REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat
Spécialité : Sociodidactique et didactique du plurilinguisme

L'influence du milieu familial sur la gestion de l'insécurité linguistique

- Approche sociodidactique genrée –

(Cas des apprenants de 4ème année moyenne)

Par

Imene TAIBI

Devant le jury composé de

-	**Moussaoui Nassima**	**MC A**	**Université Blida 2**	**Président**
-	**Aci Ouardia**	**Professeur**	**Université Blida 2**	**Rapporteur**
-	**Hamdad Chanez**	**MC A**	**Université Blida 2**	**Examinateur**
-	**Hamdad Amèle**	**MC A**	**Université Batna 2**	**Examinateur**
-	**Bakouche Amel**	**MC A**	**Université Alger 2**	**Examinateur**

Année universitaire : 2024 / 2025

RESUME

Dans ce présent travail, nous traitons le phénomène de l'insécurité linguistique chez les apprenants de 4ème année moyenne en classe de langue.

En s'inscrivant dans une approche sociodidactique, nous tentons à combiner notre enquête entre le contexte familial de l'apprenant (le milieu informel) avec son contexte scolaire (le milieu formel), et ce, dans le but de vérifier l'impact du milieu familial, avec tous les aspects qu'il recouvre, sur la gestion de l'insécurité linguistique lors des interactions en classe.

Notre travail de recherche recouvre alors deux dimensions pour l'étude de l'insécurité linguistique chez les apprenants en classe, l'une d'ordre *sociodidactique* (combinant les deux contextes formel et informel de l'apprenant), l'autre d'ordre *genré* (établissant la comparaison entre les pratiques linguistiques et les attitudes des filles par rapport à celles des garçons en termes de gestion de l'insécurité linguistique).

Méthodologiquement, et dans le cadre d'une étude de cas, fondée sur une démarche méthodologique qualitative, nous avons établi un corpus étendu sur les deux milieux formel et informel de l'apprenant en vue de voir dans quelle mesure ces deux milieux se complètent-ils en matière de gestion de l'insécurité linguistique par l'apprenant.

Notre recherche se veut révélatrice des éventuelles sources d'insécurité linguistique, afin d'y remédier ou du moins la réduire chez les apprenants pour qui, ce phénomène représente un véritable obstacle à la pratique orale de la langue.

Mots clés : La sociodidactique - L'insécurité linguistique - Le plurilinguisme - Les représentations - La norme - Les interactions didactiques - Le genre - Le milieu familial / informel.

REMERCIEMENTS

J’exprime ma gratitude à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette recherche qui n’aurait pu être menée à terme sans leur collaboration, aide et encouragements.

Tout d’abord, je remercie chaleureusement ma directrice de recherche Pr. Aci Ouardia pour son suivi, ses orientations, ses conseils, ses remarques toujours pertinentes et enrichissantes, mais surtout d’avoir été assez patiente et compréhensive durant cette aventure scientifique.

Mes profonds remerciements vont droit à mon mari, qui a cru en moi et m’a soutenue durant les moments les plus sombres que j’ai traversés durant cette expérience.

A ma famille, ma mère et mon père qui a tant attendu l’achèvement de ce précieux travail plus que toute autre personne. Je le remercie pour son suivi permanent de l’avancement de ma recherche jusqu’à sa réalisation.

Ma gratitude s’adresse également à tous mes enseignants du département de français à l’université Blida 2 durant mon parcours estudiantin, sans qui je ne serais jamais arrivée là où je suis. Sans oublier ceux qui ont bien voulu nous accompagner dans la formation doctorale : M. Menguellat, Mme. Moussaoui, Mme. Habet, Mme. Akmoun, Mme. Rispail (France), M. Becetti (ENS de Bouzaréah) et M. Ammouden (Université de Bejaïa).

Je tiens à remercier également les honorables membres du jury qui auront l’amabilité de lire et d’évaluer ma thèse. Je leurs serais reconnaissante pour les remarques constructives et les conseils précieux qui me seront adressés.

SOMMAIRE

RESUME 2

REMERCIEMENTS 3

SOMMAIRE 4

LISTE DES TABLEAUX 5

LISTE DES FIGURES 8

INTRODUCTION GENERALE 9

VOLET 01 : METHODOLOGIE ET PROTOCOLE DE LA RECHERCHE.....16

Chapitre 01 : Recueil des données et choix méthodologiques 17

Chapitre 02 : Traitement des données 43

Chapitre 03 : Analyse des données 55

Chapitre 04 : Chronologie de la recherche 59

Chapitre 05 : Pourquoi la variante « genre » ? Définitions et justifications 64

VOLET 02 : SOCIOLINGUISTIQUE (LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE INFORMEL).....74

PARTIE 01 : Situation sociolinguistique en Algérie 74

Chapitre 01 : Survol théorique sur le paysage sociolinguistique algérien 75

Chapitre 02 : Analyse et discussion des déclarations des parents et des apprenants 103

PARTIE 02 : les représentations 119

Chapitre 01 : Pistes théoriques autour du concept des représentations 120

Chapitre 02 : Analyse et discussion des déclarations des parents et des apprenants 143

Chapitre 03 : Contact avec le français et sources d'insécurité linguistique en milieu familial 192

VOLET 03 : DIDACTIQUE / SOCIOODIDACTIQUE (LE FRANÇAIS EN MILEU FORMEL)..242

PARTIE 01 : Interactions didactiques et pratiques langagières en classe 242

Chapitre 01 : De l'oral aux interactions didactiques : concepts et définitions.....243

Chapitre 02 : Analyse et discussion des déclarations des enseignantes et des apprenants 258

PARTIE 02 : La gestion de l'insécurité linguistique en classe 297

Chapitre 01 : L'insécurité linguistique (données théoriques) 298

Chapitre 02 : Analyse et discussion des déclarations des enseignantes et des apprenants 338

Chapitre 03 : Analyse des observations de classes 385

SYNTHESE FINALE 400

CONCLUSION GENERALE 405

BIBLIOGRAPHIE 410

TABLE DES MATIERES 423

ANNEXES 433

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 : Tableau récapitulatif des apprenants enquêtés 23

Tableau 02 : Tableau récapitulatif des enseignants enquêtés 24

Tableau 03 : Tableau récapitulatif des parents enquêtés 25

Tableau 04 : Questions proposées au guide d'entretien destiné aux enseignants 29

Tableau 05 : Objectifs des questions proposées en guide d'entretien destiné aux enseignants 30

Tableau 06 : Guide d'entretien destiné aux parents 32

Tableau 07 : Objectifs des questions proposées en guide d'entretien destiné aux parents 32

Tableau 08 : Guide d'entretien destiné aux apprenants 36

Tableau 09 : Grille modèle de l'observation de classe (Les interactions en classe) 41

Tableau 10 : Grille modèle de l'observation de classe (Attitudes des apprenants enquêtés) 41

Tableau 11 : Récapitulatif du public enquêté 42

Tableau 12 : Initiales employées dans les transcriptions des entretiens 44

Tableau 13 : Conventions de transcription des entretiens semi-directifs 47

Tableau 14 : Codification des tableaux de traitement des grilles d'observation 49

Tableau 15 : Modèle de tableau représentant le nombre total des apprenants observés classé selon le genre 50

Tableau 16 : Modèle de tableau représentant le sens des interactions et prises de paroles en classe selon le genre 50

Tableau 17 : Modèle de tableau représentant le classement des apprenants ayant pris la parole en classe selon le genre 51

Tableau 18 : Modèle de tableau représentant le nombre des interactions classé selon le genre 51

Tableau 19 : Modèle de tableau représentant le nombre des interactions des apprenants ciblés classé par le genre 51

Tableau 20 : Modèle de tableau représentant la / les langue (s) des interactions en classe de langue selon le genre.....52

Tableau 21 : Modèle de tableau représentant le nombre global des interactions en fonction du nombre et du genre 52

Tableau 22 : Modèle de tableau représentant les stratégies adoptées dans chaque classe pour la gestion d'insécurité linguistique selon le genre 53

Tableau 23 : Modèle de tableau représentant le nombre global des stratégies adoptées par les apprenants selon le genre 53

Tableau 24 : Modèle de tableau représentant d'autres stratégies de gestion d'insécurité linguistique selon le genre des apprenants 53

Tableau 25 : Modèle de tableau représentant les attitudes des apprenants enquêtés en classe 54

Tableau 26 : Modèle de tableau représentant des remarques supplémentaires sur les attitudes des apprenants enquêtés en classe selon leur genre 54

Tableau 27 : Mode d'analyse adoptée pour chaque rubrique analytique 57

Tableau 28 : Raccourcis / Liens entre les rubriques analytiques et les éléments du corpus 58

Tableau 29 : Chronologie de l'enquête 63

Tableau 30 : Les langues parlées dans les familles enquêtées 106

Tableau 31 : Nombre des déclarations autour de la présence du français en milieu familial (Parents / apprenants) 112

Tableau 32 : Tableau récapitulatif des représentations autour du français (Parents / Apprenants) 173

Tableau 33 : Différence entre les représentations autour du français (Parents / Apprenants) en termes de chiffres 184

Tableau 34 : Les représentations autour du français dans les familles des garçons 186

Tableau 35 : Les représentations communes dans les familles des garçons 187

Tableau 36 : Les représentations dans les familles des filles 189

Tableau 37 : Les représentations communes dans les familles des filles 190

Tableau 38 : les formes de l'assistance parentale des apprenants selon leur genre 203

Tableau 39 : Catégorisation genrée du recours aux médias et aux TIC au service de la langue française 209

Tableau 40 : Classification genrée des apprenants selon les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral 218

Tableau 41 : Sources d'insécurité linguistique en milieu informel (Classification genrée) 218

Tableau 42 : Comparatif entre l'assistance parentale en matière de langue et de l'oral 224

Tableau 43 : Récapitulatif des discours des parents sur leur assistance en matière de l'oral 225

Tableau 44 : Classement par le "genre" des représentations des parents sur les attitudes des enfants envers le français 235

Tableau 45 : Classement genré des choix des parents par rapport à leur assistance à l'oral 237

Tableau 46 : Classement des arguments des parents sur leurs choix filles / garçons 241

Tableau 47 : Sources des arguments avancés par les enseignantes sur les différences "genrées" de niveau 270

Tableau 48 : Réponses des apprenants sur leur participation en séance de français (classées selon leur genre) 272

Tableau 49 : Classement par le genre des difficultés déclarées par les apprenants.....357

Tableau 50 : Comparaison entre les difficultés avancées par les enseignantes et celles des apprenants 357

Tableau 51 : Classification par catégories et nombres des indices d'insécurité linguistique 364

Tableau 52 : Stratégies de gestion d'IL selon le public 377

Tableau 53 : Classement selon le genre des stratégies de gestion d'insécurité linguistique.....380

Tableau 54 : Nombre total des apprenants observés classés selon le genre 386

Tableau 55 : Sens des interactions et prises de paroles en classe selon le genre 389

Tableau 56 : Classement des apprenants ayant pris la parole en classe selon le genre 390

Tableau 57 : Nombre des interactions et prises de paroles classées selon le genre 391

Tableau 58 : Nombre des interactions des apprenants ciblés classées selon le genre 391

Tableau 59 : Langue (s) des interactions en classe de langue selon le genre 392

Tableau 60 : Nombre global des interactions en fonction de la langue et du genre 393

Tableau 61 : Stratégies adoptées dans chaque classe pour la gestion d'insécurité linguistique selon le genre 394

Tableau 62 : Nombre global des stratégies adoptées par les apprenants selon le genre 395

Tableau 63 : D'autres stratégies de gestion d'insécurité linguistique selon le genre des apprenants 397

Tableau 64 : Attitudes des apprenants enquêtés en classe 397

Tableau 65 : Remarques supplémentaires sur les attitudes des apprenants enquêtés en classe selon leur genre 399

LISTE DES FIGURES

Figure 01 : Modèle de cartographie de classe 48

Figure 02 : Schéma des éléments clé (théoriques et méthodologiques) 56

Figure 03 : Les langues parlées en milieu familial (Déclarations des parents) 106

Figure 04 : Les langues parlées en milieu familial (Déclarations des apprenants) 107

Figure 05 : Les langues parlées en milieu familial (Totalité des déclarations) 107

Figure 06 : L'apport de la psychologie dans la constitution des représentations (selon Moscovici) 125

Figure 07 : Représentations et interaction individu /société 129

Figure 08 : Les langues que les apprenants déclarent "apprécier" 149

Figure 09 : Les langues que les apprenants déclarent « ne pas apprécier » 156

Figure 10 : Sens de l'assistance parentale en milieu familial 202

Figure 11 : Le recours aux médias et aux TIC par pourcentages (Catégorisation genrée) 209

Figure 12 : Classement des arguments des parents par les relations "cause à effet" 236

Figure 13 : Composants du contexte des interactions verbales 252

Figure 14 : Impact de certains facteurs externes sur les apprenants en difficulté 263

Figure 15 : Facteurs impactant le niveau des apprenants (Selon les enseignantes) 265

Figure 16 : Arguments des apprenants sur l'emploi de la langue française 292

Figure 17 : Arguments des apprenants sur le recours à la langue de référence 293

Figure 18 : Langues pratiquées en classe par les apprenants 295

Figure 19 : Choix des apprenants entre l'oral et l'écrit 354

Figure 20 : Principales difficultés déclarées liées à l'insécurité linguistique 358

Figure 21 : Catégories des indices d'insécurité linguistique évoqués par les enseignantes 365

Figure 22 : Pourcentages selon le genre des stratégies de gestion de l'insécurité linguistique 381

INTRODUCTION GENERALE

Le terrain sociolinguistique en Algérie, tel que qualifié par Marielle RISPAIL comme étant : « *Le puzzle du plurilinguisme algérien* »[1], est un contexte particulièrement riche et divers par la présence de plusieurs langues/cultures et variétés, à l'image de l'arabe standard ; l'arabe algérien (et ses variations) ; le kabyle / tamazight (et ses variations) et les langues étrangères telles que le français, l'anglais, l'espagnol, l'italien, etc.

En d'autres termes, plusieurs langues coexistent produisant, d'une part, une complexité au niveau des répertoires langagiers des locuteurs dans la mesure où elles construisent leurs pratiques langagières effectives : l'alternance codique (le code switching) à titre d'exemple. D'autre part, cette coprésence des langues fait des locuteurs algériens « des créateurs de langages nouveaux, mixtes et métissés », c'est ce que l'on pourrait constater à travers les emprunts, les parlers jeunes[2], le français algérianisé et d'autres phénomènes et manifestations dominant le marché sociolinguistique algérien et produisant « Un terrain plurilingue et pluriculturel par excellence ».

Quant à la langue française, elle occupe, d'une part, et pour des antécédents historiques, le statut de première langue étrangère (LE1) dans le pays. D'autre part, elle fait partie intégrante et importante du terrain sociolinguistique algérien dans le cadre des échanges verbaux entre les locuteurs dans les différentes situations de communication authentiques : *« Il est fréquent de voir des Algériens se parler en français, de même que de voir des alternances de langues où le français est impliqué »* (Blanchet, 2006 : 34)[3]. Ce statut de « langue étrangère » n'est, toutefois, pas tellement conforme à la réalité sur le terrain, particulièrement au niveau des pratiques, vu l'emploi officialisé de cette langue dans divers secteurs académiques, administratifs, médiatiques et autres.

Par ailleurs, cette langue étrangère balance dans le contexte algérien et selon les locuteurs algériens entre langue « *consciemment rejetée et inconsciemment utilisée et pratiquée* »[4]. Une situation paradoxale qui se révèle des représentations et des images que se font ces locuteurs sur cette langue plutôt que sur la réalité de par leurs attitudes et pratiques linguistiques effectives

[1] Didacstyle, N°3, *Plurilinguisme et didactique des langues, Actes des journées internationales de didactique de Blida*, 7 et 8 octobre 2008, p. 16
[2] Beldjezzar, B., Thèse de doctorat, 2021.
[3] Blanchet, Ph., le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé, In *la Lettre* de L'AIRDF, 38 (1), 2006, [31-36].
[4] Aci, O., Thèse de doctorat, 2016, p. 79.

sur le terrain. C'est ce qui a suscité la préoccupation de plusieurs chercheurs et sociolinguistes algériens et même étrangers à l'image de Queffélec, A. et Derradji, Y (1996) ; Taleb-Ibrahimi, KH. (1997) ; Asselah-Rahal, S. (2001) ; Blanchet, PH. (2006) ; Temim, D. (2007) et Chachou, I. (2018). Des travaux s'intéressant à ce qui concerne le statut qu'occupe réellement une langue dite « étrangère » en Algérie, les contextes dans lesquels elle est pratiquée, mais aussi et surtout les représentations que l'on se fait sur cette langue, sur sa pratique et sur son enseignement / apprentissage dans le système éducatif algérien.

D'un point de vue didactique, le français est, dans le système éducatif algérien, la première langue vivante étrangère (LV1) enseignée de la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire (la classe terminale). D'autre part, Elle est enseignée en tant que spécialité à l'université, dans le cadre des études supérieures. Par ailleurs, c'est également la langue d'enseignement à l'université dans les filières scientifiques et techniques, mais aussi dans certains établissements appartenant au secteur privé (primaires, collèges, lycées, écoles et instituts de formations professionnelles et autres).

En tant qu'enseignante de langue française au cycle moyen, nous sommes en contact quotidien avec des apprenants algériens, appartenant à ce même contexte sociolinguistique plurilingue dont nous avons parlé précédemment. Non seulement les apprenants, mais nous sommes également confrontée à leurs parents, et dans certains cas, avec d'autres membres de leurs familles (frères et sœurs, grands-parents, etc.).

Ce qui a captivé notre attention lors de cette expérience professionnelle est que les parents, dans leur majorité, portent tout leur intérêt à la réussite scolaire des enfants. Ils s'impliquent et s'engagent pleinement dans leur apprentissage dans la mesure où, ils fournissent tout effort en vue de les mettre dans des conditions amplement favorables (dans leur milieu informel, familial) à l'apprentissage et à la réussite surtout.

Constat

Parallèlement à ce que nous venons de dire, et ce qui nous a semblé interrogeable à travers notre expérience, est que le niveau et les résultats des apprenants en langue française, restent, chez la plupart, faibles et insatisfaisants en les comparants à ceux obtenus généralement dans les autres matières. Un constat que nous avons révélé dans les différentes aptitudes, mais plus particulièrement marquant au niveau de l'oral.

Les apprenants, dans leur majorité, rencontrent beaucoup de difficultés à s'exprimer oralement en séance de français. Des difficultés que nous observons parfois à travers leurs pratiques à l'oral (en répondant aux questions et sollicitations de l'enseignant ou par rapport à leur expression dans le cadre des interactions verbales en classe). Dans d'autres cas, l'apprenant s'abstient carrément de prendre la parole : c'est *l'insécurité linguistique*, objet d'étude de notre recherche, manifeste dans ce cas à travers « le mutisme », l'un de ses indices, comme on peut la constater par d'autres symptômes à l'image du recours à la langue de référence et l'hypercorrection.

Etat de l'art

L'insécurité linguistique, un phénomène qui a été étudié et développé dans plusieurs recherches étrangères, initialement aux Etats Unis par Labov, W. (1960) inscrits dans une démarche méthodologique ayant comme contexte les classes sociales, sous le concept de « *stratification sociale* ». Le concept a pris, par la suite, d'autres conduites en Europe, particulièrement à travers les recherches de Gueunier, N., Genouvrier, E., et Khomsi, A. (1978) dans la communauté francophone où ils ont contextualisé leur champ de recherche dans des situations sociolinguistiques « diglossiques ». Par ailleurs, Bourdieu, P. (1980) a introduit ses travaux sur l'insécurité linguistique autour du principe de « marché linguistique ». Francard, M. (1989) quelques années plus tard, a introduit le phénomène d'insécurité linguistique dans le contexte de l'institution scolaire tout en le combinant avec la conscience normative chez les apprenants.

En 2014, Blanchet, Ph., Clerc, S. et Rispail, M. se sont intéressés à ce phénomène dans le contexte sociolinguistique maghrébin (y compris algérien). Et dans une perspective sociodidactique, ils ont pensé à une démarche en vue de « réduire l'insécurité linguistique » en optant pour une transposition didactique de la pluralité linguistique du terrain sociolinguistique maghrébin, combinant le terrain à aspect plurilingue au contexte scolaire, plus particulièrement, à la classe du français langue étrangère.

Quant au contexte algérien, plusieurs recherches universitaires d'ordre sociolinguistique ont été menées tels les travaux de Bessai, B., (2012) et (2019), et d'autres, investies dans le domaine didactique à l'exemple de Bédjaoui, N., (2010), Iddou-Allam, S. (2012) et Chariet, M. (2014).

Pour ce qui est de l'approche « genrée », nombreux chercheurs algériens l'ont adoptée dans des investigations diversfiées selon différents champs d'études, à l'image de Dalila Morsly, D. (1998) ; Belguedj, S. (2002) ; Becetti (2011) ; Boudebia-Baala, A. (2014) et Seddiki, Z. (2014).

Pour ce qui est de notre recherche autour de l'insécurité linguistique, nous nous sommes inscrite dans une perspective à deux dimensions distinctes :

- *Sociodidactique :* qui combine entre le milieu formel et informel de l'apprentissage. Nous avons donc choisi d'effectuer notre investigation en classe de langue auprès des apprenants de 4ème année moyenne afin de voir comment ils manifestent leur insécurité linguistique, s'ils arrivent à la gérer et comment ils procèdent à le faire.

- *Genrée :* à travers cette approche, nous avons pu observer ce phénomène en le catégorisant selon le genre de l'apprenant (fille ou garçon) dans le but de voir qui manifeste plus l'insécurité linguistique et qui la gère mieux.

Nous avons veillé donc à « contextualiser » notre recherche afin que ce phénomène soit étudié en profondeur dans une perspective de catégorisation et de précision. Cela permet également d'apporter au phénomène de nouvelles conceptualisations fondées sur des soubassements expérimentaux diversifiés.

Emergence et contexte de notre recherche

Nous avons opté pour cette mise en route dans le but de synthétiser des réflexions, émanant du domaine de la sociolinguistique, notamment les terrains « plurilingues » qui représentent des contextes informels pour l'apprentissage / acquisition des langues, et d'autres qui découlent du domaine de la didactique, particulièrement le milieu formel où l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère s'effectuent. C'est cette liaison entre le contexte sociolinguistique et celui scolaire (didactique) qui a éveillé notre motivation à traiter le phénomène de l'insécurité linguistique, tout en s'inscrivant dans une démarche sociodidactique.

En effet, dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes posée les *questionnements* suivants :

- Dans quelle (s) mesure (s) le milieu familial impacte -t- il la gestion de l'insécurité linguistique des apprenants en classe ?

- Comment se manifeste l'insécurité linguistique chez les apprenants (garçons) ainsi que les (filles) ? Et comment parviennent-ils à la gérer ? Est-elle pareille ou différente ?

En guise de réponses à ces problématiques, nous avons émis les *hypothèses* suivantes :

a/ Le milieu familial influerait positivement ou négativement la gestion de l'insécurité linguistique chez les apprenants.

b/ L'insécurité linguistique serait plus fréquente et observable chez les garçons que les filles.

c/ Les filles gèreraient mieux l'insécurité linguistique que les garçons.

Notre travail de recherche traite donc le phénomène de l'insécurité linguistique chez les apprenants de 4ème année moyenne en classe de français langue étrangère (en milieu formel ou scolaire), en liaison avec l'influence de leur milieu familial (informel).

En d'autres termes, nous nous interrogeons sur le rôle et/ou l'impact du milieu familial sur l'apprenant, dans quelle mesure et par le biais de quels moyens pourrait-il être favorable et aide l'apprenant à développer des capacités à pouvoir gérer son insécurité linguistique en milieu scolaire.

Par ailleurs, et afin de mieux baliser notre recherche, nous avons contextualisé notre problématique selon la variante « genre » par laquelle nous avons opté pour une analyse comparative entre les filles et les garçons en termes de gestion de l'insécurité linguistique. Plus particulièrement, dans quelle mesure le milieu familial des apprenants joue un rôle sur ce qui est des différences entre les apprenants appartenant aux sexes différents par rapport aux stratégies et attitudes qu'ils adoptent pour gérer l'insécurité linguistique en classe de langue.

Notre recherche recouvre alors deux dimensions pour l'étude de l'insécurité linguistique chez les apprenants en classe, l'une d'ordre *sociodidactique* (combinant les deux contextes formel et informel de l'apprenant), l'autre d'ordre *genré* (établissant la comparaison entre les pratiques et les comportements linguistiques des filles par rapport à ceux des garçons en termes de gestion de l'insécurité linguistique)

Méthodologie et protocole de recherche

Pour les besoins de la démarche méthodologique de notre recherche (à dominante qualitative), nous avons pensé à adopter un protocole de recherche complexe (auprès des parents, des enseignants et des apprenants) pouvant contourner les différents aspects que recouvre la recherche. A cet effet, et dans le cadre d'une étude de cas, notre corpus est constitué d' :

- Entretiens semi-directifs auprès des parents.

- Entretins semi-directifs auprès des enseignants.

- Entretiens semi-directifs[5] auprès des apprenants.

- De grilles d'observation de classes (des apprenants interrogés).

- De grilles d'observation des classes (des interactions de tous les apprenants).

Pour effectuer notre enquête, nous avons choisi deux collèges d'enseignement moyen, situés au centre de la ville de Boufarik, wilaya de Blida : CEM Moufdi Zakaria et CEM Othmani Ali (Ex Victor Hugo). De chaque collège, nous avons choisi deux classes de 4ème année moyenne dans lesquelles nous comptons effectuer nos observations, puis les entretiens semi-directifs avec les enseignantes chargées de ces classes, ce qui donne l'ensemble de quatre enseignantes.

Par ailleurs, et dans le cadre d'une enquête que nous effectuerons selon la variante « genrée », nous avons choisi de chaque classe deux apprenants (une fille et un garçon) avec lesquels nous comptons effectuer les entretiens d'explicitation, ce qui donne l'ensemble de huit apprenants (quatre filles et quatre garçons).

Pour ce qui concerne l'investigation en milieu informel, nous effectuerons des entretiens semi-directifs auprès des parents des mêmes élèves choisis pour l'enquête, ce qui fera l'ensemble de huit parents.

Objectifs et perspectives

Nous avons choisi de traiter la problématique de l'insécurité linguistique dans une approche sociodidactique justement dans le but d'apporter, au terme de notre recherche, des perspectives ayant pour but de :

- Appréhender les discours des apprenants et ceux de leurs parents afin de contourner les principales sources de l'insécurité linguistique dérivant du milieu informel de l'apprenant, et tenter d'y remédier par la suite.

- Repenser le rôle du milieu informel de l'apprenant de façon à ce qu'il soit complémentaire avec celui de l'institution scolaire.

- Proposer des pistes et perspectives en vue de réduire l'insécurité linguistique des apprenants en se focalisant principalement sur les sources étant à la base de cette insécurité.

[5] En fait, ces entretiens remplacent des biographies langagières déjà effectuée, diffusées et remplies, or, leurs contenus et la façon dont les apprenants les ont remplies n'ont pas été amplement suffisants, ce qui nous a conduite à les remplacer par des entretiens d'explicitation.

- Prendre en compte les déclarations des enseignants ainsi que les observations recueillies lors de l'enquête dans le but de cerner de plus près les difficultés rencontrées par les apprenants et essayer de proposer des pistes « didactiques » remédiant à l'insécurité linguistique par le biais des pratiques enseignantes.

Organisation approximative de la recherche

Nous avons pensé à adopter une disposition « imbriquée » des parties de notre travail dans le sens où chaque chapitre conceptuel (portant principalement sur le développement des concepts clés de la partie en question) sera suivi par le chapitre analytique correspondant (portant sur l'analyse des discours des enquêtés à travers les entretiens transcrits, ainsi que les données révélées des observations de classes).

Dans une répartition globale, notre travail se subdivisera sur trois volets, classés en :

- Un premier volet *méthodologique* indépendamment classée, dédiée principalement à la description et l'explicitation de la démarche méthodologique adoptée : outils d'investigation mis en œuvre, de traitement des données et ceux de l'analyse des données.

- Un volet *sociolinguistique* partagé en deux parties, une première dédiée au paysage sociolinguistique en Algérie. Une deuxième portant sur les représentations autour des langues.

- Un volet *didactique* / *sociodidactique* partagé également en deux parties, une première consacrée aux interactions didactiques, tandis qu'une deuxième partie traitant l'insécurité linguistique en classe, ses sources, ses indices et les stratégies adoptées pour la gérer.

Au terme de ces deux volets, et avant la conclusion générale, nous pensons à récapituler nos résultats en rassemblant et croisant ceux obtenus de toutes les parties effectuées dans notre recherche, et ce dans une « synthèse générale ». Une synthèse qui nous permettra par la suite de répondre aux questions de recherche et de confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons émises au début de notre travail.

Volet 01 : Méthodologie et protocole de la recherche

Le premier volet est consacré exclusivement à la méthodologie que nous avons adoptée dans la présente recherche. Il s'agit donc de présenter et justifier le protocole de recherche choisi, répondant aux questions et problématique que nous avons déjà formulées précédemment, conduisant jusqu'aux conclusions finales.

Rappelons qu'à travers cette recherche, nous nous inscrivons dans une perspective sociodidactique qui associe tout ce qui relève de la sociolinguistique, à savoir les représentations et l'impact du milieu informel sur l'appropriation des langues, principalement le français en espace formel d'apprentissage, à ce qui relève du didactique, plus particulièrement la gestion de l'insécurité linguistique chez les apprenants en classe de français (quatrième année moyenne).

Par ailleurs, cette recherche est contextualisée davantage à travers son inscription dans une approche genrée, où les données sont analysées et interprétées selon le genre des apprenants (filles /garçons), ce qui permet de mettre en évidence les différences qui peuvent exister entre les filles et les garçons par rapport à la pratique du français en contexte scolaire.

Cette combinaison nous permet de mieux contextualiser notre recherche ainsi que les éléments qui composent notre investigation et notre protocole méthodologique à savoir le public, les moyens d'enquête, les lieux d'enquête ainsi que le mode d'analyse des données. Mais aussi, elle apporte assez de précision aux résultats obtenus et conclusions.

Ce premier volet méthodologique se scinde en cinq chapitres :

- Recueil des données et choix méthodologiques
- Traitement des données
- Analyse des données
- Chronologie de la recherche
- Pourquoi la variante « genre » ? Définitions et justifications

Chapitre 01 : Recueil des données et choix méthodologiques

Dans ce présent chapitre, et à partir d'un bref rappel sur nos questions de recherche ainsi que les hypothèses que nous avons émises, nous allons expliciter, décrire et justifier les choix méthodologiques que nous allons adopter pour notre corpus. Nous présenterons donc les moyens d'investigation auxquels nous avons fait appel et le contexte de notre enquête, à savoir le choix du lieu de l'enquête et le choix du public afin de bien contourner notre champ de recherche et d'avoir plus d'enrichissement en matière d'informations en vue de répondre aux éventuelles questions que nous avons émises au commencement de notre travail.

De prime abord, et quant à notre implication méthodologique, nous nous sommes inscrite dans une méthode d'enquête hypothético-déductive, une méthode de recherche qui, selon Philippe Blanchet et Thierry Bulot [6] : *« …Consistent à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnée. »*. De la sorte, nous avons posé, en amont de notre travail, deux questions de recherche formulées comme suit :

- *« Dans quelle (s) mesure (s) le milieu familial influe-t-il sur la gestion de l'insécurité linguistique des apprenants en milieu scolaire ? »*

- *« Comment se manifeste l'insécurité linguistique chez les apprenants (garçons) ainsi que les (filles) ? Et comment parviennent-ils à la gérer ? Est-elle pareille ou différente ?»*

Suite aux questions, nous avons, en guise de réponse provisoire, émis trois hypothèses dans lesquelles nous avons répondu ainsi :

- *« Le milieu familial influerait positivement ou négativement la gestion de l'insécurité linguistique chez les apprenants. »*

- *« L'insécurité linguistique serait plus fréquente et observable chez les garçons que les filles. »*

- *« Les filles gèreraient mieux l'insécurité linguistique que les garçons. »*

[6] Philippe Blanchet et Thierry Bulot, « Module méthodologique de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme », Université Jean-Monnet, Saint-Etienne, Année académique 2015/ 2016, p16.

1- Contexte de la recherche

Pour notre investigation, nous avons choisi deux établissements (collèges d'enseignement moyen) se situant dans la ville de *Boufarik (*Ville où nous habitions déjà) qui se situe dans la wilaya de *Blida* à savoir le CEM *Moufdi Zakaria* (Etablissement où nous avons travaillé en tant qu'enseignante de langue française pendant deux ans : du 2017 au 2019) et le CEM *Victor Hugo* (appelé, il y quelques années, Otmani Ali).

1-1- Présentation de la ville de Boufarik

Boufarik est l'une des communes de la wilaya de Blida, elle se situe à 13 km au Nord-Est de Blida, et à 35 km au Sud-Ouest de la capitale Alger, nous pouvons dire qu'elle représente le point de rencontre entre les deux grandes villes du centre du pays : Alger et Blida. Boufarik est, dans son ensemble, une ville à dominante urbaine, qui dispose de toutes les commodités de vie citadine, et qui offre à ses habitants toutes les facilités d'accès, d'appartenance et d'ouverture sur la vie et le développement urbains ce qui justifie l'accroissement remarquable des habitants et de sa population d'une année à une autre. Elle se retrouve au centre de huit communes, plus ou moins rurales, à savoir :

- *Tassala El Merdja* au Nord.

- *Soumaa et Guerrouaou* au Sud.

- *Ouled Chebli* au Nord-Est.

- *Beni Mered* au Sud-Ouest.

- *Chebli* à l'Est.

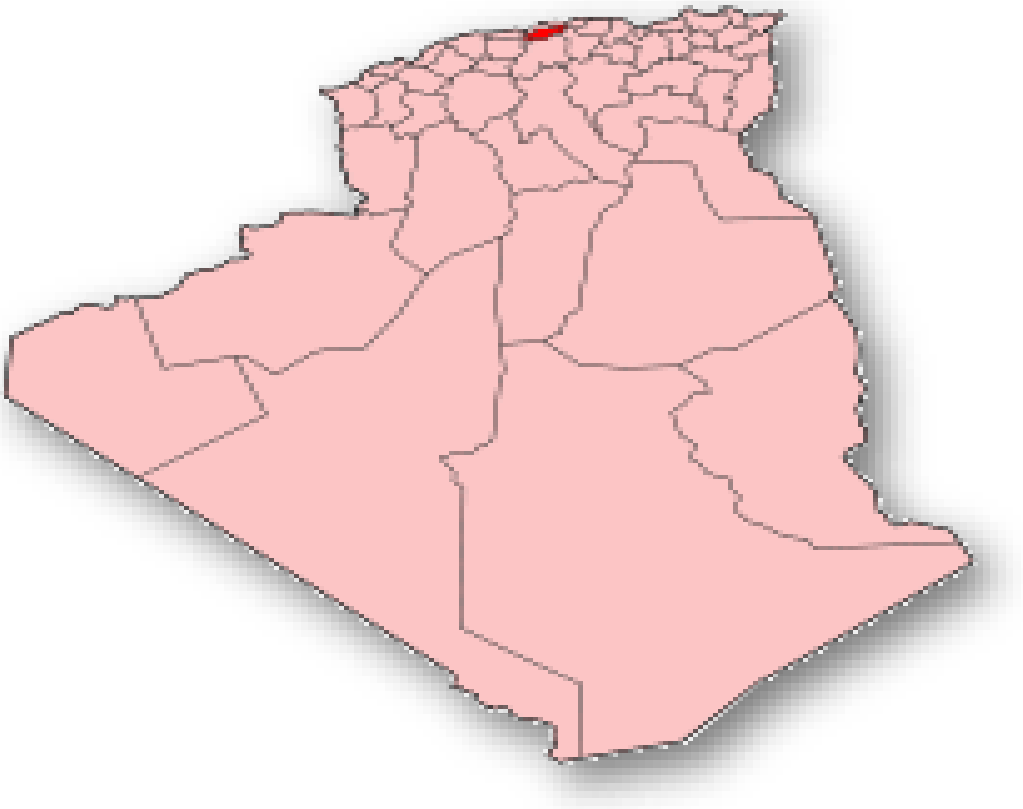
- *Bouinane* au Sud-Est.

- *Been Khalil* à l'Ouest.

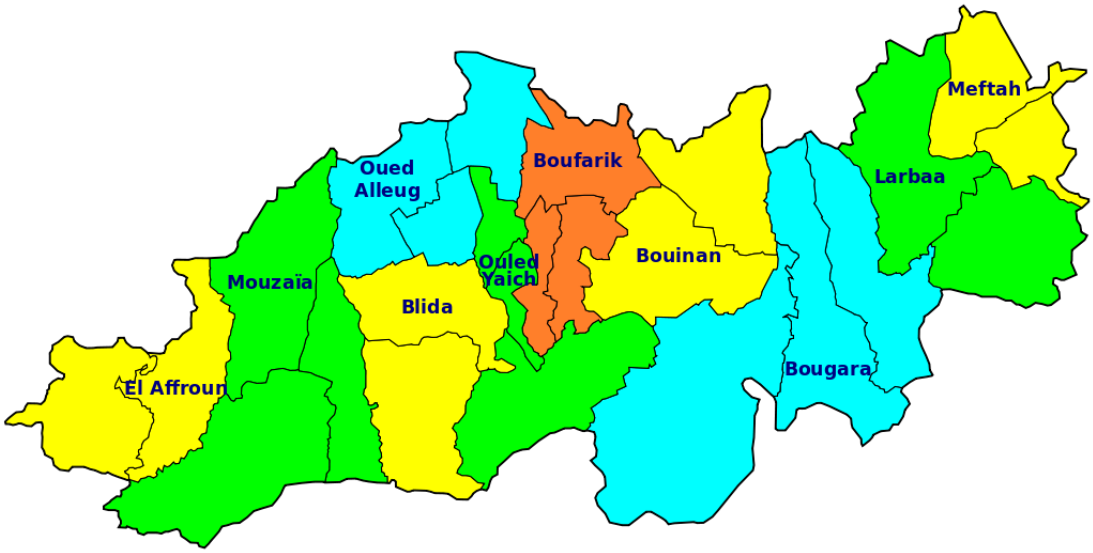
Les deux cartes ci-dessous nous montrent dans l'ordre :

- La situation géographique de la ville de Boufarik (wilaya de Blida) en Algérie par rapport aux autres wilayas du pays.

- L'emplacement précis de la ville de Boufarik dans la wilaya de Blida, ainsi que toutes les communes qui l'entourent.



Situation de la wilaya de *Blida* sur la carte géographique de l'Algérie[7]



Situation géographique de la commune de *Boufarik* dans la wilaya de Blida[8]

[7] https://fr.wikipedia.org/wiki/Communes_de_la_wilaya_de_Blida
[8] http://www.dsp-blida.dz/index.php/wilaya

1-2- Aperçu historique sur la ville

La ville de Boufarik a traversé trois phases historiques marquées par :

- *La présence ottomane* : du XVI[e] siècle à 1830.

- *La présence française* : de 1830 à 1962.

- *L'Etat actuel* : de 1962 jusqu'à nos jours.

Ce bref aperçu historique nous montre que la langue française est présente dans la ville de Boufarik depuis la colonisation française en Algérie. Et jusqu'à nos jours, nous constatons que les citoyens boufariquois l'utilisent dans leurs pratiques effectives notamment ceux qui ont vécu pendant la période coloniale / post-coloniale jusqu'aux années 1990. Ils se constatent avoir un très bon niveau en langue française, surtout à l'oral. Un français qu'ils ont appris dans le cadre formel (étant intégrés à l'école française), mais surtout dans le contexte informel, notamment à travers les échanges oraux. Ceci justifie que le français s'imposait dans cette petite communauté en cette époque marquante de l'histoire et a laissé ses traces jusqu'à nos jours.

Toutefois, quelques années après, durant les années 1990, l'Algérie, à savoir la ville de Boufarik, est passée par une autre période historique aussi marquante que sa précédente, qu'est la décennie noire. Au cours de cette période, et pour des raisons sociopolitiques, l'enseignement et la pratique des langues étrangères étaient prohibés, plus particulièrement le français[9]. Ce qui a justifié la régression de l'enseignement / apprentissage de cette langue et la ville de Boufarik en a été fortement touchée.

Ces conditions ont, par conséquent, démarqué la communauté boufariquoise, par rapport à la pratique de la langue française, en deux catégories : une génération postcoloniale « francophone » qui demeure, à des degrés divers, héritière de la langue française au lendemain des indépendances ; contrairement à la génération contemporaine, actuelle, qui a succédé la décennie noire à partir des années 90, manifestant des difficultés au niveau de l'apprentissage / pratique de cette langue, et c'est ce qui demeure assez remarquable jusqu'à nos jours. Cette période a engendré des conséquences néfastes sur la langue française dans cette ville.

A cet effet, et du point de vue de pratiques langagières, la ville de Boufarik, comme toutes les villes algériennes connues par leur diversité linguistique, présente un contexte sociolinguistique plurilingue par excellence où plusieurs langues et variétés y sont présentes et sont pratiquées.

[9] La langue française était particulièrement ciblée, considérée comme langue du colonisateur et langue de l'impie, était interdite, proscrite par hordes de terroristes qui n'hésitaient pas à tuer les enseignants de français.

Ceci rejoint ce que Moore (2006) affirme par rapport aux situations de contact de langues qui marquent principalement les grandes villes et agglomérations : « *Les villes et leurs banlieues, en particulier, se constituent comme des environnements plurilingues, pluriculturels et plurigraphiques, marqués par le contact des langues et des cultures.* » (Danièle Moore, 2006 : 19)[10]

Cette situation à caractère plurilingue / pluriculturel revient à la particularité des villes qui reçoivent et accueillent de plus en plus des locuteurs venus de différentes provenances, de différentes cultures et pratiquant différentes langues. C'est ce qui rend toute ville un lieu de rencontre et de contact des langues, un contexte plurilingue et pluriculturel en perpétuelle mouvance.

Nous nous sommes en quelque sorte permis de faire ce bref aperçu historique de la ville de Boufarik tout en y reliant et incluant l'enseignement / apprentissage du français dans le but d'insérer notre problématique dans les contextes historique et sociopolitique auxquels appartient l'apprenant. Une prise en compte primordiale dans toute recherche inscrite dans une approche sociodidactique.

1-3- Contexte de la recherche : Les établissements choisis

La ville de Boufarik dispose de sept établissements d'enseignement moyen, mais, pour notre travail de recherche, et puisque nous nous positionnons dans une approche qualitative, nous avons choisi d'effectuer notre enquête uniquement au niveau de deux établissements : *CEM Moufdi Zakaria* et *CEM Otmani Ali (Ex. Victor Hugo).*

Les deux établissements se situent au centre-ville de Boufarik, pas loin l'un de l'autre. Nous justifions ce choix par le fait que les élèves qui les fréquentent ne viennent pas des mêmes zones de la ville. L'établissement « *Ali Otmani* » reçoit des apprenants habitant en plein centre-ville, cependant, en ce qui concerne l'établissement « *Moufdi Zakaria* », les élèvent qui y sont scolarisés viennent de plusieurs coins de la ville, mais aussi, un bon nombre d'élèves vient de la banlieue de proximité.

Nous passons à présent à la présentation et la justification du choix du public avec lequel nous avons effectué notre enquête.

[10] Danièle Moore, 2006, Plurilinguisme et école. Éditions Didier, Paris.

2- Le choix du public

Tenant compte du fait que nous nous inscrivons dans *une approche sociodidactique* [11], notre quête va osciller bien évidemment entre les deux milieux familial et scolaire de l'apprenant. Autrement dit, nous allons effectuer notre investigation auprès des apprenants, leurs enseignants (représentant le contexte scolaire) ainsi que leurs parents (représentant leur contexte familial).

2-1- Les apprenants : présentation et justification du choix

Le public que nous avons ciblé représente les apprenants de 4ème année moyenne, c'est un public avec lequel nous avons travaillé durant plusieurs années. Ce sont les élèves de la classe d'examen de fin du cycle moyen, âgés en moyenne entre 14 et 15ans, ce qui dit qu'il sont en plein âge d'adolescence. Ils sont scolarisés depuis 09 ans à compter de leur 1ère année primaire (Ils ont fait 05 ans à l'école primaire et 04 ans au collège).

Notre public d'apprenants a commencé à apprendre le français à l'école à partir de la 3ème année primaire, arrivant à la 4ème année moyenne ils cumulent 7 années d'apprentissage du français en milieu scolaire. Ces apprenants sont alors censés avoir acquis un certain profil linguistique qui leur permet de pratiquer la langue dans les quatre aptitudes.

Compte tenu du fait que nous travaillons sur la gestion de l'insécurité linguistique chez ce public, et qui dit insécurité linguistique dit bien évidemment expression/production orale ou pratiques langagières ; nous allons alors étudier et analyser les interactions de ces apprenants en classe de langue et leur capacité / incapacité à gérer l'insécurité linguistique (à travers les observations de classes) en tenant compte de l'influence (ou pas) du milieu familial sur cette attitude en classe.

De plus, nous allons nous renseigner auprès de ces apprenants sur leurs biographies langagières, la / les langue (s) parlée (s) dans leur milieu scolaire qui est la classe, et extrascolaire, précisément la famille, ainsi que les représentations qu'ils se font vis-à-vis de ces langues.[12]

Pour le choix des apprenants, nous l'avons fait dans les différentes classes de façon aléatoire (Des apprenants ayant des niveaux différents en matière de français : excellents, moyens et

[11] « Approche située au croisement de la sociolinguistique et la didactique des langues, la sociodidactique a pris forme et consistance à partir de la nécessité de plus en plus criante de considérer toute acquisition ou transmission linguistique dans le cadre de son contexte social et sociolinguistique. » (Marielle Rispail, 2017, p.117).

[12] Nous expliciterons tous les détails sur les moyens d'enquête ultérieurement dans notre méthodologie.

aussi des apprenants en difficulté), choisis équitablement entre filles et garçons dans chaque classe, et ce, quant à la dimension genrée dans laquelle nous nous inscrivons.

Pour ce, dans les deux établissements dans lesquels nous avons effectué notre enquête, nous avons choisis quatre apprenants, deux dans chaque classe (une fille et un garçon), ce qui donne le nombre de huit apprenants dans leur totalité.

Nous récapitulons le choix et le nombre des apprenants enquêtés dans le tableau ci-dessous :

Etablissement	**Prénom**	**Age**	**Sexe**		**Nombre de fratrie**		**Position dans la fratrie**	**Signe de transcription**
			Garçon	**Fille**	**Frères**	**Sœurs**		
Moufdi Zakaria	Anis	15ans	X		/	02	L'aîné	**A1**
	Amel	15ans		X	/	01	L'aînée	**A2**
	Islem	14ans	X		01	/	L'aîné	**A3**
	Yasmine	14ans		X	01	01	La cadette	**A4**
Victor Hugo	Adam	16ans	X		01	/	Le cadet	**A5**
	Dalina	14ans		X	/	01	L'aînée	**A6**
	Khalil	15ans	X		03	01	Le cadet	**A7**
	Imene	14ans		X	01	/	L'aînée	**A8**

Tableau 01 : Tableau récapitulatif des apprenants enquêtés

Mener une enquête avec des apprenants et vérifier leur sécurité / insécurité linguistique, et la façon dont ils la gèrent en classe de français nécessite inévitablement, dans une deuxième phase, une enquête auprès des enseignants de ces apprenants, un public que nous allons présenter dans le point suivant de notre méthodologie.

2-2- Les enseignants : présentation et justification du choix :

Mener une enquête auprès des enseignants nous a semblé inévitable dans la mesure où ce sont eux qui représentent ou qui sont acteurs du milieu formel / scolaire de nos apprenants. Ils nous renseignent certainement sur les comportements et les attitudes de leurs apprenants en classe, plus précisément, sur leurs prises de parole, leur capacité à interagir entre pairs et avec l'enseignant, ainsi leur gestion de l'insécurité linguistique tout en la reliant avec la question du genre (degré de ressemblance ou de dissemblance entre les filles et les garçons). Les enseignants peuvent également et surtout nous fournir des constats assez pertinents sur la place de l'oral dans le programme du français de 4ème année moyenne.

Le nombre des enseignants que nous avons enquêtés est lié au nombre de classes dans lesquelles nous avons effectué les observations de classes. Etant donné que de chaque établissement nous avons choisi deux classes, ceci dit que nous avons enquêter 04 enseignantes (femmes) dans leur ensemble.

La fiche signalétique dans les entretiens semi-directifs nous a permis d'avoir des informations sur leur sexe, leur tranche d'âge et aussi les années d'expérience pratiquées en tant qu'enseignantes.

Le tableau suivant récapitule tout ce que nous venons de présenter par rapport aux enseignants enquêtés.

Etablissement	**Prénom**	**Tranche d'âge**	**Sexe**		**Années d'expérience**	**Signe de transcription**
			Homme	**Femme**		
Moufdi Zakaria	Meriem	40 à 50ans		X	18 ans	**E1**
	Houda	32 ans		X	08 ans	**E2**
Victor Hugo	Fadéla	54 ans		X	27 ans	**E3**
	Amina	20 à 30ans		X	10 ans	**E4**

Tableau 02 : Tableau récapitulatif des enseignants enquêtés

Nous passons, dès lors aux parents d'élèves, afin de les présenter et justifier leur choix et ce, en rapport avec les objectifs de notre recherche.

2-3- Les parents : présentation et justification du choix

Après avoir présenté et justifié, dans le point précédent, le choix des enseignants comme informateurs représentant le milieu scolaire des apprenants ciblés dans notre enquête, nous passons, dans ce troisième point, à la présentation et la justification du choix des parents qui représentent le milieu familial des apprenants.

Ce choix des parents répond aux besoins d'une enquête menée dans le cadre d'une perspective sociodidactique qui, comme expliquée précédemment, combine entre les deux milieux (formel et informel) que l'apprenant fréquente tour à tour durant son cursus scolaire. Sur cela, Zahir Meksem dit clairement : *« Pour rester dans la ligne droite du principe sociodidactique qui*

insiste sur l'importance de ne pas couper l'élève de l'enfant, (…) sur l'intérêt de ne pas renforcer la rupture entre la famille et l'école.»[13]

Nous allons alors, dans une troisième et dernière phase, mener une enquête auprès des parents des élèves cibles dans la mesure où ce sont eux qui représentent le milieu familial / informel, voire même extrascolaire de l'apprenant. Ce sont eux également qui sont porteurs d'informations sur ce qui concerne le paysage linguistique dans le milieu familial en général et la place du français en particulier tout en le reliant avec la variable genre.

Le tableau ci-dessous récapitule notre public composé de parents à savoir : leur nom, leur âge et sexe, leur niveau d'instruction et celui du conjoint.[14]

Etablissement	**Prénom**	**Age**	**Sexe**		**Niveau d'instruction**	**Niveau d'instruction (Conjoint)**	**Nom de l'enfant concerné**	**Signe de transcription**
			H	**F**				
Moufdi Zakaria	Lamia			X	Licenciée en sciences commerciales	Ingénieur en Architecture	Anis	**P1**
	Chérif		X		Diplômé en photographie	Terminale	Amel	**P2**
	Hakima			X	Ingénieure d'état en planification et statistiques	Ingénieure d'état en planification et statistiques	Islem	**P3**
	Dalila			X	Neuvième année (Moyenne)	Deuxième année secondaire	Yasmine	**P4**
Victor Hugo	Rabia			X	Informaticienne	Terminale	Adam	**P5**
	Naima			X	Terminale	Diplômé e comptabilité	Dalina	**P6**
	Anissa			X	Licenciée en langue française	Deuxième année secondaire	Khalil	**P7**
	Merzak		X		Technicien supérieur en arts graphiques	Diplômée en comptabilité	Imene	**P8**

Tableau 03 : Tableau récapitulatif des parents enquêtés

[13] Zahir Meksem, « La poésie à l'école et comment l'approche sociodidactique ouvre cette piste », In. *Didacstyle n°04 : La sociodidactique au service de la complexité algérienne ... et de quelques autres!*, [13-21], p.13.

[14] Dans cette phase de l'enquête, nous n'avons, dans la plupart des cas, reçu que l'un des parents, alors nous avons décidé d'enquêter avec uniquement un seul au lieu des deux ensemble.

3- Outils d'investigation : justification et explicitation

Dans ce troisième point, nous tenons à présenter, expliciter et justifier les outils auxquels nous avons fait appel lors de notre quête sur le terrain, et ce dans le but de recueillir le plus d'informations possibles qui nous serviront d'indications, voire de réponses à notre problématique et à nos questions de recherche.

En guise de rappel, dans notre recherche, on se pose la question autour de l'influence du milieu familial sur la gestion de l'insécurité linguistique chez les apprenants de 4ème année moyenne ; et à partir de cet intitulé nous avons posé deux questions de recherche formulées comme suit :

** Dans quelle (s) mesure (s) le milieu familial impacte -t- il la gestion de l'insécurité linguistique des apprenants ?*

** Comment se manifeste l'insécurité linguistique chez les apprenants (garçons) ainsi que les (filles) ? Comment parviennent-ils à la gérer ? Est-elle pareille ou différente ?*

Et à partir de ces questions, nous avons tenté d'y répondre provisoirement à travers les hypothèses suivantes :

** Le milieu familial influerait positivement ou négativement la gestion de l'insécurité linguistique chez les apprenants.*

** L'insécurité linguistique serait plus fréquente et observable chez les garçons que les filles, autrement dit, les filles gèreraient mieux l'insécurité linguistique que les garçons.*

A partir de cela, il s'est avéré pour nous que les moyens d'investigation les plus fiables que nous devons adopter en guise d'information sont : les entretiens semi-directifs, les observations de classes et les biographies langagières.

3-1- Les entretiens semi-directifs

Selon Philippe Blanchet et Thierry Bulot (2015/2016 :18) : *« l'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps). »*[15]

Ceci signifie que le recueil de l'information se fait de prime abord à travers le questionnement, plus précisément l'entretien semi-directif.

[15] Module méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme (2015-2016), p.18.

Ce moyen d'enquête facilite notre accès à l'information puisque nos informateurs seront face à nous afin de répondre à des questions ouvertes, et auxquelles ils auront la possibilité de répondre le plus librement possible. Ceci leur permet d'être plus à l'aise, et nous permet, à notre tour de recueillir le plus de réponses et de renseignements possibles.

Ces entretiens semi-directifs seront destinés aux enseignants et aux parents des élèves cibles, puisque notre recherche est d'ordre sociodidactique, ce qui nous appelle à faire ce lien, cette combinaison et ce va-et vient entre le milieu scolaire et extrascolaire (plus précisément familial) de l'apprenant.

Nous avons organisé les guides d'entretiens sous forme de rubriques dans l'intention de mettre de l'ordre dans les données que nous allons recueillir mais aussi pour faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats tout en combinant avec les notions évoquées dans les chapitres conceptuels.

3-1-1- Les entretiens semi-directifs auprès des enseignants

Etant une première phase de notre enquête dans laquelle nous allons commencer par recueillir les propos des enseignants, ces entretiens seront effectués dans le but de révéler les comportements langagiers de l'apprenant et son contact avec la langue dans son milieu de scolarisation, mais aussi pour s'enquérir sur son mode de gestion de l'insécurité linguistique dans une approche genrée tout en le reliant avec les influences du milieu familial dans une perspective sociodidactique.

Nous avons organisé le guide d'entretien en seize questions partagées en quatre rubriques. Une première constituée de trois questions d'ordre général concernent des renseignements sur le profil de l'enseignants ; une deuxième sur les comportements langagiers de l'apprenant en classe où nous avons évoqué principalement l'oral ; une troisième rubrique, concerne les avis des enseignants vis-à-vis l'enseignement / apprentissage de l'oral dans le système éducatif algérien et finalement une quatrième rubrique qui comporte des questions d'ordre sociodidactique pour voir les influences du milieu familial sur le mode de gestion de l'insécurité linguistique mais aussi sur le degré de ressemblance ou de différence de cette gestion entre les filles et les garçons.

3-1-1-1- Le guide d'entretien destiné aux enseignants

Questions d'identification

Q01- Comment vous appelez-vous ?

Q02- Quelle est votre tranche d'âge ? 30 à 40 / 40 à 50 / 50 à 60 ?

Q03- Etes-vous enseignant (e) depuis combien d'années ?

Questions sur les comportements langagiers de l'apprenant en classe

Q04- Que pensez-vous du niveau des élèves en langue française ?

Q05- Qu'est-ce qui expliquerait cet état de fait ?

Q06- Est-ce que le niveau des filles et des garçons est le même ?

- Expliquez SVP.

Q07- Est-ce que vos élèves trouvent-ils des difficultés à l'écrit ?

- De quel type ?

- Sont-elles identiques pour les filles et les garçons ?

Q08- Est-ce qu'ils prouvent des difficultés au niveau de l'oral ?

- De quel type ?

- Sont-elles identiques pour les filles et les garçons ?

Q09- Est-ce que vos élèves prennent la parole de façon spontanée ?

- Et entre les filles et les garçons ?

- Dans quelles situations prennent-ils la parole ? Est-ce pour participer et répondre aux questions ? / Pour poser des questions ? / Pour parler avec leurs camarades ?

- Si oui, Dans quelle (s) langue (s) prennent-ils la parole ?

- L'utilisation des langues est-elle différente entre les filles et les garçons ? Pourquoi ?

Q10- Que signifie pour vous l'insécurité linguistique ?

Q11- Vos élèves manifestent-t-ils ce sentiment d'insécurité linguistique ?

- Si oui, comment se manifeste –t-il chez eux ?

Q12- Comment font-ils pour gérer cette insécurité ?

Q13- Que faite-vous pour gérer et leur apprendre à gérer cette insécurité ?

Q14- D'après votre expérience, qui gère mieux l'insécurité linguistique ?

- Les filles ? - Les garçons ? - Pareil chez les deux sexes.

- Expliquez

Questions autour de l'enseignement/apprentissage de l'oral dans le système éducatif algérien

Q15- Que pensez-vous sur l'enseignement de l'oral dans le système éducatif algérien ?

Q16- Le programme scolaire est-il efficient pour que l'élève apprenne l'oral convenablement ?

- Quels sont ses avantages ?
- Quelles en sont les failles ?

Q17- Avez-vous été formé (e) pour enseigner l'oral ?
Q18- Pouvez-vous me donner un exemple d'activité orale que vous proposez en classe ?
Q19- Qui sont les plus à l'aise à l'oral, les filles ou les garçons ?
Questions d'ordre sociodidactique
Q20- Pensez-vous que leur milieu familial les aide à gérer l'insécurité linguistique en classe ?
- Comment ?
Q21- Pensez-vous que le milieu familial fait-il une différence par rapport à la gestion de l'IL entre les filles et les garçons ?
Merci.

Tableau 04 : Questions proposées au guide d'entretien destiné aux enseignants

3-1-1-2- Objectifs des questions de l'entretien

Nous émettons ce tableau dans le but d'expliciter distinctement l'/ les objectif (s) de chaque question proposée dans le guide d'entretien qui sera destiné aux enseignants.

Questions	Objectifs
Que pensez-vous du niveau des élèves en langue française ?	L'enseignant peut connaître le niveau réel de son élève, c'est lui son évaluateur.
Et à l'oral ?	C'est en classe que l'enseignant met son apprenant dans diverses situations de communication, alors il saurait réellement sa compétence / incompétence dans ses pratiques langagières.
Est-ce qu'ils prennent la parole en classe ?	Même objectif que la question précédente.
Est-ce qu'ils éprouvent des difficultés au niveau de l'oral ?	Dans le milieu de scolarité, seul l'enseignant peut diagnostiquer les difficultés que son apprenant rencontre, notamment en production/orale.
Que signifie, selon vous, l'insécurité linguistique chez les apprenants en classe de langue ?	Savoir si l'enseignant a une idée sur le concept, et par conséquent, en prend conscience dans sa classe.
Tes élèves manifestent-t-ils ce sentiment d'insécurité linguistique ?	Savoir si l'enseignant prend conscience de ce sentiment chez ses apprenants.
Comment font-ils pour le gérer ?	C'est à l'enseignant de connaître les comportements langagiers de l'apprenant, y compris la gestion de certaines situations de difficultés : l'insécurité linguistique à titre d'exemple.
D'après votre expérience, qui gère mieux l'insécurité linguistique ?	L'avis des enseignants et leur constat vis-à-vis de la différence entre les filles et les garçons par rapport à la gestion de l'IL nous importe, puisque ce sont eux (les enseignants) qui peuvent voir

Les garçons ? - Les filles ? -Pareille chez les deux sexes. Expliquez.	réellement la différence des modes de gestion de l'IL entre les apprenants de sexe opposé.
Que pensez-vous sur l'apprentissage de l'oral dans le système éducatif algérien ?	Après avoir acquis une certaine expérience, l'enseignant pourrait évaluer l'enseignement de langue, plus précisément l'oral.
Le programme scolaire est-il efficient pour que l'élève apprenne l'oral convenablement ?	Outre son évaluation de la situation d'enseignement de la langue, l'enseignant pourrait également évaluer celle de son apprentissage, voire l'apprentissage de l'oral comme conçu dans le programme scolaire.
Pensez-vous que c'est un enfant assisté à la maison ?	L'enseignant peut remarquer l'aide des parents à leur enfant (dans son milieu familial) et ceci d'après plusieurs aspects qui se manifestent en classe chez l'élève.
Pensez-vous que son milieu familial l'aide à gérer l'insécurité linguistique en classe ? - Comment ?	Dans ces deux questions, nous voudrions mettre sous la lumière l'influence du milieu Familial sur la gestion de l'IL, question en rapport direct avec l'intitulé de notre travail.
Pensez-vous que le milieu familial fait-il une différence par rapport à la gestion de l'IL entre les filles et les garçons ?	Voir ce que les enseignants observent en classe entre le mode de gestion de l'IL chez les filles et les garçons.

Tableau 05 : Objectifs des questions proposées en guide d'entretien destiné aux enseignants

Après avoir présenté les guides d'entretiens qui seront destinés aux enseignants (le milieu formel de l'enseignement / apprentissage), nous passons à la deuxième phase de l'enquête qui concerne les entretiens semi-directifs destinés aux parents (qui représentent le milieu familial, milieu informel de l'apprentissage / acquisition).

3-1-2- Les entretiens semi-directifs auprès des parents

Nous passons à présent à la deuxième phase de notre recherche qui s'intéresse au milieu familial des apprenants. Cette recherche sera également effectuée à travers des entretiens semi-directifs destinés aux parents qui font partie intégrante et primordiale de notre public dans la mesure où ce sont eux qui représentent ce milieu, et qui nous informeront davantage sur tout ce qui concerne le paysage linguistique dans le milieu familial de l'apprenant ; les représentations qu'il se fait sur les langues en général et le français en particulier ; ses pratiques langagières, son insécurité linguistique lors de sa pratique du français, l'influence du milieu familial sur la

gestion de l'insécurité linguistique ainsi que sur la différence entre les filles et les garçons dans ce sens.

Nous avons choisi d'exploiter également l'entretien semi-directif étant donné que c'est un moyen d'investigation qui permettra aux parents d'avoir plus de liberté à répondre afin de recueillir le plus d'informations possibles notamment à travers les questions ouvertes ; ainsi, cela nous aidera en tant d'enquêteur de rebondir sur les réponses des enquêtés pour avoir plus de précisions de détails sur les renseignements recueillis afin d'enrichir notre corpus.

3-1-2-1- Le guide d'entretien destiné aux parents

Questions d'identification
Q01- Comment vous appelez-vous ?
Q02- Quelle est votre tranche d'âge ? 30 à 40 / 40 à 50 / 50 à 60 ?
Q03- Quel est votre niveau d'instruction ?
Q04- Quel est le niveau d'instruction de votre conjoint (e) ?
Q05- Quelle est votre profession ? Et celle de votre conjoint (e) ?
Questions d'ordre sociolinguistique
Q06- Quelles sont les langues parlées à la maison ?
Q07- Parlez-vous en français avec votre enfant ?
- Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s) ?
- Si non, pourquoi ?
Q08- Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ? Pourquoi ?
Q09- Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?
Q10-Vos enfants rencontrent-ils des difficultés à l'oral ou à l'écrit ?
- Et entre les filles et les garçons ?
Q11- Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?
Q12- Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer son oral ?
- Si oui, comment et par quels moyens ?
Q13- A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage de français oral ?
- Pourquoi ?
Q14- En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ?
- Pourquoi ?

Tableau 06 : Guide d'entretien destiné aux parents

3-1-2-2- Justification des questions du guide d'entretien

Questions	Justification
Que pensez-vous de la langue française ?	Les représentations que les parents se font sur la langue nous importent pour voir leur influence sur l'apprentissage de cette langue chez l'enfant.
Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française aux enfants ?	La réponse à cette question complète celle de la question précédente, en effet, nous voudrions savoir si le milieu familial favorise et encourage l'apprentissage du français aux enfants.
Quelles sont les langues que vous parlez à la maison avec vos enfants ?	Dévoiler le paysage linguistique dans le milieu familial de l'enfant.
Parlez-vous en français avec votre enfant ? - Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s) ? - Si non, pourquoi ?	Savoir si l'enfant est en contact avec le français dans son milieu familial ou non afin de voir l'influence de ce contact sur la gestion de l'insécurité linguistique en classe.
Comment trouvez-vous le niveau de votre enfant lorsqu'il s'exprime à l'oral en français ?	L'évaluation que les parents donnent du français de leur enfant dans son milieu extrascolaire nous aidera à faire la comparaison par rapport à son oral en classe de FLE et du coup à sa sécurité/insécurité linguistique.
Quelles sont les difficultés qu'il rencontre à l'oral ?	Evaluer également l'oral de l'enfant hors son milieu scolaire.
Et quant à l'insécurité linguistique ? - Si oui, comment se manifeste cette insécurité chez lui ? - Comment fait-il pour gérer cette insécurité linguistique ?	Savoir si et comment l'insécurité linguistique se manifeste dans le milieu familial de l'enfant afin de comparer se comportements langagiers entre son milieu familial et scolaire.
Est-ce que vous l'aidez à gérer l'insécurité linguistique ? - Si oui, comment et par quels moyens ?	Voir si les parents aident leur enfant à gérer l'insécurité linguistique dans le milieu extrascolaire car cela répercute sur cette gestion en classe.
Pensez-vous que votre rôle est important pour l'aider à gérer l'insécurité linguistique ? - Si oui, pourquoi ? - Si non, pourquoi ?	Savoir si les parents ont une conscience sur l'importance de leur aide à leur enfant et ses répercussions sur son rendement ainsi que ses pratiques et comportements langagiers.

Tableau 07 : Objectifs des questions proposées en guide d'entretien destiné aux parents

3-2- De la biographie langagière écrite à l'entretien semi-directif auprès des apprenants

Au début de notre investigation sur le terrain, nous avons opté pour des biographies langagières :

Afin de faciliter le recueil de l'information, nous avons préféré que les biographies langagières soient diffusées à l'écrit, c'est-à-dire, délivrer à chaque apprenant cible un ensemble de questions auxquelles il répondra librement chez lui, tout en lui laissant le temps suffisant à bien y réfléchir afin que les données soient plus fiables et amplement suffisantes dans la mesure où ceci nous dotera exactement et surement des réponses dont nous avions besoin par rapport à nos questions de recherche.

MAIS, après les avoir diffusées, et puis récupérées, nous les avons refaites sous forme *d'entretiens semi-directifs* car nous avons constaté que :

* Les apprenants n'ont pas bien compris ce qu'ils devraient faire exactement.

* La majorité des apprenants se sont fait aidés par quelqu'un (Il était facilement remarquable que c'est un adulte qui répond), c'est ce qui faussé la crédibilité et la fiabilité des données.

* Les réponses des apprenants étaient assez courtes et brèves de façon à avoir l'apparence d'un questionnaire.

* Une grande partie des réponses était vide ! Sautée !

* L'écriture n'était pas tellement soignée que nous avions du mal à comprendre les réponses, et donc les informations que nous cherchions.

A cet effet, nous avons gardé le concept de la biographie langagière tout en changeant la forme de l'outil d'investigation. Nous avons alors opté pour des entretiens semi-directifs dans lesquels nous avons gardé les mêmes questions contenues dans les biographies langagières. Par ailleurs, nous avons privilégié la forme « orale » du questionnement pour que nous puissions récolter l'information le plus authentiquement possible.

3-2-1- Pourquoi la biographie langagière de l'apprenant ?

Après avoir choisi les entretiens semi-directifs comme outil d'investigation auprès des parents et des enseignants, nous avons opté pour « *des biographies langagières* » auprès des apprenants au lieu des entretiens. Le choix de cet outil part du principe de rendre les données collectées de chez les apprenants plus faciles et plus accessibles dans la mesure où ces derniers se sentiront moins embarrassés en répondant aux questions des biographes langagières à l'écrit plutôt que d'entretenir à l'oral (via l'entretien semi-directif).

Par ailleurs, la biographie langagière est un outil plus approprié et adapté aux enfants (y compris les apprenants qui constitueront notre public) car elle s'incarne dans un discours plutôt narratif

qu'informatif dans lequel l'apprenant raconte ses vécus langagiers comme s'il racontait son parcours de vie tout en s'infiltrant, inconsciemment, dans une atmosphère confidentielle avec l'enquêteur, chose qui nous facilitera le recueil des données auprès des apprenants contrairement aux adultes ; sur ce, Thamin Nathalie et Simon Diana-Lee affirment :

> … avant tout (d') un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps. (Thamin et Simon, 2011, p.4)[16].

3-2-1-1- la biographie langagière en sociodidactique

C'est un dispositif de recherche qui pourrait être connue également sous le nom de *paysage linguistique individuel* (Rispail, 2017), *biographies linguistiques (*Menguellat, 2012)[17] ou même *répertoire langagier ou histoire langagière.* La biographie langagière se définit, selon Marielle Rispail comme étant : *« Un recueil, souvent écrit (graphie), des éléments d'un parcours de vie (bio) associés à des pratiques langagières. (…), elle permet à toute personne de relater son parcours de vie au regard des langues qu'elle a apprises ; côtoyées. »* (Marielle Rispail, 2017, p.18)[18].

La biographie langagière est alors le curriculum langagier d'une personne, l'ensemble des langues qu'elle parle, qu'elle a déjà parlée, qu'elle a apprises et/ou acquises et plus globalement les langues avec lesquelles une personne est rentrée en contact tout au long de sa vie, mais aussi les langues qui existent et qui ont existé dans son entourage et dans les différents milieux (familial, socioculturel et scolaire) qu'elle fréquente.

Jean Pierre Cuq, de son côté, la définit comme :

> L'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux qu'elle a parcourus et qui forment désormais un capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles, ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun. (Cuq, 2003. p. 37)[19].

Pour notre chercheur, la biographie langagière représente le répertoire langagier que chaque individu possède et qu'il a accumulé tout au long de sa vie, ce répertoire a été constitué à

[16] Thamin, N, Simon, D-L, « Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagière », http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D-L-Simon et N-Thamin_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagières_cle0126fa,pdf, 30 Aout 2012.
[17] Menguellat Hakim, 2012, Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues, In. **Synergies** *Pays Riverains du Mékong* n°4 - 2012 pp. 153-169.
[18] Rispail, M, 2017, Abcdaire de sociodidactique, Publications de l'université SAINT-ETIENNE.
[19] Cuq, J., 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International.

travers des expériences vécues. Ces expériences varient entre les individus et font les différences entre eux, selon les langues qu'elles ont apprises ou acquises (qu'elles soient maternelles ou étrangères), leur mode d'apprentissage ou d'acquisition ainsi que les conditions dans lesquelles ils les ont appropriées.

3-2-1-2 Pour l'enquêteur

Dans le domaine des sciences du langage, et plus précisément en sociodidactique, approche dans laquelle nous nous inscrivons dans notre recherche, la biographe langagière est considérée comme étant un dispositif, un outil de recherche, d'enquête et d'investigation sur le terrain. C'est un moyen indispensable sur lequel nous nous appuyons afin de bien comprendre et analyser le contexte de notre thématique, dans la mesure où notre quête puise ses données de deux milieux, complètement différents mais pourtant complémentaires ; dans lesquels l'apprenant apprend / acquiert la /les langue (s). Sur ce, Marielle Rispail rajoute dans son Abécédaire en sociodidactique : *« Pour le chercheur, les biographies langagières mettent en lumière les stratégies individuelles et collectives en œuvre lors de contact de lagues et permettent de mieux comprendre les dynamiques des contextes plurilingues. »* (M. Rispail, op cité, p.18).

En effet, nous avons opté pour la biographie langagière lors de notre quête auprès des apprenants cibles, et ce dans le but d'appréhender le vécu langagier de nos enquêtés notamment la / les langues qu'ils côtoient hors de la classe dans le but de comprendre les répercussions de cette / ces langue (s) sur l'apprentissage / acquisition du français en classe, plus précisément la gestion de l'insécurité linguistique et comment cette / ces langue (s) impactent-elles les attitudes et les pratiques langagières de l'apprenant en classe tout en reliant cet impact à des facteurs externes multiples tels que Rispail le confirme :

> Il s'agit, via la médiation de modes plurilittéraciques, de retracer son expérience d'une ou plusieurs langues, d'articuler son parcours avec son contexte sociétal, culturel, historique, politique, sociolinguistique, éducatif, de formuler la richesse de sa vie langagière, dans sa dimension à la fois individuelle et collective. (Rispail, op cité, pp.18-19).

3-2-1-3- Pour l'enquêté

La biographie langagière n'est pas porteuse d'informations uniquement pour le chercheur, mais elle sert également d'un retour réflexif, d'une prise de conscience sur les langues, leur apprentissage, leur contact et leur dynamique, comme le confirme Menguellat, H :

> Les biographies langagières permettent aussi au sujet enquêté d'avoir un regard critique sur les rapports et les relations qu'il entretient avec les langues qui l'entourent. Le fait d'exprimer et de relater son histoire avec les langues favorise l'émergence d'une conscience

> sociolinguistique et la manifestation de ses représentations et attitudes vis - à vis des langues. (Menguellat, 2012)[20].

En se rebondissant sur notre thématique de recherche qui sert d'étude de l'insécurité linguistique chez les apprenants qui se définit, brièvement, comme un retour critique, réflexif et évaluatif sur son propre usage de la langue, la biographie langagière joue justement, chez l'apprenant en tant qu'informateur, le rôle d'un révélateur d'une conscience métalinguistique et métacognitive vis-à-vis de son répertoire langagier dans le sens où en relatant son parcours langagier, l'apprenant est confronté à une situation de « retour réflexif » sur son répertoire plurilingue notamment le français langue étrangère. Sur ce, nous rejoignons les propos de Rispail qui la considère comme l'explique Rispail :

> Pour l'apprenant, sa biographie langagière est ' un révélateur de savoirs' (Christiane Perregaux, 2002)[21] et constitue un état des ressources dans lesquelles il peut puiser dans de nouveaux apprentissages : compétences et connaissances linguistiques, conscience métalinguistique et métacognitive, confiance soi née de l'auto-évaluation de ses capacités dans différentes langues, de l'étendue de son répertoire plurilingue et culturel (Ludi, 1994), de ses capacités d'adaptation. (Rispail, op. cité, 2017, p18).

3-2-2- Guide d'entretien destiné aux apprenants

[20] Menguellat, H, Université de Blida, Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues, dans **Synergies** Pays Riverains de Mékong, N°04, 2012, Algérie, p.155.

[21] Perregaux, C., « (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°76, Neuchhatel, 2002, p.81-94.

Fiche signalétique de l'apprenant

- Je m'appelle ... (Nom et prénom)
- J'ai ...ans (Age)
- J'ai ... frère (s) et ... sœurs dont je suis .... (Nombre de frères et sœurs et position dans la fratrie)
- Mon père est ... et ma mère est ... (Niveaux d'instruction et professions des parents)

Dans le milieu familial / social

Q01- Quelle est ta langue 1 ?
Q02- Quelles sont les langues que tu parles à la maison avec tes parents ? Et avec tes frères et sœurs ?
Q03- Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?
Q04- Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?
Q05- Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?
Q06- Quand tu parles, dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ? Pourquoi ?
Q07- Que penses-tu de la langue française ? Et des autres langues ?
Q08- Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?
Q09- Penses-tu qu'à la maison on t'aide à apprendre et à parler en français ? Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ? (communication verbale, télévision, radio, internet, livres, journaux, autres... ?

En classe de français

Q10- Participes-tu en séance de français ?
Q11- Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?
Q12- Penses-tu que tu parles français correctement ?
Q13- En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?
Q14- Avec qui t'exprimes-tu en français ? Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.
Q15- Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?
Merci.

Tableau 08 : Guide d'entretien destiné aux apprenants

3-2-3- Justification des questions proposées dans le guide d'entretien

En ce qui concerne les questions du guide d'entretien, nous avons choisi de les répartir, tout comme les précédents (ceux destinés aux enseignants et aux parents), en rubriques, et ce dans le but d'avoir une cohérence dans l'accès à l'information, mais aussi dans la phase analytique et interprétative. Ces guides d'entretien sont composés de trois rubriques, classées dans l'ordre comme suit : fiche signalétique de l'apprenant, en milieu familial et social, en classe de français.

Nous avons opté pour cette structure en fonction de la démarche sociodidactique dans laquelle nous nous inscrivons, et ce, en passant par les questions d'ordre sociolinguistique puis celles relevant de la didactique dans le but de pouvoir faire la combinaison entre les deux milieux formel et informel de l'apprenant.

3-2-3-1- La fiche signalétique de l'apprenant

Pour cette première rubrique de l'entretien, nous voudrions nous renseigner sur des informations générales sur l'apprenant qui semblent indispensables pour nourrir nos données, notamment le sexe, vu que nous abordons la théorie du genre dans notre recherche. Ainsi, il est

impératif de connaître le niveau instructif des parents et leur profession car ceci pourrait avoir un rapport avec l'apprentissage / acquisition de la langue.[22]

3-2-3-2- En milieu familial (informel)

Dans cette deuxième rubrique, exclusivement sociolinguistique, nous nous sommes focalisée sur les langues que l'apprenant côtoie dans son quotidien, y compris sa L1 (la question 01), les autres langues parlées dans son milieu familial (la question 2), et ce dans le but de connaitre son vécu langagier et s'il a déjà été préalablement en contact avec le français avant de l'apprendre en classe. Ceci nous informera davantage sur ses connaissances antérieures ou ses pré-acquis en matière de langues étrangères, si l'apprenant est issu d'un milieu plurilingue, qui favorise l'éveil aux langues et l'apprentissage des langues étrangères, plus précisément le français au même titre que L1.

Ainsi, nous voudrions, à travers cet axe d'ordre sociolinguistique, dévoiler les représentations que l'apprenant se fait sur les langues (à travers la question 03), une question assez importante et enrichissante car elle fait partie intégrante de toute thématique prenant en charge l'insécurité linguistique comme objet d'étude. Ceci nous permettra de savoir les représentations qu'il se fait, en particulier, sur le français, en d'autres termes, ses discours sur le français, son envie de l'apprendre, de le parler mas aussi les obstacles qu'il rencontre face à sa pratique de cette langue.

Par la suite, et dans la question 05, nous avons traité, indirectement le sujet de la sécurité / insécurité linguistique de l'apprenant ; la / les langues (s) dans la / lesquelles il est en sécurité lorsqu'il la / les parle, et inversement celle (s) dans la / lesquelles il éprouve un sentiment d'insécurité linguistique et ce dans le but de savoir dans quelle catégorie le français est-il classé et confirmer si notre apprenant éprouve un sentiment d'insécurité linguistique en français.

Nous avons également interrogé l'apprenant, à travers la 08ème question, sur l'influence du milieu familial sur sa pratique du français, question qui nous nous informera, implicitement, sur l'impact du milieu familial sur la gestion de l'insécurité linguistique.

3-2-3-3- En classe de français (le milieu formel)

Dans cette rubrique spécifiquement didactique, nous nous sommes focalisée uniquement sur le milieu scolaire de l'apprenant après avoir traité les langues dans le milieu familial de manière globale dans la rubrique précédente, nous voudrions savoir, à travers les six questions, la

[22] Sur ce point, nous nous sommes appuyée sur les résultats auxquels nous sommes arrivée lors de notre recherche en master.

pratique de la langue française par l'apprenant dans son milieu scolaire (question 09, 10 et 13), les représentations qu'il se fait sur les langues, et plus précisément sur la langue française (question 11), les difficultés qu'il rencontre lors de sa pratique de la langue (l'insécurité linguistique en cible) (question 11, 12) et son mode de gestion de ces difficultés (la gestion de l'insécurité linguistique) (question 14).

A travers les questions qui s'en suivent, nous voudrions savoir le rapport que notre apprenant entretient avec le français en classe, ses prises de paroles, sa participation, ses interventions et ses interactions afin de voir s'il fait appel à cette langue face à l'enseignant et devant ses pairs, et selon les réponses, ce qui lui encourage et lui incite à se référer à cette langue ou, bien au contraire ce qui lui en empêche.

A travers ces questions, nous voudrions vérifier s'il existe un rapport complémentaire entre les deux milieux familial et scolaire de l'apprenant notamment en tout ce qui concerne le développement de son expression orale, ou bien ce sont deux milieux complètement distincts et divergents que l'apprenant fréquente sans qu'il y ait aucune influence de l'un sur l'autre, ni de liaison de l'un avec l'autre notamment par rapport au développement de ses compétences langagières au milieu scolaire.

L'investigation auprès des apprenants nous permettra donc de révéler :

- Le répertoire langagier de l'apprenant.
- Son mode d'apprentissage, d'acquisition et d'appropriation des langues dans les deux contextes intra et extrascolaires.
- Le rôle que ces langues jouent l'une sur l'autre ainsi que sur la vie de l'apprenant, voire sur sa gestion de l'insécurité linguistique.
- Les représentations que l'apprenant se fait sur ces langues, sur leur apprentissage / acquisition ainsi que sur leur usage.

Nous passerons par la suite au dernier outil de notre recueil de donnée qui est l'observation des classes des apprenants cibles de notre quête.

3-3- les observations de classes

C'est le troisième et dernier moyen d'investigation auquel nous allons nous référer lors de notre enquête dans le but d'apporter un regard pratique et réel par rapport à ce qui se passe à l'intérieur de la classe, plus particulièrement les pratiques enseignantes, mais aussi les interactions.

L'enjeu des observations ne serait pas les dires et les déclarations des enquêtés mais plutôt leurs comportements et leurs pratiques langagières en classe de langue.

Certes, à travers les entretiens semi directifs et les biographies langagières, les apprenants, leurs enseignants et leurs parents pourront nous doter d'un plein d'informations par rapport à nos questions de recherche, mais la classe de langue, où nos apprenants cibles sont scolarisés est un espace où se déroulent des pratiques observables que nous voudrions mettre en relief, en se référant à notre thématique. Ce qui nous importera particulièrement à travers ces observations c'est la prise de parole des apprenants concernés ainsi que leurs interactions verbales lors des interventions en cours, leurs postures, l'aspect psychologique qui rentre en ordre avant, pendant et après leurs réponses, leurs productions de l'oral, leurs interactions avec l'enseignant et avec leurs pairs.

Pour ce, nous trouvons qu'une seule grille d'observation serait insuffisante pour assembler tous les aspects à observer en classe, alors l'élaboration d'une deuxième grille s'impose tout en allant du général au particulier, dans la mesure où la première vise globalement toutes les pratiques de classe et les pratiques langagières en rapport avec l'insécurité linguistique, la gestion de l'insécurité linguistique et le genre en prenant l'intégralité des apprenants. La deuxième grille cible particulièrement les apprenants concernés, elle est plus détaillée et apporte plus de données sur les comportements langagiers de ces apprenants en classe de langue.

3-3-1- Objectifs des critères de l'observation de classe[23]

Sur un plan global, les objectifs majeurs que nous voudrions atteindre à travers les observations de classe sont alors :

- Connaitre la langue dans laquelle l'apprenant prend la parole en classe.

- Mesurer la volonté de l'apprenant à participer (A savoir : prendre la parole, interpeller son enseignant (e) et ses camarades, intervenir lors des interactions.)

- Identifier les difficultés que l'apprenant rencontre émanant d'une insécurité linguistique (voire le mutisme, l'hypercorrection, le recours à la langue maternelle ou même le bégayement.)

[23] Pour plus d'authenticité et de crédibilité des observations de classes, et afin d'atteindre l'objectif de notre recherche, qui concerne le phénomène de sécurité / insécurité linguistique lors des interactions en classe, nous avons préféré de les effectuer dans n'importe quelle séance et non pas essentiellement celle de production orale, puisque notre objet de recherche est l'expression orale de manière générale à savoir les différentes prises de paroles en classe, les réponses aux questions de l'enseignants, les réponses aux camarades, les questions posées, etc., autrement dit, les nous allons observer et analyser les pratiques langagières guidées et spontanées de même.

- Déterminer les stratégies auxquelles il fait appel pour gérer l'insécurité linguistique (Dans le cas où il s'exprime en français, et si cette insécurité s'y manifeste.)

- Mesurer la différence / similitude de la présence de sécurité / insécurité linguistique entre les filles et les garçons.

- Mesurer le degré de différence / similitude de la façon de gérer l'insécurité linguistique entre les filles et les garçons.

- Mesurer et identifier les impacts des représentations que les apprenants cibles (Filles et garçons) se font du français par rapport aux autres langues.

- Voir le degré de l'assistance et de l'influence positive et/ou négative du milieu familial de l'apprenant sur son expression orale en cours de langue.

- Vérifier si l'appartenance à un milieu plurilingue impacte l'expression orale de l'apprenant, surtout l'insécurité linguistique ainsi que le mode de sa gestion.

3-3-2- Grille d'observation des interactions et prises de parole en classe

Etablissement	**Enseignante**	**Date / Heure**	**Activité / Titre de la leçon**	**Matériel mis en œuvre**	
				Manuel scolaire	
				Tableau	
				Dictionnaire	
				Support audio-visuel	

Sens de l'interaction	**Objectif de l'interaction**	**Langue de l'interaction**	**Problème rencontré**	**Résolution du problème**

Tableau 09 : Grille modèle de l'observation de classe (Les interactions en classe)

3-3-3- Grille d'observation des attitudes des apprenants concernés

Etablissement :	**Date et heure :** **- Le :** **- De :**	**Enseignante :**	**Apprenant concerné :**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**

Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français			
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement			
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant			
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française			
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)			
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole			
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français			
	L'apprenant parle timidement			
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence			
	Recours à d'autres langues			
	Hypercorrection			
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)			

Tableau 10 : Grille modèle de l'observation de classe (Attitudes des apprenants enquêtés)

Moyens d'enquête	**Moufdi Zakaria**			**Victor Hugo**			**Total**
	Apprenants	**Parents**	**Enseignants**	**Apprenants**	**Parents**	**Enseignants**	
Entretiens semi-directifs	/	04	02	/	04	02	**12**
Observations de classes	/	/	02	/	/	02	**04**
Entretiens d'explicitation	04	/	/	04	/	/	**08**

Tableau 11 : Récapitulatif du public enquêté

Après avoir présenté et justifié l'ensemble des moyens d'investigation que nous avons adoptés lors de l'enquête sur le terrain, nous passons au chapitre suivant, consacré principalement au traitement des données de notre corpus et les moyens investis pour l'effectuer.

Chapitre 02 : Traitement des données

Après avoir effectué l'enquête sur le terrain, à travers les outils d'investigation que nous avons présentés et justifiés ci-dessus (Observations de classes, entretiens semi-directifs et biographies langagières), nous passons, dans cette phase intitulée « traitement des données », à la description et l'explicitation des différentes méthodes auxquelles nous nous sommes référées afin de lire et rendre plus accessibles et, par la suite, analysables les données recueillies. Pour ce, nous avons opté pour des conventions de lecture simples et compréhensibles de manière à ce que l'accès à l'information soit plus fluide et que l'analyse et l'interprétation aillent de même avec la problématique de notre recherche.

1- Quels moyens de traitement pour quels outils d'investigation ?

Les modalités de traitement des données varient et dépendent du moyen de recherche en question. En effet, dans le cas de notre travail, nous nous sommes référée à divers modes de traitement d'un moyen d'enquête à un autre selon les besoins et le cadre thématique de nos questions de recherche.

1-1- Les entretiens semi-directifs

En ce qui concerne le traitement des entretiens recueillis, nous avons procédé à la technique de transcription qui consiste à réécrire intégralement tous les discours recueillis auprès des enquêtés tout en marquant ce qui a été exprimé lors des échanges y compris les différentes langues employées, les questions, les déclarations, les silences et même ce qui relève du non-verbal dans le but d'optimiser leur lecture. Ce procédé de transcription aide également le chercheur à mieux lire et analyser les contenus, même le non-verbal qui peut lui ouvrir d'autres pistes d'analyse et d'interprétation.

1-1-1- Description des conventions de transcription des entretiens

Cette codification est composée de diverses conventions de transcription telles : des caractères d'écriture (normal, italique, majuscule), des chiffres (de 1 à 8) , des lettres (A – C – E – P – Q – R), la ponctuation (- / : / ( ) / ? / !) et aussi des formes (+ - / - *).

Les répliques des entretiens sont, dans leur ensemble, introduites par un code auquel nous avons accordé la nomination de (Code Introducteur de Réplique), ce code est composé uniquement de chiffres et de lettres indiquant la personne (Chercheur / Parent / Enseignant / Apprenant), l'objet de la réplique (Question / Réponse) et le classement de la personne ou de celui de la question

ou la réponse à travers le chiffre auquel il correspond, et que nous expliciterons au cours de cette partie.

1-1-1-1- Les lettres

Les lettres que nous avons employées renvoient aux initiales des personnes ayant participé à l'enquête ou également à celles des questions et réponses composant les entretiens effectués, nous présentons dans le tableau ci-dessous toutes les lettres des transcriptions :

La lettre	Son renvoi
C	Le chercheur (nous)
A	L'apprenant
P	Le parent
E	L'enseignante
Q	La question
R	La réponse

Tableau 12 : Initiales employées dans les transcriptions des entretiens

1-1-1-2- Les chiffres

Nous avons employé les chiffres dans le but d'indiquer le numéro de la question, de la réponse, ou celui de la personne participant à l'entretien, à titre d'exemple :

Q1CE1 : la question n°1 du chercheur à l'enseignante n°1.

Q2CP2 : La question n°2 de chercheur au parent n°2.

Q3CA3 : La question n°3 du chercheur à l'apprenant n°3

R1E1 : La réponse n°1 de l'enseignante n°1.

R2P2 : La réponse n°2 du parent n°2.

R3A3 : La réponse n°3 de l'apprenant n°3.

La numérotation des questions et réponses a suivi le même ordre des guides des entretiens ; tandis qu'en ce qui concerne les personnes (enquêteur / enquêtés), nous l'avons classée et répartie selon les établissements, suivant cet ordre :

a- Les enseignantes

- Enseignante n°1 : **Meriem**, CEM Moufdi Zakaria. **(E1)**

- Enseignante n°2 : **Houda**, CEM Moufdi Zakaria. **(E2)**

- Enseignante n°3 : **Fadéla**, CEM Victor Hugo. **(E3)**

- Enseignanten°4 : **Amina**, CEM Victor Hugo. **(E4)**

b- Les apprenants

- Apprenant n°1 : **Anis**, CEM Moufdi Zakaria. **(A1)**

- Apprenant n°2 : **Amel**, CEM Moufdi Zakaria. **(A2)**

- Apprenant n°3 : **Islem**, CEM Moufdi Zakaria. **(A3)**

- Apprenant n°4 : **Yasmine**, CEM Moufdi Zakaria. **(A4)**

- Apprenant n°5 : **Adam**, CEM Victor Hugo. **(A5)**

- Apprenant n°6 : **Dalina**, CEM Victor Hugo. **(A6)**

- Apprenant n°7 : **Khalil**, CEM Victor Hugo. **(A7)**

- Apprenant n°8 : **Imene**, CEM Victor Hugo. **(A8)**

c- Les parents

- Parent n°1 : **Mme. Lamia (P1)**, mère d'Anis.

- Parent n°2 : **M. Chérif (P2),** père d'Amel.

- Parent n°3 : **M. Hakima (P3)**, mère d'Islem.

- Parent n°4 : **Mme. Dalila (P4),** mère de Yasmine.

- Parent n°5 : **Mme. Rabia (P5),** mère d'Adam.

- Parent n°6 : **Mme. Naima (P6),** mère de Dalina.

- Parent n°7 : **Mme. Anissa (P7),** mère de Khalil.

- Parent n°8 : **M. Merzak (P8),** père d'Imene.

Les chiffres sont alors répartis selon les établissements de façon à ce que les chiffres 1, 2, 3 et 4 correspondent au CEM Moufdi Zakaria, tandis que les chiffres 5, 6, 7 et 8 à Victor Hugo.

1-1-1-3- Les caractères d'écriture

Afin de démarquer les différentes langues utilisées dans les discours des enquêtés, différents caractères de police ont été adoptés :

- **Caractère de police normal :** discours en français.

- **Caractère de police en gras et italique :** discours en arabe algérien.

- **Caractère de police en gras, italique et souligné :** discours en arabe classique.

- **Les caractères en MAJUSCULE :** un ton élevé, une insistance, des adverbes (jamais, absolument, justement, etc.)

- **Le caractère en MAJUSCULE (mis entre parenthèses) :** le non-verbal (rires, hésitations, silence, grimaces, etc.)

1-1-1-4- La ponctuation et les formes

Pour une lecture plus aisée, plusieurs signes de ponctuation et de formes ont été mis en œuvre dans nos transcriptions afin de donner plus de clarté et de vraisemblance aux entretiens, comme par exemple le passage d'une réplique à une autre, d'une langue à une autre, pour marquer les pauses, les arrêts, les hésitations et aussi pour démarquer les passages des informateurs.

- Le tiret (-) : Marque le début d'une réplique (question ou réponse).

- Les parenthèses ( ) : Marquent le passage traduit en langue française.

- La barre oblique (/) : Marque la fin de la réplique.

- Le plus (+) : Marque une pause d'une seconde, deux plus **(++)** indiquent deux secondes, et trois plus **(+++)** indiquent une pause de trois secondes ou plus.

Nous présenterons dans le tableau ci-dessous la récapitulation de l'entière convention de codification établie dans la transcription des entretiens semi-directifs :

Caractère de police normal : discours énoncé en français.
Caractère de police en gras et italique : discours énoncé en arabe algérien.
Caractère de police en gras, italique et souligné : discours énoncé en arabe classique.
Caractère de police en italique + souligné : traduction du discours de l'arabe algérien au français.
Caractère en gras : le non-verbal.
Caractères en MAJUSCULE : un ton élevé.
C : chercheur.
A : apprenant.
P : parent.
E : enseignant.
Q : question.
R : réponse.
Chiffres : le numéro de la question ou la réponse / le numéro de l'enquêté.
- : le début de la réplique (question ou réponse).
( ) : Passage traduit de l'arabe dialectal et / ou classique en français.
? : Question de l'enquêteur.
! : Exclamation, étonnement de l'enquêté.
+ : Pause d'une seconde.
++ : Pause de deux secondes.
+++ : Pause de trois secondes ou plus.
/ : Fin de la réplique.
***** : Question supplémentaire.

Tableau 13 : Conventions de transcription des entretiens semi-directifs

1-2- Les observations des classes

En vue de gérer et d'observer tous les phénomènes ciblés, nous avons, dans un premier moment, élaboré la cartographie de chaque classe ; puis les grilles d'observation avec tous les phénomènes et aspects à observer.

1-2-1- Les cartographies des classes

Cette phase sert principalement à obtenir un aperçu global sur chacune des classes observées à savoir :

- L'emplacement des apprenants (notamment par rapport aux filles / garçons),

- La structure de l'espace et des différents éléments disposés (Bureau, tableau, tables, etc.)

- Les conditions spatio-matérielles dans lesquelles se déroulent les pratiques de classe.

- Rendre visible les interactions en classe.

Il faut dire, par ailleurs, que l'élaboration de cartographies de classes ne sert pas uniquement d'un outil d'investigation pour le chercheur, mais c'est aussi un moyen assez propice pour concrétiser l'observation de classe aux lecteurs n'ayant pas la possibilité d'y assister, sachant que ce fut strictement interdit d'enregistrer ni de filmer le déroulement de la séance.

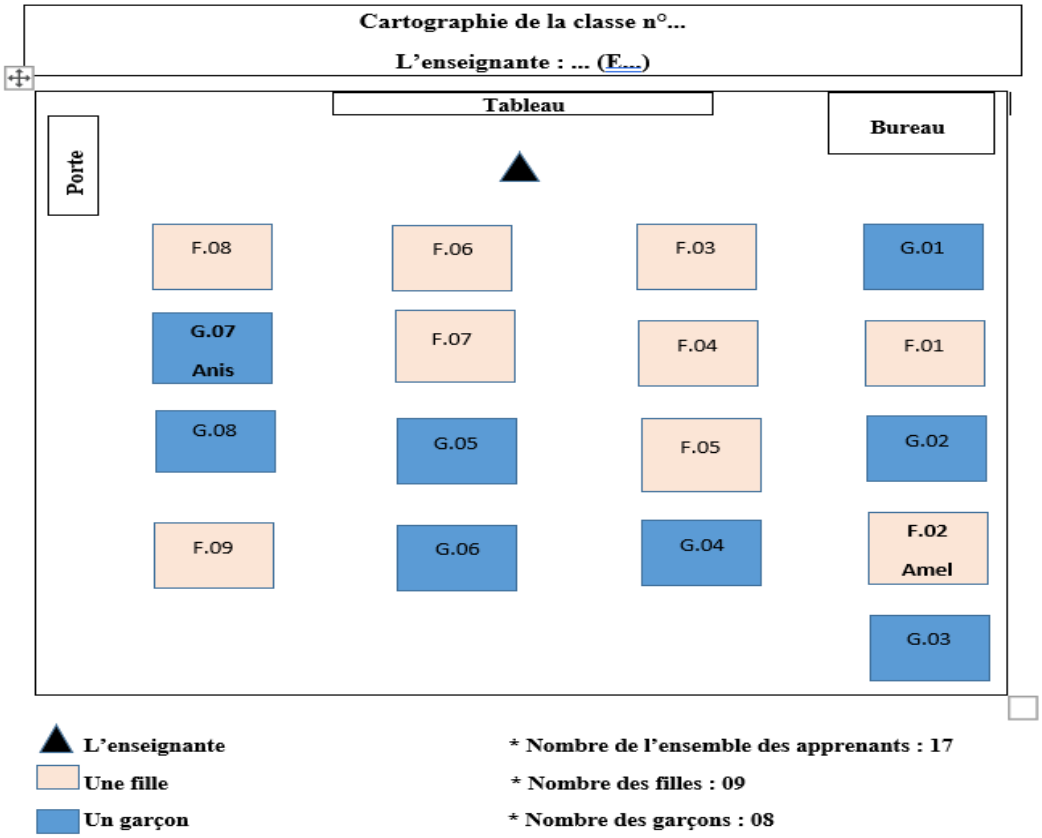


Figure 01 : Modèle de cartographie de classe

1-2-2- Traitement des grilles d'observation de classes

Avant de passer au traitement des données recueillies lors des observations de classes, nous rappelons que la problématique de notre recherche porte principalement sur la gestion de l'insécurité linguistique en classe de français, tout en la comparant entre les filles et les garçons, dans une perspective de genre. En effet, nous avons focalisé nos observations en classes de français sur les aspects suivants :

- La place de l'oral en classe (dans les pratiques enseignantes) ;

- Les prises de paroles des apprenants (Expression / Production) ;

- Les interactions verbales (Enseignant / Apprenant – Apprenant / Enseignant – Apprenant / Apprenant) ;

- Les symptômes d'insécurité linguistique chez les apprenants lors de la prise de parole / des interactions verbales (Variable filles /garçons) ;

- Les stratégies optées pour gérer l'insécurité linguistique (Variable filles / garçons).

Pour le traitement des grilles, nous avons conçu des tableaux, dans lesquels les contenus des observations effectuées dans les quatre classes de langue ont été récapitulés de manière plus structurée et plus axée, dans le but d'avoir sous les yeux les données observées dans leur ensemble, chose qui facilitera, par la suite, l'analyse et l'interprétation des résultats.

Les tableaux traitent les aspects observés tout en les joignant à la variable « genre », entre filles et garçons (L'un des objets principaux de nos observations). Les tableaux de traitement abordent les trois aspects : interactions et prise de parole, langue (s) des interactions et gestion d'insécurité linguistique.

Pour faciliter la lecture des données et éviter les redondances lors du traitement, nous avons opté, comme nous l'avons précédemment fait dans les transcriptions des entretiens, pour une codification des mots-clés et items employés dans les tableaux :

C : classe **Chiffres 1, 2, 3, 4 :** numéro de la classe **E :** enseignant **A :** apprenant **F :** fille **G :** garçon **FR :** français **AR :** arabe **CL :** classique **D :** dialectal **MUT :** mutisme **L.R :** recours à la langue de référence **HYP :** hypercorrection

Tableau 14 : Codification des tableaux de traitement des grilles d'observation

Avant de passer au traitement des deux grilles d'observation (Nombre global des apprenants observés dans les quatre classes), et en s'appuyant sur les données présentées précédemment dans les cartographies des classes. Nous mettons dans un tableau récapitulatif le nombre global des apprenants observés tout en les classant selon la variante « genre », et ce dans le but de faciliter l'analyse des données notamment en termes de pourcentages.

Classes	**C1**		**C2**		**C3**		**C4**	
Nombre des élèves								
Nombre par genre	**Filles**	**Garçons**	**Filles**	**Garçons**	**Filles**	**Garçons**	**Filles**	**Garçons**
Total	**Filles**				**Garçons**			

Tableau 15 : Modèle de tableau représentant le nombre total des apprenants observés classé selon le genre

1-2-2-1- Les grilles d'observation des interactions en classe

Contrairement aux entretiens semi-directifs qui relèvent principalement de l'approche de recherche « qualitative », le traitement des observations de classes, plus précisément celles que nous avons adoptées, combine dans son ensemble entre le qualitatif et « le quantitatif ». La variante « genre » sur laquelle nous avons centré nos observations impose un va et vient entre le qualitatif et le quantitatif dans la mesure où le traitement des items, s'opère en comparant le nombre des filles de celui des garçons, et par conséquent, l'analyse et l'interprétation des résultats dépendront les chiffres recensés.

Nous expliciterons ci-dessous la méthode et les tableaux adoptés pour cette phase de dépouillement.

a- Interactions et prises de parole en classe

L'objectif pour lequel nous avons conçu ce tableau est de cibler l'oral dans son ensemble (prise de parole des apprenants, expression et productions orales).

Sens des Interactions (Par genre)		**Nombre des interactions**			
		C1	**C2**	**C3**	**C4**
E – A (Sollicitation)	**E – F**				
	E – G				
A – E	**F - E**				
	G - E				
A – A	**F – F**				
	G – G				
	F – G				
	G - F				

Tableau 16 : Modèle de tableau représentant le sens des interactions et prises de paroles en classe selon le genre

A partir de ce tableau, qui compte le nombre total des interactions qui se sont déroulées dans les quatre classes observées, et dans le but de classifier ces interactions selon les prises de parole des filles et celles des garçons, il semble utile et plus facile de révéler (Dans le tableau ci-dessous) le nombre total des prises de parole des apprenants tout en les associant à leur genre. Cette classification met de côté les interventions des enseignantes dans le sens où ce qui importerait le plus ici c'est de vérifier et comparer la différence entre les filles et les garçons dans la volonté et la motivation de prendre la parole en classe et ceux et celles qui, par contre préfèrent recourir au mutisme (Dans ce contexte, ceux qui n'ont jamais pris la parole durant la séance entière).

Les classes	Les filles		Les garçons	
	Ayant pris la parole	S'étant tus	Ayant pris la parole	S'étant tus
C1				
C2				
C3				
C4				
Total				

Tableau 17 : Modèle de tableau représentant le classement des apprenants ayant pris la parole en classe selon le genre

Classes	Filles	Garçons
C1		
C2		
C3		
C4		
Total		

Tableau 18 : Modèle de tableau représentant le nombre des interactions classé selon le genre

Dans cet ensemble des apprenants observés dans les quatre classes, nous avons choisi d'étendre le traitement en allant du général au particulier. Plus précisément, en ce qui concerne l'observation des apprenants que nous avons ciblés, le nombre de leurs prises de parole et interactions a été compté à part entière dans le but de l'analyser plus tard (en phase d'analyse et d'interprétation) en combinant les résultats obtenus avec les déclarations de leurs parents afin de répondre à la question de recherche sur l'influence du milieu familial.

Nombre des interactions	C1		C2		C3		C4	
	Anis	Amel	Islem	Yamine	Adam	Dalina	Khalil	Imene
Total des interactions par genre	Les filles				Les garçons			

Tableau 19 : Modèle de tableau représentant le nombre des interactions des apprenants ciblés classé par le genre

b- Langue (s) des interactions et prises de parole en classe

Ce tableau a pour objectif de révéler la ou les langue (s) des pratiques langagières des apprenants en classe de français.

Par rapport aux langues ciblées dans ce tableau, nous n'avons cité que l'arabe dialectal (comme langue maternelle), l'arabe classique (comme langue de scolarisation), et le français comme langue étrangère. Cette classification n'est ni subjective ni arbitraire, mais elle est faite en fonction des données que nous avons recueillies lors des observations de classes.

Langue (s) D'interactions	C1		C2		C3		C4	
	F	G	F	G	F	G	F	G
AR. CL								
AR. D								
FR.								

Tableau 20 : Modèle de tableau représentant la / les langue (s) des interactions en classe de langue selon le genre

A partir de ce tableau, nous pouvons en obtenir en pourcentages la différence entre les filles et les garçons en matière d'utilisation du français et / ou de recours à la langue maternelle en classe de langue lors des prises de parole et des interactions. Ce qui nous importera le plus dans ce dépouillement c'est de comparer le choix que font les apprenants entre le fait de parler dans la langue enseignée (qui est, dans ce cas, le français) ou d'employer leur langue de référence qui a varié entre l'arabe dialectal (algérien) et l'arabe classique.

Genre		Filles		Garçons	
Arabe	Classique				
	Dialectal				
Français					

Tableau 21 : Modèle de tableau représentant le nombre global des interactions en fonction du nombre et du genre

c- Gestion de l'insécurité linguistique

Le tableau ci-dessous a été conçu dans le but de relever les stratégies adoptées par les apprenants pour gérer l'insécurité linguistique en classe, à savoir le mutisme, le recours à la langue maternelle ainsi que l'hypercorrection. Ce tableau est conçu de façon à ce que toutes les stratégies de gestion d'IL (Observées dans les quatre classes) soient traitées et comptées dans un ordre genré.

Gestion de l'insécurité linguistique	C1		C2		C3		C4	
	F	G	F	G	F	G	F	G
MUT.								
L.M								
HYP.								

Tableau 22 : Modèle de tableau représentant les stratégies adoptées dans chaque classe pour la gestion d'insécurité linguistique selon le genre

Pour ce qui est des stratégies optées par les apprenants en vue de gérer l'insécurité linguistique, et en se basant sur les chiffres obtenus dans le tableau ci-dessus dans lequel nous avons mis les résultats des observations indépendamment dans chaque classe, il serait plus précis d'investir

ces résultats dans un sens plus synthétisant. En effet, de chaque stratégie, nous comptabilisant le nombre des apprenants qui en ont recouru. Ces chiffres seront classés dans un ordre genré afin de distinguer le choix des filles et des garçons en matière de stratégie de gestion d'insécurité linguistique, en d'autres termes, ce tableau répondra à la question : quelle stratégie pour / par quel sexe ?

Stratégies	Filles	Garçons
MUT		
L.M		
HYP.		

Tableau 23 : Modèle de tableau représentant le nombre global des stratégies adoptées par les apprenants selon le genre

Hormis les stratégies de gestions de l'insécurité linguistique que nous avons prévues et citées dans la grille précédente, à l'image du mutisme, le recours à l'arabe (classique et dialectal) et l'hypercorrection, d'autres stratégies qui n'y figurent pas, ont été adoptées par les apprenants en vue de remédier et de gérer les situations embarrassantes dans lesquelles ils se retrouvaient. Ce que nous avons constaté lors de nos observations est que les stratégies optées pour gérer l'insécurité linguistique diffèrent entre les filles et les garçons, en effet nous les avons classées selon la variante « genre », c'est ce qu'indiquera le tableau que nous avons conçu ci-dessous :

Filles	Nombre	Garçons	Nombre

Tableau 24 : Modèle de tableau représentant d'autres stratégies de gestion d'insécurité linguistique selon le genre des apprenants

1-2-2-2- Grilles d'observation des attitudes des apprenants enquêtés

Quant à l'analyse des grilles d'observation des apprenants, et également dans une approche quantitative, nous avons choisi de compter les réponses aux critères tout en les classifiant selon le genre de l'apprenant, c'est-à-dire, nous avons préféré de catégoriser l'ensemble des filles et l'ensemble des garçons observés de façon globale sans pour autant les traiter chacun à part entière. Des remarques supplémentaires notées lors des observations nous seront utiles et seront prises en compte en analyse et interprétation.

Rubriques	Critères	Filles		Garçons	
		Oui	Non	Oui	Non
	L'apprenant manifeste une motivation en cours de français.				

Postures générales en classe	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement.				
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignante.				
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française.				
Sécurité / Insécurité linguistique	L'apprenant se tait (Ne prend pas la parole).				
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole.				
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer.				
	L'apprenant parle timidement.				
Gestion d'insécurité linguistique	Recours à l'arabe (Dialectal et / ou classique).				
	Recours à d'autres langues.				
	Hypercorrection.				
	Mutisme.				

Tableau 25 : Modèle de tableau représentant les attitudes des apprenants enquêtés en classe

Classement des apprenants par le genre	Les apprenants	D'autres remarques sur leurs comportements langagiers En classe
Les filles	Amel	
	Yasmine	
	Dalina	
	Imene	
Les garçons	Anis	
	Islem	
	Adam	
	Khalil	

Tableau 26 : Modèle de tableau représentant des remarques supplémentaires sur les attitudes des apprenants enquêtés en classe selon leur genre

Les outils de traitement des données que nous venons de présenter et de décrire (en tant que codes conventionnels et de grilles-modèles) seront ultérieurement investis de façon plus détaillée, recensée et rubriquée dans les chapitres analytiques qui suivent.

Nous passons à présent au troisième chapitre, consacré à la description et la justification de l'analyse des données adoptée dans notre recherche à savoir les liens établis entre les différents éléments constituants du corpus et les modes d'analyses qui conviennent, et ce, en liaison ainsi avec chaque élément partiel du plan de ce travail.

Chapitre 03 : Analyse des données

En ce qui concerne ce chapitre (pas autant développé contrairement aux autres) mais qui explicite brièvement certains éléments de l'analyse qui permettent, notamment au lecteur, de faciliter le passage entre les différents éléments théoriques et analytiques.

1- Du conceptuel à l'analyse des résultats : hiérarchisation des éléments

En ce qui concerne le lien que nous allons établir entre les chapitres théoriques et méthodologiques, nous avons choisi d'opter pour un aménagement « imbriqué ». Ce qui veut dire que des éléments du volet théorique seront associés systématiquement, et selon une optique basée sur la thématique, avec ceux qui leur correspondent en partie analytique. Ceci dit que chaque élément étudié et développé en partie conceptuelle sera, par la suite, analysé et interprété selon les données recueillies (Discours des parents, des enseignants, des apprenants et observations des classes), tous ces éléments associés dans le même chapitre.

Ce choix revient à la composante de notre thème qui relie plusieurs sous-thèmes en parallèle à l'exemple de l'insécurité linguistique que l'on ne peut étudier que lorsqu'elle est liée à l'influence du milieu familial (d'un point de vue sociodidactique) liée elle-même à la variante « genre » qui est pratiquement présente dans tous les éléments étudiés en volet sociolinguistique et aussi sociodidactique.

A cet effet, nous avons choisi de schématiser de façon globale notre procédure de recherche afin de pouvoir relever les éléments clés et les éléments périphériques qui en découlent et aussi rendre plus facile l'organisation des parties conceptuelles et celles analytiques.

Tout d'abord, nous avons, schématisé les éléments clé qui constituent notre travail, en allant du thème qui traite le phénomène de l'insécurité linguistique jusqu'à tous les sous-thèmes qui en découlent : Le contexte formel d'apprentissage, le contexte informel, la sociolinguistique, la sociodidactique.

Nous explicitons par la suite les modes d'analyse (qualitative / quantitative) que l'on a adoptés alternativement selon les besoins de notre recherche, ainsi que les objectifs auxquels nous cherchons à aboutir. Par ailleurs, des raccourcis sont également insérés pour une lecture plus facile, et des transitions plus fluides d'une partie de la recherche à une autre.

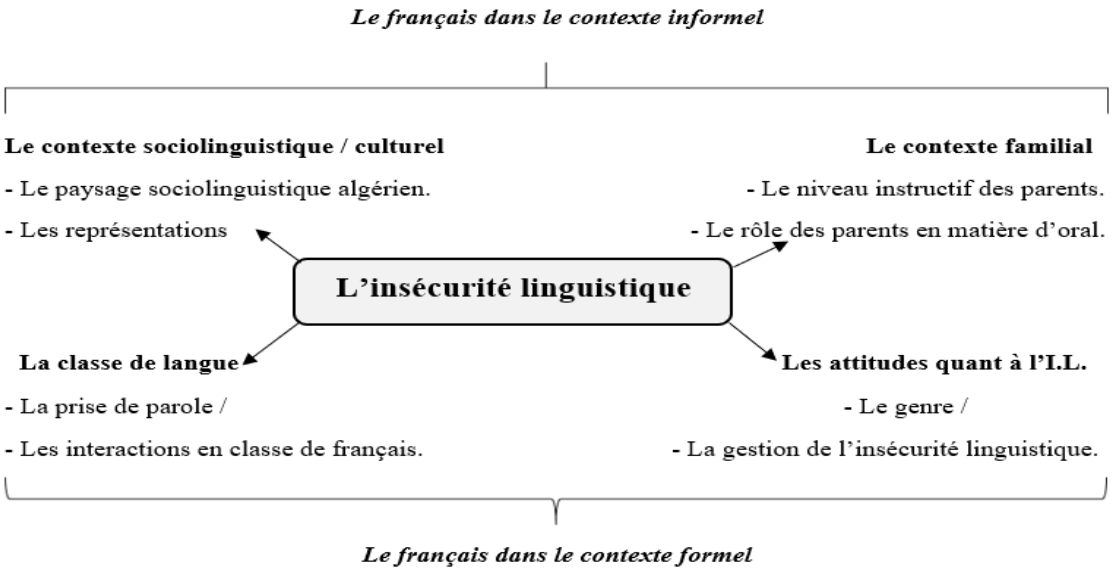


Figure 02 : Schéma des éléments clé (théoriques et méthodologiques)

Etant donné que notre recherche s'inscrit dans une approche sociodidactique, notre visée est alors d'analyser quel lien s'établit-il entre les deux milieux (*familial* et *scolaire* dans lesquels s'établit tout entreprise d'apprentissage et / ou d'acquisition du français) que l'apprenant fréquente constamment et d'identifier justement les retombées du premier, avec tous les aspects qu'il recouvre, sur l'apprenant et son apprentissage du français dans son milieu scolaire, plus particulièrement sur sa gestion de l'insécurité linguistique. Le schéma ci-dessus récapitule justement les éléments qui constitueraient notre recherche. En effet, le travail sera divisé en deux volets fondamentaux :

***a- Le français dans le contexte informel* :** C'est le volet qui représente le milieu extrascolaire de l'apprenant (notamment familial), il est à dominante *sociolinguistique* et recouvre tous les éléments et les concepts qui relèvent des langues, du milieu social auquel appartient l'apprenant, des représentations sur le français, de son milieu familial, des langues parlées dans son milieu familial, le profil et le niveau d'instruction des parents ainsi que leur rôle en matière de pratique du français.

***b- Le français dans le contexte formel* :** C'est le volet qui représente le milieu scolaire de l'apprenant (la classe de langue), il est à dominante *sociodidactique*, reliant des éléments du contexte familial de l'apprenant et leur rapport avec la prise de parole, les interactions ainsi que la gestion de l'insécurité linguistique en classe, tout en les associant à la variante du « genre ».

2- Quelle analyse pour quel élément ?

Quant à la phase d'analyse et d'interprétation, chaque élément de la partie conceptuelle serait lié aux éléments relatifs de la partie méthodologique, à savoir les déclarations des parents, des enseignants, des apprenants, et aussi les pratiques observées en classes. Le mode de l'analyse dépendrait du moyen et varierait alors entre *le qualitatif* et *le quantitatif*. Le tableau ci-dessous, montre le classement des modes d'analyse que nous opté selon chaque élément conceptuel.

Contexte de recherche	**Eléments conceptuels**	**Données méthodologiques**		**Mode d'analyse**	
		Moyen d'enquête	**Public**	**Qualitatif**	**Quantitatif**
Contextes formel / informel	**L'insécurité linguistique**	**Ce sont des concepts clés, ils sont analysés dans les deux contextes et présents dans tous les éléments étudiés.**			
	Le genre				
Contexte informel (Sociolinguistique)	**Le paysage sociolinguistique**	-Les entretiens semi-directifs.	-Les parents -Les apprenants	**X** **X**	
	Les représentations	IDEM	IDEM	**X**	**X**
	Assistance parentale en matière de français	-Les entretiens semi-directifs.	-Les parents -Les apprenants	**X** **X**	
Contexte formel (Didactique* / sociodidactique)	**La prise de parole / les interactions en classe**	-Les entretiens semi-directifs -Les observations de classes	-Les enseignants -Les apprenants -Les apprenants	**X** **X**	**X**
	La gestion d'insécurité linguistique en classe	IDEM	IDEM	**X**	**X**

Tableau 27 : Mode d'analyse adoptée pour chaque rubrique analytique

3- Raccourcis pour faciliter le passage à l'analyse

Afin de rendre plus facile la liaison avec les discours des enquêtés, nous avons tout d'abord choisi de classer tous les raccourcis dans un tableau tout en énumérant la réplique en question (question et/ou réponse ciblée) dans la case qui croise le point abordé (le paysage linguistique, les représentations, etc.) et la catégorie du public enquêté (discours des parents, des apprenants, etc.), le tableau ci-dessous le montrera avec plus de détails.

Rubriques analysées	Discours des enquêtés (numéro de la réplique)			Lien avec le Genre
	Parents	Apprenants	Enseignants	
Le paysage linguistique	6 – 7	1 – 2 – 3	/	/
Les représentations	8 – 9	4 – 5 – 6 – 7 – 12	/	/
Le niveau d'instruction des parents	3 – 4	/	/	/
L'assistance parentale	12 – 13 - 14	9	20 - 21	P13 – 14 E21
La prise de parole / les interactions en classe	/	10 – 11 – 14	8 – 9 – 19	E8 – 9 – 19
La gestion d'insécurité linguistique	10 - 12	15	8 -11 – 12 - 14	P10 E8 – 14

Tableau 28 : Raccourcis / Liens entre les rubriques analytiques et les éléments du corpus

Ces quelques explicitations liées exclusivement à la méthodologie ne facilite pas seulement la tâche analytique à nous (en tant que chercheur), mais elles permettent de mieux orienter et maitriser la lecture de ce travail avec tous ses parties et éléments constitutifs.

Nous passons par la suite au chapitre consacré à la justification de la chronologie de l'enquête et le déroulement de ce travail de recherche du début de termes d'élaboration du corpus et du protocole de la recherche jusqu'aux conclusions finales, le temps consacré ainsi que les circonstances de travail.

Chapitre 04 : Déroulement et chronologie de l'enquête

Sous cet intitulé, nous avons à décrire le déroulement de notre enquête d'un point de vue chronologique et organisationnel. Nous allons alors expliciter le temps qu'il nous a fallu pour effectuer l'investigation sur le terrain, les lieux fréquentés et les personnes auxquelles nous nous sommes adressée. De plus, nous décrirons les conditions dans lesquelles nous avons travaillé ainsi que les contraintes et les difficultés auxquelles nous avons fait face.

1- Chronologie de l'enquête

Les activités d'enquête ont été organisées dans un ordre chronologique précis planifié au service de la qualité des données recueillies.

1-1- Contacter les directeurs des établissements

Après avoir choisi les établissements dans lesquels nous avons effectué notre enquête, nous avons commencé, dans un premier moment, par contacter le directeur (de l'établissement Moufdi Zakaria) et celle de l'établissement (Victor Hugo). L'accès aux établissements a été aimablement accordé par les deux directeurs sans aucune contrainte. Nous avons été également munie des emplois du temps des enseignantes en question, chose qui nous a permise de gagner du temps par rapport aux déplacements.

1- 2- Contacter les enseignants

Par la suite, nous avons contacté les quatre enseignantes chargées des classes de 4ème année moyenne, le niveau que nous avons choisi pour notre recherche. Les enseignantes ont accepté de nous recevoir en classe mais avec quelques restrictions que nous expliquerons ultérieurement au cours de ce sous-chapitre.

1-3- Recueillir les données

1-3-1- Les biographies langagières

Nous avons, en premier lieu, fait passer l'ensemble de quarante biographies langagières aux apprenants autour de quatre classes, avec une moyenne de dix biographies dans chaque classe. En dépit de l'objectif principal pour lequel nous avons opté pour ce moyen de recherche, et qui tend à déceler le répertoire langagier des apprenants ; cela nous a également servi de lire le maximum d'apprenants afin de pouvoir sélectionner plus facilement ceux que nous allons cibler ultérieurement lors des observations de classes.

1-3-2- Les observations de classes

Après avoir lu toutes les biographies langagières, nous avons sélectionné celles que nous avons trouvées plus intéressantes en matière de contenu et d'informations (dans un ensemble de 8 biographies, 2 pour chaque classe) ; nous avons effectué les observations de classes.

Les classes dans lesquelles nous nous sommes rendue étaient, à la base, des groupes dont le nombre d'apprenants ne dépassaient pas 20[24], un avantage qui nous a facilité la tâche d'observation, vu que le nombre des élèves était presque à moitié réduit, nous avons pu gérer pleinement nos observations des comportements langagiers ainsi que les interactions tout en veillant sur les apprenants ciblés antérieurement.

1-3-3- Les entretiens semi directifs auprès des enseignantes

Après les observations de classes, nous sommes passée directement aux entretiens auprès des enseignants. En fait, nous avons projeté à ce que chaque entretien se fasse juste après l'observation de la classe de l'enseignant concerné, mais, à ce niveau-là, nous avons eu certaines difficultés que nous aborderons dans la sous-partie suivante. Cette phase de la quête nous a pris plus de temps que nous avons prévu auparavant.

1-3-4- Les entretiens semi directifs auprès des parents

Les entretiens semi-directifs auprès des parents se sont déroulés après ceux des enseignants et les observations de classes pour plusieurs raisons.

Primo, la présence de tous les parents (dans un ensemble de 08 au niveau des deux établissements) prend plus de temps par rapport à celle des enseignants, selon leur accord et leur disponibilité.

Secundo, nous n'avons rencontré les parents qu'après les observations de classes dans le but de mieux connaître les apprenants en milieu scolaire avant d'enquêter sur leur milieu familial. Ceci nous a donné un aperçu, esquisse sur le profil de l'apprenant et qui nous a permis de pouvoir suivre les parents dans leurs déclarations et de combiner surtout le lien entre le milieu scolaire et celui familial de l'apprenant.

[24] Face à la situation sanitaire actuelle (Pandémie du COVID 19), le Ministère de l'Education Nationale a opté pour l'enseignement par groupes (dans les trois cycles), selon lequel chaque classe doit être partagée en deux groupes, et ce dans le but de respecter les mesures de sécurité nécessaires notamment celle de la distanciation entre les élèves.

1-3-5- Les entretiens d'explicitation auprès des apprenants

N'ayant pas fait partie du protocole de recherche que nous avons adopté initialement, nous avons alors opté pour les entretiens d'explicitation auprès des mêmes apprenants afin de compléter les insuffisances relatives aux biographies langagières. Cette phase effectuée en aval de l'enquête est alors un prolongement complémentaire des biographies langagières que nous avons trouvées insuffisamment riches en matière d'informations.

Ces entretiens consistent à reprendre (sous une autre forme) les questions les plus pertinentes proposées en biographies langagières dont les réponses étaient dans leur ensemble soit vides, soit incomplètes, vagues, ou même parfois négligées. Cet outil nous a permis, entre autres, de vérifier l'insécurité linguistique des apprenants en question lors de leur expression, dans le but de le lier aux déclarations des parents, des enseignants ainsi que les pratiques observées en classes.

2- Difficultés et contraintes liées à l'enquête

Comme dans toute recherche-action, nous avons rencontré quelques difficultés lors de l'investigation sur le terrain. Certaines étaient déjà prévisibles, par contre, d'autres ont fait preuve d'inattendu, chose qui a entravé plus ou moins notre quête d'un point de vue chronologique et parfois par rapport au contenu recueilli lui-même.

2-1- Difficultés par rapport aux biographies langagières[25]

D'une part, le recueil des biographies langagières a pris beaucoup plus de temps par rapport à ce qui a été escompté, les apprenants ont trop tardé pour remettre les copies, ce qui a ralenti par la suite les autres phases de l'enquête. D'autre part, le nombre de biographies langagières a réduit du nombre de 40 à seulement 30 copies, par conséquent, le choix de réponses, la quantité de l'information et le nombre des apprenants à sélectionner a également réduit. Par ailleurs, certaines copies ont montré clairement que les apprenants se sont faits aidés par d'autres personnes (parents, frères, sœurs ou autres) pour remplir les biographies langagières, chose qui fausserait systématiquement la fiabilité des réponses que nous voudrions obtenir.

2-2- Difficultés par rapport aux observations de classes

Parmi les facteurs les plus importants pour réussir le déroulement d'une observation de classe est celui du « temps ». Plus nous observons longtemps, plus nous recueillons assez de données et d'informations. Néanmoins, le temps de la séance durant cette année scolaire 2020/2021 a

[25] Nous avons expliqué et justifié, dans le chapitre n°01, consacré au recueil des données et choix méthodologiques, le passage que nous avons effectué (par contrainte) de la biographie langagière à l'entretien semi-directif.

été réduit de 60 à 45 minutes (Selon les mesures de sécurité prises par le ministère de l'éducation nationale face à la pandémie du Covid 19) ; en effet, le temps était pratiquement insuffisant, pour les enseignantes afin de finaliser la séance, cela était également insuffisant pour nous en vue d'observer tous les phénomènes ciblés.

D'autre part, nous avons observé chez certaines enseignantes qu'elles ont eu la démarche d'être plutôt évaluée (Même allure qu'être face à un inspecteur de l'éducation) que d'être observée par un chercheur, ce qui a entraîné, chez certaines, des pratiques de classe moins naturelles et leur a conduit à manifester un sentiment d'insécurité linguistique (surtout).

Cette insécurité observée chez certaines enseignantes leur a conduites à cibler et faire parler des élèves[26] sans même que ces derniers prennent volontairement la parole, chose qui n'œuvre pas l'objectif de nos observations qui tendait à voir justement la capacité de l'apprenant à gérer sa parole, son expression et surtout son insécurité linguistique.

2-3- Difficultés par rapport aux entretiens auprès des enseignantes

Le travail d'enquête avec certaines enseignantes a été aussi simple au niveau des observations de classes qu'en entretiens. Certaines ont accepté aimablement le fait d'être observées en classe de FLE mais pas l'entretien. Les réactions étaient surprenantes à l'image de : « Non, je ne fais pas l'entretien, s'il te plait, fais-le toi-même à ma place », « Il y a que l'entretien ? Vous ne pouvez pas me passer un questionnaire à remplir à sa place ? ».

Ces situations imprévues nous ont obligée de le refaire avec d'autres enseignantes, en effet, ceci a pris beaucoup plus de temps que prévu surtout en s'approchant à grands pas à la fin de l'année scolaire.

2-4- Difficultés par rapport aux entretiens auprès des parents

Ce qui était contraignant, quant à l'enquête auprès des parents, était surtout leur indisponibilité et leurs absences. Nous n'avons pas pu nous entretenir avec tous les parents au même jour où ils étaient convoqués ; d'autres se sont absentés (pour des raisons inconnues) ce qui nous a poussée à leur fixer un autre jour, et parfois selon la disponibilité de chacun.

[26] D'après les déclarations des enseignantes, ces apprenants ont l'habitude de prendre la parole volontairement en classe, mais c'est plutôt le facteur de timidité ou d'insécurité (vis-à-vis de la présence d'un observateur) qui a fait qu'ils se sont abstenus de le faire plus spontanément que d'habitude.

Toutes ces situations contraignantes que nous venons d'évoquer n'ont pas impacté sur la qualité ni sur la quantité du contenu recueilli. Certains obstacles nous ont conduite, bien au contraire, à réfléchir sur d'autres nouvelles problématiques plus ou moins prometteuses.

Dans le tableau ci-dessous, nous montrerons la chronologie de l'enquête selon les mois de l'année scolaire tout en indiquant le niveau d'achèvement de chaque phase d'un point de vue organisationnel.

Mois	Tâche effectuée	Etat d'accomplissement
Mars 2021	* Contacts avec les directeurs des établissements et les enseignantes.	Achevé.
Avril 2021	* Recueil et lecture des biographies langagières. * Observations de classes. * Entretiens avec les enseignants	Achevé. Achevé. Inachevé...
Mai 2021	* Entretiens avec les parents. * Entretiens d'explicitation avec les apprenants.	Inachevé... Achevé.
Vacances d'été		
Septembre 2021	* Entretiens avec les enseignants. * Entretiens avec les parents.	Finalisation. Finalisation.

Tableau 29: Chronologie de l'enquête

Dans ce qui suit, nous passerons au cinquième et dernier chapitre de ce premier volet de notre travail de recherche et qui aborde, indépendamment des autres chapitres théoriques qui suivent, le « genre », considérée comme une variante qui occupe une place importante dans notre corpus et par la suite nos parties analytiques.

Chapitre 05 : Pourquoi la variante « genre » ? Définitions et justifications

A travers ce chapitre, nous tenterons de mettre sous la lumière le genre, étant un concept clé de notre recherche. En effet, il s'agit d'une initiation théorique du concept que nous avons adopté en tant que variable selon lequel nous analysons et interprétons les résultats obtenus de notre investigation.

Nous avons choisi que l'emplacement de ce chapitre soit en volet méthodologique, bien avant les autres chapitres théoriques et analytiques car le genre est une notion clé dans notre travail qui devrait être mise en évidence dans la mesure où elle véhicule une chargée assez variable notamment au niveau des données recueillis. Il est donc fondamental qu'il soit bien défini et identifié notamment dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactique des langues / cultures, et par conséquent révéler sa pertinence d'un point de vue empirique et expérimental par rapport aux problématiques d'ordre sociodidactique, plus particulièrement le phénomène de l'insécurité linguistique chez nos apprenants.

Rappelons que dans ce présent travail, nous allons développer la notion du genre tout en l'associant au concept d'insécurité linguistique comme évoqués initialement dans les questions de recherche. Cette recherche s'interroge justement sur le rapport qui pourrait exister entre le genre des apprenants (filles / garçons) et leur capacité / incapacité de gérer l'insécurité linguistique en contexte scolaire, tout en le joignant à l'influence de leur milieu familial.

1- Qu'est-ce que l'approche genrée ?

En prenant le terme « *genre* » dans un sens propre, il désigne différentes significations selon le contexte d'étude ; il faut alors distinguer entre le genre biologique, littéraire, discursif et aussi textuel.

> En tant que **méthodologie**, l'approche Genre produit une analyse comparée de la situation des femmes et des hommes tant d'un point de vue économique que social, culturel et politique. Elle est transversale et aborde tous les champs du développement. Elle conduit à la remise en cause des représentations et pratiques inégalitaires, individuelles et collectives.[27]

Le genre dans le contexte de notre recherche renvoie à la variante sexospécifique selon laquelle on distingue tout ce qui dérive du genre (fille / garçon - femme / homme) en termes de pratique et d'apprentissage du français, dans le cadre d'une recherche d'ordre sociodidactique. Elle

[27] « *Définitions de l'approche de genre et genre & développement - Egalité femmes-hommes - Egalité et enjeux de genre* – », Extrait du Site de l'Association Adéquations http://www.adequations.org/spip.php?article1515, date de mise en ligne : Vendredi 06 janvier 2017. P.03.

prend plusieurs appellations d'un chercheur à un autre, à savoir *l'approche genrée, la théorie du genre, l'approche sexuée* et *le paradoxe sexolectal.*

Tout comme les autres variantes extralinguistiques tels que l'âge, l'appartenance géographique, sociale et familiale, le niveau d'instruction et autres, plusieurs chercheurs ont adopté l'approche du genre comme étant une mise en œuvre de la variation diagénique, selon laquelle on étudiait différents phénomènes linguistiques / sociolinguistiques. La variante « genre » est généralement adoptée dans les recherches portant sur les différences existantes entre les locuteurs appartenant aux sexes différents, en l'occurrence les représentations qu'ils se font sur les langues, les stratégies adoptées dans l'apprentissage des langues étrangères, l'acquisition des langues et aussi leurs pratiques langagières formelles et informelles.

Plusieurs recherches autour des différences qui pourraient exister entre le genre du locuteur et son acquisition / pratiques langagières, notamment celles de Oxford, Nyikos et Ehrman (1988)[28] ont révélé qu'en fait ces éventuelles différences ne résident pas uniquement au niveau de l'apprentissage / acquisition des langues, notamment la langue 2 et les langues étrangères, mais aussi dans la façon dont les deux genres font usage de ces langues, sur leur façon de parler, avec tous les aspects expressifs et communicatifs qu'elle recouvre.

> L'existence de la différence entre les hommes et les femmes dans l'usage du langage a attiré l'attention sur l'influence potentielle de la variable du sexe du locuteur sur l'utilisation du langage. Or, le sexe en tant que variable d'influence a reçu peu d'attention dans le domaine de l'acquisition des (L2) et de l'enseignement. (Cités par Julie Gaudet-Beauregard et Myriam Masella, 2011 : 29) [29]

Une nuance a été donc distinguée par ces chercheurs dans leur façon d'adopter le genre en tant que variable dans leurs recherches autour des langues, leur pratique et leur apprentissage chez les locuteurs. Ils se sont focalisés alors sur l'approche genre comme un facteur d'influence qui distinguerait l'homme et la femme en termes de pratiques langagières et linguistiques plus qu'une variante impactant l'apprentissage / acquisition des langues et les stratégies adoptées pour cela.

Ceci nous conduit à supposer que le genre est adopté dans une démarche sociolinguistique plus que didactique dans la mesure où ce qui préoccuperait davantage les chercheurs est les degrés de dissemblances au niveau des pratiques où la langue ne s'emploie pas identiquement entre

[28] Oxford, R., Nyikos, M et Ehrmann, M. (1988). Vive la différence ? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. Foreign Language Annals, 21(4), 321-329.

[29] Julie Gaudet-Beauregard et Myriam Masella « Les différences selon le sexe dans les stratégies d'apprentissage du vocabulaire des langues secondes. », actes du colloque des étudiantes et étudiants en sciences du langage, *Stratégies d'apprentissage*, Université du Québec, Montréal. [28-53].

hommes et femmes, leur accent, leur manière de s'attacher et se référer à la norme, les variétés linguistiques dont ils font usage le plus, etc.

Cependant, tout ce qui a trait aux questions d'apprentissage / acquisition, aux stratégies adoptées par chacun des deux genres en termes d'apprentissage et d'appropriation des langues et leurs différences cognitives reste pratiquement attaché à la psycholinguistique et aux sciences cognitives.

Dans un aspect à dominante interdisciplinaire, la recherche que nous menons va dans plusieurs sens, dans la mesure où elle tend à discerner, d'une part et d'un point de vue socio / ethnoculturel, la place de la fille et du garçon dans la famille notamment en matière d'assistance et d'influence parentale pour les études et l'éducation, tout en se focalisant sur l'apprentissage des langues, et plus particulièrement le français.

Par ailleurs, et dans une optique sociodidactique, notre étude aborde la problématique d'insécurité linguistique, sa présence chez les apprenants filles et / ou garçons et sa gestion en classe de français tout en identifiant ses causes, symptômes et manifestations chez les deux sexes, ainsi que les stratégies mises en place par chacun des deux genres pour gérer cette insécurité selon la variable sexe.

2- Le genre du point de vue de la variation sociolinguistique

Les études et les recherches autour des langues et de leurs phénomènes dans leurs contextes socioculturels mènent à se rendre compte de leur aspect hétérogène dans la mesure où, dans le cadre des pratiques linguistiques, on ne peut pas considérer la langue comme un objet figé et statique.

La pratique de la langue peut s'identifier sous différentes variables individuelles et mêmes sociales et collectives. Sur le plan individuel, les pratiques varient selon l'appartenance socioculturelle du locuteur, son contexte familial, son répertoire langagier, son âge, son vécu et son genre (sexe). Selon Gadet, les sociolinguistes « *saisissent cette différenciation en parlant de* variétés *pour désigner différentes façons de parler, de* variation *pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie* » (Gadet, 2003, p. 7)[30]

[30] GADET Françoise, 2003, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, « L'essentiel ».

Dans le domaine de la sociolinguistique, la variation linguistique, avec tous ses types et l'ensemble des aspects qu'elle recouvre, reste au cœur des recherches établies autour des langues, leurs pratiques et leur apprentissage (du point de vue de la sociodidactique). Il s'est avéré pour plusieurs chercheurs et surtout sociolinguistes (Weinreich, Labov et Herzog 1968[31] ; Labov 1976 ; Gadet 1992[32]) que prendre en charge la variation linguistique dans l'étude et l'analyse des pratiques et des phénomènes linguistiques facilite leur identification, conceptualisation et catégorisation selon leurs contextes d'émergence. Ce constat découle du fait que ces chercheurs se sont rendus compte que les locuteurs ne parlent pas de la même façon dans tous les contextes, les situations et les circonstances.

Dubois rappelle qu'en termes généraux, une variation : « *renvoie à la différence de formes. Appliquée au domaine de la linguistique, elle fait référence à la différence qui apparait selon les conditions intra ou extralinguistiques*. » (Ndour, 2020 : 02)[33].

Adopter le genre dans le cadre de notre recherche autour du phénomène d'insécurité linguistique revient donc au lien que nous avons voulu combiner entre l'insécurité linguistique des apprenants et leur sexe. En d'autres termes, notre travail de recherche tend à étudier l'insécurité linguistique des apprenants (selon leur sexe) tout en se rendant compte de la question de variation linguistique[34] selon laquelle leurs pratiques de la langue en classe s'effectuent, et plus particulièrement la variation diagénique.

La variation diagénique, se définit alors comme la différence qui peut se constater entre les locuteurs appartenant aux sexes différents en matière de pratiques de la langue. C'est prendre le genre des locuteurs comme variable selon laquelle les pratiques de l'homme / le garçon et de la femme / fille se distinguent sur plusieurs plans : lexical (choix des mots) ; syntaxique (degré

---

[31] Weinreich Uriel, Labov William et Herzog Marvin, 1968, « Empirical foundations for a theory of language change », *Directions for historical linguistics*, W. P. Lehmann et Y. Malkiel éd., Austin, University of Texas Press, p. 95-188.

[32] Gadet Françoise, 1992, *Le français populaire*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? ».

[33] Ndour, B. (2020). Les différents facteurs de variation dans la langue, Polissema – Revista de Letras do ISCAP – Vol. 20

[34] Les travaux de William Labov (1976), dans le cadre de l'approche linguistique variationniste, ont mené à distinguer entre cinq types de variation linguistique dans les pratiques (discours et les interactions) :
a- La variation diachronique, se rend compte de la dimension du temps. (Par référence au « chronolecte »)
b- La variation diatopique, qui se rend compte de la dimension du temps dans l'étude des phénomènes et pratiques sociolinguistiques. (Par référence au « régiolecte »)
c- La variation diastratique, se rend compte de la dimension de lieu, d'espace. (Par référence au « sociolecte »)
d- La variation diaphasique, se rend compte de la dimension des contextes et situations. (Par référence à « idiolecte »)
e- La variation diagénique, se rend compte du genre des locuteurs (masculin / féminin). (Par référence à « sexolecte »)
https://histolf.ulb.be/index.php/les-varietes-du-francais/la-variation-diagenique, consulté le 07/04/2023.

du respect de la norme qui régit les règles grammaticales) ; articulatoire (façon de parler, façon de prononcer certains phonèmes).

Ce type de variation distingue également les locuteurs de genres différents par rapport à leur façon de se représenter les langues, à leurs attitudes qu'ils adoptent face aux langues, à leur compétence / incompétence à apprendre et à pratiquer une telle langue selon un point de vue psycholinguistique et cognitif.

3- Genre, acquisition et pratique de la langue

Les recherches menées sur la question du genre en matière de différences révélées et constatées entre les locuteurs de sexes différents en termes de pratiques de la langue sont multiples, elles aboutissent à des résultats diversifiés. En effet, les lectures que nous avons effectuées autour du sujet nous ont montré qu'en fait, la question du genre reste problématique dans la mesure où les résultats diffèrent d'un chercheur à un autre, en fonction du public et du contexte de la recherche.

3-1- Tantôt des résultats descriptifs "mélioratifs" en faveur des pratiques du genre masculin

Historiquement parlant, la problématique du genre a conduit vers plusieurs conflits méthodologiques, tous liés principalement à des interprétations sociales, à savoir le statut qu'occupe l'homme parallèlement à celui qu'occupe la femme dans une société donnée, et les processus d'hiérarchisation et parfois de discrimination des individus selon leur sexe, et ce à travers les différentes phases historiques que cette société a traversées. « *En tant que phénomène de pouvoir, le sexisme traverse toutes les pratiques sociales, y compris la langue. Or comment la linguistique traditionnelle - essentiellement mâle - pourrait-elle répondre au questionnement sur le sexisme puisqu'elle le pratique souvent elle-même.* »[35]

A titre d'exemple, les travaux (d'ordre genré), effectués par Jakson et Lahaderne (1976)[36], Fischman (1978)[37] et Brooks (1982)[38] dans des contextes scolaires / institutionnels, et ayant pour public observé des filles / garçons, ont révélé, dans leur ensemble, que ce sont les enquêtés

[35] Michard, C. & Viollet, C. (1991). Sexe et genre en linguistique – Quinze ans de recherches féministes aux États-Unis et en R.F.A. *Recherches féministes*, *4*(2), 97–128. https://doi.org/10.7202/057654ar

[36] JAKSON, Philip W. et Henriette M. Lahaderne 1976 « Inequalities of teacher-pupil contacts », *Psychology in the Schools,* 4.

[37] FISCHMAN, Pamela M. 1978 « Interaction : the work women do », *Social Problems,* 25.

[38] BROOKS, Virginia R. 1982 « Sex differences in student dominant behavior in female and male professor's classrooms », *Sex roles,* 8.

de genre « masculin » qui participent le plus dans les échanges verbaux en classe parallèlement à des participations « minorées » du genre féminin.[39]

Egalement et en termes d'insécurité linguistique, les travaux de Labov (1976) ont parallèlement abouti aux mêmes résultats, affirmant que ce sont les femmes qui manifestent le plus souvent des indices d'insécurité linguistique lors de leurs pratiques et / échanges verbaux. Bretegnier, en s'appuyant sur ses conclusions, le site en rapportant que *: « Pour Labov[40], il semblait clair que les femmes présentaient dans l'ensemble nettement plus d'insécurité linguistique que les hommes (1976 : 210 - 211).* »[41]

Dans la même conduite concernant les symptômes et indices d'insécurité linguistique, Labov ajoute que : **«** *Par ailleurs, il est certain que l'hypercorrection est plus forte chez les femmes, et il est donc possible que la mère dans la petite bourgeoisie et la maitresse d'école en général soient les agents principaux de l'accélération du changement linguistique*. » (Labov, 1976 : 210)

Ceci interprète l'idée qu'en matière de pratiques langagières, la domination de la parole dans les interactions était dédiée aux pratiques masculines, et c'est ce qui conduit, par conséquent, à affirmer que l'insécurité linguistique caractérisait, à grande partie, les pratiques féminines.

3-2- Tantôt des pratiques féminines jugées plus "légitimes" et plus "normées"

L'évolution constante et la continuité de l'adoption de la variante « genre » dans les travaux autour des langues et leurs pratiques en général, et l'insécurité linguistique en particulier, a conduit vers des résultats diversifiés, voire contradictoires dans certains contextes. Cette catégorie de travaux « parallèles » a révélé que, par opposition, les femmes, lors de leurs pratiques langagières, s'attachent à la norme prescriptive de la langue plus que les locuteurs de sexe opposé. D'autant plus, dans les contextes bi-plurilingues, il a été constaté que les formes légitimes des langues leur sont plus attachées qu'aux hommes.

En effet, les chercheurs ont, par la suite, longtemps constaté, à l'issue de leurs investigations menées dans des publics stratifiés, constitués d'hommes et de femmes (dans le cadre de la mise en œuvre de la théorie du genre), que les femmes manifestent plus d'attachement normatif que les hommes dans leurs pratiques langagières. Elles veillent souvent à faire usage des formes linguistiques les plus formelles, soutenues et prestigieuses : « *Dans une stratification*

[39] Travaux révélés par Michard et Viollet (1991), auparavant cités, p.102.
[40] LABOV, William, 1976 : *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 457 p. (trad. de *Sociolinguistics Patterns*, 1972, Philadelphie, University of Pennsylvania Press).
[41] Aude Bretegnier, 1999 : 235.

sociolinguistique stable, les hommes utilisent plus fréquemment que les femmes des formes linguistiques non standard. » (Labov, 1998 : 31)[42]

Bourdieu, quant à lui, révèle que l'attachement de la femme à adopter davantage la langue légitime et les formes de prestige dans ses pratiques langagières se justifie de prime abord par son statut social face à celui de l'homme, avant même qu'il soit justifié d'un point de vue linguistique et sociolinguistique :

> Et l'on comprend ainsi que, comme les sociolinguistes l'ont souvent observé, les femmes soient plus promptes à adopter la langue légitime (ou la prononciation légitime) : du fait qu'elles sont vouées à la docilité à l'égard des usages dominants et par la division du travail entre les sexes, qui les spécialise dans le domaine de la consommation, et par la logique du mariage, qui est pour elle la voie principale, sinon exclusive, de l'ascension sociale, et où elles circulent de bas en haut, elles sont prédisposées à accepter, et d'abord à l'école, les nouvelles exigences du marché des biens symboliques. (Bourdieu, 1982 : 35)[43]

En effet, la place « moins valorisante » et « moins dominante » qu'occupe la femme contrairement à celle qu'occupe l'homme à l'échelle sociale au sein de la même communauté, la mène à adopter des attitudes plus dociles et obéissantes vis-à-vis de l'usage de la langue, en l'occurrence le respect de la norme, les formes légitimes et les langues de prestige. Et ce, dans le but de se montrer et concourir l'homme et atteindre le même niveau que lui, sur le plan d'une hiérarchisation sociale des genres et sa volonté de gravir cette échelle sociale.

Dans la postface de son ouvrage collectif autour de l'insécurité linguistique chez les femmes, Singy renforce les conclusions et stipule que :

> De nombreuses études centrées sur la problématique unissant langue et genre tendent à montrer qu'au sein des communautés observées, fort variées du point de vue de la structure sociale qui les fonde, les femmes inclinent, au total, plus que les hommes à investir les formes linguistiques de prestige. (Singy, 1998)[44]

A l'issue de tous ces récapitulatifs théoriques sur l'approche « genre » et son rapport aux recherches sociolinguistiques et aussi son impact, en tant que variante, sur les résultats obtenus, il semblerait pertinent de se rendre compte de plusieurs constats, mais plutôt conclusions, vu la diversité et parfois contradiction des résultats d'un chercheur à un autre, en fonction des publics et des contextes divers.

---

[42] LABOV W. (1998) : « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes, dans Pascal Singy (dir.), *Les femmes et la langue, l'insécurité linguistique en question* », Delachaux et Niestlé, p. 25-35.

[43] Pierre Bourdieu, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

[44] Singy, P. (éd.), 1998, *Les femmes et la langue : l'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Un positionnement fondé sur deux idées fondamentales nous conduit à déduire qu'en fait :

- Le penchant des femmes vers les formes de langues les plus normées et les plus légitimes ne justifie pas forcément sa sécurité linguistique et sa supériorité en tant que locutrice parfaite qui maîtrise la norme et détient la variété standard et de la langue au détriment des locuteurs de genre opposé. Mais l'étude de la construction sociale en termes de distinction et différentiation des statuts et rôles de chacun des deux catégories (hommes / femmes) imposée parfois dans certaines sociétés, montre que les femmes en tant que membres sociaux avant qu'elles soient locutrices des langues, sont en insécurité sociale avant qu'elle soit linguistique dans des sociétés à dominante masculines.

Cette position sociale induit la femme à porter davantage un intérêt plus docile à l'usage normatif de la langue. Cette attitude assure, pour elle, son statut au sein de la société, du respect, et de la considération.

> Le genre a aussi un rôle important car, souvent minorées dans la plupart des sociétés aussi bien occidentales qu'orientales en raison de la « domination masculine » (Bourdieu, 1998) consistant à exclure les femmes de certaines professions, filières, disciplines, etc. et à leur dénigrer le principe de l'égalité (de droits, de salaires, de statuts, etc.), les femmes (Singy, 1998) semblent plus sensibles aux normes et souhaitent se conformer à l'usage linguistique le plus valorisant.[45]

Calvet renforce cette volonté plutôt sociale que linguistique en s'appuyant sur l'exemple de la pièce théâtrale « *Pygmalion* (1912) »[46] de George Bernard Shaw où une jeune fleuriste de la classe dominée apprenait l'anglais pour devenir une « lady ». Sur ce, Calvet considère que : « *Ses motivations ne sont pas linguistiques, elles sont sociales* » Calvet (1993 : 55)[47]

- Le genre en tant que variante ne peut être adopté sans rendre en compte d'autres facteurs externes qui déterminent en partie les données empiriques obtenues à savoir le contexte socioculturel / familial d'appartenance, le niveau d'intelligence, l'assistance des parents en termes d'apprentissage, etc.

[45] http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/insecurite-linguistique/, consulté le 01/04/2023.
[46] La pièce raconte l'histoire de deux gentlemen britanniques (un professeur de la phonétique et un linguiste spécialisé dans les dialectes indiens) qui se sont lancé le défi de transformer une simple marchante de fleurs (Eliza Doolittle) à une bourgeoise. Parmi les transformations que la fille a subies, dans le cadre d'une ascension sociale, était d'apprendre l'anglais. https://fr.wikipedia.org/wiki/Pygmalion_(Shaw) , consulté le 05/04/2023.
[47] Calvet L.-J., 1993, *La Sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.

De sa part, Chavez (2001 : 11-12)[48], cité par Isabelle Lemée et Vera Regan (2008)[49], développe l'idée en trois points fondamentaux, supposant que :

> **1)** le sexe en tant que variable d'apprenant interagit avec les caractéristiques supplémentaires de l'apprenant, telles que l'âge, le type de personnalité, le niveau académique, la motivation d'apprentissage de langues ;
>
> **2)** le sexe est influencé à la fois par des contraintes biologiques et environnementales, mais également culturelles et sociales ;
>
> **3)** le sexe dans l'apprentissage de langue seconde doit être vu dans le contexte du contact de la langue et de la culture, de telle sorte que le comportement sexolectal de l'apprenant peut varier en fonction de l'environnement d'apprentissage.

A titre d'exemple, maintes recherches optées pour le genre et effectuées auprès de publics constitués de filles / garçons âgés de 6 à 13 ans, ont révélé que, d'un point de vue cognitif, les différences entre les filles et les garçons varient selon l'âge. En période de construction de langage et aussi en période préscolaire par exemple, les filles détiennent autant de capacités d'apprentissage, y compris celui du langage. (Stéphanie Conedera et Élodie Larroudé, 2017)[50]

En se référant aux recherches menées par Bouchard (2006)[51], elles confirment que :

> Dans les écrits, une supériorité langagière des filles par rapport aux garçons a souvent été notée dès leur plus jeune âge. Concernant l'acquisition du langage (le premier mot ou le nombre de mots utilisés à 18 mois), les études indiquent qu'elle se réalise plus précocement et à un rythme plus rapide chez les filles que chez les garçons.

Cette différence entre les enfants de sexes différents s'accroît et s'atténue en fonction de leur âge, sur ce, Conedera et Larroudé ajoutent que :

> Il semblerait également que les différences verbales entre les filles et les garçons disparaîtraient peu après le début de la scolarité pour ne réapparaître que vers l'âge de 10 ans. Ces différences, seraient alors observables principalement en français, domaine dans lequel les filles excelleraient davantage dans tous les sous-domaines de la discipline (vocabulaire, grammaire, orthographe, compréhension de texte) mais tout particulièrement pour les compétences d'habiletés verbales et dans la maîtrise des règles de grammaire. (2017 : 13)

D'autre part, Catherine S., LeMonda et Rodriguez mettent le point sur l'impact du milieu extrascolaire, particulièrement familial, selon lequel on constate que l'assistance parental en matière de lecture et d'activités liées à la lecture sont en faveur des filles :

---

[48] Chavez, M. (2001). *Gender in the Language Classroom*, McGraw Hill.

[49] Isabelle Lemée et Vera Regan (2008), « Le rôle du sexe du locuteur dans l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants hibernophones de français L2 », In : ***Synergies*** *Royaume-Uni et Irlande* n° 1 - 2008 pp. 9-20.

[50] Stéphanie Conedera, Élodie Larroudé. Les différences langagières entre filles et garçons pendant les temps de parole en maternelle. Education. 2017.

[51] BOUCHARD C., CLOUTIER R., GRAVEL F., (2006) « Différences garçons-filles en matière de prosocialité », *Enfance*, (Vol. 58), p. 377-393.

> Les caractéristiques de l'enfant, par exemple le sexe et le rang de naissance (parmi bien d'autres), ont également été associées au développement du langage et à l'apprentissage chez les jeunes enfants. Ainsi, les filles tendent à avoir un léger avantage sur les garçons dans les débuts de l'acquisition du vocabulaire, et des études ont révélé que les familles consacrent beaucoup plus de temps à des activités liées à la lecture avec les filles qu'avec les garçons. (Catherine S. Tamis-LeMonda, Eileen T. Rodriguez, 2009 : 05)[52]

Par ailleurs, d'autres facteurs émanant du contexte scolaire, plus particulièrement de l'espace classe sont aussi à l'origine des différences langagières sexuées, sont cités par Madeleine Labie :

> Cette étude sur les différences de langage des petits selon le genre ne doit pas masquer le fait que ces données sont aussi à croiser avec d'autres variables (l'origine sociale et culturelle des enfants, le niveau de scolarité, le sexe de l'enseignant, la matière enseignée, etc.) qui influencent beaucoup les prises de parole.[53]

Pour conclure, nous pouvons dire que le genre ne pourrait donc pas être appréhendé de manière figée ou simplement dichotomisé sans être lié à un ensemble de facteurs cognitifs, socio-familiaux, socio-culturels et scolaires. Ce survol théorique autour du concept justifie dans quelle mesure le genre se demeure l'un des variables les plus impactants étant à l'origine de la variation diagénique qui fait que les pratiques langagières varient en fonction du genre du locuteur, à l'image des autres variations linguistiques.

A l'issue de de ce premier volet « méthodologique » de notre recherche, rappelons que nous avons fait état d'une explicitation de l'ensemble des éléments qui construisent l'aspect méthodologique de cette recherche. Nous avons donc présenté et justifié le public, les lieux de l'enquête, les outils d'investigation. Les outils adoptés pour le traitement et l'analyse des résultats, ainsi, la justification de la variante du « genre » dans ce contexte.

Nous passons, par la suite, au deuxième volet consacré à la sociolinguistique, en d'autres termes, nous prendrons en charge le français dans le contexte informel des apprenants.

---

[52] Catherine S. Tamis-LeMonda, Eileen T. Rodriguez, 2009, Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants, in *Développement du langage et alphabétisation, encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Ed. rév, Décembre 2009, Université de New York, Etats-Unis.

[53] Madeleine Labie, 2013, Pratiques langagières sexuées en petite section de maternelle, In : *Filles / garçons : questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Dir. Christine Morin-Messabel, PUL, [367-372].

VOLET 02 : Sociolinguistique (Le français dans le contexte informel)

Partie 01 : La situation sociolinguistique en Algérie

Avant de présenter le contenu de ce deuxième volet de notre recherche, nous rappelons que ce travail s'articule autour du phénomène de l'insécurité linguistique des apprenants dans une perspective sociodidactique, ce qui exige un travail complémentaire entre deux contextes de l'apprentissage du français chez ces apprenants : le contexte formel (Qui représente la classe de langue), et celui informel, ou extrascolaire (réduit plus particulièrement au milieu familial).

A cet effet, et pour que les notions et les éléments qui construisent ce travail soient dans l'ordre, nous avons choisi d'étudier les deux contextes dans deux volets distincts. Ce deuxième volet est consacré principalement, comme son titre l'indique, au français dans le contexte informel.

Ce volet se compose de deux parties, une première qui traite la situation sociolinguistique en Algérie, et une deuxième portant sur les représentations. La première partie, quant à elle, se constitue de deux chapitres, un premier chapitre théorique consacré principalement pour des données conceptuelles autour du paysage sociolinguistique algérien, en d'autres termes, les langues présentes et pratiquées dans le contexte sociolinguistique algérien. Le deuxième chapitre qui suit est analytique, il est dédié à l'analyse et à la discussion des déclarations des parents et des apprenants par rapport à la situation sociolinguistique en Algérie, en l'occurrence les langues en milieu familial des apprenants.

Chapitre 01 : Le paysage linguistique algérien (Données théoriques)

Ce chapitre théorique sera principalement consacré à l'axe sociolinguistique sur lequel repose notre recherche, et à travers lequel nous mettrons en exergue le paysage sociolinguistique de l'Algérie, plus particulièrement les langues présentes dans ce contexte, tout en se référant à la politique linguistique assignée vis-à-vis de la dénomination de ces langues, les statuts qu'elles occupent dans les domaines formels et informels du terrain sociolinguistique algérien, mais aussi leur enseignement / apprentissage en s'inscrivant dans la démarche sociodidactique.

Par la suite, nous mettrons en relief l'impact de cet aménagement linguistique sur les pratiques effectives dans l'espace familial, en allant du général au plus particulier. Ce passage de deux milieux distincts, l'un faisant partie intégrante de l'autre, nous dotera de repères sur le lien qui peut exister, mais surtout les influences du contexte socio-familial sur celui scolaire des apprenants, en l'occurrence le français.

Pour ce, nous décèlerons l'ensemble des langues / variétés présentes et pratiquées sur le terrain sociolinguistique algérien en liaison avec les statuts qu'elles occupent selon la politique linguistique aménagée (d'un point de vue institutionnel et sociopolitique) et parallèlement leurs statuts à travers les frontières que les locuteurs assignent et opèrent en vue de les distinguer et hiérarchiser, par le biais des usages qui varient d'une communauté sociolinguistique à une autre (d'un point de vue sociétal).

L'intérêt porté à cet aspect sociolinguistique découle du fait qu'une partie de notre investigation s'effectuerait dans le contexte informel de l'apprentissage du français langue étrangère, exploitant plus particulièrement le milieu familial de l'apprenant (en s'inscrivant dans une perspective sociodidactique[54]), ce qui implique qu'un rappel sur quelques notions relevant du domaine de la sociolinguistique et ayant trait à l'objet de notre recherche s'impose.

Cet intérêt a pour enjeux principaux, d'une part, d'analyser le contexte sociolinguistique algérien, ce qui permet d'identifier, du général au particulier, les langues / variétés présentes et pratiquées dans ce contexte à dominante plurilingue, les statuts qu'elles occupent du point de vue formel et officiel selon la politique linguistique, et du point de vue informel, en se référant aux pratiques effectives des locuteurs, d'une communauté sociolinguistique à une autre.

[54] Que nous expliciterons davantage ultérieurement au cours de ce chapitre.

D'autre part, étudier le terrain sociolinguistique algérien nous permettrait, par la suite, de repérer les liaisons qui pourraient exister entre les deux milieux, formel et informel, que l'apprenant fréquente alternativement, et ce, du point de vue de l'apprentissage / acquisition du français. Deux contextes entièrement distincts en matière de voies de diffusion, d'appropriation et de pratique des langues, et principalement le français.

Ce chapitre sera divisé en deux sous-parties, l'une dédiée à l'étude du terrain sociolinguistique en Algérie de manière générale, arrivant jusqu'au contexte de notre recherche qu'est la ville de Boufarik, située dans la wilaya de Blida. Dans la deuxième sous-partie, nous porterons notre intérêt au milieu familial en tant que contexte informel d'acquisition des langues.

Nous aborderons donc tous les aspects que ce contexte recouvre en termes d'assistance et d'influence (positive ou négative) sur l'apprenant globalement par rapport à l'appropriation du français, et sur la démarche qu'il adopte en matière de gestion de son insécurité linguistique en classe de langue, à travers les différentes situations de communication et d'apprentissage.

1- La sociolinguistique (définitions, complexité et plurilinguisme)

Le domaine de la sociolinguistique est un champ de recherche étendu de celui de la linguistique. Il représente une perspective d'expansion de l'étude des langues d'un point de vue proprement linguistique, qui exclut toute préoccupation externe, prenant en considération des conditions et des variantes relatives aux phénomènes et changements linguistiques.

Epistémologiquement, et en ayant recours aux travaux de Saussure, la linguistique porte principalement sur l'analyse des faits de langue dans un champ d'étude assez limité de façon à ce qu'il soit réduit à l'aspect interne de la langue, relatif à son système et à sa structure. Sur ce, Louis-Jean Calvet (1993 : 01)[55] cite Saussure qui confirme que *: « La langue est un système qui ne connaît que son propre ordre »*[56]

Saussure envisage, selon sa théorie, la langue en tant qu'unité indépendante et que son analyse ne nécessite pas son inscription ou sa mise en corrélation avec d'autres disciplines ni facteurs externes : *« La linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Saussure cité par Calvet 1993 : 01).* La conception qu'il apporte à toute étude linguistique est que la langue représente à la fois le moyen de communication entre les membres sociaux et les locuteurs, mais aussi l'unique objet d'étude sur lequel repose la

[55] Calvet, J-L., 1993, *La sociolinguistique*, huitième édition mise à jour, Paris, PUF, Que sais-je ?
[56] Saussure, F, 1916, « Cours de linguistique générale » Paris, Payot, 1916. Édition critique de Tullio de Mauro, Paris, Payot, 1985.

recherche « linguistique » pour observer et appréhender le réel linguistique, en l'occurrence les phénomènes, structures et systèmes internes d'une langue donnée.

Cette conception a fait naître d'autres courants linguistiques liés principalement à la langue, à l'image du fonctionnalisme (développé par André Martinet), le distributionnalisme (développé par Bloomfield et Harris), la linguistique générative (développée par Chomsky).

Ces théories linguistiques basées sur l'étude réduite de la langue et par la langue ont fait l'objet, quelques années plus tard, de multiples réflexions critiques, voire des ajustements, notamment par rapport à leur aspect à dominante « interne ». Antoine Meillet (quoi qu'il soit un disciple de Saussure) puis Labov étaient les premiers à remettre en cause les réflexions saussuriennes, mettant en évidence l'aspect social qu'ils approuvent indissociable de toute production linguistique.

Sur ce, Chachou (2018 : 37) cite Meillet lorsqu'il explique les limites de la linguistique, introduisant l'aspect social dans sa réflexion critique : « *En séparant le changement linguistique des conditions extérieures dont il dépend, Ferdinand de Saussure le prive de réalité ; il le réduit à une abstraction qui est nécessairement inexplicable* »[57]

Selon Meillet, limiter le champ de recherche des phénomènes linguistiques à la linguistique elle-même sans pour autant l'inscrire dans les conditions sociales dans lesquelles ils émergent fait de cette discipline une entité abstraite et ambigüe qui manque de contextualisation et d'explications externes, réelles et concrètes, d'où la nécessité de parler de sociolinguistique.

Confirmant les hypothèses de Meillet, William Labov (1976) se rend compte que ce dernier semblait suivre les mêmes courants de réflexion saussuriennes de « la langue », considérée comme « un fait social ». Cependant, une analyse plus furetée des productions saussuriennes a laissé révéler que le chercheur et son disciple ne suggéraient pas la même idée dans la mesure où Saussure définit la langue comme un fait social dans une dimension « pluri-individuelle », elle existe par l'usage des membres de la société. Contrairement à Meillet qui voulait suggérer que l'aspect social de la langue fait que la société fait partie intégrante de l'étude des faits de langues (recouvrant des variantes, des influences, etc.) : *« En effet, un examen approfondi des écrits de Saussure montre que, chez lui, le terme ''social'' signifie simplement ''pluri-*

[57] ANTOINE MEILLET (2008) « Compte rendu du *Cours de linguistique générale*», [En ligne], Volume XIII - n°1/2 (2008). Coordonné par Christophe Gérard,
URL : http://www.revue-texto.net/index.php/docannexe/file/1674/index.php?id=113.

individuel'' et ne suggère rien de l'interaction sociale sous ses aspects plus étendus » (Labov, 1976 : 259)

Ceci expliquerait qu'en fait « la société » n'est pas identiquement appréhendée par les deux chercheurs. En effet, la seule considération que Saussure accorde au « social » dans ses travaux autour de la linguistique est que la société est uniquement le contexte où la langue s'emploie, se pratique, se concrétise. Un contexte qui n'a ni lien ni impact sur la langue et ses usagers (les locuteurs) qu'il considère, à leur tour, comme uniquement « producteurs de la langue ». Contrairement à Meillet, chez qui la société est plutôt tout un contexte complexe de diffusion de la langue, qui recouvre également d'autres aspects définissant certains phénomènes linguistiques et étant à l'origine des changements linguistiques.

Adopter la sociolinguistique comme domaine d'étude des faits de langue revient donc aux travaux des successeurs de Saussure qui l'ont introduite sans pour autant s'opposer la linguistique, ni réduire son importance notamment dans son sens descriptif de la langue. La sociolinguistique a donc pour objet d'étude d'articuler justement les faits de langue aux faits de la société : *« Il faudra pratiquement attendre William Labov pour trouver l'affirmation que, si la langue est un fait social, alors la linguistique ne peut être qu'une science sociale, c'est-à-dire que la sociolinguistique est la linguistique »* (Calvet, Op. cité : 02)

Ce qui caractérise donc la sociolinguistique est le fait qu'elle combine le réel linguistique au réel sociétal : « *Pour la sociolinguistique, au contraire, les faits de langue et de discours resteraient le seul objet de recherche. Ce serait alors les faits de société qui deviendraient le moyen d'appréhender le réel linguistique* » (Juliette Garmadi, 1981 : 17)[58]

Selon Gamardi, se sont alors les faits de la société qui intéresseraient principalement le sociolinguiste dans son analyse et étude de la linguistique et ses phénomènes. Tout phénomène relatif à la langue ou à sa pratique se réfèrerait à des variables sociales qui, à leur tour, justifient, reflètent et définissent très souvent les pratiques sur le plan individuel ou collectif.

Sur la même manière de concevoir cette implication sociétale de la linguistique, Meillet confirme également que : *« Du fait que la langue est un fait social il résulte que la linguistique*

[58] Juliette Garmadi, 1981, « *La sociolinguistique* », Presses Universitaires de France, Paris.

est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social »[59]

De ce fait, et selon la réflexion de Meillet, tout phénomène linguistique découle et / ou dépend d'un phénomène relevant d'un aspect social. En d'autres termes, il est inconcevable d'étudier ou d'analyser un fait de langue sans pour autant l'inscrire dans son contexte social avec toutes les variantes et influences qu'il recouvre.

Ceci justifie à un certain degré le fait d'inscrire le phénomène de l'insécurité linguistique, à titre d'exemple, dans son aspect social et ce, en le justifiant selon le locuteur insécurisé, sa communauté sociolinguistique et son appartenance socio-culturelle, la politique et les aménagements linguistiques assignés, en l'occurrence le statut de la langue qu'il parle dans la communauté linguistique à laquelle il appartient. Toutes ces variantes impactent d'une façon ou d'une autre sa pratique de la langue et sa manipulation de son système et ses différentes fonctionnalités.

Il serait donc évident de se rendre compte que le développement théorique de la linguistique saussurienne vers la sociolinguistique labovienne et tous les courants qui ont suivi, a entraîné une diversité au niveau des champs de recherches autour de la notion de langue. En effet, les recherches d'ordre sociolinguistique s'élargissent amplement sur l'analyse d'autres phénomènes sociaux liés aux pratiques linguistiques tels que les représentations socio-langagières, les attitudes linguistiques, les politiques d'aménagements linguistiques, la dénomination de langues et de tous les phénomènes qu'ils emportent et entraînent par la suite, à l'image du bilinguisme / diglossie et de multilinguisme / plurilinguisme, phénomène dominant le terrain sociolinguistique algérien.

1-1- Plurilinguisme[60]

Dans sa conception théorique définie dans son sens large, le plurilinguisme est l'un des phénomènes relatifs aux rapports langue / société issu particulièrement des situations de contact

---

[59] Antoine Meillet, « L'état actuel des études de linguistiques générales », leçon inaugurale au Collège de France, 13 février 1906 ; repris dans Linguistique historique et linguistique générale Paris, Champion, 1921 ; cité ici dans la réédition de 1965, p. 17.

[60] Nous nous sommes principalement focalisée sur le plurilinguisme au détriment du bilinguisme qui représente, à son tour, l'un des concepts clés qui définissent les phénomènes linguistiques et les relations entre les langues sur le plan individuel et social. Ce choix revient à ce que le plurilinguisme se définisse par la plupart des chercheurs comme une forme plus élargie et plus étendue du bilinguisme / diglossie, et que les paramètres d'analyse et d'appréhension du bilinguisme s'appliquent également sur le plurilinguisme. Selon Mackey : « *Toutes les questions touchant la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre cinq langues ou plus* » (Mackey, W-F, 1997, « *Bilinguisme* » In : Moreau, M-L, (éd.), 1997, *Sociolinguistique concepts de base*, Liège : Mardaga.

de langues ou de systèmes linguistiques. Un contact de langue au niveau individuel (le cas d'un locuteur plurilingue qui possède un répertoire langagier composé de plus de deux langues ou variétés) ; ou au niveau social (au niveau d'une communauté linguistique complexe qui fait usage de plusieurs langues ou variétés linguistiques).

Le plurilinguisme a été développé aux USA à partir des années 60 et s'inscrit dans les courants de réflexion portant sur les relations langage / société. Optant pour l'étude, d'une part, des contacts entre les différents systèmes linguistiques, et d'autre part, aux fonctions sociales des choix de langues. (Uriel Weinreich, 1953), citée par Juillard (2021)[61].

Par la suite, Fishman (1965), cité par Caroline Juillard, et en s'inscrivant dans une perspective plus développée, a opté pour l'analyse des fonctions sociales des langues présentes et pratiquées dans des communautés données tout en les articulant avec différents variantes et paramètres. Selon sa perspective :

> Il s'agit de répertorier les fonctions sociales des langues des communautés étudiées, selon la sphère d'activité (famille, église, école, travail, etc.), le moyen de communication employé (oral/écrit), le type de sujet abordé ou encore le degré d'intimité entre les interlocuteurs. (Caroline Juillard, Op. cité)

Dans une définition plus explicite, Juillard se rend compte que : *« Le plurilinguisme est quelque chose que les locuteurs font, pour accomplir des tâches diverses et se positionner au sein des différents groupes auxquels ils appartiennent. »* (Juillard, 2021). Le plurilinguisme découle donc de l'individuel, dans la mesure où les locuteurs font usage des différentes langues pour des fins sociales de communication et d'intercompréhension.

Il est également important de préciser que d'un point de vue terminologique, le concept de *plurilinguisme* se rapproche sémantiquement de celui de *plurilinguisme* avec des nuances au niveau de la façon de concevoir et d'appréhender la situation de coexistence des langues sur le même contexte. En effet, le premier concept a une chargée beaucoup plus statistique, qui définit la multitude des diverses langues ou variétés sur le même terrain sociolinguistique d'un point de vue quantitatif, en termes de pluralité, tandis que le second sous-entend une variété des formes linguistiques (langues, variétés de langues, idiomes, dialectes, etc.) en dehors de leurs statuts. Le plurilinguisme renvoie donc à la diversité d'un point de vue qualitatif.

> Si multilinguisme renvoie à la co-présence des langues dans une zone ou société donnée, plurilinguisme renvoie à la diversité des parlers réels, individuels et non standardisés. On peut schématiquement concevoir les situations plurilingues selon deux grandes perspectives : dans une perspective structuraliste, ces situations mettent en présence des langues distinctes ; dans

[61] Caroline Juillard, 2021, « *Plurilinguisme* » Dans Langage et société 2021/HS1 (Hors-série), pages 267 à 273.

> une perspective dynamique, elles produisent des pratiques langagières caractérisées par le mélange et la fluidité. (Caroline Juillard, 2021)

Par ailleurs, et contrairement au multilinguisme qui recouvre un caractère plus ou moins statique, figé de la pluralité linguistique, l'observation et l'appréhension du plurilinguisme dans un contexte donné peut recouvrir deux dimensions distinctes. De ce fait, on peut analyser et décrire les situations plurilingues d'un point de vue structuraliste, ayant pour objectif d'identifier et classer les différents systèmes linguistiques en présence dans un contexte ou une communauté donnée. Cette perspective structuraliste se rapproche théoriquement de la conception multilinguistique des situations de contact de langues, et ce par rapport à son aspect stable.

Comme on peut, par ailleurs, analyser les contextes plurilingues d'un point de vue dynamique dans la mesure, ce qui signifie le fait de d'observer et de décrire le contact de langue dans son aspect fluide et instable, mettant en évidence la mouvance et l'instabilité des divers systèmes linguistique en présence et en contact.

Hormis l'appréhension du plurilinguisme d'un point de vue statique et dynamique, le contact de langue peut également être défini selon une autre réflexion par rapport à son caractère individuel et social. Selon leur réflexion, Bernard Py et Laurent Gajo (2013)[62] structurent et classifient le plurilinguisme sur trois cas de figure :

- Niveau *macro* ou collectif : région, nation, territoire, collectivité politique ; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de diversité ; celle-ci sera plus ou moins grande mais aura toujours un certain degré de présence, que ce soit à travers des langues reconnues comme telles ou non (langues nationales, internationales, régionales, patrimoniales, dialectes, variétés, etc.) ;
- Niveau *méso* ou institutionnel : entreprise, école, collectif de travail (ex. : hôpital), association ou organisation ; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de diversification ; il s'agit de rendre visible la diversité collective, d'y répondre et/ou de la maintenir ;
- Niveau *micro* ou individuel : individu, famille, groupe restreint ; à ce niveau, le plurilinguisme se pose en termes de ressources, d'altérité et d'identité ; pour l'individu, il s'agit de développer un répertoire plurilingue, de s'approprier les langues en question dans un mouvement simultané de mise à distance et de définition d'une identité plurielle.

Il se dégage de cette classification que l'appréhension des situations de contact de langues peut se rendre compte d'une distinction entre trois types de plurilinguisme. Il s'agit, d'une part, de plurilinguisme collectif lorsqu'il s'étend au niveau de communautés, de nations, de collectivités, de régions, là où la pluralité et la diversité linguistique se partage sur le plan social.

[62] Bernard Py et Laurent Gajo, 2013, « Bilinguisme et plurilinguisme », In Jacky Simonin et Sylvie Wharton (Dir.), « Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts », ENS Éditions, pp. 71-93.

D’autre part, il s’agit de plurilinguisme institutionnel se réduit aux locuteurs appartenant au même groupe, partageant le même domaine, secteur ou intérêt. Le plurilinguisme apparait dans ce cas de figure comme une diversification collective.

Par ailleurs, et quant au plurilinguisme individuel, il s’identifie chez un seul locuteur ou un groupe réduit telle que la famille, à titre d’exemple. Il s’agit de locuteur plurilingue lorsque ce dernier possède un répertoire langagier composé de plusieurs langues ou de systèmes linguistiques distincts, représentant l’altérité mais aussi son identité.

Ce qui semble avoir trait à l’objet de notre travail sont les deux niveaux du plurilinguisme macro (collectif) et micro (individuel).

Comme nous l’avons justifié plus haut, cette analyse autour du plurilinguisme nous permettrait de définir et d’identifier la réalité plurilingue du terrain sociolinguistique algérien, et de comprendre le contexte auquel appartiennent nos apprenants (sur le plan macro), plus particulièrement les langues présentes et pratiquées dans leur milieu socioculturel en général et familial en particulier, et l’impact que ce contexte externe et complexe pourrait avoir sur les particularités de leurs répertoires langagiers (sur le plan micro).

Pour ce, il serait donc impératif de faire un survol autour du contexte sociolinguistique algérien, de révéler et identifier les langues et variétés présentes.

1-2- Le paysage sociolinguistique algérien (Les langues présentes dans le contexte algérien)

Opter pour une identification du paysage linguistique algérien suscite un recours aux conditions et facteurs socio-historiques et socio-politiques selon lesquels émergent les langues dans ce contexte.

L’installation des différents empires et civilisations en Algérie en allant des romains, puis les ottomans jusqu’à la colonisation française puis l’indépendance en 1962 ont eu un fort impact sur les langues et leur contact, créant la composition complexe et plurilingue du terrain sociolinguistique algérien à l’état actuel.

Par ailleurs, la décennie noire et le conflit politico-religieux entre les années 1990 et 2000 ont également marqué, de leur part, un autre tournant dans l’histoire sociolinguistique en Algérie ce qui s’est répercuté surtout sur le français langue étrangère son enseignement et sa pratique sur le plan individuel et social.

Nous pouvons dire que tous ces antécédents et ces facteurs ont entraîné des influences et des mouvances sur le plan linguistique dans le pays. Certaines langues sont passées d’un statut à un autre selon la période historique ; des variétés et idiomes ont apparu pour des fins

communicationnelles, des pratiques sociales ont changé et des politiques linguistiques ont été assignées, ayant pour finalité l'installation d'un certain aménagement linguistique commun et unifié sur lequel doivent se fixer les statuts, les pratiques et l'enseignement des langues en Algérie.

Ce qui rend également difficile à définir la réalité sociolinguistique dans le contexte algérien, est que les variantes qui définissent cette complexité du terrain sont multiples et changent entre les pratiques des langues à l'oral et à l'écrit ; entre les textes officiels assignés par l'Etat et les pratiques effectives des locuteurs ; entre les situations de communication formelles et informelles. Cette situation est décrite par les chercheurs algériens comme : « *Monolinguisme de l'Etat et plurilinguisme de la société* » (Dourari, 2012)[63] et « *Pratiques plurilingues et fonctionnement diglossique* » (Taleb-Ibrahimi, 2004)[64]

Ce contact des langues dans les différents contextes et communautés a nourri donc des idéologies et a suscité, par la suite, la mise en place de stratégies d'aménagement linguistique, c'est ce qui a éveillé la volonté de plusieurs chercheurs notamment sociolinguistes à consacrer une part de leurs préoccupations à l'analyse de ce terrain plurilingue. Un terrain qu'ils qualifient, dans leur ensemble, de complexe, d'ambigüe et de difficile à définir : « *Les locuteurs algériens évoluent dans une société multilingue où se confrontent plusieurs langues parlées et écrites* ». (Taleb-Ibrahimi, 1998 : 22)[65]

Nous pouvons nous rendre compte, selon les différentes conclusions qui articulent la politique linguistique aux travaux de chercheurs et sociolinguistes, que les pratiques langagières des algériens s'articulent autour de quatre systèmes linguistiques, distinctement dénommés :

- *L'arabe standard.*

- *L'arabe algérien et ses variétés.*

- *Le berbère (le tamazight) et ses variétés.*

- *Le français langue étrangère.*

[63] Abderrezak Dourari, 2012, « Politique linguistique en Algérie : entre le monolinguisme d'Etat et plurilinguisme de la société » in : « Synergies Pays germanophones, n°5, 2012, pp [73-89].
[64] Khaoula Taleb Ibrahimi, "L'Algérie : coexistence et concurrence des langues ", *L'Année du Maghreb* [Online], I | 2004, Online since 08 July 2010, connection on 21 February 2023.
[65] Taleb-Ibrahimi, Kh. (1998). De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens. Dans J. Billiez (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Université de Grenoble Lidilem : Université de Grenoble.

Une observation profonde des pratiques des langues en Algérie dans les différents contextes de production et de communication a emmené ces chercheurs à élaborer différentes catégorisations des langues et variétés présentes et pratiquées par les algériens, qui diffèrent d'un chercheur à un autre. Certains chercheurs comme :

1-2-1- Une classification selon le nombre de langues

Une partie des recherches portées autour du paysage linguistique algérien a abouti vers une catégorisation quantitative, fondée sur le nombre des langues présentes sur le terrain sociolinguistique, et classifiées indépendamment l'une de l'autre. Dalila Morsly (1988) le qualifie de paysage linguistique quadrilingue. Sur ce, elle révèle que : « *Les langues en contact dans la réalité linguistique algérienne sont au nombre de quatre : l'arabe dialectal, le kabyle, l'arabe officiel et le français.* » ce qui fait que « *La majorité des locuteurs algériens sont au moins bilingues… »* Cité par (Stambouli, 2011, p. 54)[66]

Menguellat (2013 : 61)[67], pour sa part, opte pour le même et se rend compte de la cohabitation de quatre systèmes linguistiques dans ce contexte, tout en y incluant les variétés, chacune dans la langue à laquelle elle appartient : « *On peut dire que le contexte linguistique algérien se caractérise par la coexistence de plusieurs langues qui sont l'arabe standard, l'arabe algérien (ou dialectal ou derja), le tamazight avec ses différentes variantes et le français.* »

1-2-2- Une classification selon les sphères linguistiques

Quant à Khaoula Taleb Ibrahimi (2004), elle identifie le panorama de multi/plurilinguisme algérien en inscrivant chaque système à une sphère linguistique typique, plus particulièrement, à une coexistence de trois sphères : « *Le plurilinguisme, en Algérie, s'organise autour de trois sphères langagières.* » (2004, Op. Cité). Elle parle principalement des sphères : arabophone, berbérophone, et celle des langues étrangères.

1-2-3- Une classification selon les statuts

Ce contact des langues peut également être appréhendé dans le contexte algérien à travers une catégorisation selon leurs statuts. Une autre catégorisation qui a été révélée par Aci (2016)[68], distinguant le statut de l'arabe littéraire, le statut des langues premières algériennes (les langues

---

[66] STAMBOULI, M. (2011). *Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe.* Université de Franche-Comté.

[67] MENGUELLAT, H. (2013). *Contextes plurilingues et compétences en lecture : Etude comparative - Le cas des élèves du cycle moyen.* Université de Blida : Thèse de doctorat.

[68] ACI, O. (2016). *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à BLida.* Blida.

berbères et l'arabe algérien) et celui du français langue étrangère (affronté par la suite à l'anglais et sa présence dans le contexte linguistique algérien).

> Ce sont des interrogations d'ordre statuaire qui nous intéressent particulièrement dans la mesure où elles influenceraient, en partie, les représentations des sujets interrogés qui se trouveraient imprégnés par le discours légitimant les statuts de certaines langues et rejetant à certaines autres le droit à un statut. (Aci, 2016 : 64)

Selon ce point de vue, ce sont les pratiques et les discours (à dominante épilinguistique) des enquêtés (étant des échantillons de locuteurs issus du contexte algérien et qui représentent parfaitement son réel sociolinguistique) qui ont mené à opter pour une identification du plurilinguisme algérien d'ordre statuaire. Ce sont donc parfois les représentations des locuteurs qui révèlent la vraie réalité sociolinguistique, s'opposant même dans certaines situations aux textes officiels portés sur la politique linguistique du pays.

Sur ce, elle ajoute : « *Aujourd'hui, le paysage linguistique algérien, dans tous ces domaines, est moins cloisonné. On constate une diversité et une prise de conscience dans les usages. Les résistances au changement se fixent au niveau statuaire.* » (Idem : 65).

Cette classification ne s'effectue donc pas par rapport aux différents systèmes linguistiques coexistants, mais plutôt aux places qu'occupent ces langues et variétés dans les pratiques sociales. De ce fait, l'arabe standard (classique) ne se classe pas dans la même catégorie avec l'arabe algérien dans la mesure où le premier se réfère au statut de langue nationale officielle du pays, tandis que le second, propre aux situations de communications informelles, renvoie au statut de langue première (Contrairement à Khaoula Taleb Ibrahimi qui les classifie dans la même sphère arabophone).

La même estimation, peut-on l'apporter à l'arabe algérien et au berbère qui sont classés ensemble dans le même statut de langues premières, toutefois, ils appartiennent à deux systèmes linguistiques complètement distincts, et c'est le même statut qu'ils partagent qui leur a attribué la même catégorisation.

1-2-4- Une classification selon les contextes de diffusion

Une observation du terrain sociolinguistique algérien, d'un point de vue différent, a conduit Ibtissem Chachou (2018)[69] à appréhender le plurilinguisme algérien selon une autre dimension, c'est en l'inscrivant dans les différentes situations de communication et contextes de diffusion.

[69] CHACHOU, I. (2018). *Sociolinguistique du maghreb.* Alger : Hibr.

Cette contextualisation des pratiques linguistique a conduit à distinguer entre deux sphères de langues en pratique : langues du domaine formel, et langues du domaine informel :

> A l'instar des pays du Maghreb, l'Algérie se caractérise par une pluralité linguistique. Les langues que l'on y pratique au quotidien sont les langues berbères, dans leur diversité, et l'arabe algérien que des variations lexicales et prosodiques notamment caractérisent. On peut également citer le français pour certaines régions du nord du pays qui est couramment utilisé mais qui est très souvent alterné avec les langues vernaculaires. Ce sont les langues qui sont en usage dans le domaine dit informel ou familier même si leur utilisation dans le domaine formel tend de plus en plus à s'imposer comme à l'école et dans les médias. Les langues utilisées dans le domaine formel sont l'arabe institutionnel et le français bien que ce dernier soit désigné comme une langue étrangère dans les textes officiels. Le tamazight scolaire, quant à lui, employé dans les différents paliers de l'enseignement ainsi qu'au niveau du cycle supérieur. (2018 : 55)

Selon Chachou, les algériens choisissent la langue qu'ils pratiquent selon la situation de communication à laquelle ils sont confrontés. En effet, pour les contextes informels, ceux des pratiques effectifs et familiers, les locuteurs algériens parlent l'arabe algérien (dans toutes les variétés qu'il recouvre sur le plan lexical et prosodique[70]) ; le berbère (également avec toutes ses diversités) et aussi le français (notamment dans les régions du nord du pays) alterné dans la plupart du temps avec les langues vernaculaires issues de l'arabe algérien.

Parallèlement, et dans le contexte formel, l'arabe institutionnel et le français dominent.

On entend par l'arabe institutionnel l'arabe dit standard, moderne, littéraire, classique. C'est la langue qui tire son origine de l'arabe du Coran, une langue qui incarne son aspect sacral (Grandguillaume, 1997 : 18)[71]. C'est également la première langue reconnue dans la phase historique postcoloniale en Algérie, représentant l'appartenance du peuple algérien à la culture arabo-musulmane, qui permet, d'autant plus, l'intercompréhension entre l'ensemble des locuteurs arabophones issus de tous les pays arabes.

A travers la politique d'arabisation qui a été infligée vers les années 70, l'officialisation de l'arabe standard était *la revanche légitime* d'une langue écartée depuis plus d'un siècle[72]. Compte tenu de son officialité, c'est la première langue enseignée dans le système éducatif algérien, la langue d'enseignement, la langue de la littérature, de la gestion administrative, des

[70] On parle de phénomènes prosodiques lorsqu'il s'agit de certains traits ajoutés à la parole tels que l'accent, l'intonation, le ton, le rythme et la pause. Ces traits varient au niveau du même dialecte ou variété linguistique d'une région à une autre et d'une communauté sociale à une autre. On peut, en effet, dans le contexte algérien identifier l'appartenance sociale d'un locuteur juste à travers les traits prosodiques de sa parole, vu la diversité des dialectes et des variétés de l'arabe algérien d'une région à une autre.

[71] Grandguillaume, G., 1997, « Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb », In : Laroussi, F, (coord.), *Plurilinguisme et identités au Maghreb* (pp. 13-17), n°233, France : PUR.

[72] Remplaçant la langue française, langue officielle du pays pendant la période de l'occupation française en Algérie jusqu'à 1962.

institutions et des médias. Dourari (2003) la décrit comme : *« La langue du culte, du théologique*
d'aujourd'hui (…), elle est censée être celle du pouvoir, de son administration et de toutes les institutions de l'Etat, c'est la langue officielle de la république algérienne » (Dourari, 2003 : 08)[73]

Il ajoute : « *Prêches religieux, administration, école et université (pour certaines filières), médias audio visuels, diplomatie internationale arabe* » (Dourari, idem).

Toutefois, cette langue n'a malheureusement pas gagné le terrain sociolinguistique en termes de pratiques quotidiennes et effectives des algériens, principalement dans les contextes informels : « *l'arabe littéral reste toujours la langue intramuros des écoles, comme toujours, il n'a pas gagné la rue et la vie quotidienne, car sérieusement concurrencé voire éliminé, par l'arabe algérien, le berbère et le français* » (Cheriguen, F. 2008 : 126-127)[74]. Elle demeure donc réservée au domaine institutionnel, formel et officiel. Et ce sont l'arabe algérien et ses variétés, le berbère et le français qui dominent les pratiques informelles.

1-3- Qu'en est-il du français dans le contexte sociolinguistique algérien ?

La présence du français en Algérie remonte à la période de l'occupation française, dans cette période qui a duré plus qu'un siècle, le français occupait le statut de langue officielle du pays, ainsi, la langue de scolarisation, au détriment de l'arabe, langue longuement bafouée jusqu'à l'indépendance.

> Bien avant l'indépendance de l'Algérie, cette langue d'origine étrangère possède un statut privilégié par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne ; elle a marqué profondément l'inconscient de plusieurs générations d'algériens parce que sa diffusion a été le prolongement logique de la domination coloniale et des diverses politiques linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830 en subsistant à la langue et à la culture arabes. (Queffelec et al., 2002 : 36)[75]

Dans la période postcoloniale, la politique de l'arabisation dans les années 70, et d'un point de vue idéologique, avait éloigné la langue française au profit de l'arabe moderne dans le but rétablir et ressortir l'identité algérienne et son appartenance arabo-musulmane. La présence du français a persisté quand-même, notamment à travers les pratiques langagières de la majorité

[73] DOURARI, A. (2003), *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*, Alger, Casbah.
[74] CHERIGUEN, F. (2008), *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*, Alger, OPU.
[75] QUEFFELEC A, DERRADJI Y, DEBOV V, SMAALI-DEKDOUK D, CHERRAD-BENCHEFRA D : *Le français en Algérie lexique et dynamique des langues*, éd. Duculot, Belgique, 2002, p36.

des algériens, et ce, est logiquement dû à la longue période de l'occupation française en Algérie et qui a duré plus d'un siècle.

> Si la langue française est officiellement décrétée, notamment à partir de 1976, simple langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, le russe, etc. L'observation de la réalité sociolinguistique révèle pourtant que « sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif » (SEBAA 2002)[76] (Cité par M'hand Ammouden, 2018)[77]

En revenant vers la classification des langues dans le contexte sociolinguistique algérien optée par Chachou (2018), à travers laquelle elle a catégorisé les langues selon leurs contextes de pratique et de diffusion (formels et informels), il se voit clairement que le français est une langue présente dans les deux contextes. En effet, dans le contexte formel, la langue française a pour statut de première langue étrangère en Algérie, représentant ainsi un bilinguisme officiel en l'associant à l'arabe standard. D'autre part, c'est une langue fortement présente dans les pratiques effectives quotidiennes informelles des algériens (notamment dans la région Nord du pays), mais souvent alternée et métissée avec les autres variétés dialectales, principalement aux langues vernaculaires.

> Le français qui, tout en associant écrit et oral, est imbriqué par le jeu des emprunts dans le réseau des langues parlées. Langue étrangère à statut particulier, il demeure bien ancré dans les habitudes langagières de la majorité des Algériens et son influence dans la vie culturelle et sociale n'est pas négligeable. Il s'accommode beaucoup mieux des langues orales et participe de la construction d'un nouveau code par le truchement des emprunts, des calques, des alternances transcodiques. (Temim, 2007 : 30)[78]

Ce point de vue autour du français rejoint celui de Taleb-Ibrahimi qui a déjà abordé cet aspect de « double statut » que recouvre cette langue en affirmant que le français : *« Oscille constamment entre le statut de langue seconde ou véhiculaire et celui de langue étrangère privilégiée* ». (Taleb-Ibrahimi, 2006 : 213)[79]

Dans ce sens, Cherrad-Benchefra Yasmina affirme également que :

> La rencontre entre les langues locales et le français produit une parole émaillée de toutes sortes de modifications à divers niveaux : (phonologique, syntaxique, sémantique), cette création

---

[76] SEBAA, Rabeh. (2002), « Culture et plurilinguisme en Algérie », Trans, n° 13, 2002, http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm

[77] M'hand AMMOUDEN, « Le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts », *Repères DoRiF*, n. 16 – Littératie et intelligibilité : points de vue sur la communication efficace en contexte plurilingue, DoRiF Università, Roma, novembre 2018, https://www.dorif.it/reperes/mhand-ammouden-le-plurilinguisme-dans-le-paysage-linguistique-algerien-categories-objectifs-et-impacts/ Consulté le 27/02/2023.

[78] Temim, N., 2007, « Nomination et représentations des langues en Algérie », In : Chériguen, F., Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine (pp. 19-35), Paris : L'Harmattan.

[79] Khaoula Taleb Ibrahimi, "L'Algérie : coexistence et concurrence des langues ", *L'Année du Maghreb*, I | 2006, 207-218.

> repose globalement sur les potentialités offertes par les systèmes linguistiques en présence. (Cherrad Y. 2002 : 125).[80]

Comme nous l'avons signalé plus haut, le français constitue, d'une part, une situation de bilinguisme officiel à côté de l'arabe standard dans le cadre de la politique linguistique officiellement assignée ; d'autre part, elle forme une situation plurilingue, plus particulièrement quadrilingue, côtoyant les différents parlers effectifs des locuteurs algériens, en s'inscrivant dans les situations de communication informelles. Ceci dégage l'idée que la présence du français dans le réel sociolinguistique algérien ne reflète pas son statut de langue étrangère attribué selon la politique linguistique.

> La place du français, ses rapports avec les autres langues, couplés aux relations qu'entretiennent les autres variétés langagières entre elles, font que nous sommes confrontés, en Algérie, à une situation de plurilinguisme complexe par l'imbrication des variétés en présence tant sur le plan des domaines d'utilisation que sur celui des pratiques effectives des locuteurs. (Taleb-Ibrahimi, 2004)[81]

Les diverses situations dans lesquelles le français est présent dans le cadre du terrain sociolinguistique algérien, fait que cette langue recouvre un aspect paradoxal, difficile à définir et à identifier, dans la mesure où elle est par exemple la langue de transmission des savoirs dans plusieurs filières scientifiques et techniques à l'université sans être la langue d'enseignement du pays. C'est donc une langue qui acquiert et véhicule l'officialité sans pour autant être une langue officielle.

Plusieurs chercheurs et sociolinguistes se sont justement interrogés sur ce fait, en penchant le français autant vers le statut de langue seconde plutôt que langue étrangère : « *Cela conduit d'ailleurs de nombreux chercheurs tels que Cuq, Dourari, Martinez à conclure que cette langue, qualifiée d'étrangère dans les discours officiels algériens, a en réalité le statut de langue seconde. » (Ammouden 2012)*[82].

Par ailleurs, et après plus de soixante ans d'indépendance, le français maintient encore un certain privilège au milieu des locuteurs. Un privilège qui contrarie les représentations dépréciatives que ces locuteurs eux-mêmes se font vis-à-vis de cette langue tant considérée comme la langue du colonisateur, de l'ennemi. Parallèlement, et s'opposant aux

---

[80] CHERRAD- BENCHEFRA, Y. (2002), *Paroles d'étudiants*, in, Revue Insaniyat Langues et société N° 17-18, Mai- Décembre, Oran, CRASC. pp 111-128.

[81] Khaoula Taleb Ibrahimi, "L'Algérie : coexistence et concurrence des langues ", *L'Année du Maghreb* [Online], I | 2004, Online since 08 July 2010, connection on 11 February.

[82] AMMOUDEN, M'hand, *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée, Thèse de doctorat*, Université Béjaia (Dir. Kebbas M. et Cortier C.), 2012.

représentations, les algériens considèrent, involontairement, la langue française comme la langue de frime, la langue de l'élite, de la civilité et celle du prestige.

> L'accès à la langue française est un signe de promotion sociale et d'ouverture à la modernité. Le français est considéré comme une source d'enrichissement, d'épanouissement et véhicule des valeurs où beauté et prestige prédominent. Cette langue va en faveur de la valorisation de ceux qui la parlent. (Temim, idem, Op. cité)

Ce privilège conféré inconsciemment à cette langue est subtilement observable, voire ressenti chez les locuteurs à travers leurs attitudes socio-langagières qui les montrent clairement valoriser les locuteurs qui la pratiquent et qui la maîtrisent surtout, s'attachant même à la volonté de la pratiquer également ou, du moins, l'intégrer dans leur discours.

Ce point de vue a été explicitement exprimé par Aci (2016 : 79) qui a décrit cette contradiction observée vis-à-vis des attitudes des algériens, qui oscille : « *Entre utilisation inconsciente et rejet conscient* ».

D'autant plus, la politique amplifiée de l'arabisation qu'a connue l'Algérie vers les années 70 a négativement impacté la présence du français sur ce terrain sociolinguistique. Cette langue a perdu son imposant statut tant au niveau des pratiques effectives et quotidiennes qu'au niveau de sa place officiellement accordée, en passant du statut de langue d'enseignement à celui d'une langue étrangère enseignée au même titre que les autres matières.

> Cette politique d'arabisation intensifiée à partir des années 70 a fortement inscrit la présence de l'arabe classique dans le paysage algérien, et a eu comme conséquence directe une régression du français dans les années 80. Le français n'est alors enseigné que comme une simple matière parmi d'autres, ce qui a délimité dangereusement son champ d'action. Sans oublier le nouveau cadre socioculturel qui ne favorisait guère l'apprentissage de cette langue. Conséquence évidente à ceci, le français est devenu de plus en plus difficile à acquérir. (Bedjaoui Nabila, 2010)[83]

Cette régression a engendré sur le plan sociétal la distinction entre deux catégories, voire générations de locuteurs, l'une, coloniale / postcoloniale, qui pratique et maîtrise encore le français dans les différentes situations de communications de la vie quotidienne, des locuteurs parfaits d'une langue étrangère ayant traits à des locuteurs natifs de la langue ; et une autre génération « contemporaine » plutôt arabophone que francophone. La différence entre les deux générations est fortement constatable à travers les pratiques effectives, l'emploi de la langue au niveau de l'écrit, l'intérêt porté à la langue française à travers la littérature, les médias, etc.

[83] Bedjaoui Nabila, 2010, « *L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition en Algérie* » In, مجلة كية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية, N°06, Janvier 2010, Université de Biskra, P.04.

Cette distinction entre les locuteurs algériens en termes de pratique de la langue française a conduit Safia Asselah-Rahal (2001)[84] à classer les francophones en Algérie en trois catégories : les *vrais* francophones ou francophones *réels* ; les francophones *occasionnels* et les francophones *passifs*.

La première catégorie concerne les locuteurs qui maîtrisent le français. Ils l'emploient avec leur entourage dans leur vie quotidienne, tandis que la seconde catégorie renvoie à ceux qui utilisent le français alternativement avec l'arabe algérien. Quant à la troisième catégorie de francophones, ce sont ceux qui sont en mesure de comprendre le français sans pouvoir le parler.

Cette catégorisation des locuteurs algériens, principalement les francophones nous mène à nous rendre compte que le français est, consciemment ou non, présent dans le contexte socioculturel informel duquel nos apprenants sont issus et auquel ils appartiennent bien évidemment. Cette omniprésence dans les différentes situations nous conduit à s'interroger sur le fait que l'apprenant est confronté à la langue française dans cet espace socioculturel informel, en l'occurrence familial, dans quelle mesure ceci l'impacte en matière d'apprentissage de cette langue en milieu scolaire, dit formel ?

Cette question nous revient en tête dans le sens où paradoxalement, le français connait, notamment après la décennie noire, une régression assez remarquable au niveau de son enseignement / apprentissage dans la mesure où les apprenants rencontrent de plus en plus des difficultés à l'acquérir, et par la suite, à la réinvestir et la pratiquer dans les différentes situations de communication formelles et informelles. Ces difficultés sont, à titre d'exemple, parmi les principales sources de leur insécurité linguistique dans cette langue.

Ceci nous a conduit justement à opter pour un passage théorique de la sociolinguistique à la sociodidactique en vue d'identifier ce continuum contexte formel / informel et pratique du français en classe de langue.

2- De la sociolinguistique à la sociodidactique (esquisses et aperçus théoriques)

Dans le cadre de notre recherche, l'intérêt que nous portons à la sociodidactique en tant que perspective découle du fait que l'insécurité linguistique chez les apprenants du point de vue de la didactique n'est amplement identifiable et analysable que lorsqu'elle est liée principalement au contexte externe informel de ces apprenants, qu'est particulièrement leur milieu familial. Un

[84] ASSELAH-RAHAL Safia, (2001), Le français en Algérie. Mythe ou réalité ?, communication proposée au IXème sommet de la francophonie, *Éthique et nouvelles technologies : L'appropriation des savoirs en question*, 25 et 26 Septembre, Beyrouth.

contexte qui semble recouvrir un tas de variables étant à l'origine du développement de ce phénomène chez ces apprenants en classe de langue, en milieu formel autrement dit, d'où l'objet d'étude de toute préoccupation sociodidactique.

Visiblement, le mot « sociodidactique » est composé de deux parties : le préfixe « socio » tronqué de sociolinguistique (sans pour autant le confondre avec socio qui relève de social ou sociétal) et du mot didactique. Ainsi, la sociodidactique se définit théoriquement par une intersection du champ de recherche de la didactique, principalement la didactique des langues, avec celui de la sociolinguistique.

Pour Rispail le terme de sociodidactique fait référence à une « *(sous) discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux* » (2005, p. 100)[85]

Ce champ de recherche complexe et nouveau n'a été promu et développé qu'au cours des années 90, suite aux travaux de Louise Dabène (1994) puis encore ceux de Marielle Rispail, principalement dans sa thèse de doctorat (1998).

Tout comme la genèse du domaine de la sociolinguistique qui a pris de la considération par les chercheurs et linguistes suite aux limites de la linguistique à contourner et expliquer certains phénomènes dont la source est exclusivement sociale, la préoccupation sociodidactique découle ainsi de l'incapacité de la didactique des langues à appréhender, analyser et développer même les phénomènes qui sont, à leur tour, socialement inscrits et contextualisés. Rispail justifie cette rencontre complémentaire créée des deux courants de recherche ainsi :

> La didactique nous montrait de plus en plus son incapacité à faire progresser les élèves si elle se contentait de repeser les savoirs à transmettre et la façon de le faire ; et la sociolinguistique prenait de plus en plus, outre d'autres domaines qui la définissent, le terrain scolaire et ses discours comme objet d'étude. C'est ainsi qu'on a nourri l'intersection de ces deux courants de problématique, de contenus, allant de l'analyse et la description des contextes où baignent des situations d'apprentissage et d'enseignement jusqu'aux propositions de ce que peut faire, dans la classe, un maître qui essaie de prendre en compte ce contexte.[86]

Il se voit clairement que la sociolinguistique offre à l'étude didactique de multiples référents externes à l'image des langues, des pratiques langagières, des politiques d'aménagement linguistique, de la dynamique et conflits des langues au niveau micro et macro, des

[85] Rispail, M. (2005). *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues*, Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, sous la direction de BLANCHET P., Université de Rennes 2 - Haute-Bretagne, Rennes.
[86] Rispail, Didacstyle, n°04, Préface, p.07.

représentations que les sujets se font sur les langues. Des référents qui jouent un rôle crucial pour développer et promouvoir les différents phénomènes émanant des situations d'enseignement / apprentissage.

Cette rencontre entre deux champs de recherche fait appel à des préoccupations plus étendues et plus approfondies associant les phénomènes et problématiques d'ordre didactique, en l'occurrence, l'enseignement / apprentissage des langues à des variables externes issus du contexte auquel appartiennent les acteurs de toute entreprise d'apprentissage (apprenants et même enseignants). La sociodidactique s'appuie principalement sur le fait que « *L'enseignant comme l'élève participent en tant que sujets socialement situés à cet univers langagier.* » (Dabène et Rispail 2008)[87]

La sociodidactique veille donc à ne pas dissocier les apprenants et les enseignants, sujets principaux relatifs aux situations d'enseignement / apprentissage, de leur appartenance sociale, du contexte sociolinguistique, culturel et politique duquel ils sont issus. En effets, ils se considèrent comme des sujets sociaux avant même qu'ils soient des sujets de la situation didactique : « *Pour rester dans la droite ligne du principe sociodidactique qui insiste sur l'importance de ne pas couper l'élève de l'enfant, (...) sur l'intérêt de ne pas renforcer la rupture entre la famille et l'école.* » (Meksem, Didacstyle n°04, 13)

Zahir Meksem se focalise principalement sur l'apprenant qui prend la double posture : enfant (en milieu informel) / apprenant (en milieu formel), deux contextes complètement différents mais complémentaires dans la mesure où le contexte informel définit et influe les situations de transmission des savoirs par l'école.

Par ailleurs, Rispail et Blanchet[88] n'écartent pas la place des parents et ajoutent que non seulement l'apprenant et l'enseignant, les parents ont également un impact sur l'enfant en matière d'apprentissage / acquisition des langues. Un impact qui serait visible à travers ses pratiques et comportements linguistiques et son apprentissage en classe : « *Ces études rendent aussi compte du fait que les acteurs de l'école, et dans notre cas de la didactique des langues,*

[87] Dabène M. et Rispail M., « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », dans Lettre de l'AIRDF, n°42, 2008-1, En hommage à Jean-François Halté, Liège, 2008.

[88] Philippe Blanchet, Patrick Chardenet (Dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), pp.509, 2011, 978-2-813000-48-4. ffhal-01436588ff

ne se limitent pas au seul couple trop longtemps restreint apprenant / enseignant : les parents y ont leur place » (Rispail et Blanchet, 2011 : 66)

Ayant un aspect à dominante pluridisciplinaire, la sociodidactique relie principalement, dans l'analyse des différents phénomènes linguistiques et langagiers, le domaine de la didactique à celui de la sociolinguistique tout en s'appuyant sur les principes transversaux qui la régissent, à savoir *le terrain* ; *la variation* ; *les représentations* et *la contextualisation* (Blanchet et Rispail, 2011)[89]

> Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. (Claude Cortier, 2007)[90]

La sociodidactique prend en considération le fait que les conditions, les faits, les pratiques (langagières ou autres) et les représentations sociales peuvent être susceptibles à influencer ou même conditionner, dans certains cas, les acteurs de toute situation d'enseignement / apprentissage (à savoir les enseignants et les apprenants). C'est ce qui la qualifie d'être une approche plurielle qui met en œuvre contextes dans leur complexité, ainsi que les paramètres qu'ils recouvrent afin d'appréhender et d'analyser les phénomènes qui découlent du domaine de la didactique.

> Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, l'étude des représentations s'articule également avec les réflexions sur les politiques linguistiques en relation avec les choix et les finalités dans l'enseignement des langues, avec les attitudes et motivations vis-à-vis des langues et des cultures étrangères ainsi qu'avec les dimensions affectives liées aux processus cognitifs et aux comportements socio-langagiers. (Jacqueline Billiez, 1996a : 402)[91]

Cet aspect relationnel entre l'action didactique et son contexte sociolinguistique que recouvre la sociodidactique fait d'elle également une approche d'intervention dans la mesure où le chercheur inscrit en sociodidactique puise du contexte, non seulement les données et les informations nécessaires, mais il crée également, et de ce même contexte un espace d'intervention propice aux solutions et aux perspectives ayant pour objectif d'apporter des

---

[89] Blanche, Ph. et Rispail, M., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de "terrain" », In *Guide de le recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des archives contemporaines (EAC), Paris, PP. 65-69.

[90] Cortier C., Symposium du 10e colloque international de l'AIRDF, *Didactique du français : le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, 2007.

[91] Jacqueline Billiez, 1996a « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées » dans ELA 104, 401-410.

solutions à des problématiques d'ordre didactique. Damien Le Gal et Claire Vilpoux (2011)[92] l'explicitent en avançant que : « *Mesurant le poids du social, la sociodidactique ne se contente pas seulement d'une description des contextes mais cherche à apporter des solutions en s'associant à des interventions voire à des actions à des fins politiques, pédagogiques, sociales.* »

Nous pouvons dire à la fin de ce point que la sociodidactique représente un champ de recherche complexe, qui touche à des aspects émanant des différents contextes. Un champ de recherche qui permet l'exploitation de nouvelles perspectives et la mise en place de dispositifs œuvrant le développement de l'apprentissage des langues, mais qui contribue également à apporter des réponses aux insuffisances communément identifiées du point de vue de la didactique.

L'insécurité linguistique, objet d'étude de notre recherche inscrit dans l'espace classe, l'espace formel de l'apprentissage du français, représente justement un phénomène qui, en l'analysant et l'interprétant, nécessite une implication et une contextualisation informelle. Ce contexte auquel l'insécurité linguistique fait référence est lié principalement au milieu familial de l'apprenant tout en prenant en considération l'ensemble des aspects et des variantes qu'il recouvre tels que : les parents, leur niveau d'instruction, les représentations qu'ils se font sur le français ainsi que leurs attitudes linguistiques vis-à-vis de cette langue ; les langues qui constituent le paysage linguistique familial et socioculturel.

Alors, dans quelle mesure ce contexte informel influe-t-il positivement ou négativement l'apprentissage en contexte formel, et quel rôle joue-t-il dans toute entreprise d'apprentissage, d'appropriation et de pratique de la langue ?

2-1- Le milieu informel / socioculturel et appropriation des langues

Nous tenterons justement, dans le point présent, d'identifier le rapport (d'ordre sociodidactique) qui combine le milieu informel et particulièrement familial de l'apprenant à celui formel, qu'est principalement la classe de langue et comment peut-il influer l'ensemble des situations d'apprentissage et l'appropriation de la langue ainsi que les différents phénomènes et manifestations linguistiques observés en classe chez les apprenants, l'insécurité linguistique à titre d'exemple.

[92] Damien Le Gal et Claire Vilpoux, 2011, « La sociodidactique comme didactique de l'intervention », In Revue électronique « Matices en Lenguas Extranjeras », n°06. ISSN 2011-1177, Université nationale de Colombie. http://revistas.unal.edu.co/index.php/male

Plusieurs chercheurs, sociolinguistes et didacticiens, constatent de plus en plus que certains faits, attitudes ou phénomènes linguistiques observables à travers les différentes situations d'enseignement / apprentissage en milieu scolaire découlent principalement de sources socialement inscrites, interprétables et justifiables : « *Les écoles aujourd'hui accueillent de ce fait beaucoup d'enfants qui pratiquent ou entendent, en famille, une autre langue : langue du patrimoine historique, langue du père, de la mère, langue de voisins ou de nouveaux voisins.* » (Danièle Moore, 2006 : 19)

En suivant le point de vue de Moore, l'école serait le contexte propice dans lequel s'identifient les paysages linguistiques des contextes socioculturels desquels sont issus les apprenants dans leurs milieux informels, ainsi que leurs répertoires langagiers. En effet, leurs pratiques langagières et linguistiques reflètent la complexité du contexte auquel ils appartiennent et leur appartenance sociale recouvrant les aspects : linguistique, culturel et identitaire.

Du fait que ces chercheurs expriment une prise de conscience de ce contexte « extrascolaire », il serait donc évident de déduire qu'ils prennent en considération ses composantes, les aspects qu'il recouvre et ses influences surtout sur les apprentissages en classe, les pratiques, phénomènes et manifestations linguistiques, les acteurs de cet espace classe (enseignant / apprenant).

2-1-1- Le milieu familial, un contexte de médiation linguistique informelle

Tout comme en contexte scolaire, l'enfant est confronté dans son milieu familial à des apprentissages informels, volontaires et involontaires. Ces apprentissages ou parfois acquisitions sont le plus souvent issus de contacts et de confrontations à ce milieu avec toutes les composantes qu'il recouvre, les affordances et les potentialités offertes par les : parents, fratrie, médias, TIC, etc.

Ce qui semble se lier avec notre recherche est le rapport qui peut exister entre les deux milieux formel et informel fréquentés alternativement par l'apprenant, notamment l'impact que le second peut avoir sur le premier en matière d'apprentissage du français, sa pratique et les différentes voies fournies à l' « enfant » dans le contexte informel, étant en mesure de lui faire acquérir des connaissances et des compétences en français langue étrangère sans pour autant s'inscrire dans l'espace institutionnel qu'est la classe.

Nous entendons par apprentissage informel « *Toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues*

comme des outils pédagogiques, et qui conduisent au développement du système langagier en L2 d'un apprenant. » (Sockett, 2015, p. 18)[93] », citée par Amireault et Kostonca (2020)[94]

En allant dans le même sens, et en s'appuyant sur les travaux de Lave et Wenger (1991)[95], toute entreprise d'apprentissage informelle est définie comme « *Apprentissage situé comme un processus socialement situé de formation de connaissances.* » (Drotner et al., 2008 : 02)[96]

Ceci nous conduit à déduire que l'apprentissage ne se limite pas uniquement sur le contexte formel institutionnel scolaire, régi par ses propres caractéristiques et ses propres régularités, mais il peut se produire également en l'inscrivant dans le contexte informel, dans d'autres conditions et spécificités différentes, plus libres, variées et étendues.

Suite aux recherches qu'il a menées autour des apprentissages informels[97], Schgrensky, D. (2000), (2007) (cité par Monika Grabowska, 2022), identifie le contexte informel en termes d'apprentissage en lui accordant deux rôles :

- **Un *rôle cumulatif :*** qui permet d'ajouter des connaissances à celles déjà acquises par l'apprentissage formel. Il s'agit, dans ce sens, d'un rôle complémentaire : « *L'appropriation linguistique du français peut se réaliser par le biais de la famille.* » (Queffelec et *al*. 2002, 85)[98]

« *La famille et ses caractéristiques sociales jouent un grand rôle dans les transmissions culturelles, surtout dans le cadre de la lecture, puisque le goût de lire se crée dans l'environnement familial* » (Reverdy, 2016 : 06)[99]

---

[93] Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels. *Mélanges CRAPEL*, n° 36, p. 125-135.

[94] Kostanca Cuko, Valérie Amireault , 2020, « *Vivre » la société d'accueil : le rôle de l'apprentissage informel du français langue seconde dans le processus d'intégration des immigrants au Québec*, Dans Journal of international Mobility 2020/1 (N° 8), pages 167 à 181

[95] J. Lave, É. Wenger, *Situated learning : Legitimate peripherical participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991 ; É. Wenger, *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Sainte-Foy [Québec], Presses de l'Université Laval, 2005.

[96] *Informal learning and digital media*, K. Drotner *et al*. (Éd.), Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2008, p. 2

[97] Il est à distinguer le concept d'apprentissage informel de celui d'apprentissage extrascolaire (ou apprentissage hors-classe), concept développé par (Benson, 2011) (Le premier se définit par le fait qu'il est en dehors du programme institutionnel, non-cadré et non localisé, tandis que le second s'effectue en rapport avec le contenu du programme institutionnel, il est cadré et localisé)

* (Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In : P. Benson / H. Reinders (dir.), Beyond the language classroom (p. 7–17). London : Pal-grave Macmillan. DOI https://doi.org/10.1057/9780230306790_2.

[98] Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., CherradBenchefra, Y. (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

[99] Reverdy, C. (2016). *La lecture, entre famille et école : comment se développe le goût de lire*. Lyon : Institut français de l'Éducation.

Le milieu familial semble se retrouver au centre des préoccupations des chercheurs quant aux apprentissages informels reçus par l'apprenant. Ce fort intérêt porté à la famille revient au fait que c'est, d'une part, la principale ressource de connaissances à laquelle appartient l'apprenant au-delà du contexte scolaire, d'autre part, cette confrontation impacte fortement les apprentissages et les pratiques en milieu scolaire en termes de complémentarité.

- Un *rôle transformateur :* à travers le paramètre de socialisation, les connaissances et les représentations de l'apprenant sont en mouvance perpétuelle. Ce dernier peut changer d'idées, de représentations et même d'attitudes déjà constituées en institution scolaire. Il s'agit dans ce sens d'un rôle influençant et impactant, de manière positive ou négative, qui sert à modifier les acquis et connaissances procurées en milieu scolaire. « *Selon le milieu social d'appartenance, il s'avère que les représentations ainsi que les pratiques culturelles et éducatives au sein de la famille ne sont pas identiques. Elles génèrent, souvent, des effets différents sur les pratiques des enfants issus de ces mêmes familles.* » (Beddoubia, N. et El Mestari, H., 2021 : 12)[100]

Ces influences informelles sur les apprenants et sur les représentations qu'ils se font mènent donc à l'hétérogénéité des classes, observées et constatées plus particulièrement à travers les leurs pratiques, voire attitudes, distinctes d'un apprenant à un autre.

> En dehors du milieu scolaire, les pratiques langagières en langue française sont peu fréquentes chez les lycéens. Les raisons sont multiples, nous citons à titre d'exemple : les représentations négatives à l'égard de la langue française et les difficultés liées à la capacité à la maitriser. Ces attitudes négatives conduisent souvent à un rejet de cette langue, d'une part. Elles ont une incidence négative sur les adolescents et sur la pratique informelle de cette dernière, d'autre part. (Reverdy, 2016 : 23)

A cet effet, et en revenant sur ce que nous avons dit précédemment, la situation d'apprentissage entreprise dans l'espace formel, voire la classe, est fortement liée à l'appartenance sociale, culturelle et familiale des apprenants : « *L'école dépend fortement, souvent sans le reconnaître, de l'héritage culturel des élèves, celui qui vient de leur famille et de leur classe sociale* ». (Perrenoud, 2000 : 168)[101]

Par ailleurs, une distinction s'établie entre les différentes situations d'apprentissage auxquelles l'apprenant pourrait être confronté dans son milieu informel : socio-familial. En effet, en termes de conscience et d'intentionnalité du sujet par rapport à l'apprentissage, il s'agit de trois catégories :

---

[100] Nassima Beddoubia, Habib El Mestari, « *Influence du milieu socio-familial sur les pratiques de la lecture en français à Relizane* », in Insaniyat n°94, octobre-décembre 2021, p. 11-24.
[101] Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les Moulineaux : ESF éditeurs.

> Selon Schugurensky (2000[102], 2007[103]), spécialiste en sciences de l'éducation, l'apprentissage informel comprend trois catégories d'activités distinguées d'après les critères d'intentionnalité et de conscience. La première est l'apprentissage autodirigé, qui est intentionnel et conscient. Le terme se réfère à un projet éducatif personnel, sans implication d'un enseignant professionnel, mais n'excluant pas le recours à des personnes-ressources. La deuxième catégorie est l'apprentissage fortuit, a priori non intentionnel, mais impliquant en cours de route une prise de conscience et une structuration en termes d'objectifs, de temps et / ou de ressources. La dernière catégorie, la socialisation, est inconsciente et involontaire, même si elle peut être conscientisée a posteriori. (Monika Grabowska, 2022)[104]

Quoi que cette catégorisation concerne toutes les situations d'apprentissage entreprises en milieu informel de manière globale, elle est toutefois applicable sur les apprenants, et les différentes voies de transmission et d'appropriation des savoirs et connaissances relatifs à l'apprentissage du français en milieu familial.

- L'apprentissage autodirigé : il s'agit d'un apprentissage intentionnel et conscient établi par l'apprenant lui-même dans le cadre d'un objectif éducatif personnel. Sans pour autant être dirigé par l'enseignant « le détenteur du savoir dans le contexte formel », l'apprenant peut se référer dans son apprentissage à l'un ou des membres de sa famille.

- L'apprentissage fortuit : c'est un apprentissage non-intentionnel mais qui suppose recouvrir une certaine prise de conscience en termes d'objectifs, de temps et de ressource dans la mesure où ce n'est pas de la volonté de l'apprenant de se confronter à cette situation d'apprentissage, mais dont il est conscient du contexte et de l'objectif de cet apprentissage. Nous pouvons prendre à titre d'exemple un parent qui apprend à son enfant un tel ou tel savoir linguistique en vue d'apprendre le français, à travers la communication verbale, la lecture ou par le biais d'autres moyens médiatiques et numériques.

- La socialisation : concerne les apprentissages qui s'effectuent de manière involontaire et non-intentionnelle à travers les confrontations et les interactions avec le milieu autour. C'est le cas par exemple des apprenants dont le milieu familial est francophone

Ceci dit que toute entreprise d'apprentissage en milieu informel nécessite une interrelation entre l'apprenant et les personnes de son milieu, d'où l'importance de parler des parents car ils

---

[102] Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. WALL Working Papers, 19, 1–7.

[103] Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 160, 13–27. DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.583.

[104] Monika Grabowska, « Le rôle de l'apprentissage informel du FLE dans la stimulation de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des étudiants de philologie française. Exemple des films et séries francophones » in : *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics* 49(1), Juin 2022, pp. [87-106]

représentent le pôle le plus susceptible de collaborer, par l'intermédiaire de différents moyens, à transmettre des savoirs, y compris les ressources linguistiques.

2-1-2- Le rôle des parents dans l'apprentissage informel

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, les parents contribuent de façon assez particulière en milieu familial de l'apprenant, à la transmission des savoirs et savoirs-faire lui permettant de mieux se familiariser avec le contexte formel et les contenus qu'il lui diffuse. Ainsi, l'assistance des parents permet également à l'enfant d'acquérir préalablement des connaissances dont il a besoin et d'appréhender les savoirs plus facilement dans le cadre formel d'apprentissage.

> Le rôle de la famille est d'une utilité considérable. En effet, l'enfant acquiert des savoirs et des savoirs-faire isolés grâce aux lecteurs-médiateurs (la mère, le père, le grand frère, un proche etc.). L'enfant est en mesure d'acquérir un premier bagage de mots dont il a découvert le sens grâce à quelques éléments du code graphique, repérés dans son environnement physique immédiat et qui constituent pour lui des indices. (Bensalah, B et Guerid, Kh, 2011: 175) [105]

Par ailleurs, le statut social et niveau d'instruction des parents jouent leur rôle crucial dans l'éducation des enfants, car il se constate que plus les parents ou l'un d'eux ont un certain niveau intellectuel, plus l'enfant est confronté davantage à des apprentissages informels, à des situations de communication et de pratique de la langue. « *C'est le statut social des parents (intellectuels, enseignants universitaires, hauts fonctionnaires, etc.) qui détermine le niveau de fréquence lié à l'usage de la langue française dans un milieu dit "informel"* » (Beddoubia et El Mestari, 2021 : 14)

Ainsi, Guibert Pascal (2006)[106] confirme qu'il en existe un lien étroit entre le niveau d'instruction des parents et leur disposition à assister leurs enfants dans leur éducation et leur apprentissage. Il distingue entre les deux catégories de parents en avançant que les parents dont le niveau d'instruction est limité « *ne s'estiment pas compétents et délèguent à l'enseignant l'instruction de leurs enfants* » (Guibert Pascal, 2006 : 149), néanmoins, « *Les parents cadres moyens et supérieurs s'estiment compétents* » (Guibert Pascal, 2006 : 150)

Il convient alors de dire que cette confrontation de l'enfant à la langue dans des situations plus ou moins informelles, orientées par les parents, lui permet de mieux se familiariser avec la langue, d'acquérir plus de ressources linguistiques et communicatives dans cette langue. Ceci se répercute positivement sur ses pratiques linguistiques en espace formel de l'apprentissage de

---

[105] Bensalah, B. et Guerid, Kh., L'impact du milieu extrascolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire, In **Synergies** *Algérie* n° 12 - 2011 pp. 173-180.
[106] Guibert Pascal, 2006, Initiation aux sciences de l'éducation, Vibert, Paris.

la langue, mais surtout lui permet de réduire son insécurité linguistique liée particulièrement à la non maîtrise de la langue et à la méconnaissance de la norme prescriptive de la langue.

De ce fait, et en partant du principe que l'enfant / apprenant se confronte alternativement à ces deux contextes formel (qui représente l'institution scolaire, particulièrement la classe) et informel (qui est, dans le cadre de cette recherche l'espace famille), et que les deux milieux contribuent, différemment, à la transmission de savoirs linguistiques et à l'apprentissage des langues, il en résulte que leurs rôles doivent se lier l'un à l'autre.

En effet, plusieurs recherches ont abouti à se rendre compte de la complémentarité de ces deux contextes en termes d'apprentissage des langues chez l'apprenant : « *L'environnement familial est un paramètre complémentaire. L'enseignement/apprentissage ne peut être réalisé sans la collaboration des parents.* » (Beddoubia et El Mestari, 2021 : 21)

Et dans le même sens, Bensalah et Guerid le confirment également :

> Les spécialistes en matière ne cessent de souligner l'importance de l'environnement extrascolaire dans toute entreprise d'apprentissage et d'éducation. Il apporte une aide considérable à l'école dans sa mission. Les rôles de ces deux espaces doivent être obligatoirement complémentaires. (Bensalah, B. et Guerid, Kh., 2011 : 176)

C'est cette complémentarité entre les deux cadres (formel et informel) qui impacte positivement et le plus souvent la réussite de l'apprenant en classe de langue, notamment en matière de pratique et d'usage de la langue. Salah Ait-Challal (2012) s'explique justement que, dans le cas inverse, où le cadre familial ne se rapporte pas à celui scolaire, et qu'il ne se conforme pas à ce qui se pratique en cadre institutionnel, et que la langue présente et pratiquée en milieu familial, à titre d'exemple, n'est pas celle enseignée en classe, l'échec et les difficultés rencontrées par l'apprenant se manifestent involontairement et clairement à travers ses pratiques linguistiques en classe :

> Le fait, pour l'enfant, de ne pas pouvoir donner un prolongement aux pratiques familiales le frustre et « désastre » ses apprentissages scolaire. Et c'est dans cette absence de liens entre les savoirs familiaux et les savoirs scolaires que réside la difficulté du transfert et de la capitalisation de certaines opérations cognitives. (Ait-Challal, S., 2012 : 164)[107]

Au terme de ce chapitre théorique, nous rappelons que les notions développées sont des données qui mettent en lumière tout ce qui se rapporte au contexte sociolinguistique de notre recherche, plus particulièrement, celui du public ciblé dans notre investigation. Nous avons également

[107] Salah Ait Challal, « Représentations ethnosociolinguistiques et hiérarchisation des langues en contexte familial et scolaire chez les jeunes locuteurs algériens. Implications didactiques », thèse de doctorat, ENS de Bouzaréah, 2012.

développé des notions qui ont trait au contexte informel auquel appartiennent les apprenants : les langues présentes dans leur milieu familial / socioculturel, le rôle et l'impact de ce milieu avec tous les éléments qu'il recouvre sur le cadre formel, institutionnel des apprentissages qui est la classe de langue, afin de l'intégrer dans l'analyse et l'interprétation des données méthodologiques que nous effectuerons par la suite.

Chapitre 02 : Analyse des discours des parents / apprenants

Dans ce chapitre, nous tenterons de montrer les langues parlées en milieu extrascolaire de l'apprenant, en l'occurrence dans son milieu familial ; pour ce, il nous semble évident de nous référer aux discours des apprenants et ceux de leurs parents. Non seulement leurs déclarations mais la / les langue (s) dans la / les quelle (s) ils ont répondu lors des entretiens nous apportera également des idées sur le paysage linguistique dans leur milieu familial.

1- S'agit-il d'un contexte mono, bi ou plurilingue ?

QC6P : Quelles sont les langues parlées à la maison ? Pourquoi ?

R6P1 : Euh beaucoup plus l'arabe ***laamiya taana*** et l'anglais parce que ***ana naaref mlih l'anglais*** (c'est beaucoup plus l'arabe notre dialecte et l'anglais parce que je sais très bien parler anglais) /

R6P2 : Bon + ***hna*** euh ***nahedrou*** bien sûr l'algérien kabyle ***w*** l'français + euh ***ta'arfi hna*** les algériens ***kelma menna kelma menna + khalouta +*** mais la langue qui domine c'est ***dardja ta'na*** (Nous euh on parle bien sûr l'arabe algérien le kabyle et le français + euh vous savez nous les algériens on parle un peu de ceci un peu de cela + un mélange + mais celle qui domine c'est le dialectal)

R6P3 : C'est un mélange un cocktail ***mindak*** français ***mindak dardja*** voilà (Un peu de français un peu d'arabe dialectal) /

R6P4 : L'arabe ***darija taana w sa'a sa'a*** des mots ***taa*** français ***machi hadja*** **(**Notre arabe dialectal et de temps à l'autre des mots en français mais pas beaucoup) /

R6P5 : Alors on a le français l'anglais l'arabe (RIRES) tout c'que vous voulez (RIRES) /

R6P6 : Le français + l'arabe + le kabyle /

R6P7 : Euh l'arabe /

***1 :** Quel arabe ?

1 :** L'arabe classique ***w + metghelleb alih dardja + français ***klil*** y a des mots juste pour parler avec ma fille ***bessah*** les garçons ils s'en fichent (L'arabe classique et dialectal mais c'est le dialectal qui domine + et un peu de français juste pour parler avec ma fille mais les garçons s'en fichent) /

R6P8 : Euh arabe + français + mais beaucoup plus arabe + et parfois quelques mots en anglais /

***1 :** Quel arabe exactement ?

***1 :** Dardja /

Les réponses de l'ensemble des parents affirment la présence de plusieurs langues dans le milieu familial des apprenants ; ils ont déclaré l'utilisation de l'arabe dialectal comme ils l'appellent « dardja », l'arabe classique, le kabyle, et pour les langues étrangères, nous comptons le français et même l'anglais, ce qui justifie que le contexte sociolinguistique algérien est à dominante *plurilingue.*

Les parents ont également montré cette pluralité linguistique chacun à sa manière, à titre d'exemple, **P1** et **P8** ont employé la locution adverbiale « beaucoup plus » qui montre cette coprésence d'autres langues mais qu'il y en a une qui domine.

P2 a décrit ce plurilinguisme en employant le mot « khalouta » qui veut dire « un mélange » : « ... euh ***ta'arfi hna*** les algériens ***kelma menna kelma menna + khalouta +...*** (...euh vous savez nous les algériens on parle un peu de ceci un peu de cela + un mélange + ...)».

Egalement pour **P3** qui l'a qualifié de façon directe de « mélange » et « cocktail » en déclarant : « ... C'est un mélange un cocktail...».

P5, de son côté, a procédé à un certain enchainement qui exprime l'énumération : « ... on a le français l'anglais l'arabe (RIRES) tout c'que vous voulez (RIRES) ... » dans le sens où pour parler de toutes les langues qui existent dans le terrain sociolinguistique algérien, il faut les énumérer vu leur pluralité. Elle a, par la suite, ajouté « tout ce que vous voulez » avec des (rires), c'est une forme un peu ' excessive' qui sous-entend également que les langues sont tellement nombreuses dans leurs pratiques langagières effectives dans le milieu familial.

- *Quant aux apprenants...*

Les apprenants de leur côté ont également approuvé qu'ils appartiennent à un milieu familial plurilingue, leurs réponses étaient similaires à celles de leurs parents. Ils pratiquent l'arabe dialectal, l'arabe classique, le kabyle, le français et l'anglais. Ces pratiques varient certainement d'une famille à une autre.

> **QC2A :** ***Wech houma elloughat li tahder bihom maa*** tes parents, tes sœurs ? **(**Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ? Et avec tes sœurs ?)
>
> **R2A1 :** C'est l'arabe dialectal + l'anglais avec maman et français avec mon père et kabyle parce que je suis kabyle mais euh + c'est pas ++ tous les temps + et avec mes sœurs ***dardja (***le dialectal) /
>
> **R2A2 :** ***dardja w chwya*** anglais et avec ma sœur ***dardja*** ... (l'arabe dialectal et un peu d'anglais et avec ma sœur arabe dialectal ...) /
>
> **R2A3 :** Avec mes parents je parle arabe ***daridja*** (Dialectal) ***w min dak ki nhab netaalem lougha nahder maahom w homa yrépondiwli*** généralement ***hakda ndir maahom fel*** français et l'anglais (et parfois quand je veux apprendre une langue je parle avec eux puis ils me répondent généralement je fais comme ça avec eux) en français et anglais mais en général c'est l'arabe /
>
> ***1** : et avec ton frère ?
>
> ***1** : Avec mon frère euh ***ki n'hab naalmou lougha nahder maah b hadik lougha*** (quand je veux lui apprendre une langue je parle avec lui dans cette langue) mais généralement c'est ***daridja*** (le dialectal) /

> **R2A4 :** ***daridja w min dak*** français ***maa kheti ...*** **(**L'arabe dilectal et parfois le français avec ma sœur ...) /
>
> **R2A5 :** Donc + avec mon père je parle arabe dialectal et français + et avec ma mère on parle arabe dialectal français et anglais /
>
> **R2A6 :** ***dardja w kbaylia*** **(**L'arabe dialectal et le kabyle) + avec ma sœur ***dardja ala khater hya ma tahderch bezzaf kbaylia*** (L'arabe dialectal parce qu'elle ne parle pas trop kabyle) /
>
> **R2A7 :** ***arbiya dardja kifkif + mindak nahki maa yema ki tssekssini bel*** français ... **(**Pareil l'arabe dialectal + et parfois j'utilise le français avec ma mère lorsqu'elle me pose des questions ...) /
>
> **R2A8 :** Arabe algérien et français ... + c'est les deux mais beaucoup plus arabe /

Comme nous l'avons dit, ces pratiques des langues varient d'une famille à une autre, on trouve par exemple dans certaines familles l'emploi de plusieurs langues d'après **A1 / P1** et **A5 / P5** ; par contre dans d'autres familles, on ne pratique que l'arabe dialectal comme chez l'**A3** / **P3** et l'**A7** / **P7.**

Ces pratiques varient, parfois, au sein de la même famille dans la mesure où la / les langue (s) qu'utilise l'enfant avec ses parents, ou sa maman ou son père, n'est (sont) pas la / les même (s) qu'il emploie avec son frère ou sa sœur, à l'image de **A1** qui emploie le dialectal avec ses sœurs et les langues étrangères avec ses parents (le français son père, l'anglais avec sa mère), le même constat pour **A5 et A7.**

Chez d'autres, c'est le contraire, ils emploient l'arabe dialectal avec les parents et les langues étrangères avec leurs frères ou sœurs à l'exemple des apprenants **A2 et A4.**

De ceci, nous déduisons que la langue qui domine dans le milieu familial est celle que les parents pratiquent et maitrisent, autrement dit, les enfants parlent avec leurs parents dans la langue que ces derniers maitrisent.

Cependant, nous avons déduit aussi que, certes, l'emploi de la langue par les enfants dépend de leurs parents, mais ils ont quand-même une certaine liberté de choisir et pratiquer une autre langue que celle parlée par les parents, par conséquent, ils la pratiquent avec le frère ou la sœur comme le déclarent :

> **P3** : « ... par exemple Islem avec son frère qui est en quatrième année primaire + ils se parlent entre eux en anglais... »
>
> et **A4** : « ... ***w min dak*** français ***maa kheti w chwya khouya*** **(** ... et parfois le français avec ma sœur et un peu avec mon frère) »

1-1- L'arabe algérien : une dominance « évidente »

A partir des discours des parents et ceux des apprenants, nous avons choisi de récapituler les langues déclarées employées en milieux familiaux dans le but de compter et de comparer, dans un ordre hiérarchique celles qui dominent et celles qui sont, par contre, peu utilisées par les membres de familles.

Les langues	Déclarées par les parents		Déclarées par les apprenants		Le total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
L'arabe algérien	08	36.36 %	08	42.10 %	**16**	**39.02 %**
L'arabe classique	01	04.54 %	00	00 %	**01**	**02.43 %**
Le kabyle	02	09.09 %	02	10.52 %	**04**	**09.75 %**
Le français	08	36.36 %	06	31.57 %	**14**	**34.14 %**
L'anglais	03	13.36 %	03	15.78 %	**06**	**14.63 %**

Tableau 30: Les langues parlées dans les familles enquêtées

Afin d'interpréter ce tableau et faciliter sa lecture en termes de pourcentages, nous avons conçu trois **secteurs** ci-dessous, le premier représente les déclarations des parents, le second comporte celles des apprenants et le troisième combine la totalité des déclarations.

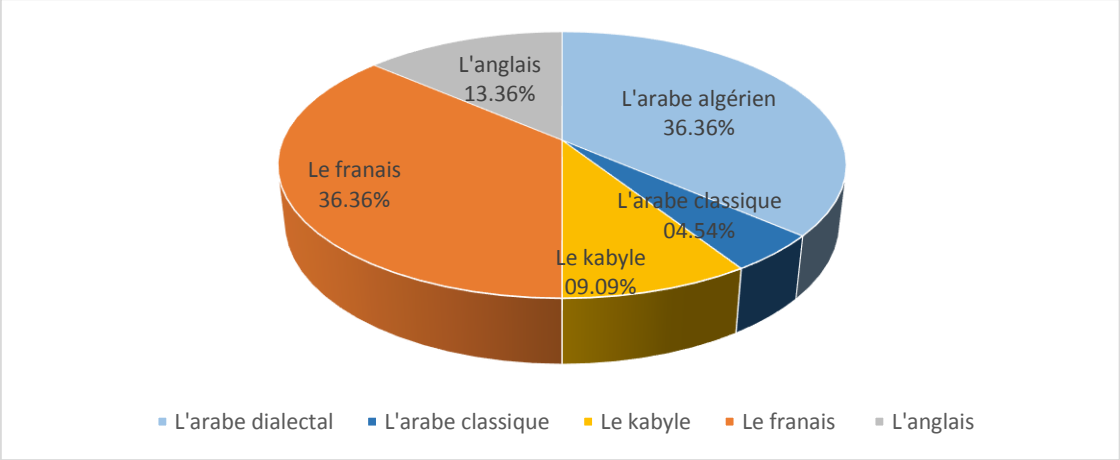


Figure 03 : Les langues parlées en milieu familial (Déclarations des parents)

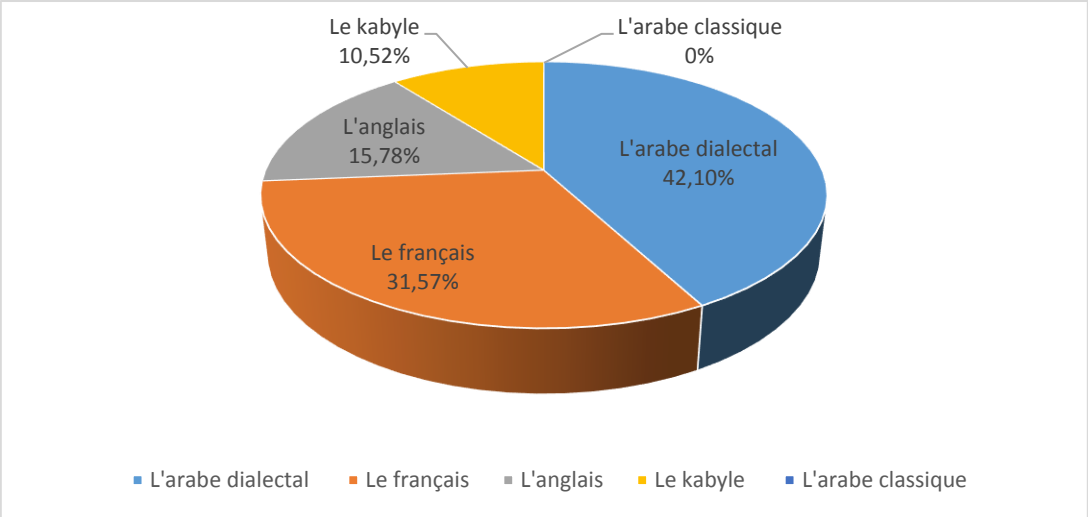


Figure 04 : Les langues parlées en milieu familial (Déclarations des apprenants)

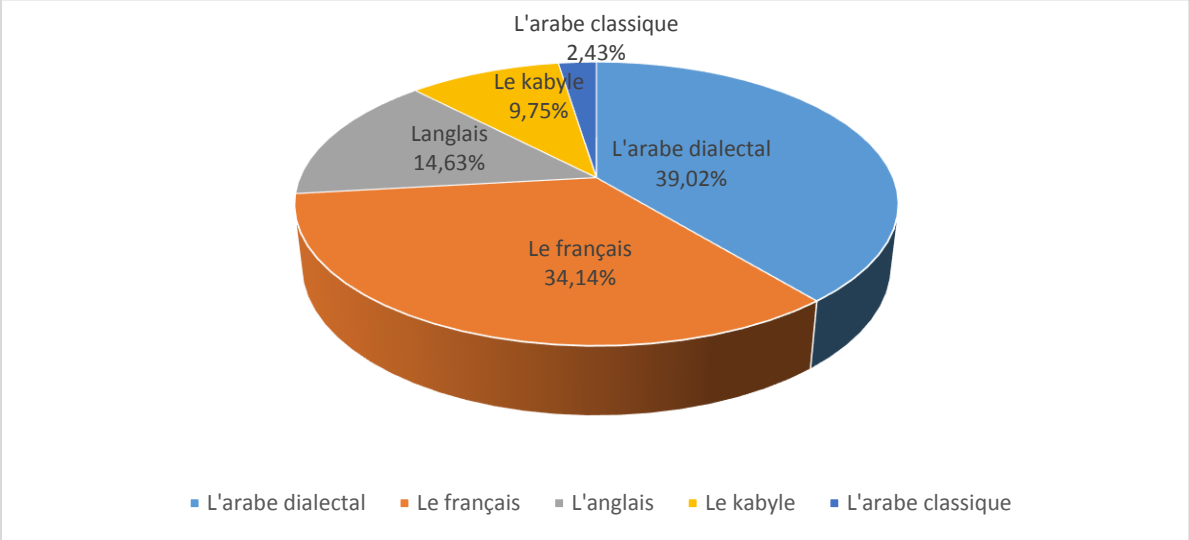


Figure 05 : Les langues parlées en milieu familial (Totalité des déclarations)

Les chiffres et les pourcentages nous indiquent alors que l'arabe algérien a été cité 16 fois par les enquêtés, c'est la langue qui domine dans les pratiques langagières familiales des membres enquêtés. Le français le suit avec 14 déclarations, puis l'anglais à travers 06 déclarations, suivi par le kabyle qui a été cité en 04 reprises, et enfin l'arabe classique cité uniquement par une seule enquêtée : **P7**.

Ce qui est justement remarquable, d'après les résultats discutés ci-dessus, est que l'arabe dialectal qui est fortement présent et pratiqué dans toutes les familles, tous les parents déclarent utiliser l'arabe algérien et les autres langues en suivent. Plusieurs parents le confirment, à

l'exemple de exemple **P1 « …** beaucoup plus l'arabe **...»**, **P7 : *metghelleb alih dardja*** (c'est le dialectal qui domine)... » Et **P8** « ... mais beaucoup plus arabe « dialectal »... ».

P2 de sa part, exprime la certitude et l'évidence en employant la locution adverbiale « ... Bien sûr l'algérien ... », à travers laquelle elle approuve que pour elle, l'arabe dialectal est l'arabe de l'Algérie, cela nous appartient, et tout individu algérien le pratique.

C'est également pour **P4** qui emploie l'adjectif possessif : « **…** L'arabe ***darija taana*** (L'arabe dialectal le nôtre) ... » Pour désigner l'appartenance de l'arabe dialectal à la société algérienne, et que cette langue fait partie de notre identité.

Les apprenants, de leur part, ont également approuvé dans leur ensemble, au même titre que leurs parents, que l'arabe algérien est la langue la plus parlée dans leur milieu familial, suivi par le français, puis l'anglais et le kabyle. L'arabe classique, par contre, n'a été déclaré par aucun des apprenants.

1-1-1- C'est aussi la langue 1 des apprenants :

Après avoir confirmé la dominance du dialectal dans les pratiques langagières des familles enquêtées, les réponses des apprenants sur la question concernant leur langue première (**L1**), ont également approuvé que c'est également l'arabe algérien, et que même si d'autres langues sont utilisées à côté, les parents ont employé le dialectal comme première langue de communication avec leurs enfants en bas âge :

> **QC1A :** ***Wech hya ellougha lawla li taalemt'ha ?*** **(**Quelle est ta langue 1 ?)
>
> **R1A1 :** le français et ***dardja*** **(**L'arabe dialectal) /
>
> **R1A3 :** L'arabe ***el fos'ha wa daridja*** (classique et dialectal) **/**
>
> **R1A4 :** ***el arbiya daridja*** **(**L'arabe dialectal) /
>
> **R1A5 :** l'arabe ***taana dardja*** **(**notre arabe l'arabe dialectal) /
>
> **R1A7** ***: arbiya*** normal ***dardja*** **(**L'arabe dialectal) /
>
> **R1A8 :** Tout d'abord au début on parlait tous arabe + puis j'ai commencé le français à huit ans + euh en troisième année primaire /
>
> ***1 :** Quel arabe ?
>
> ***1 :** Arabe ***dardja*** (dialectal) algérien /

Nous voyons alors que quel que soit la position de la langue française dans ces familles et sa pratique par certains des parents questionnés, l'arabe algérien demeure la première langue avec laquelle nos apprenants rentrent en contact lors des premières pratiques langagières familiales de la petite enfance.

Ces constats nous mènent à déduire que cette forte dominance de l'arabe algérien dans ces familles ne permet pas à la majorité de ces enfants de considérer le français parmi les principales langues de communications familiale, et par conséquent ceci n'est pas favorable pour que ces enfants acquièrent cette langue de façon à ce qu'ils la pratiquent dans les différentes situations discursives.

1-1-2- D'où provient cette dominance ?

Dans le but de quêter après la dominance de l'arabe algérien dans les pratiques langagières familiales au détriment des autres langues, plus particulièrement le français, nous avons cherché à travers la question n°03 auprès des apprenants qui porte justement sur la langue qu'ils pratiquent en dehors du milieu familial, plus précisément avec leurs amis.

> **QC3A :** Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?
>
> **R3A1 :** ***Dardja*** (le dialectal) c'est tout /
>
> **R3A2 :** ***Dardja taa'na*** **(**Notre arabe dialectal) /
>
> **R3A3 :** Avec mes amis je parle arabe normal ...
>
> **R3A4 :** euh + ***tani daridja*** **(**l'arabe dialectal aussi) /
>
> **R3A5 :** avec mes amis algériens je parle dialectal ...
>
> **R3A6 : Dardja (**L'arabe dialectal) toujours **/**
>
> **R3A7 :** ***arbiya dardja*** toujours **... (**Toujours l'arabe dialectal ...**)**
>
> **R3A8 :** L'année passée quand j'étais en école privée avec mes camarades on parlait beaucoup plus français + mais cette année comme j'ai changé d'établissement on ne parle qu'en arabe donc je ne peux pas parler toute seule français /

Les réponses des apprenants vont de même avec celles fournies concernant leur langue première. Les apprenants ont déclaré majoritairement qu'ils parlent aussi arabe algérien avec leurs amis dehors, ce qui justifie que c'est la langue qui domine également dans le contexte socioculturel de ces enfants.

Deux seulement de nos apprenants ont déclaré employer d'autres langues avec les amis à côté du dialectal, **mais** cela se passe uniquement dans l'espace virtuel. Adam **(A5)**, déclare employer les langues étrangères (le français et l'anglais) à travers les jeux-vidéos :

> **R3A5 :** avec mes amis algériens je parle dialectal + avec mes amis sur PlayStation je parle en français et en anglais /

Ce recours aux langues étrangères est probablement justifié par le fait que ces jeux sont conçus en langues étrangères, et que notre apprenant Adam (**A5**) est dans l'obligation d'employer ces

langues pour pouvoir communiquer et passer des messages, notamment lorsqu'il s'agit d'utilisateurs étrangers qui ne parlent pas la même langue que lui.

Quant à Khalil **(A7)**, il déclare utiliser le français également dans l'espace virtuel, mais plus précisément sur les réseaux sociaux. Khalil déclare utiliser le français avec ses amis sur Facebook et Instagram.

> **R3A7 :** ***arbiya dardja*** toujours **+** à part Facebook et Instagram ***nahki maahom b*** français ***machi bezaf chwya wech naaref (***Toujours l'arabe dialectal + à part sur Facebook et Instagram j'utilise avec eux le français mais pas trop juste ce que je sais) /

Khalil **(A7)** avoue également que son utilisation du français sur les réseaux sociaux n'est pas fréquente, et qu'il l'utilise uniquement dans la limite de ses capacités, pour ce, il a employé les adverbes « ... ***chwya*** (Un peu) » et la locution adverbiale « ... ***machi bezaf*** (pas trop) » pour exprimer surtout que l'emploi du français n'est pas aussi fréquent que celui de l'arabe dialectal. Il faut savoir aussi que khalil **(A7)** n'utilise que rarement le français en espace familial et uniquement avec sa maman, lorsqu'il a vraiment besoin d'aide ceci justifie également pourquoi il utilise très peu le français avec ses amis dans l'espace virtuel.

Ce que nous nous rendons compte d'après les deux réponses d'Adam **(A5)** et de Khalil **(A7),** est que l'emploi des langues étrangères, plus particulièrement le français avec les amis dehors ne se fait que sur l'espace virtuel, alors que sur le terrain c'est toujours le dialectal. Par conséquent, nous pouvons dire que l'emploi de ces langues est conditionnel et ne se fait que lorsque les apprenants ne sont pas en contact réel avec leurs interlocuteurs, ce qui veut dire qu'ils ne sont réellement à l'aise que lorsqu'ils parlent dans leur langue 1.

Seuls Islem (**A3**) et Imene (**A8**) ont évoqué les langues étrangères MAIS dans des cas particuliers. Islem (**A3)** de son côté, déclare parler arabe dialectal avec ses amis dehors tout comme les autres, SAUF qu'il avoue aimer parler français et anglais avec eux, juste parce que ce sont des langues qu'il aime, et qu'il aime parler aussi :

> **R3A3 : ...** mais j'aime ***mindak n'hab nahder maahom*** en anglais puisque moi j'aime l'anglais et le français ***mindak*** (... mais parfois j'aime parler avec eux en anglais puisque j'aime l'anglais et le français parfois) /

Islem (**A3**) emploie deux fois l'adverbe « ***mindak*** (Parfois) » pour nous expliquer que l'emploi de ces deux langues étrangères n'est pas fréquent et quotidien, et que ce ne sont pas les langues qui dominent ses pratiques langagières avec ses amis dehors.

En ce qui concerne Imene (**A8**), elle a évoqué un point assez important en faisant la différence entre les pratiques langagières des enfants scolarisés aux écoles privées[108] contrairement aux élèves des établissements étatiques puisqu'elle a fréquenté les deux. Imene (**A8**) déclare parler le français avec ses amis de l'école privée MAIS l'arabe dialectal avec ses amis de l'école publique.

Cette apprenante nous confirme alors que le français est une langue très peu pratiquée par les enfants dans l'espace extra-familial puisque la grande majorité des apprenants sont inscrits aux écoles publiques (étatiques) et ces derniers ne parlent, généralement pas le français entre eux, pour cela, elle a ajouté :

> **R3A8 : « ...** mais cette année comme j'ai changé d'établissement on ne parle qu'en arabe donc je ne peux pas parler toute seule français / »

Elle déclare ne pas pouvoir parler en français toute seule pour montrer que les élèves des écoles publiques n'utilisent pas le français dans leurs pratiques comme ceux des écoles publiques et que c'est toujours l'arabe dialectal qui domine à l'extérieur du milieu familial.

Il s'avère alors que cette dominance de l'arabe algérien provient principalement du milieu socioculturel et que cette langue s'impose dans pratiquement les différents lieux et dans toutes les catégories sociales, même les enfants. Ceci a été confirmé également par le parent Chérif **P2** qui, pour justifier pourquoi il n'utilise pas trop le français avec sa fille Amel (**A2**) malgré sa bonne maîtrise de cette langue, il a dit :

> **R7P2*1 :** « Parce que le milieu ***taana maa'rreb*** la majorité ***ma yahedrouch bien français ma yefahmouhach*** ... **(**C'est parce que notre milieu est arabophone la majorité ne parle pas bien et ne comprend pas bien le français ...)

Ce parent nous montre clairement qu'il n'est pas question de parler français avec sa fille puisque c'est un milieu où c'est l'arabe qui domine et que « la majorité » parlent l'arabe mais pas le français. Et par conséquent, cette dominance de l'arabe a influencé ce père et l'a démotivé de pratiquer la langue étrangère dans son espace familial.

Après avoir parlé du paysage linguistique et des langues présentes dans l'espace familial des familles en général, nous allons maintenant nous focaliser sur « le français », objet d'étude de notre recherche. Nous allons montrer quelle place occupe le français réellement sur le terrain sociolinguistique de nos apprenants plus précisément dans leur espace familial afin de lier les

[108] Il est clairement connu que les élèves scolarisés aux écoles privées maîtrisent les langues étrangères mais plus particulièrement le français vu que parallèlement au programme scolaire algérien, ils appliquent également le programme français à travers lequel, toutes les matières sont enseignées en langue française, c'est ce qui justifie leur maîtrise de cette langue mieux que les apprenants des écoles publiques.

résultats et déductions avec les indices d'insécurité linguistique de ces apprenants en classe de langue.

Rappelons que le français est classé en deuxième position après l'arabe algérien en matière de pratique dans l'espace familial de nos apprenants, d'après leurs déclarations et celles de leurs parents.

1-2- Qu'en est-il du français dans l'espace familial ?

D'après les déclarations que nous avons discutées précédemment, celles des apprenants et aussi de leurs parents, sur les langues parlées au milieu familial, le français a été classé *en deuxième position* après l'arabe dialectal. Le tableau conçu ci-dessus (dans la partie « b » de l'analyse) révèle que les huit (08) parents déclarent la présence du français parmi les langues pratiquées en milieu familial, face à six (06) apprenants sur huit qui le confirment également.

Les langues	Déclarées par les parents	Déclarées par les apprenants	Le total
Le français	08	06	14

Tableau 31 : Nombre des déclarations autour de la présence du français en milieu familial (Parents / apprenants)

Nous pouvons dire alors que certes, le français est « omniprésent » dans le milieu familial des apprenants, mais d'après nos informateurs, son emploi n'est pas au même titre que l'arabe dialectal, ni avec les mêmes membres au sein de la même famille.

La majorité des parents déclare employer « *peu* » le français en milieu familial à l'exemple de **P2** : « ... ***mindak*** français...(...Parfois le français...)/ » et **P4** : « ...***w sa'a sa'a*** des mots ***taa*** français ***machi hadja*** (et de temps à l'autre des mots en français mais pas beaucoup) / ».

P6 de son côté, confirme l'appartenance du français aux pratiques langagières familiales et qu'il est utilisé à côté d'autres langues constituant un complexe langagier *plurilingue* : « ... le français c'est euh (RIRES) **+++** ***hna*** les algériens ***nkhaltouha chwya*** **+** on parle un peu de tout **+ ...** ***w ndakhloulou*** français « ... nous les algériens on mélange un peu + on parle un peu de tout + ... et on y rajoute le français / »

Quant à **P7**, elle déclare qu'elle ne parle français que dans le cadre de communication avec sa fille, contrairement à ses enfants de sexe masculin : « ...français ***klil*** y a des mots juste pour parler avec ma fille ***bessah*** les garçons ils s'en fichent (... et un peu de français juste pour parler avec ma fille mais les garçons s'en fichent) / ». Cette remarque montre que le français est

pratiqué par cette maman en faisant une différence « genrée »[109] entre les enfants selon l'intérêt qu'ils portent à cette langue étrangère.

En ce qui concerne **P1**, la maman a évoqué un point important qui concerne la différence entre le père et la mère en matière de répertoire langagier / pratiques langagières. Elle déclare que contrairement à son mari qui « parle et maîtrise » le français, elle est plutôt « anglophone ». Chacun d'eux utilise avec ses enfants la langue qu'il sait parler :

> **R6P1** : « ***... ana ma nmaitrisich mlih*** français mon mari très bien ++ mais ***rjal machi kima nssa*** donc ***f dar*** c'est beaucoup plus l'arabe ***laamiya taana*** et l'anglais parce que ***ana naaref mlih l'anglais*** (...Moi je ne maitrise pas bien le français contrairement à mon mari ++ Mais les hommes ne sont pas comme les femmes donc à la maison c'est beaucoup plus l'arabe notre dialectal et l'anglais parce que je sais très bien parler anglais...)

D'après les déclarations de la maman (**P1**), nous voyons clairement que c'est la langue maitrisée par la mère qui domine dans les pratiques langagières familiales, et dans ce cas c'est « l'anglais ». Quant à la langue française, qui est maitrisée par le père, n'est pas trop parlée car ce dernier ne l'utilise pas et préfère parler arabe dialectal. La maman a expliqué justement pourquoi : « ... ***rjal machi kima nssa...*** (...Les hommes ne sont pas comme les femmes...) », dans la même réplique elle rajoute :

> « ... Euh mon mari ***yaaref*** français mais il parle pas ***aandou kelli*** complexe ***wana*** le contraire ***n'hab nahderha w ma naarefhach w*** tu sais la maman ***hya rakiza taa dar hya li tahder bezaf maa*** les enfants (... Euh mon mari sait parler en français mais il ne veut pas il a un certain complexe et moi c'est le contraire j'aime beaucoup parler en français et je n'arrive pas et tu sais la maman est le pilier de la maison c'est elle qui communique le plus avec ses enfants) / »

Voilà donc cette maman justifie les deux raisons pour lesquelles le français n'est pas trop parlé dans leur famille :

* Seul le père maitrise le français mais il ne le parle pas en famille car il a un complexe vis-à-vis de cette langue étrangère : « ... mais il parle pas ***aandou kelli*** complexe (...mais il ne veut pas il a un certain complexe...) ».

* En milieu familial, c'est toujours la maman qui communique plus avec les enfants plus que le père : «…tu sais la maman ***hya rakiza taa dar hya li tahder bezaf maa*** les enfants…(tu sais la maman est le pilier de la maison c'est elle qui communique le plus avec ses enfants) / » et puisque elle ne maitrise pas le français donc cette langue ne domine pas.[110]

---

[109] Nous reviendrons sur ce point ultérieurement dans le point où nous traiterons le rapport des langues en milieu familial avec la notion du genre.

[110] Nous expliciterons ce point davantage en partie qui traite les parents, leur niveau instructif et leur assistance en milieu familial.

Anis (**A1**) a confirmé de son côté les déclarations de sa maman, et qu'il ne parle français qu'avec son père : « ... et français avec mon père ... ». A propos de ce détail, la maman a déclaré qu'Anis est l'ami de son père et qu'ils sont toujours ensemble même en déplacements, donc il a eu l'occasion d'être en contact avec la langue française, sachant que c'est un garçon très curieux, pose souvent des questions et cherche à tout savoir.

Globalement, dans les cinq familles, l'emploi du français diminue contrairement aux autres langues, et ce selon les membres de la famille (il n'est pas parlé avec la mère comme avec le père, il n'est parlé avec la fille comme avec le garçon, il n'est pas parlé avec les parents comme avec les frères ou sœurs, etc.), les trois autres familles n'ont pas ajouté de précisions.

En partant du général au particulier, et afin d'avoir plus de précision sur la présence du français dans le milieu familial, nous avons recueilli plus de détails et déclarations à travers la question n°**07,** dans le but de savoir, auprès des parents, comment est-il le contact des apprenants en question avec la langue française en milieu familial ? Et ce pour le lier par la suite à la variante « genre » et chercher s'il y a différence entre les enfants de sexes différents puis entre nos apprenants filles et garçons.

> **QC7P :** Parlez-vous en français avec votre enfant ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?
>
> **R7P1 :** Euh NON + ***machi hadja*** (Pas beaucoup) /
>
> **R7P2 :** Non rarement /
>
> **R7P3 :** Oui mais pas vraiment tout le temps ...
>
> **R7P4 :** ***ma naarefch nahderha w ma nekderch nahderha maa wladi*** (Je ne sais pas parler français et je le parle pas avec mes enfants (Rires)) /
>
> **R7P5 :** Oui je parle beaucoup français avec lui /
>
> **R7P6 :** ***Machi ghir*** en français + mais le français **dakhel f** le langage **taa'na + ydj ydji** le mot + mais le français courant non ...
>
> **R7P7 :** Oui je perle ...
>
> **R7P8 :** Euh parfois + non pas souvent /

1-2-1- Un français qui concurrence l'arabe algérien :

Parmi les huit parents, une seule et unique maman (**P5**) qui déclare parler en français avec son fils en milieu familial de manière courante, spontanée et dans les différentes situations de communication :

> **QC7P5*1 :** Dans quelle (s) situation (s) ?
>
> **R7P5*1 :** Je parle français librement avec lui et dans toutes les situations /

Cette maman montre « l'exception » que le français dans cette famille est pratiqué au même titre que l'arabe algérien, et puisqu'elle parle « librement » en français avec ces enfants, ces derniers la maîtrisent et par conséquent, ils ne la considèrent pas comme une langue étrangère, d'ailleurs la réponse d'Adam (**A5**) le confirme :

> **R2A5 :** Donc + avec mon père je parle arabe dialectal et français + et avec ma mère on parle arabe dialectal français et anglais /

1-2-2- Un français négligé pour son statut de « langue étrangère »

P2 par contre, sait très bien parler en français, mais selon lui, il n'est pas important de parler avec sa fille dans une langue qui n'est pas parlée en milieu social :

> ***1 :** Et pourquoi ? Pourtant vous parlez très bien français ?
>
> ***1 :** Parce que le milieu ***taana maa'rreb*** la majorité ***ma yahedrouch bien français ma yefahmouhach*** + enfin question de culture ***tanit*** **(**C'est parce que notre milieu est arabophone la majorité ne parle pas bien et ne comprend pas bien le français + enfin c'est aussi une question de culture) /

Nous nous rendons compte que dans le cas de cette famille, c'est le statut de la langue française dans le me contexte sociolinguistique algérien qui définit la pratique de cette langue en milieu familial, donc nous constatons une influence du milieu social sur le milieu familial en matière de pratique langagière. Par conséquent, le parent préfère parler la langue dominante que la langue étrangère car au final, il serait, selon lui, inutile de parler une langue que les autres ne parlent et ne comprennent même pas.

1-2-3- Un français employé comme « moyen », pas une « langue »

Par rapport aux parents **P3**, **P7** et **P8**, ils déclarent employer le français avec leurs enfants MAIS dans des situations précises et non pas de manière courante :

> **R7P3 :** ... ***howa*** quand il fait des fautes donc ***ncorrigilo*** sutout f la conjugaison et tout + et parfois ***ki ychouf*** des vidéos ***ysseksini ala kach haja nahder maah bech nfahmou*** (... quand il fait des fautes donc je lui corrige surtout en conjugaison et tout + et parfois quand il regarde des vidéos il me pose des questions donc je lui parle pour lui expliquer quelque chose) /
>
> **R7P7 :** ... ***ki ndirlou*** les révisions + des exercices conjugaison le sens des mots + parfois il vient il me dit ***mama kifach nkoulou hadi*** + mais c'est rare ***win yji ma yhabch yahderha*** (... quand je lui fait des révisions + des exercices de conjugaison le sens des mots + parfois il vient et me demande maman comment dire ceci + mais il ne demande que rarement + il n'aime pas parler français) **/**
>
> **QC7P8*1 :** Dans quelles situations exactement parlez-vous en français avec elle ?
>
> **R7P8*1 :** Des fois ***bach nfahemha hakda*** des mots techniques + ***tsemma lazem nmed'houlha*** en français + mais la maman ***tahder maahom bezaf*** en français (Parfois pour lui expliquer par exemple des mots techniques + donc il faut que ça soit en français + mais la maman parle beaucoup en français avec elles) /

A travers ces déclarations, il s'avère qu'à part dans les situations de communications courantes, les parents se confrontent au français en présence de leurs enfants pour multiples raisons :

- Pour corriger son fils lorsqu'il commet une erreur.

- Pour expliquer quelque chose à son fils en regardant une vidéo.

- Pour réviser, faire des exercices de conjugaison, de vocabulaire, donner des équivalents.

- Pour expliquer des mots techniques.

Dans ces familles, le français est alors employé comme « un moyen » pour expliquer, corriger, réviser, etc., mais pas « une langue » pour communiquer. C'est ce qui justifie la présence « limitée » dans les pratiques langagières des membres de ces familles.

1-2-4- Un français qu'on ne possède pas, on ne peut pas le transmettre :

Cependant, **P1** et **P4** ne parlent absolument pas en français avec leurs enfants, sous prétexte qu'elles ne le maîtrisent pas et ne peuvent pas parler :

> **QC7P1*1 :** Pourquoi ?
>
> **R7P1*1 :** Bon euh + moi mon problème ***kotlek ma nmaitrisich*** bien + bon ***ki kont sghira kona*** f la période du terrorisme ***w kima taarfi ma krinach*** français ***ana kritha ghir*** en quatrième année primaire et en BEM donc ***ma andich*** la base ++ et euh + mon mari ***yaaref*** très bien mais pour lui français c'est pour les femmes ***ykouli jini tayha nahder ghir*** en français. (Moi mon problème comme je vous l'avais dit je ne le maitrise pas + Quand j'étais scolarisée en pleine période de terrorisme[111] et comme vous le savez on n'a pas fait français moi je ne l'ai étudié qu'en quatrième année primaire et en BEM donc je n'ai pas de base ++ et euh quant à mon mari il le maîtrise très bien mais pour lui c'est une langue typiquement pour les femmes il me dit je me vois très rabaissé si je parle en français) /

Pour des raisons socio-historiques, cette maman n'a pas eu le privilège d'apprendre le français et par la suite, elle se retrouve incapable de parler avec son fils en français, raison pour laquelle le français est peu présent dans cette famille.

Quant à **P4,** elle avoue ne pas maitriser ni parler en français avec ses enfants sans pour autant expliquer les raisons pour lesquelles elle ne possède pas le français dans son répertoire langagier et, par conséquent elle ne peut pas l'apprendre à sa fille :

> **R7P4 :** ***ma naarefch nahderha w ma nekderch nahderha maa wladi*** (Je ne sais pas parler français et je le parle pas avec mes enfants (Rires)) /

[111] L'informatrice a évoqué dessus la période de « la décennie noire ». Une période qui a fortement impacté le français en Algérie. Nous abordons de ce point en chapitre conceptuel de la partie sociolinguistique de notre recherche.

2- La / les langue (s) d'énonciation en dit (sent) tellement...

Il a été aussi clairement observable que les langues dans lesquelles les parents ont effectué leurs déclarations vont de même avec leurs réponses sur la langue qu'ils parlent avec leurs enfants. De manière générale, à part la maman **A5** qui n'a répondu qu'en langue française, et d'ailleurs elle le parle couramment, librement et dans toutes les situations avec son fils (Adam), les autres sept parents ont employé, dans leur ensemble deux langues : *l'arabe dialectal* et *le français* lors de leurs déclarations. Néanmoins, l'emploi de ces deux langues a varié d'un parent à un autre ; en d'autres termes, il y a ceux qui ont parlé beaucoup plus en arabe avec quelques mots ou expressions en français ; par contre, nous avons eu ceux dont les déclarations étaient à dominante francophone avec des mots et expressions en arabe dialectal.

Nous rappelons également que face aux parents chez lesquels nous avons remarqué une faible maîtrise de la langue française, nous avons choisi de leur poser les questions en arabe dialectal dans le but de faciliter la communication, et comme nous l'avons également fait aux entretiens avec la majorité des apprenants.

Pour preuve, les parents **A3**, **A5**, **A6** et **A7** et qui ont répondu « positivement » par rapport à l'utilisation du français avec leurs enfants ont justement utilisé le français plus que l'arabe dans leurs déclarations. Parallèlement, les parents qui ont tenu des discours à dominante arabophone **A1**, **A4** et **A8**, sont ceux qui ont déclaré ne pas utiliser ou utiliser peu le français avec leurs enfants.

En somme, nous pouvons dire alors que le contexte sociolinguistique auquel appartiennent les familles enquêtées est à dominante PLURILINGUE, où plusieurs langues sont déclarées présentes. Mais ce qui diffère est le choix et l'emploi de ces langues au sein de la même famille mais aussi en passant d'une famille à une autre.

Ce qui est par contre commun entre ces familles est que la langue la plus parlée en milieu familial est « l'arabe dialectal », une langue qui domine, non seulement les discours entre les membres de la famille mais aussi les communications des apprenants avec leurs amis en dehors du contexte familial.

Nous nous rendons compte alors (d'après les familles que nous avons enquêtées) que cette dominance de l'arabe dialectal a impacté *négativement* la langue française. Le français n'est pas employé en milieu familial de manière suffisante et courante de façon à ce que les enfants puissent en développer des compétences langagières et discursives, plus particulièrement orales.

Nous reviendrons sur ses résultats ultérieurement en faisant le lien entre le statut de la langue française en milieu extrascolaire des apprenants et leur sécurité / insécurité linguistique en milieu scolaire.

En achevant la première partie qui a porté sur les langues et le contexte sociolinguistique des apprenants, nous passons à présent à la deuxième partie de notre recherche, qui traite la notion de « représentations ».

VOLET 02 : Le français dans le contexte informel

Partie 02 : Les représentations

En enchaînant dans le volet sociolinguistique, rappelons que nous avons étudié en première partie la situation sociolinguistique en Algérie tout en combinant l'aspect théorique et analytique et l'ensemble des éléments relatifs à notre méthodologie. Nous passons dans cette seconde partie à la notion de représentations qui occupe également une part essentielle dans notre recherche, notamment en ce qui concerne le français et les idées que se font nos apprenants sur cette langue, son apprentissage et sa pratique, ainsi sur le rapport qui puisse y avoir entre ces représentations et l'insécurité linguistique.

Cette partie se divisera, comme sa précédente, en deux chapitres, un premier théorique dans lequel nous définissons l'ensemble des éléments conceptuels autour de la notion de représentations et toutes les notions qui en découlent, à savoir le lien entre les représentations et l'apprentissage des langues. Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse des discours des parents et des apprenants et l'interprétation des données obtenues.

Chapitre 01 : Les représentations (Concepts et définitions théoriques)

Travailler sur l'insécurité linguistique nécessite primordialement que nous fassions un survol théorique fureté sur la notion des représentations, une notion dont le sens peut croiser celui de plusieurs concepts tels que *les discours sur les langues*, *les attitudes*, *les stéréotypes*, *les imaginaires linguistiques* et *les pratiques/discours épilinguistiques* sans pour autant s'écarter, certainement, de quelques nuances de sens au niveau des définitions des concepts.

Afin de rester sur la ligne droite de la sociolinguistique et, plus précisément, la sociodidactique, nous allons repérer les points communs qui lient ces concepts (cités dans le paragraphe précédent) qui, dans une situation, s'entremêlent et se superposent, et dans une autre se divergent vers d'autres sens plus ou moins nuancés, et ce, selon les contextes dans lesquels ils évoluent, tout en les joignant au concept d'insécurité linguistique, plus précisément leur rapport avec, ainsi que leur influence sur les pratiques linguistiques et les comportements langagiers des locuteurs (les apprenants, leurs parents et leurs enseignants dans le contexte de notre recherche).

La notion de représentations est une notion transversale qui embrasse plusieurs domaines de recherche dans les sciences de l'homme, les sciences sociales, la psychologie et aussi la cognition. Elles occupent une préoccupation théorique fondamentale en premier plan dans le domaine de la sociolinguistique, et la sociodidactique en particulier ; notamment en ce qui concerne le phénomène d'insécurité linguistique chez les apprenants en classe de français langue étrangère.

Si nous nous recourons à la définition basique, selon le dictionnaire *Larousse*, le terme de représentations se réfère globalement à l'évocation, la description ou à l'illustration ; c'est faire apparaître d'une manière concrète l'image d'une chose abstraite. La retombée de cette définition dans sur domaine de la sociolinguistique, suscite à définir la représentation comme étant des images, des idées ou des pensées ressorties sur un phénomène donné à travers des déclarations verbales, ou par le biais de comportements langagiers.

D'un point de vue psychologique, les représentations se réfèrent à une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, du monde dans lequel vit le sujet :

> Pour la psychologie cognitive, les représentations sont des modèles intériorisés que l'individu construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement. Ces modèles sont

> utilisables par l'individu comme sources d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites. [112]

Cette définition nous montre que les représentations relèvent d'un aspect mental, moral, psychique chez l'individu. Elles font l'objet d'un stock cognitif constitué d'idées, d'images, de pensées sur un tel phénomène. Ce stock est construit à partir de l'entourage ou de l'environnement auquel appartient la personne, à travers des situations vécues, ses observations et perceptions ainsi que ses expériences et relations interpersonnelles. Il sert, par la suite, soit d'une source d'information (représentations déclarées), soit d'un système qui guide, gère et oriente les pratiques, les comportements et les conduites d'un individu.

Sur le même raisonnement, Py (2000 : 14)[113], a élaboré une catégorisation assez rapprochée de celle qui relève de la psychologie cognitive, dans laquelle il a distingué entre deux caractères différents de représentations : les représentations de référence et les représentations en usage : *« Py 2000 distingue entre les représentations de référence, en mémoire, qui servent de point de référence aux participants (que ceux-ci y adhèrent ou pas), et les représentations en usage, évolutives, parce qu'elles s'élaborent dans l'interaction. »* (Castellotti V. et Moore D., 2002 : 10)[114].

Nous pouvons en déduire alors que selon Bernard Py, le caractère *référentiel* des représentations interprète l'idée qu'elles soient la source de certains comportements d'un individu, que ce sont elles qui guident et orientent ses conduites vis-à-vis d'une situation, d'un phénomène, d'une personne, ou d'une langue et / ou une pratique langagière (dans le cas de notre recherche). Les représentations *en usage* sont toutefois interactionnelles, elles s'élaborent et se développent selon les interactions qu'entretient l'individu avec le milieu et l'environnement auxquels il appartient.

Cette catégorisation basique et globale et qui convient à tout type de représentations (que nous allons développer ultérieurement au cours de ce chapitre) nous conduit à nous rendre compte qu'en premier caractère, les représentations sont internes, elles guident et dirigent les conduites sans pour autant être manifestes ; tandis qu'en second caractère, elles sont plus ou moins externes, elles s'élaborent à travers les interactions et peuvent changer, évoluer et se développer

---

[112] https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-representation.html, consulté le 20/04/2020.
[113] Bernerd Py, 2000, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques », Tranel 32, [05-20].
[114] Castellotti, V. & Moore, D., (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

selon le contexte, elles sont alors instables et contextuelles[115] selon la situation dans laquelle elles s'élaborent.

1- Les représentations : émergence et évolution théorique

D'un point de vue historique, on accorde la paternité de l'étude autour du concept à Emile Durkheim (1858-1917) qui a fait émerger cette notion (en 1898)[116], au cœur de ses analyses des phénomènes sociétaux. Sous la nomination de *« représentations collectives »*, Durkheim inscrivait la notion (de représentation (s) au pluriel) dans un contexte purement social, et la définissait comme étant des images collectivement partagées dans la société d'où l'emploi du qualifiant « collectives ». Il considérait également que les représentations sont homogènes et transmises au cours des générations au sein d'une collectivité.[117]

Suite aux recherches et conceptions Durkheimiennes, la notion a préoccupé Serge Moscovici qui a fait promouvoir la psychologie sociale (1961)[118] et a donc réajusté la notion sous un autre angle de vision tout en l'émergeant dans le domaine de la psychologie sous l'appellation de *« représentations sociales »*. Il a alors fait virer l'inscription du concept du domaine de la sociologie (selon Durkheim) vers le domaine de la psychologie sociale.

Moscovici a développé davantage le concept en s'étant inspiré de ses prédécesseurs dans le domaine à l'image de Piaget à travers ses recherches d'ordre psychologique et Freud en psychanalyse tout en s'appuyant principalement sur leurs analyses autour de la psychologie de l'enfant. Ces inspirations ont conduit Moscovici à remettre en cause la conception Durkheimienne.

Selon les résultats auxquels ses recherches ont abouti, Piaget prétend que les représentations sont inévitablement dissociables du domaine de la psychologie dans la mesure où ces représentations collectives influent fortement sur la psychologie de l'individu à partir de la petite enfance et, par conséquent, sur ses représentations individuelles. Cependant, cette influence diminue au fur et à mesure que l'enfant grandisse et se développe, et il précise que pendant son développement, l'enfant acquiert inconsciemment une certaine autonomie vis-à-

---

[115] Quant à la contextualisation, d'un point de vue *social*, les représentations diffèrent selon le contexte géographique, socioculturel, religieux, politique, historique et même économique auquel appartient l'individu. Ceci peut parallèlement varier, d'un point de vue *individuel*, selon le sexe, l'âge, le niveau instructif, le vécu ainsi que le milieu familial de l'individu.

[116] Durkheim, E., 1898, « Représentations individuelles et représentations collectives », In : *La Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, numéro de mai 1898. http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.rep1, consulté le 20/04/2020.

[117] S. Moscovici, Des représentations collectives aux représentations sociales, in Jodelet D., Les représentations sociales, coll. Sociologie d'aujourd'hui, P.U.F. 1989, P.74.

[118] Moscovicci, S., 1961, La psychanalyse, son image, son public, PUF, Paris.

vis de ses propres représentations. D'après Piaget, on comprend alors qu'il y a une certaine continuité entre le collectif et l'individuel, et c'est le développement psychologique de l'individu qui tisse justement cette liaison en passant de la soumission chez l'enfant à la coopération chez l'adulte.

Freud, de sa part, dans son raisonnement qui va dans le même sens que celui de Piaget, présuppose que le processus de conception des représentations se développe chez l'individu corrélativement avec son développement mental, cognitif et intellectuel et ce, à travers les contacts qu'il mène avec son milieu. Selon la perspective psychanalytique de Freud, en grandissant, les représentations passent de la sphère sociale, collective vers la sphère personnelle, individuelle de la personne, plus précisément, vers son inconscient ; dans la mesure où l'individu se détache de l'appropriation des représentations de façon collectivement partagée au processus de traitement, d'analyse et d'élaboration de représentations de manière personnelle, individuelle, voire privée. Moscovici juge, dans ce sens, la perspective freudienne à ce qu' : *« …elle nous montre par quel processus, ignoré jusque-là, les représentations passent de la vie de tous dans la vie de chacun, du niveau conscient au niveau inconscient. »* (1989 : 77)[119]

A partir de ces soubassements théoriques qui ont fortement influencé les travaux de Moscovici, ce dernier conçoit les représentations comme étant :

> …des systèmes cognitifs qui ont une logique et un langage particuliers, une structure d'implication qui portent autant sur des valeurs que sur des concepts, un style de discours qui leur est propre. Nous n'y voyons pas uniquement des « opinions sur », des « images de » ou des « attitudes envers », mais des « théories », des « sciences » sui generis, destinées à la découverte du réel et à son ordination. (Moscovici, 1960, 635)[120]

La notion représente, selon l'auteur, une construction cognitive qui ne se limite pas uniquement à une simple image ou une simple opinion vis-à-vis du réel, mais il prétend qu'elles dépassent cette conception théorique, cet aspect évaluatif des choses notamment dans le traitement des phénomènes constituants le monde autour. Ces constructions cognitives vont, en elles-mêmes, au-delà de ce stade de façon à ce qu'elles soient des organisations « motrices » qui sont considérées être à la base de la découverte et de l'exploration de ces phénomènes, et à ce qu'elles puissent, par la suite, en exercer une influence, à agir sur les savoirs et les attitudes de l'individu et par conséquent sur le monde et son organisation.

---

[119] Moscovicci 1989, idem, p.77.
[120] Moscovicci, S., 1960, *Étude de la représentation sociale*, PUF, Paris.

2- Les représentations : entre le *produit* et le *processus* [121]

Cette même conception de la notion a été reprise et développée à travers une catégorisation du concept de représentations en deux fonctions distinctes. Abric (1987) et Jodelet (1989)[122] s'accordent et considèrent que les représentations peuvent fonctionner comme des *processus* comme elles peuvent également servir de *produits :* « *La représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987)*[123]

Jodelet, de sa part, partage le même raisonnement de son prédécesseur par rapport au mécanisme dont fonctionnent les représentations notamment à ce qui concerne l'intervention de l'aspect mental, celui de la pensée de l'individu et son rapport avec l'élaboration des représentations, elle affirme : *« Les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité.» (Jodelet, 1989 : 37)*

Quelques années plus tard, Jean Clenet (1999) prolonge ses analyses suivant ses précurseurs tout en combinant ce mécanisme de *produit / processus* à la complémentarité de la forme individuelle / sociale de la pensée, il révèle dans ce sens :

> Les représentations sont des créations d'un système individuel ou collectif de pensées. Elles ont une fonction médiatrice entre le ' percept' et le 'concept'. En ce sens, elles sont à la fois processus (construction des idées) et produits (idées). Elles se valident, se construisent et se transforment dans l'interaction 'pensées' et 'actions'. [124]

Les représentations sont alors un système complexe qui nait de l'interaction entre l'individuel et le social ; entre la perception et la conception ; entre la théorie et l'action. Elles peuvent être à la fois un *processus* dans la mesure où elles représentent un système d'interprétation auquel un individu se réfère afin d'interagir avec l'environnement ; et peuvent se servir également de *produit* de l'esprit humain qui lui crée une image de son environnement dans le but de mieux penser et agir sur ce dernier.

Ces chercheurs considèrent donc les représentations comme étant le produit d'un amalgame de contextes et de processus internes (chez l'individu) et externes (dans la société). Ceci suscite la

---

[121] Dans les travaux de Jodelet, nous pouvons retrouver que cette double fonctionnalité de la notion de représentations qu'est *le processus / le résultat* est autrement appelée *aspect constituant / aspect constitué* ou *contenu.*

[122] Jodelet, D., (éd.), 1989 : Les représentations sociales, PUF, Paris.

[123] Abric, J. c. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset Fribourg : DelVal.

[124] J. Clenet, Cours D.E.A. Sciences de l'éducation, C.U.E.E.P de Lille, novembre 1999, photocopie.

distinction terminologique entre les représentations individuelles et sociales mais qui ne font, méthodologiquement, que l'objet d'une complémentarité dans la mesure où elles sont indissociables l'une de l'autre.

L'implication psychologique et psychanalytique de Moscovici autour du concept de représentations, détachée de l'orientation sociale de Durkheim, ne l'a pas empêché, de léguer quand-même à cet « aspect social » une préoccupation considérable dans ses recherches. Il a justement abordé la société comme étant un milieu dans lequel se constituent et se dégagent les représentations d'un individu, contrairement à la théorie précédente (durkheimienne), qui considérait que la société est le seul et unique milieu de naissance, d'émergence et de partage des représentations.

Nous pouvons en déduire alors que dans ses travaux autour de la conceptualisation de la notion des représentations, Moscovici combine entre sa préoccupation d'ordre psychologique et celle de Durkheim d'ordre social dans la mesure où cette notion nait de l'intersection des deux domaines et surtout de leur complémentarité. Il est inévitable de prendre en considération l'aspect psychologique qui relève de l'individuel, et qui demeure indissociable du social qui fait appel à tout ce qui est collectif et interactionnel d'où l'appellation de « représentations sociales ».

Le schéma ci-dessous illustre le raisonnement auquel Moscovici se réfère afin de conceptualiser la notion de représentations.

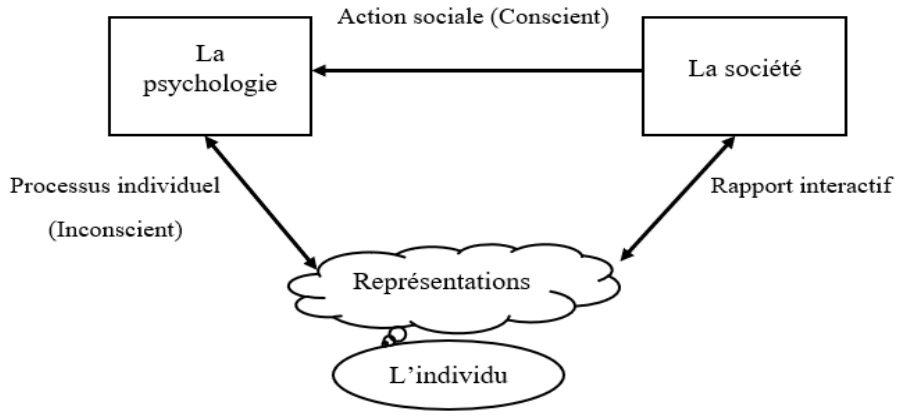


Figure 06 : L'apport de la psychologie dans la constitution des représentations (selon Moscovici)

Dans le cadre de notre recherche, nous tentons justement d'analyser les représentations sociales (celles des enquêtés auxquels nous allons faire appel : les apprenants, les enseignants et les

parents chacun à part entière) ainsi que l'influence des représentations sociales (dans notre cas celles des parents, du milieu familial) sur celles des apprenants tout en analysant la retombée de cette influence sur le développement du phénomène d'insécurité linguistique chez ces apprenants en classe de français.

Toutefois, il demeure impératif d'approfondir précisément la notion de représentations sociales ainsi que les autres notions similaires et connexes dans le but de repérer et d'analyser leur lien, ainsi que les influences qu'elles exercent sur le phénomène d'insécurité linguistique chez les apprenants tout en les insérant dans un contexte sociodidactique dans la mesure où le repérage et l'analyse oscillent entre le milieu extrascolaire, voire familial de l'apprenant et son milieu de scolarisation qu'est la classe de français dans une situation d'apprentissage / acquisition.

3- Qu'en est-il des représentations sociales ?

Suite aux recherches fondamentales dont nous avons brièvement fait état ci-dessus, le concept de représentations a préoccupé plusieurs d'autres chercheurs, ultérieurement connues sous l'appellation de « représentations sociales ». Dans cette présente partie, nous allons justement faire un survol théorique autour du concept, son développement, son émergence, ainsi que son croisement avec les autres notions connexes, tout en l'inscrivant dans un contexte d'apprentissage / acquisition des langues.

Précédemment connues sous l'appellation de représentations collectives, un concept relevant principalement de l'anthropologie et de l'ethnologie, c'est à Serge Moscovici que l'on doit accorder l'ascendance du renouveau théorique de la notion à partir des années 60, et à laquelle il a attribué sa qualifiante « sociale ». Contrairement à leur caractère précédent, les *« représentations sociales »* œuvrent beaucoup plus toute étude ou recherche relevant des sciences humaines et sociales :

> Une représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation : tout d'abord, instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer ; ensuite assurer la communication entre les membres d'une communauté. (Moscovici S., 1960, 635)

A partir de cette définition fondamentale et globale que Moscovici présente à propos de la notion, nous concevons que les représentations sociales possèdent un caractère d'omniprésence dans l'environnement social qui entoure un individu. Ce caractère permet justement à cet individu de s'orienter dans cet environnement, de connaître le monde autour avec toutes ses composantes sociales et matérielles, ses règles, ses lois, ses traditions, ses idées et surtout ses

conduites qui, par la suite, lui servent de bases de connaissances et de réflexions afin de pouvoir communiquer avec cette société et surtout la comprendre.

Denise Jodelet développe davantage ses analyses autour de la notion de représentations sociales sans pour autant se détacher des recherches antérieures de son prédécesseur, elle la définit ainsi : *« Une représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet S., 1989 : 36).*

En passant de la première définition à la deuxième, chronologiquement éloignées d'environ un quart de siècle, nous repérons que le concept se développe notamment par rapport à son aspect interactif individuel / sociétal, commun, partagé. La première conceptualisation indique que les fonctions des représentations sont limitées sur un plan de savoirs et de notions et ayant une visée de compréhension, d'intégration et de communication entre les membres d'une communauté dans un sens commun ; tandis qu'au fil du temps, Jodelet révèle justement que ces connaissances deviennent des systèmes et des processus qui naissent de ce partage commun des individus et qui aboutissent à la création de nouvelles réalités, conduites, comportement unissant les membres ces individus.

Après être des bases de connaissances qui dotent l'individu d'un tas de donnée lui permettant la compréhension des phénomènes autour de lui ; les représentations sociales offrent à cet actant social la capacité d'agir sur le monde autour, de construire et de développer des réalités, socialement partagées dans un sens commun plus large. Nous pouvons dire dans ce sens qu'en vrai, les représentations sociales sont inévitables par rapport à ce qui concerne les pensées, les comportements, les conduites, les pratiques, les communications sociales et surtout les avis et les opinions.

En s'appuyant principalement sur les travaux de Jodelet, Aude Bretegnier en tire référence afin d'étudier les représentations sociales dans ses recherches autour du phénomène de sécurité / insécurité linguistique, plus précisément dans sa thèse de doctorat où elle a exploité les recherches de Jodelet afin de développer la définition du concept comme suit :

> Constamment et quotidiennement, la construction de représentations du monde qui nous entoure est indispensable à notre survie en société, en nous permettant de nous y adapter, d'ajuster nos conduites avec celles qui y sont situationnellement définies comme appropriées, d'identifier, d'interpréter et de résoudre les problèmes, les conflits que nous rencontrons, de gérer et de faire évoluer les relations que nous tissons et les réseaux dans lesquels nous sommes amenés à interagir. C'est donc grâce aux représentations que nous

> avons du monde, mais aussi à travers elles, que nous pouvons nous y orienter, y agir et surtout y interagir. (Bretegnier. A, 1999 : 292)

Nous sommes amenée à dire que la société représente le point de départ et le contexte duquel un individu tire influence et référence pour construire ses propres représentations (dans les différents domaines), elle est un maillon indispensable dans l'émergence des représentations. Ces dernières varient chez les individus selon les milieux auxquels ils appartiennent. Une fois les représentations sont constituées, traitées et développée, elles sont partagées dans la société à travers diverses voies : théories, images, opinions, attitudes, etc.

Loin de la conceptualisation collective, figée et univoque, Moscovici et ses successeurs étudient les représentations sociales dans plusieurs orientations et les examinent sous divers angles ; pour eux les représentations sociales se constituent à partir de la société dans toute sa complexité, tout en attachant plusieurs aspects, dans la mesure où multiples contextes et disciplines s'y divergent. Jodelet (1989, 41) développe en ce sens :

> Les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur lesquelles elles ont à intervenir.[125]

L'intervention explicite de Jodelet met le point sur le caractère transversal de la notion de représentations, elle la considère comme étant une forme composée du croisement de plusieurs aspects individuels (affectifs, mentaux, cognitifs et langagiers) et sociétaux (communicatifs, interactionnels, matériels et idéels). Selon la chercheuse, c'est la particularité complémentaire qui fait de ces aspects des éléments constitutifs et générateurs de la nation de représentations sociales dans la mesure où elles varient selon ses traits psycho-affectifs, cognitifs et langagiers des individus et qui eux-mêmes sont variables selon les différents contextes sociaux dans lesquels se constituent les représentations.

Le schéma ci-dessous montre ce rapport complémentaire entre l'individuel et le sociétal dans l'élaboration et le développement des représentations sociales :

[125] D. Jodelet, *Les représentations sociales : un domaine en expansion*, *in Les représentations sociales*, sociologie d'aujourd'hui, P.U.F., 1989, p. 41.

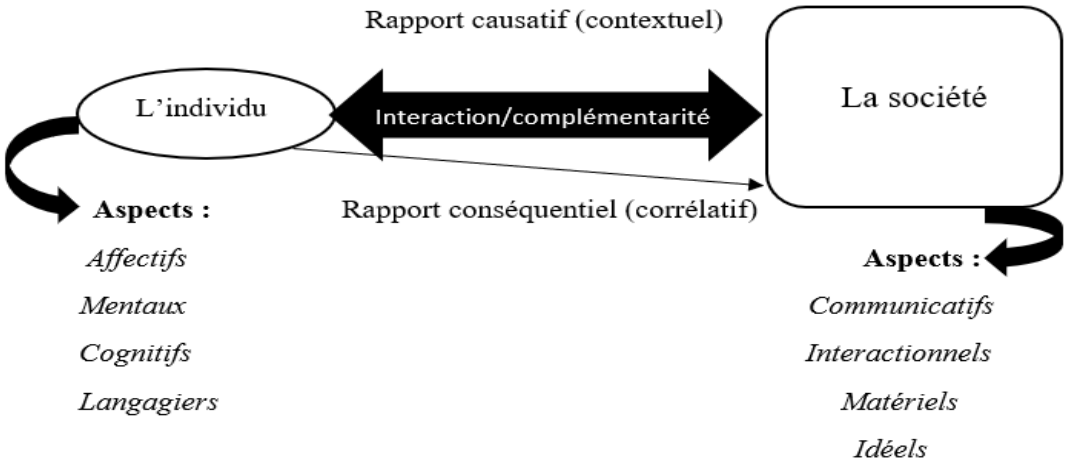


Figure 07 : Représentations et interaction individu /société

Après avoir contourné les travaux les plus récurrents qui ont été effectués autour de la notion de représentations de façon générale et des représentations sociales plus particulièrement ; de rassembler les diverses définitions que l'on en a accordées, il nous semble complémentaire et constructif de s'approfondir davantage sur la notion, qui représente un maillon primordial de notre recherche sur le phénomène l'insécurité linguistique.

Nous allons alors, dans le point suivant, aborder les mécanismes et les processus à travers lesquels se construisent les représentations sociales ainsi que leur fonctionnement sur le plan individuel et sociétal ; et ce afin de le relier avec l'un des objectifs de notre recherche, qui est d'analyser les représentations des apprenants sur le français langue étrangère en général, puis, plus précisément, sur leurs propres pratiques langagières en classe de français.

3-1- Représentations sociales : esquisse et construction

Compte tenu de leur considération cognitive, et à l'image de tout autre processus mental, la construction des représentations sociales est véhiculée par un entrecroisement de mécanismes internes (cognitifs, mentaux, psychologiques) et externes (contextuels), en effet, plusieurs paramètres sont à l'origine de leur émergence et développement.

Selon Moscovici (1961)[126], deux processus interviennent dans la construction des représentations sociales : *l'objectivation* et *l'ancrage*. Ce sont deux processus successifs et complémentaires œuvrant à la construction d'une représentation.

Le cheminement constructif d'une représentation sociale commence d'abord par l*'objectivation*, un processus par lequel on concrétise un objet qui était initialement abstrait, de façon à ce qu'il soit plus compréhensible et significatif. En d'autres termes, c'est une sélection et hiérarchisation des objets (à travers ses perceptions, interactions sociales et expériences vécues) en fonction de la culture, des critères et des normes socialement partagés et admis. Cette phase permet également de réduire la complexité de l'environnement social dans la mesure où en construisant une représentation sociale, l'individu ne saisit que les phénomènes qui font l'objet du contenu de cette représentation.

Ce tri sélectif des informations va du général au particulier, du plus complexe au plus simple, dans la mesure où ces informations s'articulent autour d'*un noyau figuratif*, ayant un caractère stable, cohérent, simple et concret, autour duquel se construit une nouvelle représentation.

C'est à ce niveau qu'intervient le processus d'*ancrage*, un processus successeur et complémentaire de celui d'objectivation qui a pour fonction d'intégrer la représentation nouvellement construite au système représentationnel déjà existant. Autrement dit, c'est l'enracinement social d'une nouvelle représentation et de son objet à un cadre de référence préexistant tout en ayant un aspect significatif. Sur ce, Jodelet (1989 : 73)[127] affirme : *« L'ancrage sert à l'instrumentation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement. »*

Ces deux processus contribuent, non seulement à l'émergence d'une nouvelle représentation fonctionnelle, dotée d'un objet et de signification ; mais aussi au tissage de liens entre l'individu et son environnement et aussi entre les membres du même groupe, de la même communauté. Cette représentation est désormais révélatrice de l'identité et de l'appartenance culturelle et sociale des individus. Et parallèlement, elle leur permet de mieux gérer les savoirs et de bien agir sur les phénomènes sociaux.

[126] Cité par Castellotti, V. et Moore, D., *Représentations sociales des langues et enseignements*, guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, DGIV, Conseil de l'Europe Strasbourg, 2002, pp.08-09.
[127] Op. Cité.

3-2- Les représentations sociales entre stabilité et dynamique

Après avoir évoqué l'émergence et la construction fondamentale des représentations sociales, nous aborderons dans le présent point la notion d'un point de vue analytique, dans le sens où nous allons voir comment la représentation sociale est conçue par les chercheurs vis-à-vis de ses caractéristiques et ses fonctionnalités. Nous abordons essentiellement ce point dans le but d'illustrer ses propriétés théoriques que nous œuvrons, par la suite, dans un travail d'analyse comparative de la notion des représentations sociales à l'égard des autres notions sémantiquement rapprochées (telles que le stéréotype, l'attitude, l'imaginaire linguistique et les discours épilinguistiques) et qui émanent essentiellement des objets de notre recherche sur le phénomène d'insécurité linguistique.

Depuis l'avènement des travaux de Moscovici, que l'on considère comme le précurseur de la notion, et dont les travaux furent les œuvres génératrices de presque toutes les recherches qui ont succédé, l'analyse des représentations sociales se fait autour de deux axes complémentaires :

> …un axe qualitatif, qui s'intéresse aux contenus de la représentation, sur la base d'enquête ; un axe expérimental et formalisateur qui s'intéresse à la manière dont se constituent et se modifient les représentations. La première perspective a ainsi traité de nombreux objets aussi divers que la santé, l'entreprise, la chasse, l'environnement, l'alimentation, le sida, etc. Quant à la deuxième perspective, elle a conduit à l'élaboration d'une théorie dite du noyau central qui considère que les traits constitutifs d'une représentation sociale se distribuent en deux ensembles : un système central qui donne à la représentation sa stabilité et sa teneur sémantique fondamentale et un système périphérique, ouvert, où les traits associés sont plus instables, contextuels, permettant précisément l'adaptation à la diversité des situations. (Cuq, J., P., 2003 : 214 – 215)[128]

Nous déduisons alors que tout travail sur une représentation sociale se fait, de façon étendue et complémentaire sur deux plans : un plan qualitatif, formel, théorique, s'intéressant à son contenu, son objet ainsi que les phénomènes qu'elle concerne ; et parallèlement sur un plan expérimental évoquant ses bases constructives, développementales et dynamiques. Les recherches autour de la notion, et par rapport à cet aspect expérimental justement, ont abouti au résultat qui confirme qu'une représentation sociale fonctionnelle s'articule autour de deux éléments fondamentaux : *le noyau central* et *les éléments périphériques.*

3-2-1- Théorie du noyau central

Dans une perspective d'analyse structurale, cette théorie a été développée par l'étude effectuée par Abric (1987), une étude qui a permis de mieux cerner la structure et la stabilité et/ou

[128] Cuq, J-P. (éd.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Jean Pencreac'h, CLE International, S.E.J.E.R.

dynamique d'une représentation sociale. Le chercheur révèle que toute représentation sociale se constitue autour de deux systèmes : central et périphérique, identifiés eux-mêmes autour ce que l'on appelle noyau central[129] et éléments périphériques. Deux systèmes tantôt différents dans leurs formes, composantes et fonctions, tantôt complémentaires l'un de l'autre. Il présente cette structuration comme suit : *« Nous appelons élément central tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet. »* (Abric, 1987 : 65)

Le système central est donc, selon Abric, l'élément fondamental, le noyau qui génère la construction d'une représentation sociale ainsi que tous ses éléments constitutifs. C'est la base stable et rigide autour de laquelle se construit la représentation. C'est un système commun et partagé entre tous les membres d'un groupe notamment par rapport à la signification qu'il attribue aux objets et phénomènes, ce qui lui donne son caractère collectif et solide et, par conséquent, définit l'homogénéité de ce groupe.

A travers sa *fonction génératrice*, le système central permet l'identification des cognitions et des éléments constitutifs de la représentation sociale, ainsi, il leur apporte de la signification et de la valence.

Tandis qu'à travers sa *fonction organisatrice*, il détermine la nature des liens qui unissent ces éléments constitutifs de la représentation sociale ainsi que les cognitions qu'elle recouvre.

En parallèle, *le système périphérique* joue un rôle complémentaire dans la construction et l'organisation d'une représentation sociale dans la mesure où il permet aux éléments et objets de la représentation l'adaptation aux diverses contextes sociaux, ils se considèrent comme l'interface entre la réalité et le noyau central, autrement dit, le système ou les éléments périphériques sont plus concrets, souples, contextuels et évolutifs, contrairement au système central dans lequel les caractères rigide et abstrait dominent.

A travers l'intégration des expériences individuelles, le système périphérique développe dans un groupe une certaine divergence représentationnelle sur le plan individuel et personnel, ce qui lui attribue son caractère fonctionnel ainsi que l'hétérogénéité du groupe dans lequel se construit la représentation.

[129] Appelé auparavant par Moscovici *noyau figuratif* et également dans d'autres recherches *noyau structurant.*

En aval de cette explicitation fonctionnelle de la structure de la représentation sociale, nous pouvons en déduire alors que cette dernière pourrait être stable comme elle pourrait également être dynamique dans le sens que ce sont ses éléments centraux ou périphériques qui pourraient définir le statut qu'elle adopte. En d'autres termes, c'est le système central qui attribue à une représentation sociale le caractère stable, rigide et résistant ; cependant, les éléments périphériques qui sont justement une interface entre le système central et les contextes immédiats permettent à la représentation d'avoir une certaine dynamique et souplesse d'où son évolution et sa modification qui va vers l'hétérogénéité au sein du même groupe.

Après avoir achevé cette partie qui a porté principalement sur les représentations sociales, nous continuons, par la suite, à identifier et lier les autres concepts sémantiquement rapprochés à celui de représentations sociales et qui ont tracé le cheminement théorique et conceptuel du phénomène d'insécurité linguistique à l'image des *attitudes linguistiques.*

4- Représentations et autres termes connexes

4-1- Les attitudes

Dans son sens global, le mot renvoie à tout ce qui se rapporte au jugement, à l'évaluation subjective, à l'opinion ou même à la norme subjective. Il s'agit d'un terme interdisciplinaire lié dans sa conceptualisation à différents champs de recherche, relevant de la sociologie, l'anthropologie, la psychologie sociale du langage, ainsi que l'apprentissage / acquisition des langues, c'est ce qui justifie que différents chercheurs se sont intéressés à adopter et à développer du concept dans des recherches effectuées dans contextes divers, à l'image de Thurstone (1931), Sarnoff (1970), Ajzen (1988), Baker (1992), Doise (1989) et Garrett (2010).

En se référant à la définition psychologique du terme, les attitudes représentent un état d'esprit, d'un individu ou même d'un groupe, des différentes façons de juger, d'évaluer et de réagir, positivement ou négativement, vis-à-vis d'une classe d'objet social ou d'un phénomène quelconque. Avoir un comportement attitudinal c'est apporter un jugement réactionnel : *Une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet. (Kolde 1981 cité dans Lüdi & Py 1986 : 97)* [130]

Ce que révèle l'auteur est que l'attitude n'est pas innée, elle est plutôt acquise du milieu dans lequel évolue l'individu. Elle se conçoit à partir de son vécu, de ses interactions avec les autres actants sociaux, de ses confrontations, observations et déductions subjectives. Par ailleurs, elle

[130] Lüdi, G. et Py, B., 1986, *Etre bilingue*, Berne : Peter Lang.

peut également s'appuyer sur des croyances intériorisées, comme elle peut être motivée par des préjugés, des stéréotypes ainsi que des informations objectives.

4-1-1- Les composantes de l'attitude

Plusieurs recherches en psychologie sociale autour de la notion d'attitudes ont abouti à définir et à conceptualiser la notion selon *la théorie tripartite*[131] qui suggère l'idée que l'attitude s'articule autour de trois composantes : *« Une composante cognitive, une composante affective et la dimension conative qui détermine les intentions d'action et affecte les comportements. »* (Baker, 1992 : 12)[132]

- *La dimension cognitive* se réfère à toutes les connaissances, informations et croyances intériorisées par l'individu et qui sont en lien étroit avec l'objet attitudinal. A travers cette dimension, l'individu est prédisposé à adopter tel ou tel comportement, positif ou négatif, valorisant ou dévalorisant vis-à-vis de l'objet d'attitude.

- *La dimension affective* fait référence aux sentiments, émotions, intuitions ; aux humeurs et aux affects que ressent l'individu envers un objet donné ou que cet objet suscite chez lui.

- *La dimension conative* relève du comportemental, cette dimension définit les comportements qu'un objet d'attitude génère chez un individu.

Le fonctionnement d'une attitude s'effectue à l'union et à l'intersection de ces trois composantes qui y jouent un rôle complémentaire dans toute manifestation attitudinale. En effet, l'union de ces trois éléments peut également fonctionner de façon hiérarchique dans la mesure où la dimension cognitive représente un stock de connaissances et de croyances sur un tel objet ; ces cognitions adoptent un aspect « représentationnel » qui, par la suite, génèrent et gèrent les affects que développe l'individu selon la dimension affective d'une attitude. Les connaissances et les affects que possède cet individu se manifestent par conséquent à travers des comportements attitudinaux vis-à-vis d'une classe d'objet donnée.

En s'opposant à l'avis, qui est l'expression verbale d'une attitude, cette dernière est le plus souvent exprimée dans une forme non-verbale, elle dépasse l'aspect descriptif représentationnel tout en ayant un caractère plus ou moins évaluatif des objets, ce qui génèrerait, par conséquent, les comportements attitudinaux.

---

[131] Cette théorie a été à la base suggérée par Rosenberg (1960), puis révisée par Zanna et Rempel (1988), mais qui a été développée et réinvestie, ultérieurement, par plusieurs autres chercheurs, à l'image de Baker (1992).

[132] Baker, C., 1992, *Atitudes and language*, Clevedon : Multilingual Matters.

4-1-2- Les attitudes linguistiques

Très souvent associées au concept de représentations, les attitudes linguistiques, un concept phare dans le domaine de la sociolinguistique dont les travaux d'investigation ont eu leur ampleur à partir des années 60 introduits par les recherches de Wallace Lambert (1960) (Canada), et ses successeurs tels Anglejan et Tucker (1973) (Canada) ; Lafontaine (1991) (Belgique) ; Signy (1994) et Pietro et Mattley (1994) (Suisse).

Il se voit clairement nécessaire d'opter pour l'identification et la conceptualisation de la notion d'attitudes linguistiques car elles se catégorisent comme tout phénomène ayant globalement un caractère évaluatif des langues, de leurs variétés et de leurs pratiques et ayant surtout et plus précisément, une chargée épilinguistique.

D'autant plus, les situations les plus propices à l'émergence des attitudes linguistiques et des aussi des stéréotypes sont celles de contacts de langues, particulièrement diglossiques et plurilingues.

Dans le domaine de la psychologie sociale du langage, le concept renvoie à *« La manière dont les gens évaluent soit des langues, des variétés ou des variables linguistiques soit, plus souvent, des locuteurs s'exprimant dans des langues ou variétés linguistiques particulières. »* (Chachou, 2018 : 77)[133]

L'attitude est donc *un comportement linguistique* qui tend à apporter un jugement, une réaction positive ou négative vis-à-vis des langues, plus précisément les pratiques linguistiques. Ce jugement va dans deux sens différents : juger son propre parler, ou bien, aller vers celui d'autrui.

> Attitudes que les locuteurs de différentes langues ou de variétés linguistiques différentes ont à l'égard des langues des autres ou de leurs propres langues. L'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impressions sur la difficulté ou la simplicité linguistique, la facilité ou difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social, etc. Les attitudes à l'égard d'une langue peuvent aussi refléter ce que les gens pensent des locuteurs de cette langue. (Richards, Platt et Platt, 1997 : 6)[134]

Selon ces auteurs, et en se référant à la dimension cognitive de l'attitude dont nous avons fait état précédemment, l'attitude linguistique peut être générée et motivée par des facteurs externes, liés principalement aux langues, à leurs statuts sociaux, à la facilité / difficulté de leur pratique, de leur apprentissage et aussi à leurs chargées prestigieuses et élégantes. Tous ces référents construisent un répertoire représentationnel chez le locuteur, voire un ensemble d'images et de

[133] Chachou, I., 2018, Cours de sociolinguistique du Maghreb, Hibr Éditions, Alger.
[134] RICHARDS, J. C., PLATT, J. et PLATT, H. 1997. Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas. Barcelona, Ariel.

représentations qui, par la suite, se concrétisent en comportements attitudinaux (positifs ou négatifs) envers une langue donnée.

Un individu ayant un comportement attitudinal linguistique juge soit la pratique linguistique d'autrui, dans le sens où il tend à réagir au parler d'autrui, à sa langue, à sa façon de parler, à son accent même ; soit il rebondit sur sa propre pratique de la langue en adoptant un comportement réflexif. Ceci va dans le sens de l'auto-évaluation dans laquelle il juge bon ou mauvais son parler, son expression, sa pratique langagière qui est le plus souvent à l'origine du phénomène de la sécurité (l'auto-appréciation) ou bien *l'insécurité linguistique* (l'autodépréciation) : « *Un phénomène d'autodépréciation, constitutif du sentiment d'insécurité linguistique : des locuteurs s'exprimant habituellement dans une variété dominée ont de celle-ci une image très négative, souvent plus négative que celle qu'en ont les utilisateurs de la variété dominante* » (Chachou, 2018 : 78)

Ceci mène à estimer qu'hormis les facteurs externes, l'attitude peut également être générée et motivée par des facteurs internes, voire individuels, émanant principalement du locuteur lui-même :

> Les attitudes, de même que toutes les variables affectives et que tout processus d'apprentissage de plusieurs langues (Herdina et Jessner, 2002), se caractérisent par leur caractère dynamique, à la différence d'autres variables individuelles qui ont un caractère plus statique (par exemple l'intelligence ou l'aptitude linguistique). (David Lasagabaster, 2006)

Ces facteurs internes et externes qui sont à l'origine de la construction des attitudes linguistiques chez les locuteurs, conduisent les chercheurs à se rendre compte de leur caractère dynamique. Elles peuvent être modifiées et évoluer selon des informations et données objectives fondées à travers des préjugés, des stéréotypes et des croyances.

> Les attitudes linguistiques ne sont jamais statiques, au contraire, elles varient influencées par les personnes, les expériences et les contextes. Les attitudes linguistiques peuvent changer comme résultat de la présence d'une récompense, par exemple dans le contexte scolaire grâce à un encouragement de la part du professeur ou à une plus grande interaction avec lui. (David Lasagabaster, 2006)[135]

Et en combinant l'étude sur les attitudes linguistiques à celle de l'apprentissage des langues, il se constate clairement qu'adopter les attitudes dans les recherches d'ordre didactique, contribue à une meilleure appréhension des comportements langagiers des apprenants et les facteurs qui en sont à l'origine.

---

[135] David Lasagabaster, Les attitudes linguistiques : un état des lieux, dans *Éla. Études de linguistique appliquée* 2006/4 (n° 144), pages 393 à 406.

> Dans le champ des études sur le bilinguisme, les travaux canadiens et le cadre psycho-social du langage qui y est développé, qui prend en compte le rôle des émotions et des attitudes sur le développement langagier des enfants (Ervin 1954) et leurs effets sur le développement bilingue sont les plus connus. » (Danièle Moore, 2009 : 14)[136]

Il en résulte de toutes ces recherches autour des attitudes et leur lien avec l'apprentissage des langues et le développement langagier des enfants qu'au fait les attitudes sont adoptées selon deux dimensions : une première selon laquelle l'attitude est considérée comme une donnée, voire une variable à partir de laquelle, on peut être en mesure de prédire la compétence linguistique bi-plurilingue de l'apprenant (Gardner, 1985)[137].

Parallèlement, et selon une seconde dimension, l'attitude peut également être considérée comme un résultat, selon lequel le chercheur peut repérer et identifier les idées, images et représentations étant à l'origine de l'émergence de ces comportements attitudinaux chez l'apprenant.

Les attitudes, tout comme les représentations, sont également liées dans leur conceptualisation théorique au concept de stéréotype. Avec certaines nuances, le stéréotype représente également un objet de référence sur lequel toute recherche sociolinguistique s'appuie.

4-2- Les stéréotypes

Dans son sens global, la définition du stéréotype peut se référer à toute image mentale figée, statique construite sur un objet donné sans expérience, très souvent discriminatoire. Il peut être sémantiquement substitué au « cliché » et à « l'idée reçue ».

Le stéréotype se définit comme une image mentale rigide et peu dynamique (contrairement à la représentation) qui se développe autour d'un aspect quelconque. C'est un point de vue, une opinion qui n'a pas été forcément fondée sur des données objectives. Oesch-Serra et Py[138] définissent les stéréotypes comme : *« Des formules toutes faites, d'éléments sémiotiques préfabriqués, de passe-partout verbaux qui circulent au sein d'une communauté donnée et qui jouent le rôle d'évidences pratiques, utilisables dans le nombre le plus grand possible de situations.* » (1997 : 31)

Ce qui attribue au stéréotype son aspect non-dynamique est le fait qu'il soit fondé sur des connaissances et raisonnements subjectifs, et qu'il soit un consensus aisément et hâtivement

[136] Danièle Moore, Représentations, attitudes et apprentissage : Références et modèles, In *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, dirigée par Véronique Castellotti et Marie-Anne Mochet, Mars 2009, Éd Didier.
[137] Gardner, R., 1985, Social psychology and second langage learning, Ed. Arnold, London.
[138] Oesch-Serra, C. ; Py, B., (1997), Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute, *TRANEL 27*, 29-49.

partagé au sein d'une communauté, propagé entre ses membres, constituant une sorte d'évidence pratique commune non-individuelle : « *Il n'est pas une production singulière. Au contraire, il naît de la circulation et de la répétition au sein d'une communauté de parole et/ou de pensée.* »[139]

Les mêmes auteurs décrivent également le stéréotype en considérant qu' : « *Il prend son origine non pas dans une expérience particulière, mais dans un univers de discours dans la mesure où sa raison d'être n'est pas de raconter une expérience mais de lui donner un sens.* » (1993 : 71)[140]

Le stéréotype prend donc un caractère descriptif, qualificatif d'un objet donné plutôt que celui révélateur ou énonciateur dans la mesure où il ne sert pas à exprimer ou révéler cet objet stéréotypé mais plutôt le décrire tout en lui attribuant un sens précis. Il recouvre un aspect simplificateur et généralisant de la réalité.

De son côté, Vinsonneau (1999 : 200)[141] considère que :

> Le stéréotype correspond à l'aspect cognitif des préjugés, c'est à dire qu'il rassemble des caractères appliqués régulièrement et de manière rigide à tout membre d'un corps social donné, en raison précisément de cette appartenance. Un stéréotype suppose donc un consensus relatif à des traits (...). À la différence du préjugé, qui désignerait une attitude, une tendance à évaluer favorablement ou non un objet, le stéréotype ne comprendrait que des croyances ou des opinions concernant les attributs que véhiculent un groupe social et ses membres.

A la lumière de ces propos, nous comprenons que le stéréotype est fondé plutôt sur des croyances communes et partagées que sur des réalités objectives et attitudes. Ces croyances sont tellement distantes et ne reflètent pas le réel qu'elles engendrent, dans leur ensemble, des phénomènes à dominante catégorisante et discriminatoire tels que le racisme (d'un point de vue social et idéologique) ; la glottophobie et l'insécurité linguistique (dans le domaine de la sociolinguistique) : « *En sociolinguistique (...) les représentations liées au fonctionnement, à la dénomination des langues ainsi qu'à leur évaluation, souvent stéréotypées et discriminatoires (sécurité / insécurité linguistique)* » (Rispail, 2017 : 113)

---

[139] Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot, 1997, Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société, In Sciences humaines, Nathan Université, 1997, 128 p., 49 F. ALICE KRIEG *Mensuel N° 83 - Mai 1998. https://www.scienceshumaines.com/stereotypes-et-cliches-langue-discours-societe_fr_9956.html , consulté le 01/04/2023.*

[140] Oesch-Serra, C. ; Py, B., (1993), Dynamique des représentations dans des situations de migration. Etude de quelques stéréotypes, *Bulletin CILA 57*, 71-83.

[141] Vinconneau G. (1999), *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Armand Colin, Paris.

En s'inscrivant justement dans le domaine de la sociolinguistique, la question de stéréotypie est souvent liée à celle de représentation, vu que toutes deux, tendent à apporter des caractéristiques sémantiques aux langues, aux faits de langues, à leur usage et apprentissage.

D'autant plus, et à l'image de Rispail (citée auparavant), Jean-Pierre Cuq révèle que toute image mentale à chargée évaluative des langues, de leur usage et apprentissage est révélatrice du phénomène d'insécurité linguistique chez le locuteur : « *En sociolinguistique, la notion de représentation et la question de stéréotypage sont au cœur (...) des évaluations plus ou moins discriminatoires auxquelles sont soumises certaines formes linguistiques ainsi que de l'insécurité linguistique que ces évaluations engendrent.* » (Cuq, 2003 : 215)

Ceci mène à dire que cette image mentale que le locuteur développe et se fait sur telle ou telle langue ou pratique qui est le plus souvent à l'origine du phénomène de l'insécurité linguistique. Une image dégagée soit de représentations ou de stéréotypes négatifs, dépréciatifs.

4-3- Les pratiques épilinguistiques

Evoquer l'épilinguistique également comme notion connexe à celle de représentations découle du fait que leurs définitions et trajectoires méthodologiques vont souvent dans le même ordre, se rencontrent sur des interprétations assez proches dans la mesure où l'une complète l'autre, notamment en matière de discours sur les langues et leurs pratiques.

En se référant à la définition basique, celle du dictionnaire[142], l'adjectif « épilinguistique », composé du préfixe « *épi* » qui indique ce qui est en-dessus, ce qui succède ; et « *linguistique* », relatif à tout ce qui a rapport à la langue et au langage. Qu'il soit attribué à « pratiques » ou à « discours » ou même à « représentations », l'adjectif désigne tout ce qui a trait aux jugements faits sur les langues et les pratiques langagières.

En s'inscrivant dans le domaine de la linguistique, et dans un sens global, Gombert (1990, 1996) distingue trois niveaux de la compétence : linguistique ; épilinguistique et métalinguistique :

> Les premières touchent la langue traditionnelle des grammaires et des lexiques, la deuxième les réactions, sensations, avis, que nous aurions "spontanément" sur une langue ou sur un locuteur ou sur sa façon de parler, la troisième des connaissances concernant la langue mais la dépassant aussi (comme de savoir : qui la parle, où, à quelles autres langues elle ressemble, etc. (Rispail, 2017 : 81)

Si on opte pour la définition de la « compétence » épilinguistique, il sera évident de dire qu'elle se distingue et dépasse la compétence linguistique en matière de mise en œuvre des savoirs et

[142] https://fr.wiktionary.org/wiki/%C3%A9pilinguistique, consulté le 01/04/2023.

des connaissances. En effet, avoir une compétence épilinguistique c'est être en mesure d'apporter (inconsciemment) un regard réflexif, subjectif et intuitif sur une langue donnée ou une pratique langagière.

En opposant l'épilinguistique au métalinguistique[143], Michel Brossard (1994)[144] corrobore davantage que :

> Les activités épilinguistiques consistent en une « *connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques* » (Gombert, 1990, p. 233)[145]. Sans perdre de vue le but communicatif qu'il s'assigne, le sujet déploie une activité de contrôle sur la production. Celle-ci s'exerce par exemple sur les règles grammaticales implicitement utilisées (accord du genre, choix d'un article, référence anaphorique…) et peut être observée à l'occasion des phénomènes d'auto-correction.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, avoir une connaissance épilinguistique ou adopter une pratique épilinguistique s'effectue par le biais d'une activité de contrôle, d'analyse et de traitement des fonctionnalités de l'emploi d'une langue, de la façon dont on la pratique, de la manière dont on la parle. Un locuteur procédant à une activité épilinguistique est, à titre d'exemple, en mesure de distinguer entre ce qui est grammaticalement juste ou faux en faisant usage d'une langue donnée.

En s'inscrivant dans le cadre de notre recherche, l'insécurité linguistique représente le bon exemple de phénomène langagier parmi tant d'autres dont le traitement et l'analyse des manifestations et des stratégies de gestion fait assurément référence aux connaissances / compétences épilinguistiques du sujet / locuteur étant en insécurité, l'autocorrection en est un exemple pertinent.

Quant aux manifestations des pratiques épilinguistiques que l'on peut constater chez un locuteur, (Canut, 1998)[146] explique que :

> Deux grands types de productions épilinguistiques se dégagent : les marques linguistiques produites au cours du dire (lapsus, reprises, ajustements interpersonnels ou modalités

---

[143] Les activités métalinguistiques, quant à elles, consistent « *en une connaissance consciente et en un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage* » (Gombert, 1990 : 247). Par opposition aux activités épilinguistiques, elles sont facultatives et apparaissent plus tardivement : la maîtrise fonctionnelle des activités linguistiques en étant, bien évidemment, un pré-requis.. (Brossard, 1994). On peut les considérer également comme des savoirs ou même un niveau de la compétence linguistique qui consiste à adopter une réflexion contrôlée et consciente sur le langage et les processus du traitement linguistique. (Gombert, 1990, 1996).

[144] Michel Brossard – *Quelques réflexions sur les activités métalinguistique en situations scolaires* – REPÈRES N° 9/1 994 – p. 30 https://mgodement.wordpress.com/2013/10/31/epilinguistique-metalinguistique/, consulté le 01/04/2023.

[145] Gombert, Jean-Emile, 1990, Le développement métalinguistique, Paris, PUF.

[146] Cécile Canut, (1998a), « Activité épilinguistique, insécurité linguistique et changement linguistique », *5 e Table Ronde du Moufia, Image de la variation*, UPRESA 6058, Université de La Réunion, 22-24 avril 1998, Actes à paraître.

> autonymiques), le sien ou celui de l'autre, d'une part, et les discours autonomes sur le dire ou les lectes[147], d'autre part.

De cette explication, nous saisissons que les manifestations d'ordre épilinguistique se perçoivent selon différents indices à travers le discours ou les interactions. Les locuteurs manifestent leurs activités / compétences épilinguistiques procèdent à un traitement réflexif des phénomènes langagiers soit à travers des discours sur les langues et leur usage ; soit à travers d'autres activités de traitement et d'ajustement linguistique tels que l'autocorrection, l'hypercorrection, les lapsus, les reprises et répétitions. Ces manifestations sont eux-mêmes, dans leur ensemble, des indices d'insécurité linguistique.

5- Discours / pratiques autour des langues et didactique des langues

Tout comme en sociolinguistique, les représentations et ses notions dérivées que nous venons d'évoquer, sont d'une importance incontournable dans le domaine de la didactique des langues et tout ce qui a trait à l'enseignement / apprentissage : « *En didactique des langues, les représentations sont importantes car elles peuvent donner accès à des trajectoires cognitives* » (Py, 2004 : 14)[148]

En effet, les images, les idées, les jugements et les évaluations que les locuteurs en général et les apprenants (en tant qu'acteurs sociaux d'un point de vue sociodidactique) se font et qu'ils développent autour des langues et de leur pratique et usage contribuent (positivement ou négativement) à la réussite ou à l'échec de toute entreprise d'apprentissage de la langue en question.

> Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent en mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user. (Dabène, 1997)[149]

Cependant, cet impact, qu'il soit positif ou négatif, découle de son contexte, conditions et variables d'émergence, en d'autres termes, l'appartenance socioculturelle du locuteur, son âge, son sexe, son milieu informel, l'hétérogénéité du contexte en général jouent un grand rôle sur les images mentales qu'il développe sur les langues et leur usage. Ces images sont particulièrement responsables sur son apprentissage et appropriation des langues, ses stratégies cognitives et métacognitives qu'il œuvre pour apprendre. La notion de représentations et toutes les notions qui s'y attachent sont particulièrement opératoires dans plusieurs études menées en

[147] Canut justifie, en note, l'emploi du mot « lecte », un terme neutre employé comme hyperonyme de « langue », « sociolecte » et « dialecte ».
[148] Py, B., 2004, Pour une approche linguistique des représentations sociales, *Langages*, n°154, 6-19.
[149] Cité par Danièle Moore, 2009, Les représentations des langues et de leur apprentissage, P. 09.

didactique des langues et leur apprentissage : D. Moore et V. Castellotti (2002) et D. Moore (2006[150], 2009)

> Il reste ainsi difficile de s'attacher à l'étude des représentations des langues sans revenir à une série de travaux qui ont clairement influencé les recherches sur le bilinguisme et l'appropriation des langues. Ces recherches, menées en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage. (Moore, 2009 : 11)

L'intersection entre le domaine de la didactique des langues et les représentations s'identifie dans le sens où les différentes ressources de références (sociales, psychologiques, affectives, etc.) que les représentations recouvrent sont particulièrement mobilisées dans tout processus d'apprentissage et / ou d'enseignement des langues.

L'idée fondamentale que l'on pourrait retenir de cette influence des représentations sur l'apprentissage des langues est qu'elles sont responsables en partie de la réussite ou l'échec des apprentissages dans la mesure où elles guident les comportements et orientent les apprentissages en impactant les stratégies et procédés cognitifs des apprenants, ainsi, elles déterminent les pratiques enseignantes selon les contextes et les situations.

A l'issue de ce chapitre théorique autour des représentations, nous rappelons que nous avons évoqué, à côté de ce concept clé, d'autres notions à savoir les attitudes, les stéréotypes et les pratiques épilinguistiques dans le but d'identifier, d'une part, leur rôle dans les travaux portant sur des problématiques sociolinguistiques en général. D'autre part, cela permet de repérer leur réelle implication et impact dans l'analyse des discours des enquêtés autour du phénomène d'insécurité linguistique en classe de langue en particulier, une implication ayant comme caractère soit de processus évaluatif des langues et de leur usage, soit comme résultat visible et repérable à travers les attitudes linguistiques des sujets.

[150] Danièle Moore, 2006, Plurilinguisme et école, Éditions Didier, Paris.

Chapitre 02 : Analyse et interprétations des représentations des parents / apprenants

Dans ce présent chapitre, nous passons à l'analyse et l'interprétation des représentations à partir des données recueillies, principalement des entretiens semi-directifs effectués auprès des parents et des apprenants. Cette analyse a pour objectif de traiter les représentations des parents afin de les lier à celles des apprenants dans le but de savoir si ces derniers sont influencés par les idées que leurs parents se font sur le français et son apprentissage. Nous prendrons en charge également la variante « genre » afin de révéler quelle différence y a –t- il entre les filles et les garçons en matière de représentations sur le français langue étrangère. Notre analyse / interprétation se partagera en :

- Analyse des discours des parents.

- Analyse des discours des apprenants.

- Liens entre les représentations des parents et celles des apprenants.

- Liens entre les représentations sur le français et le genre.

1- Discours autour des langues

Avant d'aborder le français, objet d'étude de notre recherche, nous avons choisi d'interroger les parents sur les idées qu'ils se font sur les langues en général et quel rapport entretiennent-ils avec ces langues et leur apprentissage mais aussi dans quelle mesure ils désirent que leurs enfants apprennent ces langues. Nous revenons sur la question n°08 des entretiens auprès des parents et les réponses que ces derniers nous ont fournies.

1-1- Que pensent les parents des langues étrangères ?

> **QC8P :** ***Wech rayek f elloughat w taalloum elloughat f d'jayer ?*** (Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ?) Pourquoi ?

Les parents avancent dans leur ensemble des avis *positifs* sur les langues en général. Ils sont tous d'accord que les langues étrangères représentent un plus, un avantage pour la personne, et plus particulièrement pour un apprenant. La manière dont ils décrivent leur estimation des langues varie de l'un à l'autre, chacun d'eux a expliqué à sa façon, et selon divers critères :

1-1-1- Les langues étrangères positivement représentées

Pour ce, cinq parents partagent le même avis positif sur les langues étrangères et leur importance à l'exemple de :

Chérif (**P2)** qui avance : « Euh les langues c'est une chose merveilleuse (RIRES)... », Il emploie l'adjectif qualificatif « merveilleuses » pour exprimer sa forte estimation vis-à-vis des langues étrangères. Les « rires » qui accompagnent sa déclaration sont également révélatrices de son intérêt.

Dalila **(P4)** qui déclare : « ***Ellouughat kamline mlah ...*** **(**Toutes les langues sont importantes...) », cette maman emploie l'adjectif qualificatif « Kamline » qui veut dire « toutes » ce qui signifie qu'elle favorise les langues étrangères dans leur ensemble sans privilège de l'une par rapport à l'autre.

Rabia **(P5)** trouve que pour sa part : « C'est ESSENTIEL surtout l'anglais c'est TRES IMPORTANT... », L'écriture des adjectifs qualificatifs en GRAS représente le ton élevé et l'insistance quand le sujet donne assez d'importance à ce qu'il vient de déclarer. De même pour choix de ces adjectifs à travers lesquels la maman exprime son intérêt aux langues étrangères tout en les considérant comme étant primordiaux dans le cursus d'une personne.

Le même intérêt aux langues a été accordé par madame Naima **(P6)** : « Chaque langue ***mliha*** pour l'enfant ... (Toute langue est bénéfique pour l'enfant...) » et monsieur Merzak **(P8)** qui trouve également que : « Les langues pour moi ***and'hom bezaf*** les avantages pour une personne ... (Les langues pour moi ont beaucoup d'avantages...) ».

1-1-2-1- Les langues sont utiles surtout en voyages

Le deuxième critère sur lequel les parents ont insisté concernant l'importance des langues étrangères est que l'on a toujours besoin de communiquer dans des langues étrangères quand on est en voyage, en d'autres termes, lorsqu'on quitte son milieu sociolinguistique vers un autre où l'on ne pratique pas la ou les mêmes langues.

P5 emploie l'adjectif qualificatif « essentiel » pour qualifier celui qui parle les langues étrangères, ce qui désigne l'importance : « ...dans euh + si quelqu'un peut voyager c'est essentiel / »

Egalement pour **P6** qui trouve « *bénéfique* » toute langue étrangère pour un enfant non seulement en voyage, mais aussi pour pouvoir communiquer avec des membres de la même famille mais qui n'appartiennent pas au même milieu socioculturel et donc qui parlent d'autres langues : « Chaque langue ***mliha*** pour l'enfant parce que euh ++ tu voyages + tu communiques ***maa*** ta famille qui vit à l'étranger ... (Chaque langue est bénéfique pour l'enfant parce que euh ++ tu voyages + tu communiques avec ta famille qui vit à l'étranger...) »

P1, par exemple, accorde assez d'importance à l'anglais qui est, pour elle, une langue qui dépasse le français en termes d'importance dans la mesure où parler anglais est essentiel dans le monde entier et non pas seulement dans les pays anglophones. Un avantage que le locuteur francophone n'a pas : « ... euh par exemple ***ana krit*** anglais avec des médecins bah + ***kalouli loukan taallemna*** anglais ***khir nssibouha*** partout ***fel marikan*** et tout ... (euh par exemple moi j'ai étudié l'anglais avec des médecins bah + ils ont regretté d'avoir appris le français à la place de l'anglais dont ils ont besoin partout dans le monde aux Etats-Unis et tout ...) ».

P2 qualifie la personne qui peut communiquer dans des langues étrangères d'« *avantagée* » par rapport à celle ne le peut pas : « ... découvrir le monde ***el wahed yrouh*** en voyage il est avantagé par rapport l ***wahed ma yaarefch ...*** (... découvrir le monde quelqu'un qui voyage et qui parle des langues est avantagé à un autre qui ne les parle pas ...) »

Egalement pour **P8** qui qualifie cette aptitude de pouvoir parler des langues étrangères par « avantage » : **«** Les langues pour moi ***and'hom bezaf*** les avantages pour une personne + ... + ki tkoun en voyage ... (Pour moi les langues ont beaucoup d'avantages pour la personne + ... + quand tu es en voyage euh...) »

Quant à **P4**, elle désigne la langue étrangère par « l'arme » avec laquelle le locuteur peut affronter les différentes situations de communication : « ***... ki trouh*** en voyage ***<u>ellougha</u> hya s'lahek ...***(... quand tu pars en voyage la langue est ton arme...) »

Pour ces parents, les langues étrangères servent de moyen qui facilite la communication avec des locuteurs qui n'appartiennent pas à la même communauté linguistique.

1-1-2-2- Les langues étrangères pour un parcours scolaire et professionnel « réussi »

Plusieurs parents ont évoqué l'importance des langues étrangères pour les études et aussi pour accéder au monde du travail plus tard. **P3** par exemple, trouve que pour réussir ses études, les langues représentent un bagage comme toutes les autres connaissances : **« ...** parce que les langues c'est un bagage surtout pour lui ***rahou rayah*** la fac donc ***yeshak bezaf*** les langues ... (parce que les langues est un bagage surtout pour lui il partira à l'université donc il en aura besoin ...) ».

Cette importance des langues étrangères ne se limite pas uniquement au niveau des études, pour cette maman, les langues sont tout de même nécessaires (dans certains cas) pour l'avenir de l'apprenant, voire son parcours professionnel : « ... ***yelkahom*** même ***f*** l'avenir ***ta'ou lkhedma*** et tout ça (... pour son avenir au travail plus tard et tout ça) /

A l'exemple de **P3**, les deux mamans Dalila (**P4**) et Rabia (**P5**) emploient les mots « *avenir* » et « *futur* » pour justifier leur point de vue sur la nécessité du fait que l'apprenant ait un bagage linguistique en langues étrangères. Un bagage qui favorise son accès au monde du travail, un bagage qui l'aide à accrocher un poste de travail et faire un parcours professionnel ; pour ce **P4** précise : « Toutes les langues sont importantes + tu en auras besoin pour ton avenir... », Suivie par P5 qui ajoute : « **...** donc je trouve qu'elle est importante + c'est pour ouvrir pas mal de portes dans le futur bien sûr euuh dans le travail... ».

1-1-2-3- Une langue étrangère : véhicule culturel

Un autre critère assez pertinent dont trois parents ont parlé, c'est « *la culture* ». Ces parents ont établi un lien étroit entre la langue et la culture. D'après leurs déclarations, **P2** justifie que la langue véhicule une culture et que la culture est une découverte, donc apprendre une langue étrangère est une découverte : « ... + la langue c'est euh ++ la culture la découverte ... ».

Le même avis a été partagé par **P7** qui encourage toute personne (et surtout les femmes) à apprendre à parler des langues étrangères et que ceci représente une fierté pour la personne : « ... ***khaterch hadi takafa*** **+** c'est une culture ***machi ai'b tahedri b*** l'anglais en allemend et tout (parce que les langues c'est toute une culture + parler une langue anglais allemand et tout n'est pas une honte...) ».

P8 trouve que le meilleur avantage à travers l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère est, bel est bien, la « découverte » d'une culture étragère : « Les langues pour moi ***and'hom bezaf*** les avantages pour une personne + ***ki t'hab tektachef takafa jdida*** ... (Les langues pour moi ont beaucoup d'avantages pour une personne + pour se cultiver + quand tu cherches à découvrir une nouvelle culture ...) ».

E aval de cette partie, nous concluons alors que tous les parents partagent des avis assez positifs, assez favorables par rapport aux langues étrangères et surtout leur importance sur le plan communicatif, éducatif, professionnel et surtout culturel.

Après avoir confirmé que les parents expriment leur intérêt aux langues étrangères, nous cherchons, par la suite, s'ils accordent le même intérêt à leur apprentissage, plus précisément à leurs enfants.

1-1-2- Que pensent les parents de l'apprentissage des langues étrangères ?

Du moment que tous les parents représentent positivement les langues étrangères, il est alors clair qu'ils sont pour l'apprentissage, notamment par leurs enfants. Parmi les parents enquêtés,

trois ont évoqué cette notion principalement : **P1** fait la comparaison entre l'Algérie et les autres pays étrangers en matière d'apprentissage des langues étrangères, pour elle, il est insuffisant de se focaliser et d'apprendre uniquement une seule langue étrangère (qui est le français) au détriment des autres : « ... l'français ***mrakkzine ghir aliha*** mais par rapport les autres pays ***rana nakssine bezzaf f loughat loukhrine...*** **(...**c'est partout le français on n'est focalisé que sur cette langue mais en se comparant aux autres pays on ne s'intéresse pas trop aux autres langues étrangères...) »

P2 considère que l'apprentissage des langues étrangères *est une culture* comme toute autre culture que l'on doit avoir en Algérie ; il exprime également sa déception à travers l'emploi de l'adverbe *malheureusement* concernant l'inconscience des algériens par rapport à l'importance d'apprendre des langues étrangères : « ... mais ***hna*** les algériens ***ma andnach takafa taa netaalemou*** d'autres langues malheureusement ... (... mais malheureusement nous les algériens on n'a pas cette culture d'apprendre des langues étrangères ...) ».

Pour **P8**, qualifie l'apprentissage des langues étrangères en Algérie de *faible* par rapport à son inaccessibilité sous prétexte que c'est payant, et que ce n'est pas accessible pour toute personne ayant l'ambition d'apprendre : « ... Mais il est faible ***andna + bech tet'allemi*** une langue il faut payer + ***ma tssibihach*** kollech f l'école étatique / (... mais je trouve que l'apprentissage des langues est faible chez nous + pour apprendre une langue il faut payer + tu ne les trouveras pas toutes dans l'école étatique) / ».

Nous constatons alors que ces parents ont cette ouverture sur les langues étrangères, et qu'ils encouragent fortement l'apprentissage des langues MAIS ils ont tous exprimé un certain mécontentement sur plusieurs plans :

- Le privilège et dominance de la langue française et de son apprentissage en dépit des autres langues.

- L'apprentissage des langues étrangères est une culture OR les algériens (dans leur majorité) n'ont pas cette culture.

- Le manque des établissements étatiques pour l'apprentissage des langues étrangères.

TOUTEFOIS, dans l'ensemble des parents, une seule maman ne partage pas le même avis que les autres, c'est Naima (**P6**), la maman de Dalina, trouve qu'il n'est pas intéressant pour elle que sa fille apprenne des langues étrangères, et que sa langue maternelle suffit : « ... mais ça

m'dit rien ***benti tetallem*** les langues **+** ***sah f'lougha ta'ha*** **(...** mais ça ne me dit rien que ma fille apprenne les langues + sa langue maternelle est plus importante) /.

P6 a un fort attachement à son origine kabyle donc également pour sa langue maternelle qui est le kabyle. Par conséquent et inconsciemment, elle pense que la langue maternelle beaucoup plus intéressante pour la personne que toute autre langue étrangère. Pour preuve, elle a déclaré précédemment, dans la réponse à la question N°6, que sa langue maternelle est le kabyle, et c'était une langue strictement imposée par ses parents avant de se marier :

> **R6P6*2 :** Parce que **+** em avant d'me marier ***kont nahder ghir kbailya fe dar + fi familti ma lazemch tehedri arbiya fe dar +*** c'est interdit + mon mari et ma belle-famille parlent arabe ***dardja ++*** le français c'est euh (RIRES) (**(**Parce que + em avant de me marier je ne parlais que le kabyle à la maison + dans ma famille il ne faut jamais parler l'arabe à la maison + c'est interdit + mon mari et ma belle-famille parlent l'arabe dialectal ++ le français c'est euh (RIRES)

Tout se justifie à travers cette déclaration ! La maman sacralise inconsciemment la langue kabyle déjà sacralisée et imposée précédemment par sa famille.

Une question supplémentaire nous a également permis de comprendre le pourquoi de ce choix et de cette conviction, elle ajoute :

> **QC8P6*1 :** Pourquoi vous ne voulez pas que votre fille apprenne les langues ?
>
> **R8P6*1 :** C'est pas le fait que j'veux pas qu'elle apprenne les langues mais ***ana*** pour moi ***lazem tched f*** l'origine ***taaha kbel*** après ***tetallem loughat wahdokhrine ++ had*** l'fançais ***hadak roumi rahou yetallem loughetna ?*** Il essaie ? ***Alach howa ma yahchemch ki ma yaarefch kbailya ?*** Alors ***ma tahchemch b loughtek*** **(**Ce n'est pas le fait que je ne veux pas qu'elle apprenne les langues mais pour moi il faut d'abord qu'elle tienne à son origine et puis après elle peut apprendre d'autres langues ++ Est-ce qu'un français apprend notre langue ? Il essaie ? Pourquoi il n'a pas honte du fait qu'il ne sait pas parler kabyle ? Alors il ne faut pas avoir honte de sa propre langue) /

Il s'avère alors que la maman impose (inconsciemment) le kabyle à sa fille alors que ce n'est pas sa langue maternelle et lie ce choix à des causes typiquement identitaires. Mais c'est un choix qui reste très minoritaire par rapport à ceux des autres parents qui encouragent l'apprentissage des langues et encouragent également leurs enfants à le faire.

Après avoir repéré et distingué les représentations que se font les parents sur les langues et leur apprentissage, nous passons à celles des apprenants dans le but de les comparer et de savoir dans quelle mesure les parents influencent-ils leurs enfants en termes de représentation des langues étrangères.

1-2- Que pensent les apprenants des langues étrangères ?

Afin de répondre à cette question, nous nous sommes référée à deux questions dans les entretiens destinés aux apprenants. La question n°04 cible la ou les langue (s) que les apprenants aiment et aiment parler et apprendre (de manière générale) ; suivie par la question n°05 qui, au contraire, cible la ou les langue (s) que nos apprenants préfèrent ne pas parler ni apprendre pour une raison ou une autre.

1-2-1- Des langues intéressantes pour les apprenants

Loin des langues déclarées, précédemment, présentes de manière globale sur leur terrain sociolinguistique et socio-familial, les apprenants ont, chacun, en tête un certain « penchant » envers une ou des langue (s) au profit d'autres, et parfois, des langues étrangères dont ils ont l'ambition et la motivation d'apprendre et de parler et qui n'appartiennent même pas au contexte sociolinguistique algérien. Nous essayons de citer et de classer ces langues en matière de chiffres et de représentations.

Pour une lecture plus facile, **l'histogramme** ci-dessous présente clairement les pourcentages des langues déclarées « aimées » par les apprenants :

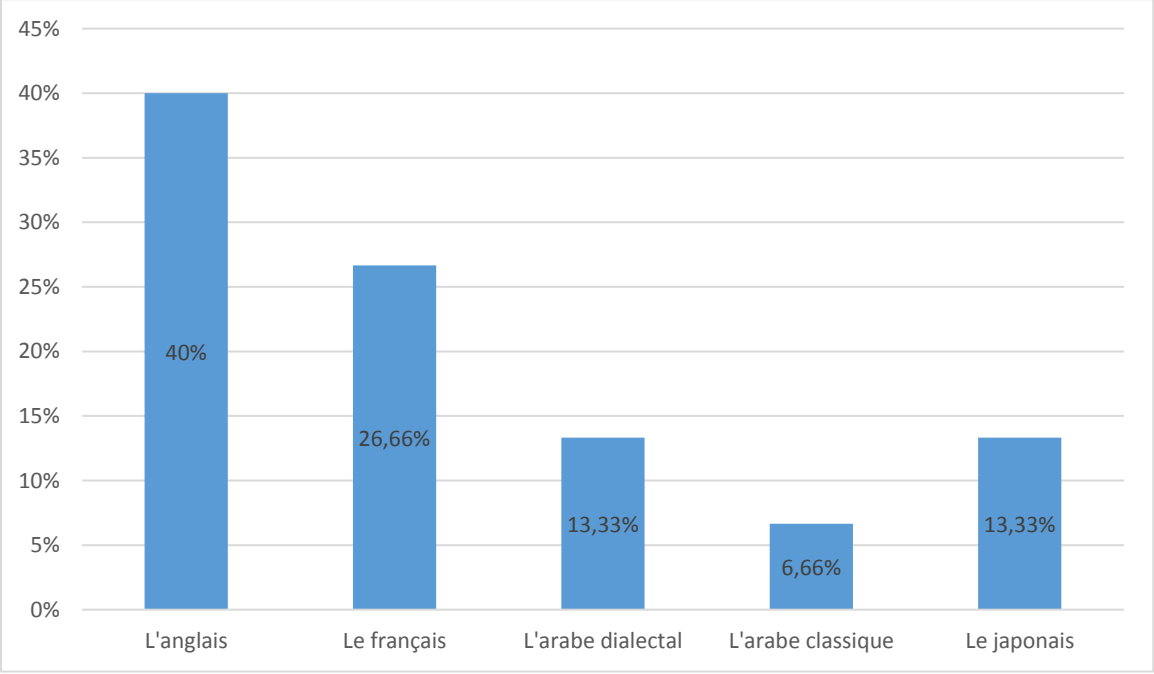


Figure 08 : Les langues que les apprenants déclarent "apprécier"

1-2-1-1- L'anglais

Cette langue a été déclarée par six apprenants sur l'ensemble de huit ; Anis **(A1)**, Amel **(A2)**, Islem **(A3)**, Yasmine **(A4)**, Adam **(A5)** et Imene **(A8)**, à savoir 40% en termes de pourcentage :

QC4A : ***Wechnou hya lougha wella loughat li thab'ha wela li thab'hom ? waalach ?*** **(**Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?)

R4A1 : C'est l'anglais /

R4A2 : L'anglais **+ ...**

R4A3 : euh l'anglais ...

R4A4 : euh le français et l'anglais /

R4A5 : j'aime l'anglais...

R4A8 : ... euh anglais aussi /

Le nombre de réponses des apprenants dans lesquelles ils ont cité l'anglais montre à quel point cette langue étrangère fait l'objet d'une forte motivation à l'apprendre et à la pratiquer, malgré sa faible présence sur leur milieu sociolinguistique et familial. L'intérêt que ces apprenants portent à cette langue revient principalement au statut qu'elle occupe sur le plan international, et avec le progrès de la science à savoir les moyens de communication et les réseaux sociaux, nos apprenants se sont familiarisés davantage avec cette langue ce qui a fait d'elle une langue désirée de premier degré.

1-2-1-2- Le français

Le français est aussi parmi les langues auxquelles les apprenants s'intéressent. Sur les huit interrogés, quatre apprenants seulement ont déclaré le français comme langue qu'ils aiment, Yasmine **(A4)**, Adam **(A5)**, Dalina **(A6)** et Imene **(A8)**, à savoir 26.66 % en termes de pourcentage :

R4A4 : euh le français ...

R4A5 : ... et le français /

R4A6 *: ... w el* français ... (... et le français) ...

R4A8 : ... Euh + français ...

Le degré d'intérêt que portent les apprenants à la langue française n'est pas le même que celui porté à l'anglais, pour des raisons ou d'autres (que nous relèverons dans le point suivant), certains apprenants ne s'y intéressent pas autant que pour l'anglais MALGRE sa forte présence sur le terrain sociolinguistique et familial de ces apprenants.

Nous reviendrons sur ce point ultérieurement dans le chapitre consacré au milieu scolaire et à la classe de langue, et nous discuterons davantage ce point portant sur la langue française notamment après avoir lié ces déclarations aux résultats obtenus de celles des enseignantes mais aussi des observations effectuées en classes.

1-2-1-3- L'arabe algérien

Deux seulement des apprenants interrogés Dalina **(A6)** et Khalil **(A7)** ont cité l'arabe algérien parmi les langues qu'ils aiment, à savoir 13.33 % en termes de pourcentage :

R4A6 ***: N'hab el arbya dardja ...*** (J'aime l'arabe dialectal ...)

R4A7 : ***arbiya dardja ...*** (L'arabe dialectal ...)

Pourtant ce n'est pas une langue étrangère, c'est par contre leur langue 1, mais pour une raison ou une autre, c'est une langue qu'ils apprécient par rapport aux autres.

1-2-1-4- L'arabe classique

A l'égard de l'arabe dialectal, Khalil (**A7**), le seul apprenant parmi les huit qui a cité l'arabe classique comme étant une langue qu'il aime, à savoir 06.66 % en termes de pourcentage :

R4A7 : ***arbiya dardja w fos'ha fi zouj*** c'est tout ... (L'arabe dialectal et classique les deux ...)

1-2-1-5- Le japonais

A notre surprise, nous avons compté deux apprenants Islem **(A3)** et Imene **(A8)** ayant déclaré la langue japonaise parmi les langues qu'ils aiment, à savoir 13.33 % en termes de pourcentages :

R4A3 : euh et ***elyabanya ...*** (euh et le japonais ...)

R4A8 : Euh + Japonais j'aime bien + ...

C'est une langue parlée dans un coin assez éloigné de leur contexte sociolinguistique, par une communauté sociale complètement différente et étrangère de la Leur, un système linguistique qui n'a aucun lien avec celui de leur langue maternelle, mais nos deux apprenants (sur huit) trouve en cette langue l'intérêt d'apprendre.

Ceci justifie que certains apprenants commencent à avoir cet éveil aux langues, cette ouverture et enthousiasme d'apprendre des langues étrangères à côté de leur (s) langue (s) maternelle (s), les langues présentes dans leur espace socioculturel et aussi celles enseignées en milieu scolaire.

1-2-2- Sur quel (s) critère (s) se basent ces apprenants pour choisir et aimer une langue ?

Afin de répondre à cette question et savoir justement sur quelle base les apprenants sont-ils convaincus à choisir et préférer ces langues par rapport à d'autres, nous avons rajouté la question supplémentaire à la question n°4 **(QCA*1)** des entretiens effectués avec les apprenants, et ce, dans les cas où ils ont déclaré des langues sans pour autant se justifier. Les motifs varient d'un apprenant à un autre :

1-2-2-1- On aime une langue qui facilite la communication

Plusieurs apprenants ont déclaré privilégier une langue qui aide à communiquer, ou qui soit facile pour pouvoir tenir une communication, passer et comprendre des messages sans pour autant rencontrer de difficultés ; Anis **(A1)**, Adam **(A5),** Khalil **(A7)** et Imene **(A8)** ont évoqué ceci :

> **QC4A1*1 :** Pourquoi ?
>
> **R4A1*1 :** Parce que est une langue facile ...
>
> **R4A5*1 : ...** ++ ***chghoul tetallem tcommuniqué maa ibad wahdokhrin ...*** (C'est que tu apprends à communiquer avec d'autres personnes ...)
>
> **R4A7 : ...** parce que ***nahki biha bezaf*** euh **+ *ma nekderch nhab lougha ma naarefhach mlih*** (... parce que je parle beaucoup avec euh + je ne peux pas aimer une langue que je ne maîtrise pas bien) /
>
> **R4A8*1 : ...** tu peux communiquer avec des étrangers + ...

Ce motif a été avancé par plusieurs apprenants, ce qui justifie que ce qui est le plus intéressant pour eux en matière de représentation d'une langue est la facilité de communication car de prime abord, ils considèrent une langue comme un moyen de communication.

Khalil **(A7)** déclare clairement qu'il ne peut pas aimer une langue qu'il ne maitrise pas, dans laquelle il ne peut pas parler couramment. Ceci nous montre le lien étroit qui existe entre la maitrise ou la pratique d'une langue par un locuteur et les représentations qu'il se fait sur cette langue justement.

Nous déduisons au final, que généralement on représente positivement une langue qu'on maitrise et qu'on pratique mieux qu'une langue qui nous est plus difficile notamment en matière de communication.

1-2-2-2- On aime une langue pour sa prononciation et son accent

Quatre de nos apprenants sur huit à savoir Islem **(A3)**, Yasmine **(A4)**, Dalina **(A6)** et Imene **(A8)** ont lié dans leurs déclarations l'intérêt qu'ils portent à une langue par rapport à son accent, et à la façon de la prononcer :

> **R4A3 :** ... et l'anglais puisque c'est une langue mondiale ***taajebni ellougha el mostalahat taa'ha w el hadra taa'ha*** (cette langue et son vocabulaire me plaisent) et son accent /
>
> **QC4A4*1 :** Pourquoi ?
>
> **R4A4*1 :** ... ***n'hab*** le français parce que ***logha chabba*** surtout **fel hadra ta'ha elkelmat** l'alphabet + l'anglais aussi mais ***fel hadra*** le français ***bezaf*** (... J'aime le français parce que c'est une belle langue surtout en parlant mais aussi son vocabulaire son alphabet + c'est la même chose pour l'anglais + mais à l'oral c'est beaucoup plus le français) /

> **R4A6 *: ...*** le français ***ala khater jaya lougha chebba taajebni*** (Parce que c'est une belle langue qui me plait beaucoup) /
>
> **QC4A8*1 :** Et pourquoi tu aimes ces langues précisément ?
>
> **R4A8*1 :** ... + en plus c'est beau de parler des langues étrangères /

Ces apprenants, qui sont dans leur majorité « des filles » (Trois filles contre un seul garçon) représentent les langues en accordant assez de considération à leur aspect « *esthétique* », leur côté formel qui leur fait admirer une langue plus qu'autre motif. Cet aspect esthétique se résume selon ces apprenants en : son accent, son vocabulaire et son alphabet.

Selon ces apprenants, privilégier une langue c'est tout d'abord l'admirer à l'oral en tant qu'auditeur pour l'apprendre et apprendre à communiquer avec en tant qu'interlocuteur. Alors, il n'est pas aussi important pour eux qu'une langue soit pratique ou qu'elle ait un statut considérable que son côté « sublime » à parler et à écouter.

1-2-2-3- On aime une langue parce qu'elle est / sera utile

Deux seulement de nos apprenants ont lié dans leurs déclarations l'utilité des langues dans le cadre des voyages, à savoir Amel **(A2)** et Islem **(A3)** :

> **R4A2 :** L'anglais **+ *n'habha*** parce que **+ *ki nekber rani haba nrouh*** l'Angleterre ... **(**j'aime l'anglais parce que + quand je serai grande je voudrais partir en Angleterre ...) /
>
> **R4A3 :** euh l'anglais et ***elyabanya*** (le japonais) parce que ***n'hab elyabane nhab nrouh lelyabane taadjebni hadik leblad ...*** (j'aime le Japon et j'aime le visiter ce pays me plait beaucoup ...)

Ce qui est motivant à apprendre une langue, d'après les déclarations de ces apprenants, est le fait de voyager et découvrir le pays dans lequel cette langue est parlée ; mais aussi pouvoir communiquer sans difficultés avec les locuteurs natifs de cette langue même.

Nous nous rendons compte que le critère qui pousse ces apprenants à choisir une langue par rapport à une autre est plutôt d'ordre *touristique* ayant pour but la découverte et l'exploration, sans pour autant négliger la nécessité de devoir communiquer dans cette langue étrangère.

1-2-2-4- On aime une langue pour la culture qu'elle véhicule

Deux autres des apprenants interrogés ont évoqué la notion de « *culture* » et l'ont étroitement liée à celle des langues étrangères, à l'exemple d'Adam **(A5)** et d'Imene **(A8)** :

> **R4A5*1 :** parce que c'est des langues étrangères et **++ *chghoul tetallem tcommuniqué maa ibad wahdokhrine takafa wahdokhra* (**à travers ces langues tu apprends à communiquer avec les étrangers tu apprends d'autres cultures) /
>
> **R4A8*1 :** Euh + je les trouve intéressantes et ça permet de s'ouvrir sur le monde de découvrir des cultures tu peux communiquer avec des étrangers + ...

Pour ces apprenants, l'apprentissage d'une langue véhicule systématiquement la découverte d'une nouvelle culture. Comme l'a décrit Imene : « s'ouvrir sur le monde », la langue représente donc pour elle une sorte de clé qui permet d'ouvrir les portes de nouvelles découvertes et de nouvelles cultures.

Le critère sur lequel se sont basés ces apprenants dans le choix d'une langue est donc d'ordre « culturel ». Ce point de vue rejoint de près son précédent dans la mesure où une langue étrangère représente un moyen qui facilite « l'accès à l'autre », l'accès à la communication avec l'autre et par conséquent l'accès à sa culture.

1-2-2-5- On aime une langue pour son statut mondial

D'autres apprenants, à l'image d'Amel (A2) et Islem (A3), trouvent que le statut qu'occupe une langue est une bonne raison qui rend cette langue intéressante pour eux.

> **R4A2 :** ... ***w*** parce que l'anglais ***lougha alamiya*** **(**... et aussi parce que l'Anglais est une langue internationale) /
>
> **R4A3 :** euh ... et l'anglais puisque c'est une langue mondiale **...** /

Ayant le statut d'une langue « *internationale* », l'anglais intéresse nos deux apprenants. Pour eux, il est évident d'aimer cette langue justement pour l'ampleur qu'elle prend dans le monde entier en la comparant aux autres langues, et qu'elle soit la langue de communication dans le plus grand nombre de pays dans le monde.

Il s'avère alors que, pour ces apprenants, apprendre une langue ayant un tel statut sur le plan mondial permet de s'ouvrir sur le monde et de partager cette même langue avec la plus grande communauté linguistique, et par conséquent, élargir son champ d'opportunités en termes d'études et par la suite de travail.

1-2-2-6- On aime la langue pour poursuivre ses études supérieures

Etant le seul qui a évoqué ce point, Anis **(A1)**, trouve l'anglais une langue importante car la spécialité qu'il choisira pour ses études supérieures est enseignée dans cette langue :

> **QC4A1*1 :** Pourquoi ?
>
> **R4A1*1 :** ... ++ j'intéresse pour l'anglais trop parce que ***el moustakbal tai mebni ala*** l'anglais (Mon avenir est basé sur l'anglais) et la spécialité ***li rah nekraha tekhdem bezaf*** l'anglais (Et la spécialité que je choisirai sera étudiée en anglais) euh ++ électrotechnique /

Anis trouve alors en cette langue la langue « de son avenir », c'est à travers cette langue qu'il poursuivra ses études supérieures. Donc selon cet apprenant, on privilégie une langue par rapport à une autre lorsqu'il s'agit d'une langue de « savoir », d'une langue qui transmet la science et par conséquent d'une langue qui construit son avenir.

1-2-2-7- On aime une langue pratiquée en milieu familial

En avançant dans les discours des apprenants, ces derniers ont présenté un autre motif assez révélateur qui les pousse à aimer une langue. Deux d'entre eux Amel **(A2)** et Khalil **(A7)** à travers la réponse à la question n°05 qui se focalise par contre sur les langues qu'ils n'aiment pas, déclarent aimer une langue (le français langue étrangère pour leur cas) du fait qu'elle soit déjà pratiquée en milieu familial :

> **R5A2 : ...** mais ***doka rani etallemha bdit n'habha lkit mama tahder biha + ala jal mama habit*** le français ***whabit nahderha kima hya.*** **(**... mais maintenant j'ai commencé à l'aimer et aimer l'apprendre surtout quand je vois maman parler en français + c'est grâce à maman que j'aime parler en français) /
>
> **R5A7 :** ... **+ *bessah*** français ***chwya chwya*** + ***nhab'ha chwya*** juste parce que ***aandi yema f dar nahki maaha nefhamha chwya maa yemma*** sinon ***loukan makach yema manefhamha ma nhabbha*** (... + par contre le français je l'aime et je ne l'aime pas en même temps je l'aime juste parce que j'ai ma mère à la maison on se parle et je la comprends un peu sinon s'il n'y a pas ma mère je ne le comprendrai pas et je ne l'aimerai pas) /

A travers les paroles de ces deux apprenants, nous nous rendons compte alors que dans certains cas comme ceux-là, les pratiques langagières des parents influencent fortement les représentations que se font les enfants sur les langues qu'elles soient positives ou négatives. Amel et Khalil nous ont montré que certains enfants choisissent une langue et la représentent positivement juste parce que leurs parents pratiquent cette langue. Les enfants dans ce cas suivent et imitent le choix langagier de leurs parents.

1-2-3- Pour d'autres apprenants, ce sont des langues inintéressantes

Parallèlement aux langues qu'ils privilégient, les apprenants déclarent également, à travers leurs discours, d'autres langues auxquelles ils ne s'intéressent pas ou qu'ils représentent négativement et par conséquent, n'ont pas cette volonté de les apprendre ou même les pratiquer.

Cependant, ce qui était le plus remarquable dans les déclarations de ces apprenants, est que leur majorité n'ont pas cité des langues qu'ils n'aiment pas ou qu'ils représentent négativement, au contraire, ils les trouvent, dans l'ensemble, belles et intéressantes sauf quelques-unes. Pour preuve, le nombre des langues déclarées que nous avons révélé ne dépasse pas trois langues : *l'anglais*, *le kabyle* et *le chinois*, et encore avec de très faibles pourcentages.

Afin d'obtenir les différents avis des apprenants, nous nous sommes référée à la question **N°05** des entretiens effectués avec eux.

Et pour une lecture plus explicite des résultats, **un histogramme** est conçu ci-dessous, récapitule les réponses des apprenants sur les langues qu'ils « n'aiment pas » en termes de pourcentages :

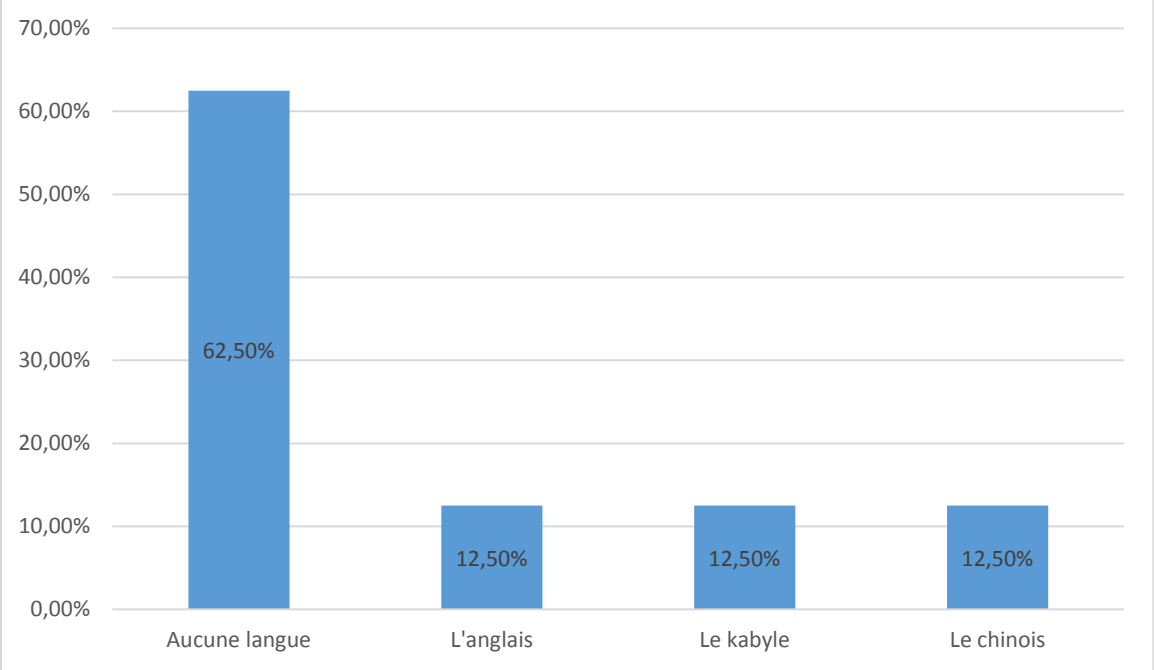


Figure 09 : Les langues que les apprenants déclarent « ne pas apprécier »

1-2-3-1- L'anglais

R5A6 : L'anglais **djini chwya waara (**L'anglais c'est une langue un peu difficile) /

R5A7 : L'anglais ...

Concernant les deux apprenants qui ont déclaré ne pas aimer l'anglais Dalina **(A6)** et Khalil **(A7)**, ils sont les seuls dont l'anglais ne figure pas parmi les langues qu'ils privilégient, chose qui confirme qu'ils représentent négativement cette langue et qu'ils n'ont pas l'intention de l'apprendre ni le pratiquer.

1-2-3-2- Le kabyle

R5A4 : euh ***amazighiya* ... (**le kabyle ...)

Pour Yasmine **(A4)**, il est assez évident d'interpréter qu'elle n'ait pas un penchant envers le kabyle puisque, d'après ses discours, et ceux de sa maman, ils ne sont pas d'origine kabyle, alors cette langue n'est pas présente dans leur milieu familial et n'est pratiquée par aucun de ses membres, cette langue demeure alors « étrangère » pour elle.

1-2-3-3- Le chinois

R5A5 : *ma n'habch chinwya* (Je n'aime pas le chinois) /

Adam **(A5)**, pour une raison ou une autre considère le chinois comme étant la seule langue à laquelle il ne porte pas d'intérêt.

Après ces déclarations, il nous serait plus intéressant de chercher les causes derrière lesquelles ces apprenants n'ont pas de motivation par rapport à ces langues ni à leur apprentissage. Ces causes nous apporteront justement plus de précision sur les représentations que les apprenants se font sur les langues de façon globale, sur comment se fait le choix des langues chez l'apprenant d'un point de vue sociolinguistique.

1-2-3-4- « Non, j'aime toutes les langues... »

Comme nous l'avons dit, le plus grand pourcentage révélé sur les langues que les apprenants n'aiment pas revient justement aux réponses où ils ont déclaré le contraire, à l'image d'Anis **(A1)**, Islem **(A3)** et d'Imene **(A8)**, soit d'un pourcentage de 62.50% :

QC5A1 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) ***li ma thab'hach (***que tu n'aimes pas ?) Pourquoi ?

R5A1 : Il n'y a pas + j'aime les langues /

R5A3 : non j'ai pas j'aime toutes les langues /

R5A8 : Aucune + j'aime toutes les langues + toutes les langues sont belles pour moi /

Ce taux nous amène à confirmer les résultats obtenus du point précédent et qui affirme que les apprenants ont un certain éveil aux langues, une ouverture sur les langues et leur apprentissage. Comme autre preuve, ils considèrent par contre que les langues sont intéressantes et qu'il n'y en a pas de motif valable sur lequel ils se basent pour représenter négativement une langue ou une autre.

1-2-4- Sur quel (s) critère (s) se basent ces apprenants pour ne pas aimer une langue ?

Les réponses des apprenants ont varié de l'un à l'autre sur le choix des langues qu'ils n'aiment pas et sur les causes qui leur ont poussés à faire ces choix. De ces réponses, nous en avons révélé trois critères principaux :

1-2-4-1- On n'aime pas une langue à cause de sa difficulté

Dans plusieurs réponses de nos apprenants, la difficulté de la langue impacte le fait qu'elle ne soit pas parmi les langues qu'ils privilégient, quatre apprenants l'évoquent, à savoir Yasmine **(A4)**, Adam **(A5)**, Dalina **(A6)** et Khalil **(A7)** :

> **R5A4 :** euh ***amazighiya jini bezaf s'iba fel hadra ...*** **(**le kabyle pour moi c'est une langue très difficile...) /
>
> **R5A5 :** ***ma n'habch chinwya*** **(**Je n'aime pas le chinois) /
>
> **QC5A5*1 :** Pourquoi ?
>
> **R5A5*1 :** ***jaya mkhalta*** (RIRES) ***w bezzaf sa'iba*** surtout à l'écrit (pour moi c'est une langue compliquée (RIRES) et trop difficile surtout à l'écrit) **/**
>
> **R5A6 :** L'anglais **djini chwya waara (**L'anglais c'est une langue un peu difficile) /
>
> **R5A7 :** L'anglais parce que ***ma nefhamhach + ...*** (L'anglais parce que je ne le comprends pas +...) /

Le grand nombre de réponses évoque cette question de difficulté de la langue, pour ces apprenants, le fait qu'ils trouvent une langue difficile, ceci influence négativement leurs représentations sur cette langue et donc leur compréhension et leur capacité / incapacité de la pratiquer. Par conséquent, ils s'y désintéressent, n'ayant pas de la motivation à l'apprendre ni à la pratiquer.

1-2-4-2- On n'aime pas une langue qui n'est pas pratiquée en milieu familial

Le deuxième critère que les apprenants ont évoqué est la présence / absence d'une langue dans les pratiques langagières familiales et son rapport avec le fait d'aimer ou de ne pas aimer cette langue. Yasmine **(A4)** l'évoque en parlant du kabyle :

> **R5A4 :** ... ***et tani hna machi kbayel*** donc ***makach li yahderha*** **(**... et aussi puisqu'on n'est pas kabyles donc on le parle pas) /

L'apprenante justifie que sa famille n'est pas d'origine kabyle et ne pratique pas cette langue, une cause valable pour laquelle elle ne le parle pas et ne le prend pas pour une langue intéressante.

La réponse de Yasmine **(A4)** rejoint et confirme celles de ses camarades Amel **(A2)** et Khalil **(A7)** qui, à travers leurs réponses à la question n°05 dont nous analysées précédemment (dans le point qui évoque les langues qu'ils aiment) ont déclaré aimer le français juste parce que leurs mamans le parlent et le pratiquent.

Nous confirmons alors que les parents impactent fortement leurs enfants en matière de représentation des langues et par conséquent leurs choix et pratiques langagières. Dans plusieurs cas, les enfants aiment ou n'aiment pas une langue juste parce que cette langue est pratiquée ou pas par leurs parents ou l'un d'eux.

1-2-4-3- On n'aime pas une langue à cause de l'enseignante

Un autre point de vue a été révélé par l'apprenante Amel **(A2)** qui relate avoir été victime d'une « mauvaise enseignante » et qui à cause d'elle, l'apprenante n'aimait plus le français :

> **R5A2 :** ***kont nekrah*** français parce que ***fel*** primaire ***ma kanouch yaalmouna mlih l'***français **+** parce que ***chikha taana kanet dji w trouh w ki dji tkarrina + kanet tkrrina b l'onf + b*** la violence ***tsemma kont nekrah*****a** mais ***doka rani etallemha bdit n'habha. ...*** **(**Avant je n'aimais pas le français parce qu'au primaire on nous apprenait pas bien le français + parce que notre maîtresse s'absentait beaucoup et quand elle venait elle était agressive avec nous + alors je l'aimais pas mais maintenant j'ai commencé à l'aimer et aimer l'apprendre. ...)/

Amel **(A2)** traite un sujet assez courant et sensible qui renvoie à l'impact de la démarche de l'enseignant de langue sur la motivation de ses apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de cette langue.

Cette problématique est plutôt d'ordre pédagogique. Nous reviendrons à ce point ultérieurement dans les chapitres consacrés au milieu scolaire de l'apprenant.

En somme, et après avoir révélé tous les discours des apprenants et ceux de leurs parents concernant les langues et leur apprentissage, il s'avère clairement que dans leur ensemble, ils représentent positivement les langues et leur apprentissage pour multiples raisons.

De plus, ce que nous avons pu en déduire également, est que les parents influencent à un fort degré leurs enfants en matière de représenter les langues et leur apprentissage, pour preuve, plusieurs critères selon lesquels les parents ont déclaré représenter positivement les langues, sont également déclarés par leurs enfants, à savoir :

- L'importance des langues pour les études supérieures.

- L'importance des langues dans la vie professionnelle.

- L'utilité des langues lors des voyages et des déplacements hors sa communauté linguistique.

- Le rôle des langues dans la découverte et l'ouverture sur les diverses cultures.

Nous nous rendons compte également que le milieu familial impacte fortement les représentations des enfants dans la mesure où ces derniers se familiarisent facilement et représentent positivement (dans plusieurs cas) les langues déjà parlées par leurs parents ou l'un des membres de leurs familles.

En allant du général au plus particulier, nous passons dans le point suivant au français langue étrangère dans le milieu familial des apprenants. Nous nous focaliserons alors à l'analyse et l'interprétation des discours de ces apprenants et ceux de leurs parents sur cette langue, en

d'autres termes, sur comment se représentent-ils la langue française et s'il y a un rapport ou un impact entre leurs représentations et celles de leurs parents ?

2- Discours autour du français

Nous allons d'abord commencer par analyser les discours des parents sur le français, puis ceux des apprenants dans le point suivant, ce qu'ils pensent de cette langue et comment est-ce qu'ils la représentent dans le but de savoir par la suite les causes qui les poussent à l'aimer ou pas.

2-1- Que pensent les parents de la langue française ?

Afin de répondre à cette question, nous nous sommes référée à la question n°09 des entretiens effectués avec les parents.

Les idées que les parents se font sur le français sont tellement variées et vont vers plusieurs sens que certains d'eux représentent à la fois positivement et négativement le français, selon des situations diverses.

Par ailleurs, nous avons également constaté dans quelques réponses que les parents ne développent pas d'idées précises vis-à-vis de cette langue qu'ils ont fourni des réponses neutres.

2-1-1- Le français positivement représenté

Ce qui est remarquable d'après les déclarations des parents qu'ils partagent tous des avis positifs sur le français langue étrangère. Leurs motifs et arguments sont diverses, mais ils se font, dans leur ensemble, des représentations assez positives, par rapport à son accent, ses emplois et ses pratiques, son statut et même son importance et utilité dans les différentes situations de communications de la vie quotidienne.

QC9P : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

Les parents ont exprimé leur estime à cette langue en employant un vocabulaire appréciatif assez expressif, des substantifs, des adjectifs qualificatifs, des adverbes de manière, des intonations différentes, etc.

La maman d'Adam (**P3),** à titre d'exemple, a employé plusieurs *substantifs* pour exprimer l'importance qu'elle accorde au français, elle l'a remplacé par d'autres mots comme *« un bagage »* et *« une nécessité »*. D'autant plus, et d'un point de vue communicatif, elle a évoqué que la non-maîtrise de cette langue représente « *un handicap* » pour le locuteur qui entrave toute communication. Par conséquent, elle a confirmé que la maitrise et la pratique du français est « *un besoin* » communicatif dont on a besoin lors des différentes situations de communication auxquelles on est confronté en contextes socio-familiaux.

> **R9P3 :** Pour moi toujours c'est UN BAGAGE + une nécessité madame + c'est une langue ***li nessahkouha bezaf fi hyatna*** surtout en Algérie + une personne ***li ma taarefch*** français ***ma yekderch yekra*** surtout à l'université + ***mayekder yekhdem*** et même ***kedam nass*** c'est comme un handicapé ***mayekderch yahder biha.*** (C'est une langue dont on a trop besoin dans notre vie surtout en Algérie + une personne qui ne maitrise pas le français ne pourra ni étudier à l'université + ni travailler et même devant les gens elle est comme un handicapé ne peut même pas communiquer avec) /

D'autres parents se sont par contre référés à *des adjectifs mélioratifs* pour décrire le français, Lamia **(P1)**, la maman d'Anis par exemple a qualifié la langue française de « *nécessaire* », Rabia **(P5)** la maman d'Adam pour sa part a plutôt employé son synonyme, le qualificatif « *essentiel* ». Ces deux mamans trouvent en la langue française une langue primordiale pour la vie de tous les jours, plus particulièrement pour les locuteurs afin de mener diverses situations de communication.

> **R9P1 :** ... + en Algérie elle est nécessaire ... /
>
> **R9P5 :** ... c'est une langue essentielle pour MOI + ... /

Dalila **(P4)** la maman de Yasmine et Merzak **(P8)** le père d'Imene ont opté plutôt pour *des classements statuaires* basés sur des chiffres pour montrer justement la place qu'occupe le français dans le contexte sociolinguistique algérien. **(P4)** par exemple porte tellement d'intérêt à la langue française qu'elle la met en première position par rapport aux autres langues présentes sur le terrain sociolinguistique algérien.

> **R9P4 : ... *ana fi rayi hya fel marttaba lowla* ... (**... à mon avis elle est classée la première.../)

(P8) de son côté prétend que le français soit la deuxième langue en Algérie vu le taux de sa présence et pratique dans les échanges linguistiques et que, par conséquent, c'est une langue qui tient son statut important d'un point de vue sociolinguistique.

> **R9P8 :** ***Hnaya*** c'est notre deuxième langue ***hna f dzayer*** + **...** (Le français pour nous c'est notre deuxième langue ici en Algérie + ...) /

Les parents ont également exprimé leur amour à la langue française d'un point de vue quantitatif en employant « *l'adverbe beaucoup* » par référence à « ***Bezzaf*** » en arabe algérien qui a été employé en quatre reprises par les parents. Chérif **(P2)**, Dalila **(P4)** et Anissa **(P7)** en employant cet adverbe, ils ont exprimé l'importance et la considération qu'ils accordent à cette langue, donc par rapport aux représentations positives qu'ils se font sur le français :

> **R9P2 :** ... + une langue que je parle et que j'aime beaucoup ... /
>
> **R9P4 :** ***n'hab bezzaf*** le français ... / **(**J'aime beaucoup le français ... /)
>
> **R9P7 :** C'est une langue ***li n'habbha bezzaf ...*** (C'est une langue que j'aime beaucoup ...) /

Merzak **(P8)** pour sa part, utilise l'adverbe pour exprimer combien le français est utilisé par les locuteurs algériens, et dans ce cas, c'est par rapport à l'emploi du français dans les pratiques langagières des algériens.

> **R9P8 : ...** + ***w hya eli nestaamlouha bezzaf ... +*** (... + et que nous utilisons beaucoup + ...) /

L'emploi *des verbes* « *j'aime* », « *j'adore* » exprime clairement leurs représentations positives vis-à-vis de cette langue. Trois de ces parents ont employé ce verbe à savoir Chérif **(P2)**, Dalila **(P4)** et Anissa **(P7)**.

> **R9P2 :** ... + une langue ...et que j'aime beaucoup ... /
>
> **R9P4 :** ***n'hab bezzaf*** le français ... **(**J'aime beaucoup le français ...) /
>
> **R9P7 :** C'est une langue ***li n'habbha bezzaf ...*** (C'est une langue que j'aime beaucoup ...) /

Les modes verbaux n'ont pas manqué d'importance dans représentations des parents sur le français langue étrangère lors de leurs déclarations. Pour les mamans Lamia **(P1)** et Dalila **(P4)** emploient *le mode conditionnel* pour exprimer leur volonté de parler en français, une langue qu'elles ne maitrisent pas et qu'elles souhaitent apprendre et pratiquer.

> **R9P1 :** ... + ***tmennit loukan nahderha w naallemha lewladi*** ... + j'aurais souhaité le parler et l'apprendre à mes enfants ...) /
>
> **R9P4 : ...** ***loukan jit naaref nekraha nahderha ghir hya*** **(**... si je savais parler français je ne parlerai qu'avec) /

Quant à Naima **(P6)**, elle a employé le verbe falloir dans *la tournure impersonnelle*, ce qui exprime, à son avis, l'obligation et / ou la nécessité de pouvoir communiquer dans la langue française pour l'embauche dans plusieurs secteurs professionnels en Algérie.

> **R9P6 :** ... ***fi bladna lazem tet'allmiha*** sinon ***waara bach tssibi*** khedma. (**...** dans notre pays il faut l'apprendre sinon ça sera difficile de trouver un poste de travail /**)**

2-1-2- Le français négativement représenté

Sur les huit parents, cinq d'entre eux représentent négativement la langue française. Ceci ne signifie pas que le français n'a aucun intérêt pour eux, mais qu'ils trouvent toutefois, parallèlement à ces avantages, des raisons pour lesquelles ils développent et déclarent des idées dépréciatives.

> **R9P1 :** euh ***ma nhabbach*** parce que ***ma kdertelhach ghelbetni*** (RIRES) ... (Je l'aime pas parce que je n'arrive jamais à l'apprendre ni le parler (RIRES) ...) /

> **R9P2 :** Le français c'est limité c'est pas quelque chose de waw + ... mais euh je préfère de loin l'anglais pour mes enfants que le français /
>
> **R9P5 :** Euh bon j'peux pas vous dire qu'est-ce que je pense mais ... + après euh vis-à-vis du monde c'est PAS essentiel /
>
> **R9P6 :** ... + ***hna berk khedinaha beli*** on dirait c'est notre langue + et pourtant c'est pas notre langue **(...** Nous seulement la considérons comme étant notre langue + et pourtant ce n'est pas notre langue ... **)** /
>
> **R9P8 : ... +** ***mais hna chwya ma n'habouhach ala jal*** (RIRES) euh ***ala jal el'istiimar wach dar*** (... + mais on l'aime pas beaucoup à cause de (RIRES) euh à cause de ce que le colonialisme nous a fait) /

En comparant le nombre de ces déclarations à celles (appréciatives) que nous avons analysées antérieurement, il s'avère que dans leur ensemble, ils développent sur le français plus d'idées positives que négatives. Ceci justifie que les représentations positives qu'ils se font dominent plus que celles négatives.

Nous analyserons ultérieurement de façon plus détaillée les raisons pour lesquelles les parents se basent pour représenter le français.

2-1-3- Des représentations « neutres »

D'autres parents, à savoir Chérif **(P2)** et Naima **(P6)**, ont conclu leurs discours avec des déclarations à dominante *neutre* sur le français.

> **R9P2 :** ... + bon c'est une langue euh on est nés avec + ... /
>
> **R9P6 :** C'est une langue comme toutes les langues sans plus + c'est un moyen de communication + comme l'espagnol comme l'anglais (RIRES) ... /

Ces deux parents veulent transmettre l'idée que le français RESTE une langue comme toute autre langue, un moyen de communication qu'on utilise dans nos discours parce que c'est une langue étrangère mais qui a, tout de même, imposé sa place dans le contexte sociolinguistique algérien (pour des raisons socio-historiques).

2-2- Sur quels critères se basent-ils pour apprécier le français ?

Après avoir retenu les avis des parents sur le français, il nous serait plus intéressant de savoir comment ces idées se sont-elles faites chez eux et sur quelles basent font-ils leurs jugements vis-à-vis de cette langue. Dans le but de trouver réponse à cette interrogation, des questions supplémentaires « Pourquoi ? » suivent certaines réponses des parents, insuffisantes en matière d'information.

Les parents aiment le français car :

2-2-1- C'est une langue pratiquée en milieu familial

Sur l'ensemble des parents, deux d'entre eux à savoir Chérif **(P2)** et Rabia **(P5)** ont déclaré aimer la langue française depuis la petite enfance, car c'est une langue présente et pratiquée en leur milieu familial :

> **R9P2 :** ... bon c'est une langue euh on est né avec + une langue que je parle ... /
>
> **R9P5 :** ... moi j'ai été élevée par la langue française ... /
>
> **QC9P5*1 :** Pourquoi ce jugement vis-à-vis du français ?
>
> **R9P5*1 :** Pour moi parce que je l'ai appris très jeune + j'ai grandi avec + c'était le moyen de communication avec ma famille + ... /

Pour ces deux parents, le français n'est pas une langue étrangère, c'est par contre, une langue avec laquelle ils ont grandi et qu'ils ont pratiquée avec leurs familles depuis leur jeune âge. C'est donc la langue ou parmi les langues des pratiques langagières familiales.

Cette présence du français dans les milieux familiaux de ces parents a fortement impacté les idées qu'ils développent sur cette langue. Le français pour eux n'est pas une langue étrangère comme dans la plupart des familles algériennes, mais plutôt une langue maternelle assez appréciée, positivement représentée et plus optée dans leurs échanges verbaux en contexte familial.

Mais vu leur nombre, cette représentation ne peut pas se généraliser pour tous les parents et plus globalement toutes les familles dans le contexte sociolinguistique algérien.

2-2-2- C'est une langue utilisée dans les différentes situations de communication

Les parents ont montré assez d'intérêt à la langue française notamment par rapport à sa présence dans les pratiques et les interactions langagières, et dans divers contextes. Cinq des parents ont évoqué ce critère dans leurs discours, à savoir Lamia **(P1)**, Hakima **(P3)**, Dalila **(P4)**, Anissa **(P7)** et Merzak **(P8)**.

> **R9P1 :** ... en Algérie elle est nécessaire parce que ***win trouhi tessahkiha*** chez le médecin à la fac partout ++ ... (... + En Algérie Là où tu vas tu as besoin d'utiliser du français chez le médecin à l'université partout ++ ...) /
>
> **R9P3 :** Pour moi toujours c'est UN BAGAGE + une nécessité madame + c'est une langue ***li nessahkouha bezaf fi hyatna*** surtout en Algérie + une personne ***li ma taarefch*** français ***... kedam nass*** c'est comme un handicapé ***mayekderch yahder biha*** (C'est une langue dont on a trop besoin dans notre vie surtout en Algérie + une personne qui ne maitrise pas le français ... devant les gens elle est comme un handicapé ne peut même pas communiquer avec) /
>
> **QC9P4*1 :** ***Alach thabbi le français à ce point ?*** (Pourquoi tu aimes le français à ce point ?)
>
> **R9P4*1 :** ***Ala khater win trouhi temchi biha and*** le médecin maa les étrangers **... (**C'est parce que là où tu vas-tu en auras besoin chez le médecin avec les étrangers...) /

> **R9P7 :** ... surtout en Algérie ***telkayha*** partout **+** ***tekray biha ktabatt tahedri biha fi j'maa*** **+** ***wahed m yefhamch tfahmih*** et ça me fait grand plaisir **+** ***telkayha*** chez le médecin la banque le pharmacien + PARTOUT (... surtout en Algérie tu la trouves partout + lire des livres discuter avec les gens + quand quelqu'un ne le comprend pas tu lui expliques et ça fait grand plaisir + tu l'utilises chez le médecin dans la banque chez le pharmacien + PARTOUT) /
>
> **R9P8 :** ***Hnaya*** c'est notre deuxième langue ***hna f dzayer*** + ***w hya eli nestaamlouha bezzaf*** **+ ...** (Le français pour nous c'est notre deuxième langue ici en Algérie + et que nous utilisons beaucoup +...) /

Selon ces parents, la langue française est *omniprésente* dans la vie de tous les jours, plus particulièrement dans les interactions verbales lors des différentes situations de communications : chez le médecin, dans la banque, chez le pharmacien, lors des rencontres et les interactions avec les gens, avec les étrangers et aussi pour la lecture. D'ailleurs, les parents (P1) et (P7) emploient l'adverbe « *Partout* » pour exprimer cette omniprésence du français.

Ces situations où, d'après les parents, le français s'impose en matière de communication, font naître en eux la volonté de la pratiquer même chez ceux qui ne la maîtrisent pas. Par conséquent, c'est cette volonté qui les emmène à en développer des représentations mélioratives.

2-2-3- C'est la langue d'enseignement dans certaines filières universitaires

Sur l'ensemble des parents, Hakima **(P3)** a évoqué un point assez important qui est le rapport du français avec les études supérieures dans certaines filières universitaires :

> **R9P3 :** Pour moi toujours c'est UN BAGAGE + une nécessité madame + c'est une langue ***li nessahkouha bezaf fi hyatna*** surtout en Algérie + une personne ***li ma taarefch*** français ***ma yekderch yekra*** surtout à l'université + **...** (C'est une langue dont on a trop besoin dans notre vie surtout en Algérie + une personne qui ne maitrise pas le français ne pourra ni étudier à l'université +...) /

Cette maman montre sa conscience de la forte présence du français dans la plupart des filières universitaires en tant que langue d'enseignement, notamment scientifiques et techniques. En effet, elle accorde assez d'importance à cette langue et à son apprentissage (comme elle l'a qualifiée de « *bagage* ») pour que l'étudiant puisse poursuivre ses études supérieures sans pour autant avoir des difficultés par rapport à la langue, pour preuve, elle considère la non-maîtrise de cette langue par un étudiant universitaire comme « *une incapacité* » de faire ses études. C'est cette importance que la maman accorde au français qui développe justement en elle les représentations positives qu'elle a déclarées.

2-2-4- C'est une langue utilisée dans plusieurs domaines professionnels

En plus de l'intérêt qu'elle porte pour le français vis-à-vis des études supérieures, **(P3)** poursuit son argumentation par aborder l'importance du français dans le domaine du travail :

> **R9P3 :** ... une personne ***li ma taarefch*** français **...** + ***mayekder yekhdem*** ... c'est comme un handicapé ***mayekderch yahder biha*** (... une personne qui ne maitrise pas le français ne pourra ... + ni travailler ... comme un handicapé ne peut même pas communiquer avec) /

Selon **(P3),** la non-maîtrise du français par l'individu représente ce qu'elle appelle « *un handicap* », un obstacle pour la pratique de la langue et la communication en milieu professionnel.

Cette maman considère que la compétence de communiquer dans la langue française est primordiale, elle augmente les chances d'occuper un poste de travail car certains postes dans la plupart des domaines professionnels nécessitent l'emploi de la langue française.

Cette importance d'ordre communicatif qu'impose le français dans certains milieux professionnels fait que cette maman avance des idées appréciatives sur le français et exprime son admiration vis-à-vis de cette langue étrangère.

2-2-5- C'est une belle langue

Parmi les critères sur lesquels les parents se sont appuyés pour argumenter leurs représentations positives sur le français est la beauté de la langue, Dalila **(P4)** l'a évoqué dans sa déclaration :

> **R9P4*1 : ...** ***w ki tahedri*** français ***tbani karya tbani mtakfa + nas kamel yahtarmouk + lougha bezzaf Anika*** **(**... et quand tu parles en français tu as l'air d'être instruite euh cultivée + tout le monde te respecte + c'est une langue élégante) /

En dépit de son niveau très limité en langue français, cette maman en accorde énormément d'admiration et d'intérêt dans la mesure où elle la trouve « *belle* » notamment à l'oral. Selon la maman, le français accorde à celui qui le parle l'apparence et le profil de la personne instruite, cultivée, mais aussi la personne à laquelle on porte assez de respect.

Pour cette maman, les représentations positives qu'elle se fait à propos de la langue française naissent de son incompétence dans cette langue, du manque qu'elle ressent vis-à-vis de sa pratique et sa maîtrise au point de refléter ses propres idées et représentations appréciatives sur les locuteurs de cette langue.

2-3- Pourquoi certains parents n'aiment pas le français ?

Parallèlement aux représentations positives, les parents ont avancé également d'autres arguments justifiant certaines idées dépréciatives qu'ils développent contre le français. Nous développerons dans ce point les critères les plus notables que nous avons pu révéler à travers leurs discours :

2-3-1- C'est une langue ayant une communauté linguistique restreinte

Deux des parents interrogés Chérif **(P2)** et Merzak **(P8)** représentent négativement le français sous prétexte que la communauté linguistique pratiquant cette langue est limitée :

> **R9P2 :** Le français c'est limité c'est pas quelque chose de waw ... mais euh je préfère de loin l'anglais pour mes enfants que le français /
>
> **R9P5*1 :** ... + mais à vrai dire c'est pas une langue internationale + ce n'est pas une langue que tu utilises dans le monde entier comme l'anglais /

Les arguments avancés par ces deux parents relèvent d'un point de vue d'ordre sociolinguistique qui consiste à valoriser une langue par rapport à son statut sur un plan plus élargi, voire international. En effet, ils prétendent que la langue française n'a pas le même statut en termes de pratiques linguistiques en la mesurant à l'anglais. Ils prennent tous les deux l'anglais pour exemple car c'est une langue internationale.

Ces données poussent les parents à sous-estimer la langue française puisque son emploi est beaucoup plus limité et ne peut pas être une langue utile dans toutes les communautés linguistiques. Ils privilégient de loin l'apprentissage de l'anglais surtout pour leurs enfants.

2-3-2- C'est une langue difficile

Un autre critère pour lequel certains parents représentent négativement la langue française qu'est sa difficulté, Lamia **(P1)** déclare à propos de ce point :

> **R9P1 :** euh ***ma nhabhach*** parce que ***ma kdertelhach ghelbetni*** (RIRES) ... ++ et euh + ***tmennit loukan nahderha w naallemha lewladi*** parce que personnellement ***nhass rouhi nakssa et andi*** complexe ***ki ma nahderhach*** (Je l'aime pas parce que je n'arrive jamais à l'apprendre ni le parler elle m'a vaincue (RIRES) ... ++ et euh + j'aurais souhaité le parler et l'apprendre à mes enfants moi personnellement j'ai un grand complexe du fait que je ne le parle pas) /

Cette maman rencontre beaucoup de difficultés en langue française, elle la trouve assez difficile et n'arrive pas à communiquer avec dans ses pratiques langagières, ce qui a entraîné en elle un sentiment de sous-estime de soi et sa pratique de cette langue, donc elle considère la maîtrise du français comme inatteignable.

Nous nous rendons compte alors que c'est la difficulté de la langue qui fait que cette maman représente négativement le français au point de le déclarer « ***ma nhabhach ... ghelbetni*** (Je ne l'aime pas ... elle m'a vaincue) ».

Cependant, ce qui est remarquable à travers la suite de son discours, que ces représentations dépréciatives ne découlent pas d'une haine vis-à-vis de cette langue mais plutôt d'un complexe, d'une autodépréciation par rapport à une incompétence communicative.

Par conséquent, ces représentations ont impacté positivement la maman dans la mesure où cela a développé en elle la volonté et la motivation d'apprendre le français, d'apprendre à communiquer avec surtout et de l'apprendre par la suite à ses enfants : « ***tmennit loukan nahderha w naallemha lewladi (***j'aurais souhaité le parler et l'apprendre à mes enfants) »**.**

2-3-3- C'est une langue étrangère

Un autre argument qui justifie certaines idées négatives que les parents développent contre le français, concerne le statut du français dans le contexte sociolinguistique algérien. C'est justement l'avis de la maman Naima **(P6)** qui considère que la langue française demeure une langue étrangère dans notre société.

> **R9P6 :** C'est une langue comme toutes les langues sans plus + c'est un moyen de communication + comme l'espagnol comme l'anglais (RIRES) + ***hna berk khedinaha beli*** on dirait c'est notre langue + et pourtant c'est pas notre langue ++ ... **(**Seulement que nous le considérons comme étant notre langue + et pourtant ce n'est pas notre langue ++...**)** /

Selon le discours de cette maman, le français reste une langue étrangère tout comme les autres et ne doit pas avoir un autre statut sur le terrain sociolinguistique algérien (A savoir le statut d'une langue nationale, officielle ou maternelle comme l'arabe dialectal ou l'arabe classique).

De plus, elle réclame certains locuteurs algériens qui emploient la langue française dans leurs pratiques langagières au détriment de leur langue maternelle ou nationale. Ce point, elle l'a déjà évoqué auparavant lors de sa réponse à la question supplémentaire à la question n°06 en déclarant :

> **R8P6*1 :** C'est pas le fait que j'veux pas qu'elle apprenne les langues mais ***ana*** pour moi ***lazem tched f*** l'origine ***taaha kbel*** après ***tetallem loughat wahdokhrine ++ had*** l'fançais ***hadak roumi rahou yetallem loughetna ?*** Il essaie ? ***Alach howa ma yahchemch ki ma yaarefch kbailya ?*** Alors ***ma tahchemch b loughtek*** **(**Ce n'est pas le fait que je ne veux pas qu'elle apprenne les langues mais pour moi il faut d'abord qu'elle tienne à son origine et puis après elle peut apprendre d'autres langues ++ Est-ce qu'un français apprend notre langue ? Il essaie ? Pourquoi il n'a pas honte du fait qu'il ne sait pas parler kabyle ? Alors il ne faut pas avoir honte de sa propre langue) /

Cette maman et exceptionnellement, fait la comparaison entre les locuteurs algériens et français (dans le cadre du contenu de la question). Elle exprime un fort attachement à l'identité nationale, y compris la langue. Pour elle, un individu doit commencer par apprendre et pratiquer sa propre langue avant toute autre langue étrangère car selon elle, le locuteur natif de cette langue étrangère ne fournit pas d'efforts pour apprendre ni pour pratiquer notre langue, donc cela doit être réciproque.

Madame Naima **(P6)** a été élevée dans sa famille par ce raisonnement, et l'applique à présent avec ses filles tout en ignorant tout avantage que peut apporter une langue étrangère dans la vie de sa fille.

Après avoir analysé l'opinion de cette maman, il s'avère alors clairement que les représentations négatives qu'elle se fait sur le français n'ont en aucun cas de rapport avec la langue en elle-même, mais c'est plutôt un point de vue personnel d'ordre identitaire sans plus.

2-3-4- C'est la langue du colonisateur

Une expression que l'on entend souvent dire : « je n'aime pas le français parce que c'est la langue du colonisateur ». Le parent Merzak **(P8)** évoque justement ce point :

> **R9P8 : ... + *mais hna chwya ma n'habouhach ala jal*** (RIRES) euh ***ala jal el'istiimar wach dar*** (... + mais on l'aime pas beaucoup à cause de (RIRES) euh à cause de ce que le colonialisme nous a fait) /

Comme la plupart des algériens, ce parent adopte l'idée du fait que malgré l'indépendance, la langue du colonisateur occupe toujours une place importante sur le terrain sociolinguistique algérien.

Merzak semble fortement influencé[151] par les discours sociolinguistiques autour du français langue étrangère et que la plupart prétend ne pas aimer la langue à cause du passé colonial que l'on retient en mémoire.

Cette représentation négative que le parent développe ne concerne pas alors la langue en elle-même d'un point de vue linguistique ou communicatif, elle est plutôt d'ordre historique.

Ce résultat nous emmène à déduire que dans certains cas, les représentations qu'une personne se fait d'une langue, qu'elles soient positives ou négatives, sont fortement impactées par les diverses conditions qui entourent cet individu, elles peuvent être d'ordre social, politique, familial, idéologique et même historique comme dans le cas de ce parent avec la langue française.

2-3-5- C'est une langue qui véhicule une culture étrangère

Un autre point de vue rapproché de son précédent, concerne le lien langue / culture, et qui a été évoqué également par le parent Merzak **(P8)** :

> **QC9P8*1 :** Donc selon vous, vous n'aimez pas le passé colonial de la France donc vous n'aimez pas sa langue ? Quel en est le rapport ?

[151] Nous avons précisé qu'il « semble être influencé » car il a positivement représenté le français auparavant et qu'il est pour l'apprentissage et la pratique de cette langue, plus particulièrement par ses enfants.

> **R9P8*1 :** NON + la langue ***haja*** + ***ki hya ki*** l'anglais ***wassila netwasslou biha haja mliha + bessah kayen nass hna f dzayer yestaamlouha b*** la culture ***dyalha + hna*** chui pas d'accord (NON + la langue c'est à part entière + au même titre que l'anglais un moyen de communication ça c'est une bonne chose + mais il y a des gens ici en Algérie utilisent le français avec sa culture + là je ne suis pas d'accord) /

Après avoir déclaré ne pas trop apprécier la langue française pour son passé colonial, le parent Merzak explique davantage que ce n'est pas la langue du colonisateur pratiquée dans le contexte sociolinguistique algérien qui pose problème mais plutôt la culture « *étrangère* » qu'elle véhicule.

Il s'avère donc clairement que le parent ne représente pas négativement la langue, ni sa présence dans les discours et les pratiques des algériens, mais plutôt sa culture qu'elle véhicule et le fait que les locuteurs l'associent à la langue et l'adoptent comme si c'était leur propre culture.

Plus précisément, ce parent réclame alors la présence de la culture française, une culture « autre » complètement différente à la nôtre, que les locuteurs ne doivent pas adopter au même titre que sa langue, et qu'ils doivent faire la part des choses en pratiquant la langue tout en la dissociant de sa culture.

2-4- Que pensent les apprenants de la langue française ?

Après avoir analysé et interprété les discours des parents et les représentations qu'ils se font sur le français, nous passons à présent à l'analyse / interprétation des discours des apprenants et sur comment ils se représentent également le français, et sur quelles raisons s'appuient-ils pour la représenter positivement ou négativement) dans le but d'en déduire l'impact des parents (s'il y en a) sur les idées que les apprenants développent sur la langue française.

C'est à travers la question **n°07** des entretiens semi-directifs effectués auprès des apprenants que nous avons recueilli les discours et les représentations des apprenants sur le français.

Ce qui a été largement remarquable à travers les réponses des apprenants, est que leurs représentations sur le français sont à dominante *positives*. Les apprenants développent assez d'idées appréciatives sur cette langue et pour diverses raisons, en les comparants à celles dépréciatives qui n'ont été avancées que par deux apprenants mais parallèlement à d'autres « positives ».

> **QC7A :** ***Wech rayek ?*** **(**Que penses-tu de) la langue française ?

2-4-1- Des représentations à la fois positives et négatives autour du français

Ce qui a été également remarquable à travers les réponses des apprenants, est que leurs représentations sur le français sont à dominante *positives*. Les apprenants développent assez

d'idées appréciatives sur cette langue et pour diverses raisons, en les comparants à celles dépréciatives qui n'ont été avancées que par deux d'entre eux.

Cependant, ceci ne justifie pas que ces derniers se font uniquement des représentations négatives, mais plutôt des déclarations fusionnées de représentations positives et négatives à la fois. En d'autres termes, un locuteur qui se fait des idées dépréciatives sur une langue donnée (pour une raison ou une autre) peut parallèlement se représenter positivement cette même langue pour d'autres raisons et même l'apprendre et la pratiquer. Nous avons à titre d'exemple les trois apprenants Anis **(A1)**, Adam **(A4)** et Khalil **(A7)** :

> **R7A1 :** ***fe notk nelkaha sahla*** (en prononciation je la trouve facile) mais la conjugaison *et* tout ***nelkaha waara*** (Je la trouve difficile) /
>
> **R7A5 :** euh ++ ***lougha*** bien ***mliha chghol tetallem takafa jdida*** mais difficile + la grammaire la conjugaison et tout (Une langue bien ça t'apprend une culture nouvelle avec) /
>
> **R7A7 :** euh je sais pas (RIRES) + ***hya sahla bessah ma nhabouch netaalmouha ana*** personnellement ***ma andich lwekt w ma t'hamnich nahder biha +*** mais ***tekder dir biha kolech trouh lebid biha*** par exemple ***nwelli*** footballeur ***nkoun nahder biha nekder rouh*** l'Europe mais ***ki ma taareflhach ma tekderch trouh lebaid.*** **(**A la base c'est une langue facile mais on ne veut pas l'apprendre moi personnellement je n'ai pas le temps et aussi ça ne m'intéresse pas de le parler + mais on peut faire tout avec on ira loin avec par exemple si un jour je deviens un footballeur et que je maîtrise le français je pourrai aller en Europe mais si je ne le maitrise pas je ne pourrai pas aller loin) /

Nous voyons alors que ces trois apprenants montrent que la langue française n'est entièrement appréciée, ni dépréciée dans toutes les situations. En effet, ils ont, tous les trois, employé « *mais* », la conjonction de coordination qui exprime *l'opposition*, et aussi la différence et l'exception afin de marquer dans leurs discours cette transition entre les représentations positives et celles négatives ou inversement.

A travers cette expression d'oppositions qu'ils emploient dans leurs discours, les apprenants veulent justement montrer qu'ils représentent, d'une part, positivement le français pour sa prononciation facile (pour **A1**) ; pour la culture qu'elle véhicule (pour **A5**) et pour l'aide qu'elle peut offrir à ses locuteurs en matière de communication notamment avec les étrangers et les locuteurs appartenant à des contextes francophones différents (pour **A7**). D'autre part, ils représentent négativement le français d'être une langue difficile notamment au niveau de la syntaxe (Selon **A5**) et de la conjugaison (Selon **A1** et **A5**)

Quant à **A7**, il justifie ses représentations négatives encore par le fait qu'il n'a pas assez de temps ni de motivation pour apprendre le français.

2-4-2- Le français positivement représenté par les apprenants car :

2-4-2-1- C'est la langue pratiquée aux interactions familiales

Le premier critère révélé à travers les déclarations des apprenants justifiant leur choix de se représenter positivement le français est d'avoir lié leurs représentations aux langues pratiquées dans l'entourage autour, plus précisément dans le contexte familial à savoir les parents. Amel **(A2)** et Khalil **(A7)** ont argumenté ainsi :

> **QC7A :** ***Wecg rayek ?*** **(**Que penses-tu de) la langue française ?
>
> **R7A2 : ...** ***+ w*** en plus ***lazem netallemha*** puisque ***kamel*** l'entourage ***ta'i yahder*** français donc ***djini hchouma wma nhassch rouhi*** à l'aise ***kifach ma nahderhach kedamhom*****.** (... + en plus il faut que je l'apprenne puisque tout mon entourage parle français donc ça m'intimide et ça me rend mal à l'aise quand je ne parle pas en français devant eux) /
>
> Elle ajoute :
>
> **R5A2 : ...** mais ***doka rani etallemha bdit n'habha lkit mama tahder biha + ala jal mama habit*** le français ***whabit nahderha kima hya*** **(**... mais maintenant j'ai commencé à l'aimer et aimer l'apprendre surtout quand je vois maman parler en français + c'est grâce à maman que j'aime parler en français) /
>
> Khalil **(A7)** ajoute :
>
> **R5A7 :** ... **+** ***bessah*** français ***chwya chwya*** + ***nhab'ha chwya*** juste parce que ***aandi yema f dar nahki maaha nefhamha chwya maa yemma*** sinon ***loukan makach yema manefhamha ma nhabbha*** (... + par contre le français je l'aime et je ne l'aime pas en même temps je l'aime juste parce que j'ai ma mère à la maison on se parle et je la comprends un peu sinon s'il n'y a pas ma mère je ne le comprendrai pas et je ne l'aimerai pas) /

Pour **(A2)**, l'intérêt qu'elle porte au français est lié à son entourage autour qui pratique cette langue, donc évidemment, il est impératif « pour elle » d'apprendre le français afin qu'elle puisse le pratiquer avec eux, pour ce elle emploie l'adverbe « ***lazem*** (Il faut) » qui exprime le devoir et l'obligation.

Amel **(A2)** à travers son passage « ***djini hchouma wma nhassch rouhi*** à l'aise ***kifach ma nahderhach kedamhom*****.** ... (Ça m'intimide et ça me rend mal à l'aise quand je ne parle pas en français devant eux) / » Accorde assez d'importance à ce sujet dans la mesure où, selon son raisonnement, si elle n'arrive pas à utiliser le français dans ses pratiques langagières au même titre que « son entourage », elle se retrouvera face à une situation embarrassante la conduisant même à se sous-estimer.

Dans ce cas, les représentations positives que'Amel **(A2)** se fait sur le français proviennent du fait qu'elle trouve obligatoire de le pratiquer, et c'est ce qui la pousse, par conséquent, à avoir cette motivation de l'apprendre.

En outre, Amel **(A2)** et son camarade Khalil **(A7)** lient également leurs représentations appréciatives du français particulièrement avec leurs mamans et le fait qu'elles le pratiquent. Nos deux apprenants déclarent s'intéresser au français et surtout à le parler grâce sa pratique par leurs mamans. Ils sont alors fortement inspirés par leurs mamans en matière de pratiques langagières et par conséquent cette inspiration les emmène à vouloir les imiter afin de pouvoir communiquer avec elles dans cette même langue.

Les représentations positives dans ce cas proviennent d'un certain impact « maternel » ayant pour sens mère – fils / fille dans le sens où si, par contre, cette maman ne maîtrisait ou ne pratiquait pas la langue, les enfants n'auraient en aucun cas d'idées appréciatives sur cette langue, et par conséquent de motivation à l'apprendre et à le parler.

2-4-2-2- C'est une langue facile pour certains !

D'autres apprenants ont révélé un autre critère sur lequel ils s'appuient pour apprécier le français qui est en rapport avec la facilité de la langue particulièrement au niveau de sa pratique à l'oral. Anis **(A1),** Amel **(A2)** et Khalil **(A7)** se sont justement argumentés ainsi :

> **R7A1 :** ***fe notk nelkaha sahla*** (en prononciation je la trouve facile) mais la conjugaison *et* tout ***nelkaha waara*** (Je la trouve difficile) /
>
> **R7A2 : ...** ***w euh +*** ***lougha*** ***mliha sahla w w chabba ki tahedriha +...*** (... et euh + c'est une langue facile et très belle lorsque tu parles avec ...) /
>
> **R7A7 :** euh je sais pas (RIRES) + ***hya sahla ...*** **(**Euh je sais pas (rires) + A la base c'est une langue facile ...) /

Les trois apprenants trouvent que la langue française une langue facile à parler. Ils ont précisé justement que cette facilité est au niveau de l'oral, de sa prononciation notamment pour **A1** qui se justifie « ***fe notk nelkaha sahla*** (en prononciation je la trouve facile) » et **A2** qui avance « ***lougha mliha sahla*** (C'est une langue facile) **».**

A partir de ces déclarations, nous déduisons alors que quand l'apprenant trouve une langue facile à parler ou à prononcer, cela l'emmène l'apprécier et la représenter positivement. La nature facile d'une langue notamment à l'oral stimule fortement les idées qu'il développe vis-à-vis de cette langue et par conséquent sur son apprentissage et sa pratique.

Nous en déduisons qu'inversement lorsqu'un apprenant trouve une langue difficile à parler ou à prononcer, cela suscite en lui un sentiment de rejet provoqué par les représentations négatives qu'il se fait sur cette langue.

Cependant, et d'un point de vue quantitatif, il est à noter que le nombre de trois apprenants sur huit qui représentent positivement le français par rapport à sa facilité à l'oral ce qui est

insuffisant. Cela veut dire que le reste des apprenants la trouvent, probablement, difficile alors même difficile à apprendre.

2-4-2-3- C'est une « belle » langue

Dans plusieurs passages des entretiens auprès des apprenants, le français a été positivement représenté par rapport à « son aspect esthétique », plus précisément pour sa pratique à l'oral. Amel **(A2)**, Islem **(A3),** Yasmine **(A4)** et Dalina **(A6)** l'ont justement justifié. Ce critère est tellement primordial pour **A4** et **A6** qu'elles l'ont argumenté en deux reprises dans leurs discours, à travers la question n°07 mais aussi la question n°04 :

> **R7A2 : ... *w euh + lougha mliha sahla w w chabba ki tahedriha* + ...** (... et euh + c'est une langue facile et très belle lorsque tu parles avec + ...) /
>
> **R7A3 : *ellougha elfaransya*** ... ***ka lougha*** normal ***lougha djamila ...*** (en tant que langue normal une belle langue ...) /
>
> **R7A4 : *nh'bha ana l'***français (RIRES) **+ *n'hab nahderha djini bezaf chaba w anika* + ...** (Moi j'aime le français (RIRES) + j'aime le parler c'est une langue belle et élégante + ...) /
>
> Elle ajoute :
>
> **QC4A4*1 :** Pourquoi ?
>
> **R4A4*1 : *n'hab*** le français parce que ***logha chabba*** surtout **fel hadra ta'ha elkelmat** l'alphabet + l'anglais aussi mais ***fel hadra*** le français ***bezaf*** (J'aime le français parce que c'est une belle langue surtout en parlant mais aussi son vocabulaire son alphabet + c'est la même chose pour l'anglais + mais à l'oral c'est beaucoup plus le français) /
>
> **R7A6 :** Une belle langue surtout ***ki tenetkiha w lahdja taaha tani chabba* (**Au niveau de la prononciation et aussi son bel accent) /
>
> Elle ajoute :
>
> **R4A6 *: ...*** le français ***ala khater jaya lougha chebba taajebni*** (le français parce que c'est une belle langue qui me plait beaucoup) /

Ces apprenants emploient plusieurs d'adjectifs qualificatifs dans le but de décrire le français de langue « *facile* » à l'image de « ***Chebba*** » utilisés par **A2**, **A4** et **A6** ; ainsi que l'adjectif « ***djamila*** » énoncé en arabe classique par **A3**.

Yasmine (**A4)** pour sa part**,** est une apprenante qui manifeste tant d'admiration vis-à-vis du français, et afin d'exprimer ses images appréciatives sur le français, elle a employé l'adjectif « ***Anika*** » par référence à « Elégante » mais aussi l'adverbe « ***Bezzaf*** » qui veut dire « Beaucoup » pour le décrire.

Dans la plus part des passages, les apprenants évoquent et précisent la beauté du français au niveau de « l'oral », à travers des termes et d'expressions différents, comme **A2** qui l'a exprimé en disant : « ***w chabba ki tahedriha* + ...** (... et très belle lorsque tu parles avec + ...) / », **A4** qui

l'a exprimé ainsi : « ***n'hab nahderha djini bezaf chaba w anika* + ...** (j'aime le parler c'est une langue belle et élégante + ...) / » et A6 dans son passage : « Surtout ***ki tenetkiha*** (Surtout quand tu la prononce) / ».

Afin d'apporter plus de précision, certains apprenants ont évoqué qu'ils apprécient la langue française dans sa forme orale beaucoup plus au niveau du vocabulaire et de l'alphabet (Selon **A2**) : « ... surtout **fel hadra ta'ha elkelmat** l'alphabet... (... surtout en parlant mais aussi son vocabulaire son alphabet ...) », et au niveau de la prononciation et de son accent (Selon **A6**) : « surtout ***ki tenetkiha w lahdja taaha tani chabba* (**Au niveau de la prononciation et aussi son bel accent).

Toutes ces représentations positives sur le français proviennent, selon les déclarations des apprenants de son élocution, de la façon de le parler, de son accent, de son vocabulaire et même son alphabet. Ce qui nous emmène à en déduire que pour se représenter une langue, il ne suffit pas de prendre en considération son aspect communicatif ou statuaire dans une communauté donnée mais aussi son côté formel et esthétique qui a un fort impact sur les idées que l'on se fait sur cette langue.

2-4-2-4- C'est un moyen de communication utile

Amel **(A2)** et Yasmine **(A4)** considèrent le français comme étant un moyen de communication très utilisé sur le terrain sociolinguistique algérien, et aussi très utile dans les diverses situations de communication.

> **R7A2 : *l'***français ***<u>ka lougha</u> lazem netaalmouha bach ki nekber inchallah + yakh alabanna beli*** le français ***nahedrou bih bezzaf f dzair + tsemma ki trouhi tekhedmi*** c'est obligé ***belli tehedri*** le français **+ *tsemma lazem netallemha ...*** (en tant que langue il faut l'apprendre pour que lorsque je serai grande inchallah + on sait tous qu'on parle beaucoup français en Algérie + alors au travail tu es obligé de parler en français + donc il faut l'apprendre ...) /
>
> **R7A4 : ...** + même les autres langues mais le français plus ***ala khater bezzaf*** les algériens ***yahedrouha machi lougha ghriba alina*** (... + de même pour les autres langues mais beaucoup plus le français mais aussi parce que les algériens parlent beaucoup en français ce n'est pas une langue étrangère pour nous) /

Ces apprenants reconnaissent la place qu'occupe la langue française dans les pratiques langagières des algériens, raison pour laquelle ils trouvent important de parler cette langue. C'est cette importance qui les emmène à se faire des idées assez appréciatives sur le français et le représentent positivement.

Selon Yasmine **(A4)**, le français est tellement présent dans les interactions verbales dans le contexte sociolinguistique algérien qu'il n'est plus considéré comme étant une langue étrangère : ***« machi lougha ghriba alina*** (Ce n'est pas une langue étrangère pour nous) ».

D'autre part, pour exprimer le fait que le français est fortement utilisé dans le contexte algérien, les deux apprenantes ont employé « ***Bezzaf*** » par référence à « Beaucoup », l'adverbe de manière qui exprime la grande quantité. Amel (**A2)** utilise l'adverbe pour exprimer la forte utilisation de cette langue par les algériens : « ***yakh alabanna beli*** le français ***nahedrou bih bezzaf f dzair*** (on sait tous qu'on parle beaucoup français en Algérie) » ; tandis que Yasmine (**A4**) l'emploie afin de décrire le grand nombre de locuteurs qui se réfèrent à cette langue dans leurs communications : « ***ala khater bezzaf*** les algériens ***yahedrouha*** (Parce que beaucoup d'algériens le parlent) ».

Amel **(A2)** pour sa part, évoque l'importance de la langue française pour l'individu à long terme, autrement dit, pour son avenir, quand elle sera grande et le fait que le français sera une langue qui l'« aidera » et qui l' « accompagnera » dans des situations particulières : « ***ka lougha lazem netaalmouha bach ki nekber inchallah*** (En tant que langue il faut l'apprendre pour que quand je serai grande inchallah) ».

D'ailleurs, **A2** emploie le verbe « ***lazem*** » pour son synonyme « Il faut » qui marque la nécessité, l'obligation car, pour elle, l'apprentissage du français s'impose au locuteur pour qu'il puisse réussir dans son avenir, quelle que soit la situation.

Et afin de renforcer son argument, elle va au plus particulier. En d'autres termes, elle combine directement le fait maîtriser le français dans le cadre du travail, avec l'aptitude de réussir sa vie professionnelle notamment en termes de communication : « ***tsemma ki trouhi tekhedmi*** c'est obligé ***belli tehedri*** le français (Alors au travail tu es obligé de parler en français) ».

Les représentations appréciatives dans le cadre des déclarations de ces deux apprenantes découlent alors du fait que ces deux dernières constatent la forte présence du français dans les pratiques langagières des algériens dans les différentes situations de communication donc de son utilité. Ce constat les suscite forcément à développer des idées positives sur le français dans la mesure où il est impératif de l'apprendre et le maîtriser afin de réussir la communication dans son contexte sociolinguistique et dans plusieurs domaines y compris le domaine du travail.

2-4-2-5- C'est une langue utile dans plusieurs domaines

En allant dans le même sens que celui du critère que nous avons discuté précédemment, les deux apprenants Islem **(A3)** et Imene **(A8)** joignent l'importance de la langue française à sa pratique dans plusieurs domaines professionnels et aussi pour la recherche scientifique, pour ce, ils argumentent ainsi :

> **R7A3 : ...** ***doka el wahed yhab yetallemha fel majal siyassi wella elmajal tidjari wella elmajal sina'i ki ykoun ytadjer maa boldane mliha ki yetallemha*** (... maintenant on l'apprend dans le domaine politique ou le domaine commercial ou le domaine industriel quand on exerce le commerce avec d'autres pays c'est bien de l'apprendre) /
>
> **R7A8 :** Elle est bien + moi je trouve euh pour la science il y a beaucoup de truc à étudier en français + du côté scientifique historique euh la géographie physique et tout /

A3 exprime l'intérêt qu'il porte à la langue française notamment en ce qui concerne son importance dans plusieurs domaines à savoir l'industrie, la politique et le commerce. Islem trouve, à son avis, que maitriser le français lui apportera amplement d'aide dans ces différents domaines plus particulièrement d'un point de vue communicatif.

Il précise par la suite que le locuteur aura besoin du français surtout lorsqu'il rentre en contact avec des étrangers qui, certainement, ne pratiquent pas la même langue que lui. Le français dans ce cas devient un moyen de communication et d'intercompréhension entre deux locuteurs n'appartenant pas à la même communauté linguistique.

A8 de son côté, partage le même avis que son camarade en déclarant apprécier la langue française pour son importance dans plusieurs domaines de la recherche scientifique avançant comme exemples l'Histoire, la géographie et la physique. D'autant plus, Imene emploie les deux adverbes « *beaucoup* » qui indique *la quantité* et « *tout* » qui exprime l*'intégralité* et *l'entièreté* dans le but de montrer que l'usage de la langue française dans le domaine scientifique s'étend largement sur plusieurs autres domaines qu'elle n'a pas évoqués.

Les représentations positives dans ce cas découlent à partir de l'utilité et l'importance de la langue française pour la science en matière de pratique et d'usage. En d'autres termes, ils montrent que dans ces domaines, qui se partagent sur un plan universel, entre des individus appartenant à des communautés linguistiques différentes, la maîtrise de la langue française s'impose dans la mesure où elle sert de bon moyen de communication et de compréhension surtout.

Ce critère va justement dans le même sens que le point dont on parlera ultérieurement, sauf que ce dernier s'étend sur un sens plus large.

2-4-2-6- C'est une langue internationale

Un autre point de vue partagé par Islem **(A3),** Adam **(A5),** Khalil **(A7)** et Imene **(A8)** à travers lequel, ces apprenants déclarent aimer la langue française également pour son statut « international » et son usage par plusieurs communautés linguistiques dans des contextes plus étendus.

> **R7A3 :** ***ellougha elfaransya*** (la langue française) c'est la troisième langue mondiale après l'arabe et l'anglais et + la langue d'Europe et de Canada w ***ka lougha*** normal ***lougha djamila w alamia doka el wahed yhab yetallemha ... ki ykoun ytadjer maa boldane mliha ki yetallemha*** (en tant que langue normal une belle langue une langue mondiale maintenant on l'apprend ... quand on exerce le commerce avec d'autres pays c'est bien de l'apprendre) /
>
> **R7A7 :** ... **+** mais ***tekder dir biha kolech trouh lebid biha*** par exemple ***nwelli*** footballeur ***nkoun nahder biha nekder rouh*** l'Europe mais ***ki ma taareflhach ma tekderch trouh lebaid*** **(**... + mais on peut faire tout avec on ira loin avec par exemple si un jour je deviens un footballeur et que je maîtrise le français je pourrai aller en Europe mais si je ne le maitrise pas je ne pourrai pas aller loin) /
>
> **A5 ajoute :**
>
> **R4A5 :** j'aime l'anglais et le français /
>
> ***1 :** Pourquoi ?
>
> ***1 :** parce que c'est des langues étrangères et **++** ***chghoul tetallem tcommuniqué maa ibad wahdokhrine takafa wahdokhra*** **(**à travers ces langues tu apprends à communiquer avec les étrangers tu apprends d'autres cultures) /
>
> **A8** ajoute :
>
> **R4A8 :** Euh + Japonais j'aime bien + français euh anglais aussi /
>
> ***1 :** Et pourquoi tu aimes ces langues précisément ?
>
> ***1 :** Euh + je les trouve intéressantes et ça permet de s'ouvrir sur le monde ... tu peux communiquer avec des étrangers ... /

Plusieurs contextes sociolinguistiques francophones ont été cités par nos apprenants dans le but d'illustrer leurs arguments sur « *l'internationalité* » de la langue française à savoir « l'Europe »[152] et le Canada. Ainsi, **A3** opte pour un classement basé sur la statistique afin de montrer la place du français sur le plan global en la mettant en troisième position en termes de chiffres, ainsi en employant l'adjectif qualificatif « mondiale » synonyme d'internationale : « c'est la troisième langue mondiale ».

Ces apprenants joignent également le statut « *international* » de la langue française au terme « *étrangers* » employé en tant que nom commun pour désigner les communautés linguistiques francophones n'appartenant pas au même espace géographique, **A5** et **A8** le déclarent ainsi :

[152] L'exemple de l'Europe dans ce cas comprend l'ensemble des pays européens où le français a le statut de langue nationale et officielle.

« tcommuniqué maa ibad wahdokhrine (Communiquer avec des étrangers) **»** et **«** tu peux communiquer avec des étrangers ».

Ainsi, dans d'autres arguments, les apprenants justifient l'importance d'apprendre le français dans les cas où le locuteur est confronté à des situations où il rentre en contact avec des étrangers. Dans ce cas, l'idée principale est de pouvoir communiquer avec ces interlocuteurs dans divers contextes : sportif, selon Khalil (**A7**) et commercial d'après Islem (**A3**). Pour ces apprenants, pouvoir communiquer dans la langue française permet de faciliter le contact avec ces personnes étrangères.

Les représentations positivent de ces apprenants découlent donc d'un besoin et d'une nécessité d'ordre communicatif. En d'autres termes, pour eux, l'usage du français langue étrangère permet de réussir la communication avec des personnes étrangères avec lesquelles cette langue sera l'unique moyen qui facilite l'intercompréhension entre les interlocuteurs dans différentes situations de communication et différents domaines également.

2-4-2-7- C'est une langue qui véhicule une culture

Le dernier critère révélé par les apprenants pour lequel ils représentent positivement le français relève du rapport de la langue avec la culture qu'elle véhicule. Selon Adam **(A5)** et Imene **(A8)** adoptent justement cette opinion :

> **R7A5 :** euh ++ ***lougha*** bien ***mliha chghol tetallem takafa jdida*** ... (euh ++ Une langue bien ça t'apprend une culture nouvelle avec) /
>
> Il ajoute :
>
> **R4A5 :** j'aime l'anglais et le français /
>
> ***1 :** Pourquoi ?
>
> ***1 :** parce que c'est des langues étrangères et ***++ chghoul tetallem tcommuniqué maa ibad wahdokhrine takafa wahdokhra*** **(**à travers ces langues tu apprends à communiquer avec les étrangers tu apprends d'autres cultures) /
>
> **A8** ajoute :
>
> **R4A8 :** Euh + Japonais j'aime bien + français euh anglais aussi /
>
> ***1 :** Et pourquoi tu aimes ces langues précisément ?
>
> ***1 :** Euh + je les trouve intéressantes et ça permet de s'ouvrir sur le monde de découvrir des cultures tu peux communiquer avec des étrangers + ... /

Selon **A5**, le fondement de cette opinion provient de l'idée qui suppose que le fait de se confronter à la langue en rentrant en contact avec d'autres locuteurs francophones emmène certainement à découvrir la culture nouvelle. Pour lui, il est donc possible que cette culture soit véhiculée par le locuteur qui pratique la langue étrangère : « ***tetallem tcommuniqué maa ibad***

wahdokhrine takafa wahdokhra **(**tu apprends à communiquer avec les étrangers tu apprends d'autres cultures) », nous nous rendons compte que c'est la maitrise de la langue qui te permet de pouvoir communiquer avec d'autres locuteurs dans cette langue, et par la suite découvrir une nouvelle culture.

Par ailleurs, pour parler de culture, **A5** emploie en deux reprises le verbe « *tetallem* », l'équivalent de « Tu apprends », et **A8** se réfère au verbe « *découvrir* » qui a pour sens connaître quelque chose pour une première fois. Des verbes qui signifient que, mis à part sa fonction communicative, le français a pour utilité de faire connaitre à son locuteur une culture comportant de nouveaux savoirs d'ordre sociétal, intellectuel, comportemental, idéologique, etc. Des savoirs appartenant à d'autres communautés socioculturelles complètement différentes.

Les représentations positives selon les arguments avancés par ces apprenants, vont dans le sens où hormis sa fonction langagière et communicative, la langue a également dans certains cas une chargée culturelle qui permet au locuteur d'élargir ses connaissances et son savoir sur le plan culturel.

Après avoir analysé et discuté les discours des apprenants sur les représentations positives qu'ils se font sur le français langue étrangère, nous passons dans le point suivant à l'analyse / interprétation de leurs discours et justifications concernant leur représentations négatives sur cette langue et les raisons à partir desquelles proviennent leurs idées dépréciatives.

2-4-3- Le français négativement représenté par les apprenants car :

En comparant les critères sur lesquels nos apprenants se sont basés pour déprécier le français langue étrangère par rapport à leurs précédents (qui portent sur les représentations positives), il se voit clairement que seulement trois apprenants partagent des idées négatives sur le français, partagés sur uniquement deux critères.

2-4-3-1- C'est une langue difficile

Anis **(A1)** et Adam **(A5)** qui ont avancé précédemment des représentations positives sur le français, trouvent quand même certaines difficultés dans cette langue surtout sur le plan syntaxique.

> **R7A1 :** ***fe notk nelkaha sahla*** (en prononciation je la trouve facile) mais la conjugaison *et* tout ***nelkaha waara*** (Je la trouve difficile) /
>
> **R7A5 :** euh ++ ***lougha*** bien ***mliha chghol tetallem takafa jdida*** mais difficile + la grammaire la conjugaison et tout (Une langue bien ça t'apprend une culture nouvelle avec) /

Les apprenants déclarent rencontrer quelques difficultés, au niveau de la conjugaison comme ils l'ont exprimé tous les deux : « mais la conjugaison et tout ***nelkaha waara*** (Je la trouve difficile) » selon les déclarations d'Anis ; et la grammaire en plus de la conjugaison d'après Adam : « mais difficile + la grammaire la conjugaison et tout ».

D'autre part, ce qui a été également remarquable est qu'après chaque argument, nos deux apprenants emploient l'adverbe « *et tout* » qui a pour sens l'équivalent d'« et cetera » exprimant l'énumération et la continuité dans certains contextes. L'emploi de cet adverbe sert justement à vouloir dire qu'il existe encore d'autres exemples, sur les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur usage de la langue française, et qu'ils n'ont pas cités dans leurs discours.

Ces exemples sur lesquels nos apprenants se sont appuyés représentent pour eux des obstacles qui entravent leur usage de la langue et la communication dans ses différentes situations. En d'autres termes, ces petites difficultés dont ils parlent, peuvent même mettre les locuteurs dans des situations embarrassantes, pouvant être une source de blocage ou d'insécurité linguistique empêchant toute expression et même intercompréhension entre les locuteurs.

Néanmoins, tous ces obstacles (déclarés et non déclarés) n'ont pas impacté les apprenants par rapport à l'intérêt qu'ils portent pour le français, au contraire, c'est une langue qu'ils apprécient tellement et qu'ils déclarent présente dans leurs pratiques langagières en milieu familial.

2-4-3-2- Une langue « pas trop intéressante ! »

Le dernier argument qui justifie les représentations négatives sur le français est en rapport avec l'intérêt que les apprenants portent pour le français langue étrangère. Khalil **(A7)** le seul apprenant parmi tous ses camarades qui a évoqué ce point et les idées qu'il se fait réellement sur cette langue.

> **R7A7 :** euh je sais pas (RIRES) + ***hya sahla bessah ma nhabouch netaalmouha ana*** personnellement ***ma andich lwekt w ma t'hamnich nahder biha*** **+** ... **(**A la base c'est une langue facile mais on ne veut pas l'apprendre moi personnellement je n'ai pas le temps et aussi ça ne m'intéresse pas de le parler + ...) /

Après avoir avancé assez d'idées appréciatives sur le français, **A7** déclare parallèlement d'autres arguments justifiant pourquoi cette contradiction au niveau de ses représentations, pour preuve il emploie la conjonction « ***bessah*** » pour son équivalent en français « mais », conjonction de coordination qui exprime l'opposition, l'exception et la différence, afin de marquer justement la transition de sa représentation de la représentation positive à celle négative : « ***sahla bessah ma nhabouch netaalmouha*** (c'est une langue facile mais on ne veut pas l'apprendre) »**.**

Par ailleurs, **A7** s'appuie sur trois arguments pour se justifier :

- On ne veut as l'apprendre.

- Je n'ai pas le temps pour l'apprendre.

- Ce n'est pas intéressant pour moi de parler en français.

Ces trois arguments tournent autour de l'idée de ne pas avoir ni la motivation ni l'intérêt ni le temps pour apprendre et parler la langue française.

	Représentations des parents autour du français		Représentations des enfants autour du français (Apprenants)	
Nature des représentations	**Critères de classement des représentations**	**Parents ayant déclaré selon chaque critère**	**Critères de classement des représentations**	**Parents ayant déclaré selon chaque critère**
Représentations positives	- C'est la langue pratiquée en milieu familial.	**P2 / P5**	- C'est la langue pratiquée aux interactions familiales.	**A2 / A7**
	- C'est une langue utilisée dans différentes situations de communication.	**P1 / P3 / P4 / P7 / P8**	- C'est un moyen de communication utile.	**A2 / A4**
	- C'est une langue utilisée dans plusieurs domaines professionnels.	**P3 / P6**	- C'est une langue utile dans plusieurs domaines.	**A3 / A8**
	- C'est une belle langue.	**P4**	- C'est une belle langue.	**A2 / A3 / A4 / A6**
	- C'est la langue d'enseignement dans certaines filières universitaires.	**P3**	- C'est une langue facile.	**A1 / A2 / A7**
	/	/	-C'est une langue internationale.	**A3 / A5 / A7 / A8**
	/	/	-C'est une langue qui véhicule une culture.	**A5 / A8**
Représentations négatives	- C'est une langue difficile.	**P1**	- C'est une langue difficile.	**A1 / A5**
	- C'est une langue étrangère.	**P6**	- C'est une langue qui ne m'intéresse pas.	**A7**
	- C'est une langue ayant une communauté linguistique restreinte.	**P2 / P5**	/	/
	- C'est la langue du colonisateur.	**P8**	/	/
	- C'est une langue qui véhicule une culture étrangère à la nôtre.	**P8**	/	/

Tableau 32 : Tableau récapitulatif des représentations autour du français (Parents / Apprenants)

Nous avons conçu le tableau ci-dessus dans le but de récapituler l'ensemble des représentations *positives* et *négatives* avancées sur le français langue étrangère dans l'ensemble des familles enquêtées (A savoir *les parents* et leurs enfants, qui sont dans le cas de notre recherche *les apprenants*).

De façon plus schématisée, le tableau est partagé en quatre parties, croisées selon les catégories de public concernées (Parents / Apprenants) et des types de représentations (Positives / négatives). Ce croisement emmène à classifier les critères sur lesquels les enquêtés se sont basés pour justifier leurs représentations sur les enquêtés eux-mêmes ; à titre d'exemple, nous avons :

* **Représentation positive** ---» C'est la langue parlée en milieu familial ---» **P2** / **P5**

* **Représentation positive** ---» C'est la langue parlée aux interactions familiales ---» **A2** / **A7**

* **Représentation négative** ---» C'est une langue étrangère ---» **P6**

* **Représentation négative** ---» C'est une langue qui ne m'intéresse pas ---» **A7**

Cette classification permet de repérer chaque enquêté face à sa représentation. De cette manière, ce tableau rassemble l'ensemble des discours autours du français, leur nombre et le rapport entre les représentations des parents et celles des apprenants, dans le but de les comparer les points communs et les points divergents de leurs discours, et en déduire par la suite s'il y a une influence des parents sur les apprenants en matière de se représenter le français.

D'une manière globale, nous observons que si l'on compare les représentations avancées sur le français, nous voyons clairement que les apprenants se représentent positivement le français plus que les parents, en termes de chiffres, nous avons :

	Les parents	**Les apprenants**
Les représentations positives	05	08
Les représentations négatives	05	02

Tableau 33 : Différence entre les représentations autour du français (Parents / Apprenants) en termes de chiffres

D'après les chiffres, *huit* critères ont été avancés par les apprenants pour exprimer l'intérêt qu'ils portent à la langue française face à seulement *cinq* de la part des parents. Plusieurs raisons poussent les apprenants à apprécier cette langue et la trouver intéressante à apprendre et à pratiquer.

D’autre part, les parents avancent plus d’arguments que leurs enfants par rapport aux représentations négatives qu’ils se font sur le français, en termes de chiffres, ils déprécient le français à travers cinq différents critères face à deux uniquement avancés par les apprenants.

En somme, ceci dit que de manière globale, il n’y a pas une forte influence des parents sur les apprenants en matière de se représenter la langue française, nous observons, par contre, que les apprenants ont plus d’idées appréciatives sur cette langue que leurs parents, et par conséquent plus de volonté et de motivation à l’apprendre, la pratiquer tout en faisant d’elle partie intégrante de leurs pratiques langagières.

En allant du plus général au plus particulier, nous avons conçu les quatre tableaux ci-dessous dans le but de classifier les représentations (Positives / négatives) selon les variantes « Famille / genre », c’est-à-dire, combiner et comparer dans chaque tableau les représentations du parent face à celles de son fils / sa fille.

Le but derrière la conception de ces tableaux est d’abord d’analyser le rapport existant entre les représentations faites autour du français en milieu familial, plus précisément surtout en rapport avec le genre dans le but de repérer l’impact de ces représentations sur les pratiques langagières des apprenants en milieu scolaire, lors de la séance de français, et plus particulièrement sur leur mode de gestion de l’insécurité linguistique lors de la prise de parole et des interactions verbales.

Les représentations dans les familles des garçons							
Les représentations positives				**Les représentations négatives**			
Lamia (P1)	- C'est une langue utilisée dans différentes situations de communication	**Anis (A1)**	- C'est une langue facile.	**Lamia (P1)**	- C'est une langue difficile.	**Anis (A1)**	- C'est une langue difficile.
Hakima (P3)	- C'est une langue utilisée dans différentes situations de communication. - C'est une langue utilisée dans plusieurs domaines professionnels. - C'est la langue d'enseignement dans certaines filières universitaires.	**Islem (A3)**	- C'est une belle langue. - C'est une langue utile dans plusieurs domaines. -C'est une langue internationale.	**Hakima (P3)**	/	**Islem (A3)**	/
Rabia (P5)	- C'est la langue pratiquée en milieu familial.	**Adam (A5)**	-C'est une langue internationale. -C'est une langue qui véhicule une culture.	**Rabia (P5)**	- C'est une langue ayant une communauté linguistique restreinte.	**Adam (A5)**	- C'est une langue difficile.
Anissa (P7)	- C'est une langue utilisée dans différentes situations de communication.	**Khalil (A7)**	- C'est la langue pratiquée aux interactions familiales. - C'est une langue facile. -C'est une langue internationale.	**Anissa (P7)**	/	**Khalil (A7)**	- C'est une langue qui ne m'intéresse pas.

Tableau 34 : Les représentations autour du français dans les familles des garçons

Afin de mesurer l'influence des parents sur les apprenants en matière de représentations autour du français, nous avons procédé à la comparaison entre leurs réponses, et en tirer par la suite celles qui sont communes entre les deux publics en termes de chiffres. Pour ce, nous avons révélé que :

- Globalement, les parents ne développent pas les mêmes idées sur la langue française que leurs enfants (garçons). Chaque garçon se fait ses propres représentations sur la langue sans pour autant dépendre de celles développées dans son milieu familial, principalement par les parents.

- Les parents des garçons, dans leur ensemble, représentent positivement le français d'un point de vue d'ordre *communicatif,* c'est-à-dire, ce qui importe surtout pour eux, relève principalement de la fonction communicative de la langue, de son utilité dans les diverses situations d'interactions verbales familiales, les situations de communication dans la vie quotidienne, les domaines professionnels et aussi certaines filières de l'enseignement supérieur. Les images que développent ses parents découlent alors de l'idée selon laquelle on se pose la question « *Quand et pourquoi pratique-t-on le français ?* ». Leurs représentations sont donc à visée « explicative ».

- Quant aux garçons, ils développent leurs représentations positives sur le français selon d'autres visions, qui ne découlent pas d'un ordre communicatif mais plutôt formel dans la mesure où ils se focalisent surtout sur « *comment voit-on le français ?* », pour preuve, ils se focalisent principalement sur le fait qu'elle soit une langue facile, une langue internationale et aussi une langue qui véhicule une culture. Leurs représentations sont donc à dominante « descriptive ».

Dans l'ensemble des quatre familles, nous avons révélé que seule la famille **n°03** (Hakima / Islem) qui partage le même point de vue sur le français, étant une langue utile dans plusieurs domaines professionnels. Parallèlement, le français est, dans la famille **n°01** (Lamia / Anis) une langue difficile.

Le tableau ci-dessous résume les résultats comme suit :

Les familles des garçons	**Les représentations positives partagées**	**Les familles des garçons**	**Les représentations négatives partagées**
F3 (Hakima / Islem)	- C'est une langue utilisée dans plusieurs domaines professionnels.	**F1 (Lamia / Anis)**	- C'est une langue difficile

Tableau 35 : Les représentations communes dans les familles des garçons

Les chiffres nous indiquent alors que si l'on devait parler d'influence en milieu familial en matière de représentations, il semblerait clairement remarquable qu'il n'y a pas une forte influence des parents sur les garçons (A travers deux représentations uniquement).

La seule et unique représentation positive commune, partagée pareillement par la maman Hakima **(P3)** et son fils Islem **(A3)** est celle qui, à travers laquelle ils prétendent que « *Le français est une langue utile dans plusieurs domaines professionnels* » face à une seule autre négative, déclarée pareillement par la famille **(F1)**, chez qui le français semble « une langue difficile ».

Nous en déduisons alors, et d'après l'analyse que nous avons élaborée précédemment, qu'une seule maman a opté pour une représentation « descriptive » du français comme celle des apprenants, et parallèlement, seul un apprenant sur les quatre a représenté le français d'un point de vue « explicatif » comme ce qui a été développé par les parents.

Les représentations dans les familles des filles							
Les représentations positives				**Les représentations négatives**			
Chérif (P2)	- C'est la langue pratiquée en milieu familial.	**Amel (A2)**	- C'est la langue pratiquée aux interactions familiales. - C'est un moyen de communication utile. - C'est une belle langue. - C'est une langue facile.	**Chérif (P2)**	- C'est une langue ayant une communauté linguistique restreinte.	**Amel (A2)**	/
Dalila (P4)	- C'est une langue utilisée dans différentes situations de communication. - C'est une belle langue.	**Yasmine (A4)**	- C'est un moyen de communication utile. - C'est une belle langue.	**Dalila (P4)**	/	**Yasmine (A4)**	/
Naima (P6)	- C'est une langue utilisée dans plusieurs domaines professionnels.	**Dalina (A6)**	- C'est une belle langue.	**Naima (P6)**	- C'est une langue étrangère.	**Dalina (A6)**	/
Merzak (P8)	- C'est une langue utilisée dans différentes situations de communication.	**Imene (A8)**	- C'est une langue utile dans plusieurs domaines. - C'est une langue internationale. - C'est une langue qui véhicule une culture.	**Merzak (P8)**	- C'est la langue du colonisateur. - C'est une langue qui véhicule une culture étrangère à la nôtre.	**Imene (A8)**	/

Tableau 36 : Les représentations dans les familles des filles

Parallèlement à son précédent, ce tableau a été conçu pour récapituler les représentations sur le français dans les familles des filles. L'objectif est d'analyser les similitudes et les divergences en comparant les discours des apprenantes à ceux de leurs parents autour du français, à savoir les représentations positives et négatives.

Dans l'ensemble des quatre familles, nous avons repéré quatre réponses communes entre les parents et les enfants, dont trois positives et une seule négative, déclarées dans les familles **F2**[153] (Chérif / Amel) et **F4** (Dalila / Yamine).

Les familles des filles	**Les représentations positives partagées**	**Les familles des filles**	**Les représentations négatives partagées**
F2 (Chérif / Amel)	- C'est une langue pratiquée aux interactions familiales	/	/
F4 (Dalila / Yasmine)	- C'est une belle langue.	**F4 (Dalila/Yasmine)**	(L'unique famille où l'on n'a recueilli aucune représentation négative)
	- C'est une langue utilisée dans diverses situations de communication.		

Tableau 37 : Les représentations communes dans les familles des filles

Globalement, en comparant ces résultats à ceux obtenus auprès des familles des garçons, il se voit clairement qu'il y a plus de représentations communes entre les filles et leurs parents que dans les familles des garçons.

En termes de chiffres, dans l'ensemble des quatre familles, quatre représentations communes entre les apprenantes et leurs parents ont été révélées, à savoir trois positives (une seule dans la famille **F2** (Chérif / Amel), deux représentations dans la famille **F4** (Dalila / Yasmine) et une seule concerne des représentations négatives, plutôt neutre (Egalement dans la famille **F4**).

Nous en déduisons alors que les filles sont plus « *impactées* » par leurs parents que les garçons en matière de se représenter le français.

Les idées que les parents des filles développent sur le français ciblent, comme celles des parents des garçons, la compétence communicative des apprenants dans cette langue. En d'autres termes, ils développent des idées appréciatives sur le français par rapport à son importance dans les diverses situations de communication familiales, sociales et aussi professionnelles. On peut en déduire alors que leurs représentations sont à dominante « *Explicative* » dans la mesure où

[153] Nous avons procédé à cette abréviation désignant par (F + un chiffre) « les Familles » dans les cas où l'on analyse des points incluant le parent et l'enfant ensemble dans le même item.

les parents expliquent justement l'utilité et l'importance de la langue française dans la capacité de réussir toute communication dans les divers contextes.

Par ailleurs, les représentations des filles vont dans un sens plus étendu que celles de leurs parents dans le sens où, en plus de celles communes qu'elles partagent avec leurs parents, elles ont abordé leurs idées appréciatives sur la langue française à travers d'autres critères à savoir : le français est belle langue ; une langue facile ; une langue internationale et une langue qui véhicule une culture nouvelle.

Nous nous rendons compte alors que les représentations des filles sont à la fois à visée « explicative » dans le sens où elles répondent à la question « *Quand et pourquoi pratique-t-on le français ?* », et parallèlement à visée « descriptive » répondant à la question « *Comment voit-on le français ?* ».

Quant à la représentation négative, que nous avons choisi de la décrire de « neutre » car, dans la famille **F4** (Dalila / Yasmine), la maman ainsi que sa fille ne se représentent pas négativement le français et n'avancent aucune image dépréciative sur cette langue. Ceci dit que Yasmine est fortement impactée par sa maman dans la mesure où les représentations qu'elle se fait sur le français sont identiques à celles de sa maman (qu'elles soient positives ou négatives), chose que nous n'avons pas constaté ni recueilli dans les familles des garçons.

En somme, et pour conclure ce présent chapitre, nous pouvons dire qu'en ce qui concerne les représentations autour du français langue étrangère, les apprenants, dans un sens large, ne sont pas fortement influencés par leurs milieux familiaux, plus particulièrement les parents. Dans les deux cas des filles et des garçons, nous avons constaté que les apprenants se représentent plus et mieux le français que leurs parents. En d'autres termes, les parents voient, beaucoup plus, la langue en tant que moyen de communication sans plus ; contrairement aux apprenants qui sont conscients sur plus d'images autour du français à savoir le statut qu'elle occupe sur le plan mondial, la culture qu'elle véhicule ainsi que son aspect formel d'un point de vue locutoire (la beauté de la langue en la pratiquant surtout à l'oral).

Nous tenons à signaler que nous avons choisi d'ajouter un deuxième chapitre analytique séparément de celui-ci et qui sert de point de transition entre le volet sociolinguistique et celui sociodidactique que nous allons introduire par la suite. Dans ce chapitre, nous aborderons principalement le milieu familial des apprenants (avec tous les éléments qui lui appartiennent) et leur impact sur la sécurité / insécurité linguistique. Le genre est également élément essentielle de cette analyse / interprétation.

Chapitre 03 : Contact avec le français et sources d'insécurité linguistique en milieu familial

Après avoir analysé et discuté les déclarations des deux publics (parents / apprenants) sur les langues dans un sens global, leur présence et leur pratique dans le milieu familial des apprenants, nous tenterons dans le présent point de nous focaliser sur le français langue étrangère, objet de notre recherche.

L'enjeu principal est d'aborder, le contact de nos apprenants avec cette langue dans leur milieu familial et miser, plus particulièrement, sur le rôle des parents dans cet apprentissage / acquisition notamment en tout ce qui concerne leur usage et leur pratique de cette langue tout en veillant sur les différences qui peuvent y exister entre les deux sexes (dans une mise en œuvre de l'approche genrée).

Dans un premier temps, nous tenterons d'analyser et d'interpréter les discours des apprenants sur leur contact préalable avec la langue française en milieu familial et sur les moyens par lesquels sont-ils confrontés à cette langue étrangère afin de mesurer par la suite les retombées de ce contact sur leurs pratiques langagières en classe de langue, et plus précisément le rôle qu'il peut jouer l'insécurité linguistique et sa gestion après. Les questions **n°08** et **09** nous tiendrons informations sur ce.

1- Le contact préalable avec le français en milieu familial :

> **QC8A1 :** ***Ahkili kifach tetallem / tatallemi loughat fi ailatek ?*** **(**Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?)

Les réponses des apprenants ont varié par rapport à leur contact préalable avec la langue française en milieu informel, en d'autres termes, en milieu familial. Ce qui a été clairement constaté dans leurs discours est qu'ils se sont focalisés dans leur majorité sur la langue française parmi toutes les autres langues étrangères, sauf Anis **(A1)**, Amel **(A2)** et Dalina **(A6)** qui ont abordé l'anglais mais de façon superficielle sans rentrer dans plus de détails autant que le français.

> **R8A1 :** ... l'anglais ***kifkif*** + ma mère ***hya li taaref bezzaf l'anglais hya li almetna kolech f l'anglais kanet direlna*** des vidéos ***fel micro wella nchoufou*** les films ***taa*** les enfants ***b l'anglais*** (... L'anglais c'est pareil + c'est ma mère qui maîtrise l'anglais c'est elle qui nous a tout appris en anglais elle nous mettait des vidéos sur ordinateur ou bien on regardait les films pour enfants en anglais) /
>
> **R8A2 :** ***Nchouf bezaf wahed el canat*** youtube une jeune fille universitaire ***tahder bezaf*** français et anglais ***w habit netallem kima hya + ...*** **(**Je suis une chaine YouTube une jeune fille

universitaire qui parle beaucoup français et anglais alors je veux apprendre à parler comme elle +...)

R8A6 : L'anglais ***ndir bezzaf*** **(**Je fais) les exercices w la lecture + ...

Ceci justifie qu'en matière de langues étrangères, en réalité, lorsque nous avons posé la question sur LES langues en général, ils ont pensé « involontairement » au français et sur comment l'apprendre et le pratiquer plus qu'autre langue.

D'autre part, et de façon globale, en ce qui concerne les moyens par lesquels les apprenants se confrontent au français en milieu familial, leurs réponses ont porté majoritairement sur deux thèmes principaux : la communication avec les parents et les médias à savoir les différents moyens de la technologie de l'information et de la communication (TIC).

1-1- Le rôle du contexte familial dans l'apprentissage du français en milieu informel

Les apprenants ont évoqué pratiquement dans chaque réplique (des réponses aux questions **n°08** tout en joignant d'autres détails à travers leurs réponses à la question **n°09**) les parents et le rôle qu'ils jouent sur le contact que leurs enfants mènent avec le français et ont témoigné leur intervention dans toute entreprise d'apprentissage / acquisition du français à travers diverses situations de communication quotidiennes :

Le nombre de réponses et d'arguments avancés par les apprenants montre l'importance du milieu familial et surtout des parents dans le contact des enfants avec la langue française. Les apprenants reconnaissent se faire aider et assister dans leur espace familial notamment par rapport à l'apprentissage / acquisition de nouvelles connaissances et compétences en cette langue.

D'après les discours des apprenants, leur contact avec les membres de leurs familles ne s'effectue pas de la même manière l'apprentissage / acquisition du français dans la mesure où dans certains cas les parents interviennent de façon directe dans la transmission de certains savoirs ou connaissances à leurs enfants, c'est ce que nous avons qualifié d'assistance *directe* et descendante dans le sens où c'est le parent qui agit sur l'enfant.

Or, dans d'autres cas, ce sont les enfants qui créent cet impact en puisant ce dont ils ont besoin afin d'apprendre ou d'acquérir certaines connaissances ou compétence en langue française, nous avons qualifié cette assistance d'*indirecte* et ascendante puisqu'elle prend un sens inverse de l'enfant qui prend l'initiative de se faire aider et assister par son parent.

1-1-1- L'assistance directe en milieu familial (descendante) : parent – enfant

Les apprenants ont évoqué diverses situations à travers desquelles leurs membres de familles, en l'occurrence les parents se réfèrent pour transmettre de nouvelles connaissances, et ce, par le biais de :

1-1-1-1- La communication verbale

Pour ce premier moyen, tous les apprenants (sauf Imene **A8**) ont affirmé le recours de leurs parents ou de l'un des deux à la communication verbale dans le but de leur apprendre une certaine connaissance langagière ou communicative, les situations varient d'une famille à une autre, et dans certains cas d'un parent à un autre.

D'après les réponses des apprenants, leurs parents trouvent ce moyen efficace pour que l'enfant puisse acquérir des compétences communicatives notamment à l'oral, sans pour autant se focaliser sur l'écrit. Islem **(A3)** nous l'a confirmé ainsi :

> Islem réplique aussi :
>
> **R9A3 :** Oui madame + par la communication l'écriture pas trop ... /

D'ailleurs, même dans les autres réponses, nous avons constaté que ces discussions et communications visent uniquement la compétence communicative orale, ceci dit que les parents (dans ces cas précisément), portent plus d'intérêt à l'oral qu'à l'écrit et à ce que leurs enfants aient une bonne maîtrise de la langue parlée qu'écrite.

Par ailleurs, certains parents, se réfèrent à cette méthode en employant le français dans leurs discours de façon spontanée afin que leurs enfants acquièrent de nouveaux mots, de nouvelles expressions mais surtout le discours en langue française :

> **R8A1 :** ... + et mon père ***kan yestamel maana kan yahder maana*** en français **...** (... + et mon père parlait avec nous en français ...) /
>
> **R9A4 : ... +** et généralement ***homa yaawnoui b*** la communication **... (**... + et généralement ils m'aident à travers la communication orale ...) /
>
> **R8A6 :** ... **+ *w mwelfa nahedrou chwya*** français ***maa papa w mama*** ... **(... +** et on a l'habitude de parler un peu français avec mon père et ma mère ...) /

Pour ces parents, ces situations de communications où le français est employé de manière naturelle met les enfants dans le contexte de la langue en acquérant inconsciemment tout ce que dont ils ont besoin pour pouvoir tenir un discours en langue française.

Non seulement les parents, mais le grand *frère* peut se référer à cela ! Adam **(A5)** nous le confirme :

> **R9A5 :** Oui + beaucoup plus mon frère + il essaie ***yahder maaya bech netaalem alih*** + ... (Oui + beaucoup plus mon frère + il essaie de communiquer avec moi pour que je puisse apprendre de lui) + ... /

Donc ces membres de la famille créent ces situations non seulement pour des fins communicatives ou en d'autres termes discuter et passer des messages, mais surtout pour des fins d'acquisition de la compétence communicative par leurs enfants, bien évidemment.

Dans d'autres situations, les parents mettent l'enfant dans des *situations problèmes*, dans le but de l'emmener à les résoudre. A travers cette méthode, ils tentent d'entraîner leur enfant à affronter les difficultés qu'il rencontre en pratiquant le français (précisément à l'oral), et l'assistent, par la suite, à en trouver solution en l'obligeant à s'exprimer et d'essayer de communiquer en dépit du peu de connaissances qu'il a. Amel **(A2)**, Islem **(A3)**, Yasmine **(A4)** et Dalina **(A6)** révèlent que leurs parents se procèdent à cette méthode.

Parfois en posant des questions dans la langue française, comme c'est le cas avec la famille d'Amel et de Yasmine :

> **R9A2 :** ***kima koltlk*** madame **+** ***kayen*** la communication par exemple ***mama*** à chaque fois ***tkoulli kifach nkoulou hadi*** en français ? ***ombaad tcorrigili ...*** (Comme je vous l'avais dit madame + il y a la communication par exemple à chaque fois maman me demande comment on dit ça en français ? après elle me corrige...) /

> **R8A4 :** euh ***mama*** surtout ***... w tahder maaya*** par exemple ***tkoun*** f la cuisine ***tkoulli*** tu fais quoi ? **+ ... (**Euh maman ... et aussi elle essaie de me parler par exemple quand on est en cuisine elle me dit tu fais quoi ? + ...) /

Et parfois par obligation, comme chez les parents d'Islem et de Dalina :

> **R8A3 :** Euh + quand ***nguesser maa papa*** en français et ***ana nahder w houma yjawbouni ...*** (Euh + quand je discute avec mon père en français et moi je parle et ils me répondent ...) /

> **R9A6 :** Oui + ***yahedrou maaya*** parfois en français ***w ykoulouli lazem trépondi bel*** français + ... (Oui + Parfois ils parlent avec moi en français et ils me demandent de leur répondre en français + ...) /

Pour Khalil, l'obligation de parler en français provient du fait que sa maman est une enseignante de la langue, donc l'emploi du français *s'impose* ! :

> **R8A7 :** ***Nahki maa yemma*** parce que ***kanet*** prof de français ... **(**Je communique avec ma mère parc qu'elle était une enseignante de français ...**)** /

Cependant, pour les parents d'Anis, ils font appel à cette méthode non seulement pour des fins d'apprentissage / acquisition de la langue (pareillement avec tous les enfants) mais surtout pour assister celui ou celle qui a plus besoin d'aide en matière d'usage et de pratique de la langue à l'oral, corriger ses erreurs mais aussi l'aider à surmonter les difficultés qu'il / elle rencontre, c'est ce que les parents d'Anis font avec sa petite sœur :

Il ajoute :

> **R9A1 :** non ***ana ma yaawnounich*** mais ma sœur ***yaawnouha*** parce que ma sœur ***f notk f*** langage ***taa lfrançais chwya nakess tsemma kanou yaawnouha bezzaf ... (***Moi on ne m'aide pas mais ma sœur on l'aide parce que ma sœur a quelques difficultés au niveau de la prononciation en français alors ils l'aidaient beaucoup ...) /

Le rôle des parents, dans ce cas, est de mettre à niveau la pratique de la langue chez la petite sœur de façon à ce qu'elle puisse parler au même titre que son frère qui déclare « ne pas avoir de difficultés à l'oral ».

1-1-1-2- La correction de la prononciation

En allant du général au plus particulier, nous passons de la communication verbale qui vise la pratique de la langue dans un sens global à la prononciation qui fait partie intégrante de la maîtrise de la langue, plus particulièrement le discours oral.

Certains apprenants ont justement évoqué que leurs parents accordent assez de considération à la prononciation, en effet, ils veillent à la corriger auprès de leurs enfants, mais aussi les assister et les apprendre à bien « *articuler* » la langue. Les parents d'Anis et le père de Dalina veillent à le faire. Sur ce, Anis avance :

> **R9A1 :** non ***ana ma yaawnounich*** mais ma sœur ***yaawnouha*** parce que ma sœur ***f notk f*** langage ***taa lfrançais chwya nakess tsemma kanou yaawnouha bezzaf ... (***Moi on ne m'aide pas mais ma sœur on l'aide parce que ma sœur a quelques difficultés au niveau de la prononciation en français alors ils l'aidaient beaucoup ...) /

Les parents d'Anis dans cette situation, assistent la petite sœur dans le but de l'aider à bien prononcer la langue car ils constatent qu'elle rencontre des difficultés de prononciation qui impactent son langage. L'intervention des parents dans ce cas a pour but d'*assister* et de *corriger* la prononciation.

En parallèle, Dalina avance à propos de son père :

> **R9A6 :** ... ***w tani*** parfois ***nessemou*** des chansons françaises ***w papa ykoulli awdili*** les paroles ***bach netallem*** la prononciation (... et aussi parfois on écoute des chansons françaises et mon père me demande de redire les paroles pour apprendre à bien prononcer en français) /

Le père de Dalina, par contre, se réfère à un autre moyen, qui est dans ce cas la chanson française pour apprendre à ses enfants à bien prononcer la langue française. Ce père trouve dans la chanson une référence « authentique » excellente pour l'apprentissage de la bonne prononciation de la langue. L'intervention du père dans ce cas sert à *apprendre*, n d'autres termes, à ce que les enfants *s'approprient* la bonne articulation de la langue.

1-1-1-3- La traduction

Le troisième moyen sur lequel plusieurs apprenants se sont focalisés concerne la traduction. Ils déclarent que leurs parents se procèdent aussi à la traduction, à travers différentes façons, dans le but de lier l'apprentissage du français langue étrangère à leur langue maternelle. Amel **(A2)**, Dalina **(A6)** et Khalil **(A7)** s'exprimant à propos de ceci :

Les deux familles d'Amel et de Dalina ont recours à la traduction à travers les films, en effet ils y trouvent un bon moyen à travers lequel l'enfant peut apprendre.

> **R8A2 : ... +** ***kayen tan*** la télévision ***papa ki ychouf*** les films toujours ***ydir*** traduction française **...** (... + il y a aussi la télévision quand papa regarde des films il nous met toujours la traduction française ...) /
>
> **R8A6 :** ... + euh le français ***Nchoufou*** des films français ***wela mterjmine lel*** français **(... +** euh le français on regarde des films français soit traduits / sous-titrés au / en français **+...**) /

Les films traduits ou sous-titrés représentent alors pour ces parents un excellent moyen d'apprentissage dans la mesure où la langue est acquise à travers différentes situations de communication transmises dans la langue maternelle et parallèlement en français, ce qui rend plus facile l'appropriation du nouveau vocabulaire, de nouvelles expressions et même accents appartenant à la langue française.

Par ailleurs, le père d'Amel et la maman de Khalil se servent également de la télévision pour leur apprendre la langue mais surtout par le biais d'interprétations directes :

> **R9A2 : ...** par exemple ***mama*** à chaque fois ***tkoulli kifach nkoulou hadi*** en français ***ombaad tcorrigili ... ++ w papa yaallemni bezaf b*** la traduction que ce soit ***f*** la télé ***wella*** oralement (Comme je vous l'avais dit madame + il y a la communication par exemple à chaque fois maman me demande comment on dit ça en français après elle me ... ++ et mon père m'apprend souvent à travers la traduction par la télévision ou oralement) /
>
> **R9A7 :** ***min dak taawenni yemma + min dak f*** la télé ***ki nchoufou kach*** film ***wella*** émission ***... kifach nkoulou hadi*** en français **(**parfois c'est ma mère + parfois en regardant la télé un film ou une émission toujours elle me pose des questions du genre ... Comment dire ceci en français ?) /

Dans cette deuxième situation, la télévision représente un moyen d'apprentissage de la langue étrangère sur lequel les parents saisissent diverses scènes, mots, expressions ou situations de communication afin de se procéder à la traduction ou la transition directe entre la langue maternelle et le français.

D'après ces révélations, nous constatons que les parent se servent de la traduction soit par la communication verbale en jouant sur les équivalences et les interprétations de mots et d'expressions à travers les discussions et les interactions, soit en se confrontant à des situations

de communications authentiques diffusées sur la télévision, plus particulièrement les films dans ce contexte.

Nous déduisons alors que pour ces parents, la traduction permet à l'enfant d'apprendre la langue étrangère par l'intermédiaire de la langue maternelle surtout lorsqu'elle pratiquée dans des situations de communication plus spontanées et naturelles.

La langue maternelle dans ce cas est un excellent intermédiaire sur lequel le locuteur peut s'appuyer afin d'apprendre une langue étrangère. En se basant sur les transitions entre les deux langues, l'enfant développera facilement ses compétences langagières et discursives dans la langue étrangère.

1-1-1-4- L'enrichissement lexical

Le dernier point évoqué par les apprenants concernant les parents et leur assistance en matière d'assistance concerne le lexique.

Il a été affirmé par plusieurs apprenants que les parents portent un fort intérêt au lexique et sur comment ils l'enrichissent et le développent chez leurs enfants. Quatre apprenants à savoir Anis **(A1)** ; Amel **(A2)** ; Islem **(A3)** et Yasmine **(A4)** le confirment.

Les mamans des quatre apprenants ont recours à la synonymie, aux équivalents et à la traduction mais aussi à la lecture pour ajouter du nouveau lexique et vocabulaire au répertoire langagier de leurs enfants.

La maman d'Anis par exemple, joue sur la reconnaissance des noms en les classant par des catégories distinctes : objets, fruits, légumes, animaux :

> **R8A1 :** Ma mère ***ki konna sghar kanet taalemna*** les fruits les animaux les objets euh les légumes + ... (Ma mère quand nous étions petits ma mère nous apprenait les fruits les animaux les objets euh les légumes + ...) /

Cette maman choisit d'enrichir les connaissances de ses enfants en leur transmettant directement les noms propres selon leur famille ou catégorie pour faciliter l'acquisition et l'appropriation de ces nouveaux mots.

Suivant presque la même méthode, la maman d'Islem, répondant aux demandes et aux curiosités de son fils, procède à la synonymie ou aux équivalents pour la découverte de nouveaux mots :

> **R8A3 :** Euh + ... ***ay haja manaarefhach nrouh*** directement ***l*** mama ***tmedli*** le synonyme en français (Euh + ... la moindre chose que je ne connais pas je vais directement chez ma mère et elle me donne le synonyme en français) /

D'autre part, la maman de Yasmine, apprend à sa fille le lexique selon le contexte dans lequel elles se retrouvent :

> **R8A4 :** euh mama surtout ***tssekssini bezzaf ala kelmatt ...*** par exemple ***tkoun*** f la cuisine ***tkoulli*** ... **+ *kifach nkoulou hadi wela hadi*** en français **... (**Euh maman elle me pose beaucoup de questions surtout sur le vocabulaire et ... par exemple quand on est en cuisine elle me dit ... + comment dire ceci ou cela en français ...) /

Cette maman fait une liaison entre le contexte auquel elle se confronte et le vocabulaire relatif à ce contexte. En effet, Yasmine donne à titre d'exemple le contexte de la cuisine dans lequel sa maman saisit l'occasion de jouer sur les mots et de faire acquérir à sa fille out ce qui est en rapport avec le champ lexical de la cuisine.

Cette maman apprécie cette méthode dans la mesure où l'enfant mémorise le nom de l'objet, à titre d'exemple avec son image, c'est ce que l'on appelle, d'un point de vue linguistique « le signifiant – le signifié ». Par le biais de cette méthode, l'enfant travaille sa mémoire auditive et visuelle dans l'acquisition dans l'acquisition du lexique, ce qui lui permettra par la suite de les réinvestir dans d'autres contextes similaires.

Par ailleurs, la maman d'Amel se procède à la même méthode que celle de la maman de Yasmine, mais elle a recours également à « la lecture » qui, selon sa fille, représente un excellent moyen pour mémoriser les mots :

> **R9A2 : ...** par exemple ***mama*** à chaque fois ***tkoulli kifach nkoulou hadi*** en français ***ombaad tcorrigili w tmeddli bezaf nekra ktabat bach nched kelmat fi rassi ...*** (Comme je vous l'avais dit madame + il y a la communication par exemple à chaque fois maman me demande comment on dit ça en français après elle me corrige en plus elle me donne à lire beaucoup de livres en français pour que j'apprenne le vocabulaire ...) /

Ces mamans trouvent alors dans l'enrichissement du lexique, à travers les différentes méthodes, un bon moyen d'appropriation du lexique qui est un élément indispensable pour l'apprenant afin qu'il puisse le réinvestir dans diverses situations de communication et mener des discours corrects et cohérents.

1-1-2- L'assistance indirecte du milieu familial (ascendante) : enfant – parent

Parallèlement, dans d'autres cas, ce sont les enfants qui reviennent vers les membres de leurs familles, à savoir leurs parents par différents moyens dans le but de se faire aider ou assisté dans certaines situations d'apprentissage de la langue.

A travers les discours des apprenants, nous avons révélé ces moyens auxquels les apprenants se réfèrent pour s'approprier la langue auprès de leurs parents, puis par la suite les classer selon trois critères :

1-1-2-1- L'influence et l'imitation

Le premier sur lequel nous avons classé les déclarations de nos apprenants se base sur l'influence et l'imitation, ce qui signifie que lorsque le français est souvent présent dans les pratiques langagières quotidiennes des parents ou l'un des deux, l'enfant est alors confronté à des situations de communication qui lui sont familières. Alors cette catégorie d'enfants a tendance à imiter et faire en sorte qu'ils pratiquent la langue au même titre que leurs parents. Anis **(A1)** ; Amel **(A2)** et Khail **(A7)** en font partie.

Les déclarations d'Anis et d'Amel montrent qu'ils prennent leurs parents pour des références par excellence en matière de pratique orale de la langue. Anis, par exemple, qui a tendance à assimiler rapidement les mots qu'il entend, il les réemploie à travers des interactions avec son père car, non seulement sa présence le met à l'aise dans le cadre d'une interaction intime (père - fils), mais aussi, elle permettra à son père de lui corriger immédiatement les erreurs qu'il commet lors de l'interaction, et permettra au fils aussi d'acquérir de nouvelles connaissances.

> **R9A1*1 :** ***ki nesmaa nerfed temtem*** les mots ... l'internet la télévision par des reportages ***ombaad nseyi nahder maa papa*** **(**Quand j'écoute j'assimile rapidement les mots **...** L'internet la télévision par les reportages après j'essaie de parler avec mon père) /

Quant à Amel, elle a déclaré en trois reprises qu'elle est fortement influencée par sa maman et qu'elle essaie de l'imiter à un grand degré. D'une part, à travers la lecture des livres en expression française que sa maman lisait déjà ; d'autre part, elle tente aussi d'apprendre à parler en français tout en suivant l'exemple de ses parents qui le pratiquent souvent dans leurs interactions verbales, par ailleurs, elle cherche même à identifier et acquérir les mêmes expressions employées par sa maman afin de les réinvestir dans d'autres situations de communication.

> **R8A2 : ... +** ***en plus nekra bezaf ktabat*** parce que ***mama kanet tekra ktabat*** en français ***khelathomli*** ... **+** parce que français ***men bekri mama w papa yahedrou biha w habit ana nweli nahder biha kima homa + ...*** même ***f les émissions nched*** quelques phrases ***w nremarki beli kima tkoulhom mama*** alors ***nweli nkoulha ...*** (... + en plus je lis beaucoup de livres en français que ma mère lisait et me les a laissés ... + parce que mes parents ont toujours parlé français alors je veux apprendre à parler comme eux + ... + même quand je regarde des émissions je retiens certaines expressions que j'entends aussi maman dire pour les réutiliser lorsque je parle ...) /

Par rapport à Khalil, il déclare prendre sa maman comme une source de motivation pour parler français vu qu'elle est une enseignante de la langue. Khalil avoue que c'est pour elle et grâce à elle aussi qu'il se confronte à cette langue, dans le sens où si sa maman n'était pas une enseignante de la langue, il ne ferait jamais l'effort de parler ni d'apprendre cette langue.

> **R8A7 :** ***Nahki maa yemma*** parce que ***kanet*** prof de français c'est tout sinon ***ana ma ndirch zaama majhoudat bech netaalemha*** **(**Je communique avec ma mère parc qu'elle était une enseignante de français c'est tout sinon moi je ne fais pas des efforts pour l'apprendre) /

Après avoir discuté les discours des apprenants, nous en déduisons alors que les parents dans le cas de ces trois familles, représentent une référence mais aussi une source d'inspiration qui les emmène à avoir de la motivation d'apprendre cette langue et de la pratiquer dans leur vie de tous les jours.

1-1-2-2- Le questionnement

Islem **(A3)** est un garçon qui se côtoie beaucoup ses parents, et cherche toujours à d'apprendre d'eux, ic'est un enfant « curieux »[154], d'ailleurs il l'a déclaré « ***ana nssekssi bezzaf*** (Je pose beaucoup de questions) » et c'est à partir de ses déclarations que nous avons ajouté ce critère à notre classement. Pour ce, il dit :

> **R8A3 :** Euh + quand ***nguesser maa papa*** en français et ***ana nahder w houma yjawbouni ana nssekssi bezzaf ay haja manaarefhach nrouh*** directement ***l*** mama ***tmedli*** le synonyme en français (Euh + quand je discute avec mon père en français et moi je parle et ils me répondent moi j'ai tendance à poser trop de questions je vais directement chez ma mère et elle me donne le synonyme en français) /
>
> Islem réplique aussi :
>
> **R9A3 : ...** + ***kima kotlek madame natihom sou'al w houma yjawbouni +*** ... (Comme je vous l'ai dit madame je leur pose une question et ils me répondent + ...) /

Islem pose souvent des questions à ses parents lorsqu'il a de la curiosité, des choses à comprendre ou à apprendre. Il s'avère alors que dans ce cas, les parents représentent une source disponible de savoir, d'information et d'instruction qui ont la réponse à toutes les questions.

1-1-2-3- La perception

Nous avons choisi d'accorder ce titre à ce dernier critère du fait que l'enfant peut apprendre à travers ce qu'il perçoit de son entourage autour, et particulièrement dans ce contexte, de son milieu familial. C'est par le biais de la réponse d'Adam **(A5)** qui a été l'unique à évoquer ce point que nous l'avons abordé :

> **R8A5 :** le français je l'ai appris de ma mère et ***khalati*** madame parce que ***aychine fi françа + yahedrou ghir*** en français ***maa mama*** alors ***nerfed bezaf menhom*** **(**Le français je l'ai appris de ma mère et mes tantes maternelles parce qu'elles vivent en France et ne parlent qu'en français avec ma mère alors j'ai appris beaucoup de choses d'elles) /

[154] Pour Islem (A3), qui déclare être très curieux en milieu familial, nous l'avons constaté même lors de l'observation de sa classe, c'était clairement remarquable qu'il pose beaucoup de questions à l'enseignante tout au long de la séance.

Adam nous apprend que c'est parce qu'il est entouré de personnes francophones, sa maman et ses tantes (qui, selon lui, habitent en France et ne parlent qu'en français), qu'il a appris la langue juste par sa perception (dans ce cas par l'écoute) sans pour autant communiquer ni interagir avec elles.

Ces membres de familles font, dans cette situation, de l'entourage d'Adam un contexte amplement favorable pour l'apprentissage de la langue. Ils forment autour de lui à travers des situations de communication naturelles, un climat authentique pour saisir divers aspects de la langue, si ce n'est pas l'appropriation de la langue comme il l'a dit « *le français je l'ai appris de ma mère et mes tantes* ».

D'après les déclarations d'Adam, nous nous rendons compte que l'apprentissage du français dans cette situation s'est effectué de manière involontaire, indirecte juste par la perception de l'enfant, en d'autres termes, c'est Adam qui a puisé de la connaissance des personnes autour de lui sans que ces dernières s'en rendent compte. Ce qui veut dire que l'entourage ou le contexte auquel appartient l'enfant joue un rôle crucial dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Et à la fin de cette sous-partie, nous avons choisi de concevoir une schématisation qui récapitule les éléments discutés autour du rôle du milieu familial, en l'occurrence les parents, dans l'appropriation de la langue étrangère.

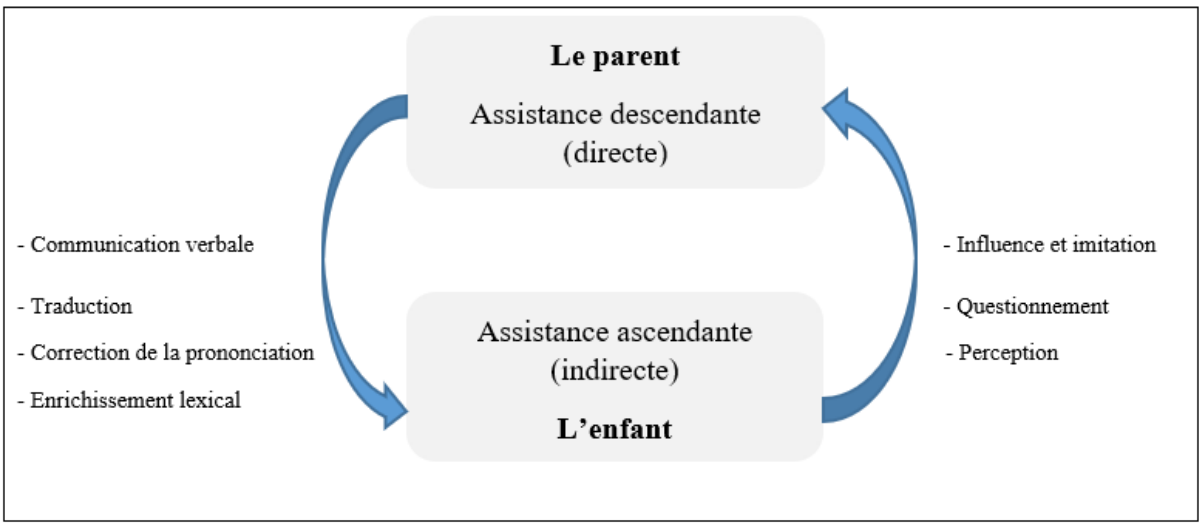


Figure 10 : Sens de l'assistance parentale en milieu familial

1-1-3- Le rôle du milieu familial selon la variante « genre »

Et dans le but de combiner les déclarations recueillies et discutées auprès des apprenants avec la variante du genre, nous avons choisi de concevoir le tableau ci-dessous afin de classifier les résultats selon les déclarations des filles et celles des garçons.

Le tableau sert justement à montrer la différence entre l'assistance parentale (tans toutes ses formes) dans les familles des filles et celle dans les familles des garçons sur ce qui concerne le rôle qu'entreprennent ces membres de famille dans l'apprentissage de la langue.

Sens de l'assistance parentale	**Moyens d'assistance**	**Classement des apprenants selon leurs déclarations**	
		Filles	**Garçons**
Directe – descendante (Parent – Enfant)	**Communication verbale**	-Amel -Yasmine -Dalina	-Anis -Islem -Adam -Khalil
	Correction de la prononciation	-Dalina	-Anis
	Traduction	-Amel -Dalina	-Khalil
	Enrichissement lexical	-Amel -Yasmine	-Anis -Islem
Indirecte – ascendante (Enfant – Parent)	**Influence / Imitation**	-Amel	-Anis -Khalil
	Questionnement	/	-Islem
	Perception	/	-Adam

Tableau 38 : les formes de l'assistance parentale des apprenants selon leur genre

Une lecture minutieuse du tableau avec toutes les données qu'il recouvre nous mène à faire les conclusions suivantes :

- En parlant de l'oral de manière globale sans pour autant s'approfondir sur le phénomène d'insécurité linguistique, nous voyons que les filles reçoivent l'assistance de la part de leurs parents au même titre que les garçons. En effet, les parents fournissent les mêmes efforts et se recourent aux mêmes moyens, à savoir la communication verbale, la correction de la prononciation, la traduction et l'enrichissement lexical en vue d'apprendre la langue française dans ce contexte familial.

Toutefois, à travers la deuxième partie du tableau, réservée à l'assistance parentale indirecte, à travers laquelle ce sont les enfants qui puisent de l'aide auprès de leur entourage familial, il est clairement remarquable que ce sont les garçons qui dominent les cellules du tableau plus que les filles, à savoir une seule fille (Amel) face à l'ensemble des quatre garçons enquêtés.

Nous pouvons nous rendre compte, dans un premier temps, que les garçons ont plus besoin d'aide en matière de communication orale que les filles, pour preuve, ils se recourent plus aux savoirs fournis par leurs parents pour l'apprentissage de la langue.[155]

1-2- Le contact avec la langue française à travers les médias et les TIC

Pareillement à ce qui a été révélé par rapport au rôle des parents, les apprenants ont également déclaré dans leur ensemble, recourir aux différents moyens relevant des médias et de la technologie de l'information et de la communication pour se confronter à la langue française, l'apprendre et apprendre à communiquer avec :

> **QC9A1*1 :** Par quels moyens ?

En revenant sur l'ensemble des discours des apprenants concernant les moyens par lesquels ils sont en contact avec la langue française en milieu familial, nous avons retenu :

1-2-1- La télévision

A partir des réponses des apprenants, nous avons constaté que la télévision était le moyen le plus cité (en six reprises). Les apprenants ont lié la télévision à plusieurs moyens à travers lesquels ils se confrontent à la langue française tels que : les films, les émissions et les dessins animés.

1-2-1-1- Les films

En ce qui concerne les films, dans quatre familles, à savoir celle d'Amel **(A2)** ; d'Islem **(A3)** ; de Dalina **(A6)** et celle de Khalil **(A7)** se servent de ce moyen pour apprendre la langue étrangère. Il y a ceux qui s'en servent tous seuls en regardant des contenus en langue française ou traduits afin d'apprendre la langue, à l'exemple d'Islem et Dalina :

> **R9A3 :** ... + et aussi par l'internet et la télévision + ***n'hab nchof*** (j'aime regarder) les films en français ***mterjmine*** (traduits) en français + /
>
> **R8A6 :** ... + euh le français ***Nchouf*** des films français ***wela mterjmine lel*** français **+ ...** / (... euh le français soit je regarde des films français soit sous-titrés en français + ...)

Mais aussi ceux dont les parents s'en servent avec eux pour leur apprendre la langue, à l'image du père d'Amel, et de la maman de Khalil :

> **R8A2 : ... + *kayen tan*** la télévision ***papa ki ychouf*** les films toujours ***ydir*** traduction française **... +** (... + il y a aussi la télévision quand papa regarde des films il nous met toujours la traduction française ... +) /
>
> Elle ajoute :

[155] Cette conclusion est partielle et ne sera confirmée ni achevée qu'après l'analyse et la discussion des réponses suivantes auprès des parents, mais aussi la discussion des résultats obtenus en milieu formel.

> **R9A2 :** ***kima koltlk*** madame **+ ... ++** ***w papa yaallemni bezaf b*** la traduction que ce soit ***f*** la télé ***wella*** oralement (comme je vous l'avais dit madame + ... ++ et mon père m'apprend souvent à travers la traduction par la télévision ou oralement) /
>
> **R9A7 : ... +** ***min dak f*** la télé ***ki nchoufou kach*** film ***wella*** émission ***tsekssini kelma wech maanetha kifach nkoulou hadi*** en français **(**... + parfois en regardant la télé un film ou une émission toujours elle me pose des questions du genre que veut dire ceci ? Comment dire ceci en français ?) /

Ces deux parents jouent également sur la traduction de la langue 1 à la langue étrangère ou inversement dans le but s'acquérir des nouvelles formes linguistiques et communicatives.

La télévision est donc, pour ces familles, un moyen à travers lequel on apprend la langue tout en se basant sur la langue 1 par le biais de la traduction. Ils trouvent alors la télévision un moyen qui transmet des situations de communication authentiques qui favorisent davantage l'acquisition de la langue.

1-2-1-2- Les émissions

En plus des films, Amel (A2) et Khalil (A7) évoquent également les émissions en parlant de l'apprentissage du français. Amel, par exemple, se sert des émissions pour acquérir les expressions souvent employées par sa maman afin de les réemployer elle-même dans ses discours :

> **R8A2 : ... +** même ***f les émissions nched*** **q**uelques phrases ***w nremarki beli kima tkoulhom mama*** alors ***nweli nkoulha ...*** (... + même quand je regarde des émissions je retiens certaines expressions que j'entends aussi maman dire pour les réutiliser lorsque je parle ...) /

Egalement pour la maman de Khalil qui se sert des émissions au même titre que les films, en faisant de la traduction avec son fils.

> **R9A7 : ... +** ***min dak f*** la télé ***ki nchoufou kach*** film ***wella*** émission ***tsekssini kelma wech maanetha kifach nkoulou hadi*** en français **(**... + parfois en regardant la télé un film ou une émission toujours elle me pose des questions du genre que veut dire ceci ? Comment dire ceci en français ?) /

1-2-1-3- Les dessins animés

Pour Islem (A3) et Imene (A8), les dessins animés (certainement d'expression française) leur ont beaucoup aidés pour l'apprentissage de la langue :

> **R9A3 :** ... + les cartoons les animes aussi /

D'ailleurs, Imene le déclare que cela a été tellement bénéfique pour elle notamment lorsqu'elle était plus jeune.

> **R8A8 :** Quand j'étais au primaire je regardais des dessins animés en français beaucoup plus et ... + j'ai beaucoup appris avec /

On comprend là que les dessins animés font un excellent moyen pour se confronter à la langue mais surtout dans la petite enfance cas ils ciblent déjà une tranche d'âge bien précise.

1-2-2- L'internet

Après la télévision, c'est l'internet qui a dominé dans les déclarations des apprenants en termes d'importance par rapport à l'apprentissage de la langue en milieu informel. A travers les différents moteurs de recherche et réseaux qu'il recouvre, les apprenants ont avoué s'en servir dans diverses situations comme source de savoir et d'information.

1-2-2-1- Internet en général

Pour Islem (A3) et Yasmine (A4), ils ont déclaré dans ces passages qu'ils ont recours à Internet dans un sens global sans pour autant fournir plus de précision :

> **R9A3 :** ... + et aussi par l'internet **...** /
>
> **R9A4 : ...** ***w ana ki nkoun wahdi soit b*** l'internet soit les livres **(**... par contre moi quand je suis seule j'utilise soit internet soit les livres) /

Yasmine précise qu'elle l'utilise surtout dans l'absence de ses parents. Ce qui veut dire que dans ce cas, internet remplace les parents dans la mesure où tous deux, représentent pour elle des références fiables d'information.

1-2-2-2- Google

Cependant, en avançant dans son discours, Yasmine a précisé qu'elle a recours surtout au moteur de recherche Google dans un sens plus vaste et plus globale surtout.

> **R8A4 :** ... ***w ana*** toujours ***ki ma nefhamch kach kelma nrouh*** sur Google**. (**... et moi quand je ne comprends pas quelque chose je cherche directement sur Google) /

1-2-2-3- Google traduction

Amel, à travers ses réponses concernant l'apprentissage du français dans son milieu familial, a souvent évoqué la traduction, qui est déjà une méthode adoptée par son père, et même sur internet, elle fait appel surtout à Google traduction.

> **R8A2 : ...** ***w*** bien sûr ***nekhdem bezaf b*** Google-traduction ***ay hadja ma nefhamhch nhewes aliha tema bech nchedha fi rassi w nestaamelha ki nahder w kol marra netallem kelma jdida*** **...** (... et bien sûr je travaille beaucoup avec Google traduction et à chaque fois j'apprends un mot nouveau ...) /

Amel se voit alors fortement influencée par son père en matière d'apprentissage de la langue par le biais de la traduction qui, pour elle représente une excellente référence pour enrichir son vocabulaire surtout.

1-2-2-4- YouTube

Après Google traduction, Amel évoque également YouTube, d'ailleurs c'est la seule qui a déclaré l'utiliser pour apprendre une langue étrangère.

> **R8A2 :** ***Nchouf bezaf wahed el canat*** youtube une jeune fille universitaire ***tahder bezaf*** français et anglais ***w habit netallem kima hya + ...*** (Je suis une chaine YouTube une jeune fille universitaire qui parle beaucoup français et anglais alors je veux apprendre à parler comme elle + ...) /

A travers l'exemple de la « youtubeuse »[156] qu'elle suit, Amel souligne que ce moyen d'apprentissage l'intéresse dans la mesure où elle se sent plus motivée à apprendre à parler les langues étrangères tout en suivant l'exemple de cette locutrice.

1-2-3- La chanson française

Dalina **(A6)**, étant la seule apprenante qui l'a évoqué, déclare apprendre la langue française à travers la chanson.

> **R9A6 :** ... + ***w tani*** parfois ***nessemou*** des chansons françaises ***w papa ykoulli awdili*** les paroles ***bach netallem*** la prononciation (... + et aussi parfois on écoute des chansons françaises et mon père me demande de redire les paroles pour apprendre à bien prononcer en français) /

A travers sa déclaration, Dalina souligne que l'apprentissage du français à travers la chanson s'effectue par la répétition des paroles de la chanson, qui apprend et corrige la bonne prononciation de la langue.

Alors, nous nous rendons compte que le père de Dalina trouve que la chanson française est une excellente référence pour apprendre à bien prononcer et articuler sa langue. La chanson est, dans ce cas un document et un moyen « didactique » qui contribue à apprendre la bonne prononciation de la langue à travers l'écoute.

1-2-4- Les multimédias éducatifs

Imene **(A8)** déclare, pour sa part, qu'elle a aussi appris la langue avec les CD éducatifs qu'elle écoutait dans son enfance :

> **R8A8 :** ... ++ j'avais une prof elle me donnait des CD + comment parler comment rédiger et tout + et je les écoutais à la maison + j'ai beaucoup appris avec /

Imene souligne l'importance de l'utilisation de ce moyen pour des fins didactiques, d'ailleurs, elle le confirme que cela lui a permis d'apprendre à pratiquer la langue à l'oral comme à l'écrit.

---

[156] Ou ce que l'on peut appeler également « influenceuse ». C'est un nouveau terme qui renvoie la parution de nouvelles formes communication et de diffusion de l'information à travers les réseaux sociaux. Au fait, Amel parle ici d'un apprentissage qui consiste à suivre des créateurs de contenus qui diffusent leurs contenus et s'adressent à une catégorie précise de la société dans différents domaines suivant l'intérêt et la demande de leurs publics.

1-2-5- Les jeux

Le dernier moyen évoqué par nos apprenants concerne l'apprentissage à travers les jeux. Anis **(A1)** le trouve bon moyen, selon lui, pour apprendre la langue, plus particulièrement, le vocabulaire.

> **R9A1*1 :** ***Ana netallem bezzaf b les jeux ki nesmaa nerfed temtem*** les mots **... (**moi j'apprends beaucoup avec les jeux quand j'écoute j'apprends rapidement ...) /

Les apprenants enquêtés affirment alors qu'après les membres de la famille, à savoir les parents, ce sont ces moyens médiatiques d'information et de communication qui contribuent à l'apprentissage de cette langue ou de certains aspects de la langue, plus particulièrement la communication orale en milieu informel.

Et afin de rester sur la ligne droite de notre recherche, et le combiner chaque point discuté et analysé avec la variante genre, nous avons choisi de concevoir ce tableau récapitulatif dans le but de discuter, en termes de nombres, les moyens utilisés par les garçons en les comparants à ceux utilisés beaucoup plus par les filles.

Cette comparaison nous servira dans les chapitres suivants (Ceux dans lesquels nous analyserons l'insécurité linguistique en classe d'un point de vue genré) de données pour pouvoir discuter les retombées et l'influence du milieu familial (à savoir les moyens médiatiques et TIC) sur d'abord le développement de la compétence de l'oral en milieu informel, puis par conséquent sur la gestion de l'insécurité linguistique en milieu formel.

Les moyens évoqués		**Les filles**	**Les garçons**
La télévision	Les films	X X	X X
	Les émissions	X	X
	Les dessins animés	X	X
L'internet	L'internet		X
	Google	X	
	Google-traduction	X	
	YouTube	X	
La chanson française		X	
Les multimédias éducatifs		X	
Les jeux			X

Tableau 39 : Catégorisation genrée du recours aux médias et aux TIC au service de la langue française

Afin de rendre plus lisible et faciliter l'analyse de ce tableau, nous avons choisi d'ajouter l'histogramme groupé (ci-dessous) dans lequel nous avons exposé le degré de recours des

apprenants aux médias et TIC (en termes de pourcentages) pour l'apprentissage du français en milieu informel, tout en le classant selon la variable « genre », entre filles et garçons.

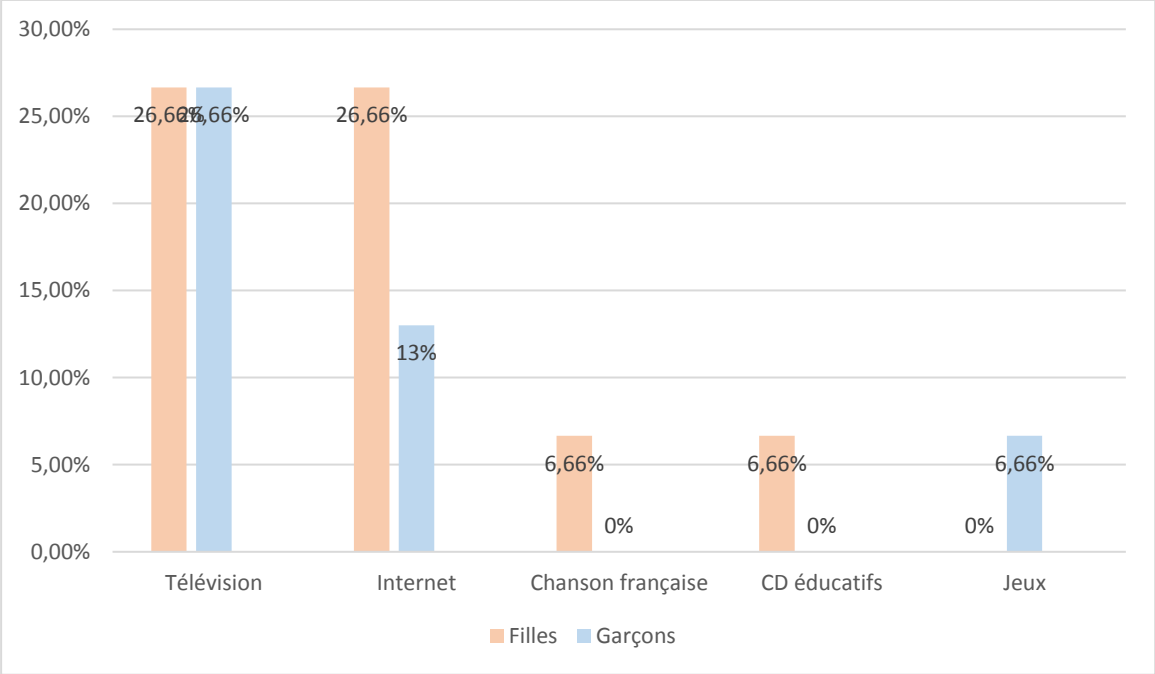


Figure 11 : Le recours aux médias et aux TIC par pourcentages (Catégorisation genrée)

- Les filles, tout comme les garçons, déclarent regarder *la télévision* au même degré, à savoir 26.66% en termes de pourcentages.

- Par contre, en ce qui concerne *l'internet*, les filles déclarent recourir à l'internet (à travers ses différents moteurs de recherches) plus que les garçons, à savoir 26.66% par les filles, face à seulement 13% par les garçons.

- D'autre part, UNIQUEMENT des filles déclarent écouter *des chansons françaises* et *des multimédias éducatifs* pour des fins d'apprentissage de la langue, à savoir 6.66% des filles pour chaque item contre 0% pour les garçons.

- Un garçon déclare apprendre le français à travers les jeux, à savoir 6.66% contre 0% pour les filles.

Une lecture réfléchie du tableau et de l'histogramme relatif nous conduit à faire les conclusions suivantes :

- Les filles se réfèrent aux différents médias et TIC beaucoup plus pour des objectifs d'apprentissage à l'image de l'internet ; des chansons françaises et des multimédias éducatifs.

- Quant à l'internet, qui est censé être une source de loisir (dans certains cas), les filles enquêtées déclarent (dans le cadre de la question) s'y référer uniquement pour l'information ou la traduction : Google, Google traduction et YouTube.

- Toutefois, il s'avère que les garçons enquêtés se confrontent à la langue de manière involontaire, en d'autres termes, ils ne prennent pas l'initiative de chercher des moyens pour apprendre la langue contrairement aux filles, mais ils s'y mettent plutôt involontairement, à titre d'exemple, l'apprentissage à travers les jeux, d'après Anis.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'en milieu familial, les filles sont beaucoup plus volontaires et motivées à apprendre la langue à travers les médias et TIC plus que les garçons. Elles se servent de ces moyens dans le but de puiser de l'information, de la connaissance et d'apprendre la langue à travers différentes pistes de recherche, au-delà de l'assistance parentale.

En aval de cette partie, et pour rester dans le contexte de notre recherche, nous allons essayer de profiler le niveau de nos apprenants en langue française en milieu informel (selon les discours et les représentations de leurs parents), plus particulièrement en matière de pratique du français et de compétence langagière à l'oral. Nous focalisons nos analyses principalement sur l'oral car c'est à partir de la pratique orale de la langue que l'on peut par la suite observer toute manifestation du phénomène d'insécurité linguistique chez l'apprenant. Cette analyse s'effectuera parallèlement d'un point de vue genré, tout en comparant les profils langagiers des garçons à ceux des filles.

2- L'insécurité linguistique existait-elle en milieu familial ?

Pour répondre à cette question, nous ferons appel aux réponses des parents à la question **n°10**. Cette question nous apportera des idées « initiales » sur s'il existe un rapport entre l'insécurité linguistique des apprenants en milieu scolaire (Que nous analyserons et discuterons ultérieurement dans les chapitres suivants) et leur profil langagier à l'oral en milieu familial.

> **QC10P :** ***Wladek and'hom sou'oubat ki yeketbou wela ki yahedrou*** en français **? (**Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?**)**

L'ensemble des réponses des parents confirme que leurs enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral plus que l'écrit, sauf Adam qui, d'après les déclarations de sa maman Rabia **(P5)**, a plus de difficultés à l'écrit qu'à l'oral ;

> **QC10P5 :** Adam rencontre-t-il plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?
>
> **R10P5 :** A l'oral et à l'écrit + mais beaucoup plus à l'écrit /

Et aussi Anis et Imene dont les parents Lamia **(P1)** et Merzak **(P8)** confirment qu'ils n'ont pas de problèmes à l'oral et qu'ils s'expriment aisément en français :

> **R10P1 :** ... ++ euh Anis non + ***ma andouch*** problème f l'oral ***yahderha w yentekha mlih*** (... ++ Euh Anis non + Il n'a pas de problème à l'oral il parle et prononce très bien français) /
>
> **R10P8 :** Ni l'un ni l'autre + même le petit garçon /

Donc dans l'ensemble, nous avons trois apprenants sur huit qui ne trouvent pas de difficultés en pratiquant la langue à l'oral.

Les cinq autres parents partagent le même avis et confirment l'existence de sérieuses difficultés à s'exprimer à l'oral chez leurs enfants, pour ce, Chérif **(P2)** ; Hakima **(P3)** ; Dalila **(P4)** ; Naima **(P6)** et Anissa **(P7)** le confirment.

Ces parents ont évalué les pratiques langagières orales de leurs enfants tout en les comparant à celles à l'écrit. Ils trouvent que l'écrit est plus facile pour eux dans la mesure où ils s'y débrouillent mieux :

> **R10P7 :** C'est à l'oral bien sûr + à l'écrit ça va ils arrivent à se débrouiller + mais l'oral c'est toujours un problème /
>
> **R10P3 :** Euh j'pense à l'oral + d'après ce que je remarque il est mieux à l'écrit par rapport à l'oral + il fait beaucoup de fautes /

Hakima **(A3)** par exemple, fait cette comparaison par rapport aux fautes qu'Islem comment, en soulignant qu'il fait plus de fautes lorsqu'il s'exprime à l'oral que lorsqu'il écrit.

> **R10P4 :** ***F*** l'écrit ***yeketbou*** + mais ***f*** l'oral ***aand'hom chwya taa'kkod + yefahmouha*** très bien mais ***bach yahedrouha chwya +*** ... (A l'écrit ils peuvent rédiger + mais à l'oral ils ont quelques difficultés + ils comprennent très bien mais pour le parler c'est un peu difficile + ...) /
>
> **R10P6 :** A l'oral + à l'écrit ***raki tchoufi*** Dalina + elle n'a pas d'fautes ***bezzaf*** + mais euh ***loukan tkoulilha ahedri*** elle va être complexée (A l'oral + tu vois Dalina à l'écrit + elle ne fait pas beaucoup de fautes + mais euh si tu lui demandes de parler elle va être complexée) /

Les deux mamans Dalila **(P4)** et Naima **(P6)** justifient le niveau de leurs filles à l'oral par « ***taa'kkod*** (la complexité) » et « le complexe » qui découle principalement de la difficulté de la langue pour elles, et particulièrement la difficulté de la parler.

> **R10P2 :** à l'oral et je pense que c'est pour tout le monde ils trouvent plus difficile de parler qu'écrire ++ ... /

Chérif (P2) partage la même opinion que les autres parents et souligne davantage que la difficulté de pratiquer le français à l'oral est un problème général chez « tout le monde » comme il le dit, c'est-à-dire, ce n'est pas un problème d'ordre individuel mais presque tous les enfants / apprenants le rencontrent dans leurs pratiques.

2-1- Sources de l'insécurité linguistique en milieu familial

Après avoir confirmé dans le point précédent que les apprenants connaissent plus de difficultés au niveau de l'oral plus qu'à l'écrit (selon les déclarations de leurs parents), nous aurions voulu nous approfondir davantage sur ces difficultés à l'oral et identifier justement les sources desquelles elles découlent. Ces résultats nous fournissons des idées par rapport à l'existence de l'insécurité linguistique chez les enfants en milieu informel avant même de l'identifier en classe de langue.

Pour cela, nous avons fait appel aux discours recueillis des entretiens effectués auprès des parents, à la question **n°11**. Leurs réponses sont, dans l'ordre, comme suit :

> **QC11P :** Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

Les réponses des parents ont varié sur la nature des difficultés que leurs enfants rencontrent à l'oral. En effet, plusieurs facteurs sont communs et partagés par plusieurs parents, ce qui signifie que ce sont les sources de difficultés les plus courantes chez nos apprenants en matière de pratique de la langue à l'oral. Ces facteurs ont varié entre : les phrases inachevées lors de la prise de parole, l'accent et la prononciation de la langue, le blocage dû à la pauvreté lexicale ainsi que le facteur de la timidité.

1-1-1- Les phrases et expressions inachevées

Le premier facteur que nous avons retenu des parents concernant les difficultés qu'ils observent chez leurs enfants à l'oral est d'ordre phrastique, certains déclarent remarquer que leurs enfants n'achèvent pas la phrase en s'exprimant à l'oral. Lamia **(P1)** et Chérif **(P2)** avancent à propos :

> **QC11P :** Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?
>
> **R11P1 :** La plupart du temps ***and'hom*** le problème ***taa ma yekedrouch ykewnou joumla s'hiha w yehedrou*** comme ça pendant un moment ***ghir*** en français ***bla hatta*** obstacle ++ et pourtant ***yeffahmou*** très bien ***ki tahedri maahom*** en français / (Le plus souvent ils n'arrivent pas à former une phrase correcte et parler en français pendant un bon moment sans aucun obstacle ++ et pourtant ils comprennent très bien quand tu leur parle en français) /
>
> **R11P2 :** ... + elle a un complexe quelque part elle termine jamais la phrase ... /

Lamia souligne que ses enfants n'arrivent pas à construire une phrase simple, mais aussi lorsqu'ils s'expriment, pour une raison ou une autre, ils ne terminent pas leurs discours uniquement en langue française.

Elle exprime également que ce qui est le plus étonnant est qu'ils ne trouvent pas de difficultés au niveau de la compréhension, c'est-à-dire ils comprennent bien un discours écouté mais n'arrivent pas à s'exprimer couramment de façon structurée et continue.

Chérif de sa part, justifie cette difficulté par le fait que sa fille ait « un certain complexe » à s'exprimer couramment, dont il ignore la cause exacte.

Au niveau de ce premier facteur, les parents déclarent l'observer souvent et clairement chez leurs enfants sans pour autant connaitre la source d'où provient-il exactement.

2-1-2- La mauvaise prononciation de la langue

Le deuxième facteur qui préoccupe le plus les parents en termes d'oral est le fait de prononcer mal la langue française, allant même vers leur accent inadapté par rapport à l'accent source de la langue qu'ils parlent, quatre parents dont Chérif **(P2)** ; Hakima **(P3)** ; Dalila **(P4)** et Anissa **(P7)** l'ont évoqué ainsi :

> **R11P2 :** Euh c'est la prononciation et euh + ... /
>
> **R11P3 :** ... ++ euh même l'accent ***andou*** un accent vraiment cassé ***yahder*** difficilement (... ++ euh même il a un accent vraiment cassé il s'exprime difficilement) /
>
> **R11P4 :** ... ***w chwya f notk tani*** l'accent ***nakess*** parce que ***maranach met'awdine nahedrouha f eddar*** (... et aussi au niveau de la prononciation parce qu'on n'a pas l'habitude de le parler à la maison) /
>
> **R11P7 :** Euh la prononciation + ***ki yentek hadja jih sa'iba ...*** (Euh la prononciation + Il a toujours du mal à prononcer + ...) /

Ces parents qualifient l'accent de leurs enfants de plusieurs adjectifs tels que : « cassé » et « ***nakess*** (faible) ». D'autres trouvent que la prononciation représente une difficulté pour leurs enfants à travers l'emploi de l'adverbe « ***yahder*** difficilement (il parle difficilement) » et l'expression « ***ki yentek hadja jih sa'iba*** (il a du mal à prononcer) ».

Pour ces parents, la prononciation de la langue étrangère est un sérieux problème quand c'est mal maitrisé, et peut représenter un obstacle pour la communication et même des complexes sur le plan psychologique de l'enfant.

2-1-3- Les blocages dus à la pauvreté lexicale

Un autre point sur lequel plusieurs parents se sont focalisés dans leurs déclarations concerne le lexique et les conséquences que peut entrainer la pauvreté lexicale chez leurs enfants à l'oral. Chérif **(P2)** ; Hakima **(P3)** et Dalila **(P4)** en ont parlé :

> **R11P2 :** ... j'pense aussi que son vocabulaire est limité elle ne trouve pas les mots et pourtant elle comprend très bien /
>
> **R11P3 :** ... + mais quand il parle non je ne sais pas pourquoi + ***nakess fel kelmat*** toujours il bloque et ***ykoulli mama kifech nkoulou hadi en français*** ++ ... (Il manque de vocabulaire toujours lorsqu'il bloque et il me demande comment dire ceci en français ++ ...) /

> **R11P4 :** Euh le blocage ***telkayhom yebdaw ombaad (UP) yahebssou*** une fois trouh el kelma c'est bon **...** (Le blocage tu vas remarquer qu'ils commencent après (UP) ils s'arrêtent une fois ils perdent le mot c'est bon...) /

Chérif décrit le niveau de sa fille d'un point de vue lexical de « limité », en effet il le prend pour un facteur important pour lequel Amel **(A2)** rencontrent des difficultés à s'exprimer.

En outre, Hakima et Dalila justifient toutes les deux « le blocage » comme elles le désignent, que manifestent leurs enfants (Islem et Yasmine) lors de leurs pratiques langagières par leur pauvreté lexicale.

Ces parents confirment alors que le lexique est un élément crucial que doit posséder l'enfant dans son répertoire langagier pour qu'il puisse s'exprimer aisément à l'oral de manière à ce que leur pratique langagière soit fluide et cohérente.

2-1-4- Le facteur de timidité

Le dernier point dont les deux parents Naima **(P6)** et Merzak **(P8)** ont parlé est d'ordre psychologique, qu'est le facteur de la timidité, ils déclarent, tous les deux, que leurs filles sont tellement timides que cela répercute sur leurs pratiques de la langue :

> **R11P6 :** euh la timidité + le fait qu'elle a peur de dire des choses fausses + elle a peur de ne pas savoir le dire correctement et pourtant elle parle très bien français /

> **R11P8 :** Comme je vous l'ai dit ***ma aand'homch*** des difficultés à part ma fille Imene est trop TIMIDE + même si elle parle bien mais ***tahchem tahder kedam ennas*** à part ***maana*** + c'est tout. (Comme je vous l'ai dit mes enfants n'ont pas de difficultés à part ma fille Imene elle est trop TIMIDE + même si elle parle très bien français mais elle a du mal à prendre la parole devant les gens sauf avec nous sa maman et moi + c'est tout) /

Ce que nous avons pu retenir des discours des deux parents, est que la timidité chez ces deux filles découle de deux causes principales :

a- La peur de l'erreur

Selon sa maman, Dalina manifeste une forte timidité à l'oral et qui est due à la peur de commettre des erreurs de langue et de ne pas respecter la norme.

b- La peur de prendre la parole devant un public ou devant les gens (sauf sa petite famille).
Selon Imene.

Par ailleurs, il est important de souligner que les deux filles, selon leurs parents, n'ont pas de difficultés au niveau de la langue, au contraire, elles la maîtrisent et s'expriment même parfaitement à l'oral.

Alors, on déduit que la timidité chez ces deux apprenantes n'a pas de rapport avec la langue elle-même mais découle principalement du facteur psychologique qui a un impact sur le plan langagier au point de recourir au mutisme, l'un des symptômes principaux de l'insécurité linguistique (que nous discuterons davantage dans les chapitres suivants dédiés au milieu formel des apprenants).

2-2- Pourquoi des difficultés à l'oral plus qu'à l'écrit ?

Par la suite, et au cours de leurs déclarations, certains parents ont justifié, chacun par ses arguments, pourquoi cette différence entre la compétence langagière à l'écrit par rapport à celle à l'oral, et ont présenté également les raisons pour lesquelles leurs enfants trouvent-ils ces difficultés.

La majorité des réponses ont évoqué principalement le lien entre l'entourage et le milieu autour de l'enfant et son apprentissage et sa pratique de la langue. Pour ce, nous reprenons les discours de Chérif **(P2)** et Dalila **(P4)** qui justifient ainsi :

> **R10P2 :** à l'oral et je pense que c'est pour tout le monde ils trouvent plus difficile de parler qu'écrire ++ euh et je trouve qu'il faut tout un milieu des copains des cousins qui parlent français pour ne plus avoir de difficultés à l'oral et y a pas ça /
>
> **R10P4 : ... +** ***yefahmouha*** très bien mais ***bach yahedrouha chwya*** **+** parce que ***f eddar manahadrouhach bezaf*** (... + ils comprennent très bien mais pour le parler c'est un peu difficile + parce qu'on n'a pas l'habitude de trop parler en français) /

Chérif souligne que, de manière générale, le milieu de l'enfant doit être favorable, un entourage où le français domine dans les pratiques langagières et les interactions verbales, à travers les différents membres de famille et les personnes avec lesquelles il est souvent en contact, même les copains et les cousins comme il l'a mentionné.

Dalila, allant dans la même position que celle de son précédent, va au plus particulier et justifie la difficulté que sa fille rencontre à l'oral par le fait que la langue n'est pas parlée dans leur espace familial et qu'ils n'ont pas l'habitude de la pratiquer lors de leurs interactions, et par conséquent, l'enfant n'est pas confronté à cette langue dans ce contexte, c'est ce qui la rend pour lui difficile à pratiquer oralement.

Parallèlement, les mamans d'Anis et d'Adam qui ont déjà déclaré le contraire, que leurs enfants n'ont pas de difficultés par rapport à leur pratique du français à l'oral, ont tout de même, partagé le même point de vue que les autres parents, et que c'est le milieu autour de l'apprenant qui est à la base de la réussite ou de l'échec de l'enfant à pouvoir parler en français ou non, pour ce, elles ont avancé :

> **R10P1*1 :** C'est parce que Anis est trop attaché à son père et son père parle très bien en français donc ***yetallem bezzaf men andou*** **(**Il apprend beaucoup de lui) /
>
> **QC10P5*1 :** Pourquoi il n'a pas de difficultés à l'oral ?
>
> **R10P5*1 :** Euh c'est clair qu'on s'parle souvent en français à la maison + dans les différentes situations + et euh ++ des fois quand on parle ils font des erreurs + je corrige /

Ces deux mamans nous montrent à travers ces passages que leur contact assez proche avec leurs enfants, et les communications qu'elles mènent avec eux en langue française a joué un rôle important chez les enfants en matière de pratique orale de la langue, et que c'est cette confrontation qui a permis à Anis et Adam de ne pas rencontrer de difficultés en parlant la langue. D'ailleurs Rabia **(A5)** explique que non seulement elle parle souvent avec Adam en français, mais elle corrige souvent les erreurs qu'il commet, chose qui lui a permis d'avoir un bon niveau en langue française, particulièrement au niveau de la communication orale.

Après avoir parlé d'Anis, sa maman Lamia **(P1)** a illustré son argumentation à travers un deuxième exemple, qui concerne sa petite fille. Contrairement à son frère, elle parle l'anglais mieux que le français, et c'est parce qu'elle est attachée à sa maman qui parle avec elle souvent en anglais parce qu'elle le maitrise mieux que le français :

> **R10P1 :** Bon + j'ai une fille et un garçon + ma fille ***fel hadra ma tmaitrisich*** bien kima l'anglais parce que ***ana nahder maaha anglais*** ... (Ma fille ne maitrise pas bien le français à l'oral par rapport à l'anglais c'est parce que je parle anglais avec elle ...) /

L'influence est donc visible, la discussion des réponses des parents nous a conduite à lier ces résultats à celles déjà discutées dans la partie précédente (Qui concerne l'apprentissage du français en milieu informel et le rôle que jouent les parents dans cet apprentissage d'une manière globale).

En allant alors du global au plus particulier, de la langue en général à la compétence orale précisément, nous nous rendons compte que le milieu familial, à savoir les parents, joue un rôle primordial dans le fait que l'enfant ait ou n'ait pas une base solide en termes de compétence langagière à l'oral. Et c'est cette base qui lui permettra par conséquent de pouvoir et savoir s'exprimer à l'oral. Cependant, si cet entourage n'est pas favorable et ne permet pas à l'enfant d'acquérir tout ce qui lui permettra de pratiquer la langue, ceci se répercutera négativement sur ses pratiques langagières, et c'est pratiquement l'un des facteurs principaux de la manifestation du phénomène d'insécurité linguistique en milieu formel et informel de l'apprenant.

Nous passons à présent à l'analyse et la discussion des résultats d'un point de vue genré. Nous allons donc classifier les réponses des mamans des garçons en les comparants à celles des filles

en termes de chiffres. Ceci nous permettra d'avoir une idée initiale sur l'insécurité linguistique et sa manifestation chez les filles et les garçons.

Pour cela, nous avons choisi de récapituler toutes les données dans les deux tableaux ci-dessous, le premier tableau est conçu dans le but de distinguer les réponses des parents des garçons de celles des parents des filles autour de la question n°10 sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral. Cette distinction se fera en termes de chiffres pour en conclure qui a plus de difficulté à l'oral parmi les deux sexes.

Le deuxième tableau renvoie aux réponses des parents à la question n°11 à travers lesquelles ils ont justifié les diverses sources de difficultés que les enfants rencontrent à l'oral. Ce tableau est complémentaire à son précédent dans la mesure où l'on va du général au plus particulier en sur ce qui concerne la problématique de l'oral chez les apprenants. Les réponses sont également regroupées entre celles des parents des filles et celles des parents des garçons pour voir justement d'où proviennent les difficultés à l'oral chez chacun des deux sexes.

Le genre		**Réponses des parents**	
		OUI, il a des difficultés à l'oral	**NON, il n'a pas de difficultés à l'oral**
Les garçons	Anis (A1)		**X**
	Islem (A3)	**X**	
	Adam (A5)		**X**
	Khalil (A7)	**X**	
Les filles	Amel (A2)	**X**	
	Yasmine (A4)	**X**	
	Dalina (A6)	**X**	
	Imene (A8)		**X**

Tableau 39 : Classification genrée des apprenants selon les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral

Une lecture comparative du tableau entre la colonne des garçons et celle des filles nous montre que sur les quatre garçons, deux seulement trouvent des difficultés en pratiquant la langue, contre deux qui n'en ont pas. Parallèlement, trois parents des filles répondent par OUI face à un seul qui dit NON.

Quoique l'on observe que les filles dépassent les garçons par un seul nombre, on dit que les chiffres sont, dans l'ensemble, assez rapprochés entre les deux genres.

D'un autre point de vue, si l'on compte le nombre des OUI face à celui des Non, sans pour autant distinguer les genres, nous retrouvons cinq apprenants dont les parents confirment avoir des difficultés contre trois seulement ayant répondu par NON.

En somme, nous pouvons dire qu'il n'y a pas de lien étroit entre le genre et les difficultés à l'oral, en d'autres termes, les apprenants dans un sens global ont pour une raison ou une autre du mal à s'exprimer à l'oral et qu'aucun genre ne se déclare plus compétent que l'autre.

Nous passons au deuxième tableau qui traite, plus particulièrement, les causes derrière ces difficultés déclarées par les parents, et disposées également selon le genre des apprenants.

Sources d'insécurité linguistique	Les garçons	Les filles
Les phrases inachevées	Anis (A1)	Amel (A2)
La mauvaise prononciation	Islem (A3) Khalil (A7)	Amel (A2) Yasmine (A4)
Les blocages dus à la pauvreté lexicale	Islem (A3)	Amel (A2) Yasmine (A4)
Le facteur de timidité	/	Dalina (A6) Imene (A8)

Tableau 40 : Sources d'insécurité linguistique en milieu informel (Classification genrée)

La lecture des données classées sur le tableau montre que sur les quatre causes révélées par les parents, les trois premières sont observées selon les mêmes chiffres entre les filles et les garçons, en d'autres termes, les filles tout comme les garçons manifestent des difficultés au niveau de l'oral à travers les phrases inachevées, la mauvaise prononciation ainsi que la pauvreté lexicale.

Seulement le dernier point, qui concerne le facteur psychologique a été déclaré par les parents **P6** et **P8,** observé chez leurs filles. Ce qui signifie que les garçons concernés ne rencontrent pas de difficultés d'ordre psychologique.

Ces données nous emmènent à en faire les mêmes déductions que celles faites à travers le tableau précédent, dans le sens où l'ensemble des apprenants ciblés (filles et garçons) ont les mêmes problèmes au niveau de la compétence langagière orale, et ces problèmes découlent, selon leurs parents des mêmes sources, des mêmes causes. SAUF le facteur psychologique qui (d'après les données recueillies) est réputé autant chez les filles que chez les garçons, en d'autres termes, au-delà de la maitrise de la langue et de la compétence langagière orale, les filles sont plus timides en matière de l'oral plus que les garçons.

Après avoir analysé et discuté les discours des parents sur ce qui concerne l'oral chez leurs enfants, nous passons, dans le point suivant à vérifier de façon plus profonde, dans quelle mesure ces parents interviennent-ils pour assister leurs enfants et les aider à améliorer leur niveau et surmonter les difficultés qu'ils rencontrent, et surtout par quels moyens et quelles méthodes.

Toutes ces études nous apporterons d'idées pour pouvoir discuter, dans les chapitres suivants, les retombées et l'impact de ce milieu informel, à savoir le milieu familial, sur les stratégies adoptées pour pouvoir gérer l'insécurité linguistique en milieu scolaire (formel) de l'enfant.

2-3- L'intervention des parents en matière de gestion des difficultés à l'oral

Pour discuter cette problématique, nous avons dû faire appel aux réponses des parents à la question **n°12** des entretiens effectués avec eux.

2-3-1- Dans quelle mesure et par quels moyens interviennent-ils ?

> **QC12P1 :** Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

Les réponses ont varié d'un parent à un autre, certains ont fourni des réponses positives déclarant qu'ils apportent de l'aide à leurs enfants en matière d'oral ; d'autres ont déclaré ne pas faire d'efforts avec leurs enfants et d'autres réponses ont fluctué entre le oui et le non selon plusieurs paramètres.

2-3-1-1- Des parents qui interviennent

Trois parents sur l'ensemble ont affirmé assister leurs enfants pour que ces derniers s'améliorent en expression orale, à l'image de Hakima **(P3)** ; Rabia **(P5)** et Anissa **(P7)** qui ont déclaré :

> **R12P3 :** OUI BIEN SUR + euh bon + je corrige souvent je lui dis ça on ne le dit pas comme ça + le féminin le pluriel /
>
> **R12P5 :** OUI souvent ...
>
> **R12P7 :** Ah OUII **+ ...**

Les trois mamans (qui sont dans leur ensemble des mamans de garçons) déclarent qu'elles aident leurs fils en s'y appuyant à travers une « forte intonation » que nous avons représentée par les lettres en majuscules « OUI », à travers la locution adverbiale « Bien sûr » qui exprime l'évidence et la certitude et aussi en employant l'adverbe temporel « souvent » qui désigne « le nombre de fois », ce qui veut dire que la maman apporte de l'aide à son fils tout le temps et fréquemment.

2-3-1-2- D'autres parents n'interviennent pas !

- D'autres parents ont, par contre, répondu négativement à l'image de Lamia **(A1)** ; Chérif **(A2)** ; Dalila **(A4)** ; Naima **(A6)** et Merzak **(A8).**

> **R12P1 :** Non + moi non + ... /
>
> **R12P2 :** ... mais ***bach nkerriha*** français directement non sincèrement ++ ... (... mais sincèrement je ne lui apprends pas à parler de façon directe ++ ...) /
>
> **R12P4 : ...** mais ***ki kebrou*** non **+ ... (**... mais une fois grands non +...) /
>
> **R12P6 :** Euh pff + pas vraiment /
>
> **R12P8 :** ... mais maintenant non ***yekraw wahedhom + ...*** (... mais maintenant non ils étudient tous seuls +...) /

Ces parents ont justifié leurs réponses, chacun par ses arguments, qu'ils n'apportent pas de l'aide pour plusieurs raisons :

Naima **(A6),** maman de Dalina, déclare carrément que ce nn'est pas intéressant pour elle d'aider sa fille pour améliorer son oral :

> **QC12P6*1 :** Pourquoi ?
>
> **RC12P6*1 :** Euh ***nhess belli*** je suis pas obligée + en plus ***mazalha sghira*** elle va apprendre après + ... **(**Euh je sens que je ne suis pas obligée + en plus elle est encore jeune et elle apprendra après + ...) /

Naima se justifie par le fait qu'elle n'est pas obligée de le faire dans la mesure où non seulement sa fille est encore jeune pour apprendre à parler français, mais elle trouve aussi qu'elle l'apprendra par un moyen ou un autre dans le futur.

Nous voyons là que les arguments de cette maman sont l'image des représentations qu'elle se fait sur les langues (que nous avons discutées précédemment) selon lesquelles elle avait déclaré qu'elle préfère apprendre la langue kabyle à ses filles plutôt que des langues étrangères qu'elles finiront par apprendre dans d'autres contextes.

Nous déduisons alors, d'après les déclarations de Naima qu'elle n'aide pas sa fille volontairement sous prétexte que c'est une langue étrangère, et qu'il faut d'abord commencer par apprendre et maîtriser sa langue maternelle.

En outre, pour Lamia **(A1)** et Chérif **(A2)** déclarent ne pas aider leurs enfants en disant :

> **R12P1 :** Non + moi non + leur papa ***yaawenhom*** mais il n'a pas de patience à part ***ida ja lih wahed wykoulou*** papa ***kifach nkoulou hakda*** sinon non... (Non + moi non + leur papa les aide mais il n'a pas de patience à part s'ils lui demandent comment dire ceci ou cela sinon non ++ ...) /

> **R12P2 :** ... mais ***bach nkerriha*** français directement non sincèrement ++ ... donc ***ana w*** la maman ***n'inerveniw ghir ki hya demandé***. (... mais sincèrement je ne lui apprends pas à parler de façon directe ++ ... moi et la maman nous n'intervenons que lorsqu'elle nous a besoin) /

Ces deux parents, contrairement à Naima, justifient qu'ils n'apportent pas de l'aide à leurs enfants QUE lorsque ces derniers leur sollicitent.

Nous comprenons alors que dans ce deuxième cas, les parents aident leurs enfants Mais conditionnellement, c'est-à-dire uniquement lorsque les enfants en ont besoin, pas de façon fréquente.

Par ailleurs, quant à Dalila **(A4)** et Merzak **(A8),** affirment également ne pas aider leurs filles mais selon d'autres arguments :

> **R12P4 :** ***Ki kanou sghar*** oui ***allemt'hom*** l'alphabet l'écriture mais ***ki kebrou*** non **+** ***Madabina*** **+** mais ***ana w babahom allah ghaleb ma nekedrouch*** **+** ... **(**Quand ils étaient petits oui je leur ai appris l'alphabet l'écriture mais une fois grands non + on ne peut pas moi et mon mari c'est plus fort + ...) /

> **R12P8 :** Avant ***ki kanou sghar*** mais maintenant non ***yekraw wahedhom + ki kanou*** au primaire ***kona naawnouhom bezzaf*** surtout ***rakazna ala*** la lecture parce que ***hya elli tserrah*** la langue ***tserrah kolech*** + ***w tani*** on utilisait des livres + euh même la prof ***dyelha*** à l'école privée ***medetli*** des CD ***fihom bezaf*** les activités ***khdemna bezaf bihom*** +**...**. (Avant quand ils étaient petits mais maintenant non + quand ils étaient petits on les aidait beaucoup et s'est surtout basé sur la lecture parce que c'est grâce à la lecture qu'ils apprennent tout + et on utilisait aussi des livres + euh même son enseignante du primaire à l'école privée me donnait des CD contenant beaucoup d'activités qu'on travaillait ensemble +...) /

Dalila, pour sa part justifie qu'elle n'aide plus sa fille comme avant car son niveau est limité en langue française et d'autant plus son mari.

Merzak, pour sa part, trouve que sa fille n'a plus besoin de l'aide de ses parents du moment qu'elle a acquis les bases de la langue étant petite et qu'elle est plus indépendante et peut apprendre toute seule.

Malgré la différence entre les arguments présentés par ces deux derniers parents, mais ils soulignent que l'apprentissage de la langue se fait réellement pendant la petite enfance et qu'à cet âge-là que l'enfant puisse acquérir une bonne base, à savoir celle de l'oral.

Nous avons, par ailleurs, retenu un point assez important justifiant leurs réponses négatives, ils ont déclaré que leurs filles sont indépendantes et autonomes en matière d'apprentissage de l'oral qu'ils trouvent inutile de les aider, les parents d'Amel **(A2),** de Dalina **(A6)** et d'Imene **(A8)** l'ont révélé ainsi :

> **R12P2 :** ... ++ euh mais ***hya*** elle fait beaucoup d'efforts ***bech tetallem tahder b*** la lecture et tout + ... (... ++ euh mais ma fille fait beaucoup d'efforts pour apprendre à parler à travers la lecture et tout + ...) /
>
> **QC12P6*1 :** Pourquoi ?
>
> **R12P6*1 :** ... elle va apprendre après + mais ***tekra ktabat bla ma nkoulha*** **(**... elle apprendra après + mais elle lit beaucoup sans que je lui demande) /
>
> **R12P8 :** ... + ***doka*** c'est internet donc ***wellaw kolech wahedhom*** sur internet (... + maintenant ils font tout sur internet ils sont plus indépendants) /

Ces déclarations montrent clairement que l'autonomie de l'enfant par rapport à ses études, en l'occurrence à l'apprentissage de l'oral, emmène systématiquement les parents à ne pas trop s'intervenir que dans les cas où leurs enfants ont besoin de leur aide ; ou de ne plus s'intervenir carrément dans la mesure où ils trouvent que l'enfant est plus capable à développer ses compétences communicatives par d'autres moyen sans pour autant se faire assisté par ses parents.

Ce qui a été surtout remarquable dans ce point, est que les trois apprenants en question sont de sexe féminin. Ceci nous emmène à déduire qu'en milieu informel, les filles fournissent plus d'efforts que les garçons dans le but de développer ses connaissances en langues et surtout ses compétences langagières, à savoir à l'oral.

2-3-2- Par quels moyens d'apprentissage ?

Après avoir discuté les arguments avancés par l'ensemble des parents sur l'assistance parentale en matière d'oral et que chacun a présenté son avis sur ce point, par la suite, ils ont présenté et expliqué les différents moyens et méthodes auxquels ils se réfèrent afin d'apporter justement de l'aide auprès de leurs enfants.

A part la maman Naima **(P6)** dont l'avis était déterminé, les moyens évoqués par les autres parents ont varié de l'un à l'autre, à travers la communication verbale, la télévision, la lecture et la correction des erreurs.

2-3-2-1- La communication verbale

Les deux parents Chérif **(P2)** et Anissa **(P7)** se déclarent communiquer souvent avec leurs enfants en vue d'apprendre à mieux parler en français :

> **R12P2 :** Je parle français devant elle + ... /
>
> **QC12P7*1 :** Par quel moyen les aidez-vous ?
>
> **R12P7*1 :** Euh à part les communications de tous les jours + autour de la table + ... + elle est classée la première + ... je leur apprends beaucoup de choses surtout le lexique + quelques expressions /

La communication verbale représente pour ces parents un moyen assez approprié pour l'apprentissage de l'oral dans le sens où l'enfant acquiert la compétence langagière en le confrontant à la langue de manière plus relâchée à travers diverses situations de communication de vie quotidienne.

2-3-2-2- La télévision

Outre la communication verbale, la télévision est aussi un moyen très adapté à l'apprentissage, également chez Chérif **(P2)** et Anissa **(P7)** :

> **R12P2 :** ... + parfois avec les films français ***wella*** traduit en français + parfois ***nchoufou*** des émissions françaises ... (... + Parfois avec des films français ou traduits en français + parfois on regarde des émissions françaises ...) /
>
> **QC12P7*1 :** Par quel moyen les aidez-vous ?
>
> **R12P7*1 :** ... + la télévision + toujours en regardant la télé j'en profite et je leur apprends beaucoup de choses surtout le lexique + quelques expressions /

Regarder la télévision pour ces parents est un moment propice pour l'acquisition non-formelle de l'oral, à travers les différents programmes qu'elle diffuse, à savoir les films et les émissions, les parents en saisissent certaines situations de communication pour l'apprentissage de plusieurs aspects de la langue, du lexique et différentes expressions œuvrant justement l'apprentissage de la compétence langagière.

2-3-2-3- La correction des erreurs

D'autres mamans préfèrent assister leurs fils à travers la correction constante de leur expression à l'oral, c'est le cas de Hakima **(P3)** et Rabia **(P5)** :

> **R12P3 :** OUI BIEN SUR + euh bon + je corrige souvent je lui dis ça on ne le dit pas comme ça + le féminin le pluriel /
>
> **R12P5 :** OUI souvent + Bah + tout calme tout simple + bah j'leur dis voilà faut pas dire ça se dit comme ça + ça se dit pas comme ça + surtout Adam car il est trop confronté à l'anglais + films chansons et tout + et commet beaucoup d'erreurs quand il parle et moi je le surveille beaucoup /

Ces mamans surveillent et corrigent constamment les erreurs de leurs fils en expressions, en d'autres termes, elles trouvent l'apprentissage à travers les erreurs un moyen sûr pour ne plus les commettre plu tard en acquérant les formes correctes de la langue.

2-3-2-4- La lecture

Par ailleurs, Le père Merzak **(P8)** évoque un tout autre moyen qu'est « la lecture » pour bien apprendre la langue.

> **R12P8 :** ... **+** ***ki kanou*** au primaire ***kona naawnouhom bezzaf*** surtout ***rakazna ala*** la lecture parce que ***hya elli tserrah*** la langue ***tserrah kolech*** + ***w tani*** on utilisait des livres + ... (... +

> quand ils étaient petits on les aidait beaucoup et s'est surtout basé sur la lecture parce que c'est grâce à la lecture qu'ils apprennent tout + et on utilisait aussi des livres + ...) /

Ce père aborde la lecture dans la mesure où c'est un moyen avec lequel l'enfant acquiert une base solide en langue dans tous ses aspects, sur le plan de toutes les compétences, pas seulement la compétence orale.

En somme, ce que nous avons remarqué, en comparant les moyens et stratégies adoptés par les parents pour l'apprentissage du français (de manière globale) et ceux adoptés pour l'assistance en matière d'oral sont assez rapprochées et croisées aux niveaux de certaines. Le tableau ci-dessous montre davantage les points communs entre les deux items :

Stratégies et moyens adoptés par les parents avec leurs enfants en matière de :	
Langue (en général)	**L'oral (en particulier)**
La communication verbale	La communication verbale
La correction de la prononciation	La correction des erreurs
Les médias (La télévision)	Les médias (La télévision)
La traduction	La lecture
L'enrichissement lexical	/

Tableau 41 : Comparatif entre l'assistance parentale en matière de langue et de l'oral

La lecture du tableau nous laisse comprendre que six items (rassemblés entre les deux axes), trois sont communs, à savoir la communication verbale, les médias (la télévision) et la correction de la langue (prononciation / erreurs). Ce croisement entre les items nous emmène à déduire que même pour assister leurs enfants en matière l'apprentissage de la langue de manière globale, les parents font appel à des moyens et stratégies au service de l'oral qu'autre compétence en langue, ce qui signifie que les parents, pour une raison ou une autre, portent assez d'intérêt à ce que leurs enfants puissent s'exprimer correctement et couramment en langue française.

Partant du général au plus particulier tout en restant sur le contexte de notre problématique de recherche qui s'appuie sur la notion du genre, nous allons passer à l'analyse des données que nous avons discutées d'un point de vue genré. Notre but est de voire justement qui est plus assisté en matière de l'oral entre les filles et les garçons.

Pour ce, nous avons trouvé plus explicite de concevoir un tableau récapitulant les idées principales avancées par les parents des filles face à celles déclarées par les parents des garçons.

Les réponses (Positives ou négatives)	**Les parents concernés**	**Leurs arguments**	**D'autres moyens outre l'assistance parentale**
OUI	**Hakima (P3)** **Rabia (P5)**	/	/

	Anissa (P7)		
NON	**Lamia (P1)**	- Son niveau est limité en langue française.	- Anis est assisté par son père (mais que lorsqu'on lui demande)
	Chérif (P2)	- N'intervient que lorsqu'on lui demande.	- Amel est autonome et apprend toute seule.
	Naima (P6)	- Elle n'est pas obligée d'aider sa fille à apprendre une langue étrangère.	- Dalina est autonome et apprend toute seule.
	Dalila (P4)	- Le niveau des parents est limité en langue française.	- Yasmine a acquis une certaine base étant petite.
	Merzak (P8)	- Imene n'a pas de difficultés en s'exprimant à l'oral.	- Imene a acquis une bonne base étant petite. - Elle est autonome et apprend toute seule.

Tableau 42 : Récapitulatif des discours des parents sur leur assistance en matière de l'oral

Une lecture réfléchie du tableau, basée sur la variante « *genre* », nous indique que :

- Les trois réponses positives par un « OUI » ont été déclarées par des parents de *garçons*, ce que veut dire que sur huit apprenants (à savoir quatre garçons et quatre filles) trois garçons sont assistés de la part de leurs parents.

- Sur les cinq réponses négatives par un « NON », quatre d'entre elles ont été déclarées par des parents de *filles*, avec une seule déclarée par la maman d'un garçon, ce qui veut dire que toutes les filles concernées ne sont pas assistées par leurs parents.

- Ces données nous laissent entendre que quant à l'assistance parentale en milieu familial, les garçons reçoivent plus d'aide de la part des parents que les filles, en matière d'oral.

Par ailleurs, et quant aux filles qui ne sont pas assistées par leurs parents par rapport à l'oral, sont, par une autre voie, confronté à d'autres situations d'apprentissage et de développement de la compétence langagière. Chez trois filles sur quatre, les parents déclarent qu'elles sont autonomes et qu'elles parviennent à apprendre sans pour autant se faire aider par les parents.

D'autres comme déclarent les parents ont déjà acquis une base étant plus jeunes, ce qui les aide également à être plus indépendantes quant au développement de leurs compétences à l'oral.

Ces données nous emmènent à déduire qu'en matière d'oral, et de développement de la compétence langagière à l'oral, les garçons sont plus assistés que les filles, et que ces dernières sont beaucoup plus motivées et volontaires à apprendre même sans l'intervention de l'assistance parentale.

Et pour avoir plus de données sur cette question de « genre » entre les filles et les garçons en matière d'intervention du milieu familial, nous avons dédié d'autres questions auprès des parents pour plus de détails et de précisions. Nous l'analyserons et le discuterons au cours du point suivant.

2-3-3- L'assistance d'un point de vue genré

Afin de finaliser la situation sociolinguistique dans le milieu familial des apprenants, nous avons choisi d'établir cette dernière partie dans le but de mesurer l'intervention du milieu familial, voire les parents, dans l'assistance par rapport aux difficultés qu'ils rencontrent lors de leur pratique orale de la langue.

Compte tenu du fait que notre recherche s'établit autour de la question du « genre », et après avoir mesuré les difficultés que les apprenants trouvent en parlant la langue en milieu familial, nous allons analyser et discuter les représentations des parents et leurs discours sur tout ce qui concerne leur assistance des filles tout en la comparant à celle des garçons.

A travers cette partie d'analyse, nous allons alors croiser les données recueillies auprès des parents concernant leur assistance et les moyens auxquels ils font appel pour le faire, avec leur prise de conscience sur ce qui concerne la différence entre les filles et les garçons en matière de prise en charge en vue d'améliorer leur niveau par rapport à la compétence langagière à l'oral.

2-3-3-1- Qui a le plus besoin d'aide, les filles ou les garçons : discours des parents

Pour répondre à cette question, nous avons fait appel aux réponses des parents à la question **n°13**. Les parents ont avancé des réponses similaires, mais leurs arguments ont varié de l'un à l'autre et ont transmis des idées différentes dans la majorité des réponses.

> **QC13P1 :** A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

L'idée majeure que nous avons puisée des discours des parents est qu'ils partagent tous le même avis sur le fait que les garçons ont plus besoin d'aide et d'assistance par rapport aux filles :

> **QC13P1 :** A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P1 : Les garçons BIEN SUR ++ ... /

R13P2 : Bon C'est les garçons qui ont plus de difficultés à l'oral que les filles /

R13P3 : Euh moi j'pense les garçons qui ont besoin + ... /

R13P4 : C'est le garçon BIEN SUR /

R13P5 : Bon j'ai pas de filles mais j'ai élevé ma nièce + j'dirais que c'est le garçon qui a toujours besoin d'aide + ... /

R13P6 : Je crois que c'est les garçons + ... /

R13P7 : Euh les garçons /

R13P8 : Dans mon cas c'est la même chose + sauf que le garçon est tout petit peu plus que la fille + ... /

Cette prise de conscience des parents du fait que les garçons ont beaucoup plus besoin d'aide en les comparant aux filles nous laisse entendre qu'ils rencontrent à l'oral plus de difficultés que les filles au point où les parents trouvent assez important de leur accorder assez d'aide et d'assistance en matière de l'oral.

A partir de l'ensemble des discours des parents, nous avons constaté que les arguments qu'ils ont avancés pour justifier leurs choix découlent principalement des attitudes de ces enfants vis-à-vis de la langue française, et sur comment ils considèrent et se comportent avec la pratique de cette langue surtout à l'oral.

En effet, nous avons pu relever des critères opposés par rapport à ce que pensent les parents des attitudes des filles et celles des garçons.

2-3-3-2- Que pensent les parents des filles ?

Les idées les plus déclarées par les parents sur les attitudes des filles sont à dominante « positives », et qui favorisent fortement leur apprentissage et pratique du français, notamment à l'oral :

a- Les filles sont intelligentes, elles assimilent rapidement :

Les maman Lamia **(A1)** ; Dalila **(A4)** et Anissa **(A7)** décrivent chez les filles cette qualité d'être « intelligentes » notamment par rapport à l'assimilation de la langue :

R13P1 : ... ++ euh la fille ***tssibiha*** toujours un peu plus intelligente que le garçon ***rassha khefif kima nkoulou*** + la fille ***terfed temtem lkelma w tefham*** rapidement (... ++ Euh la fille a tendance à être toujours plus intelligente que le garçon elle comprend et apprend facilement + la fille acquiert rapidement le mot et comprend plus rapidement) /

R13P4*1 : ***rasshom khefif w zid yhabbou bezzaf*** les langues + ... **(**Les filles assimilent plus rapidement et facilement en plus elles aiment beaucoup les langues + ...) /

R13P7*1 : Puisque les filles sont plus intelligentes que les garçons + ... /

Selon ces mamans, surtout Dalila **(P4)**, c'est surtout les représentations positives que développent les filles autour du français et leur amour à cette langue qui favorise leur assimilation et leur compréhension aux différents aspects de la langue, voire la communication orale.

Par ailleurs, c'est cette intelligence que décrivent les mamans qui les pousse à déduire que les filles n'ont pas besoin de se faire souvent et régulièrement assistées autant que les garçons, et qu'elles sont plus autonomes car elles assimilent plus facilement et rapidement.

b- Les filles sont chics, classes, et féminines

Les quatre parents dont Chérif **(P2)**, Hakima **(P3)**, Rabia **(P5)** et Naima **(P6)** évoquent les représentations et attitudes des filles vis-à-vis de la langue française d'un point de vue formel et culturel :

> **R13P2*1 :** Bah la fille elle est féminine + elle prononce beaucoup de français que l'arabe ... /
>
> **R13P3 :** ... ++ ***lebnat*** généralement ***yhabou yehedrou*** français pour elles c'est chic c'est classe + ... (... ++ généralement les filles adorent parler en français pour elles c'est chic et classe +...) /
>
> **R13P5 :** Bon j'ai pas de filles mais j'ai élevé ma nièce + ... + parce que les filles euh + elles ont tendance à être chic coquette euh cultivées et tout ++ quand elles se fréquentent elles ont cette envie d'apprendre le français + de parler + de bien parler français + .../
>
> **R13P6*1 :** Euhh c'est juste comme ça + la fille généralement elle aime bien ajouter le français à son discours + elle cherche à se montrer + pour elle c'est beau + mais le garçon non ça lui dit rien .../

Ces parents pensent alors que les idées que se font les filles sur le français langue étrangère sont à dominante « positives ». Elles ont tendance à représenter positivement on seulement la langue, mais aussi les locuteurs de cette langue dans la mesure où parler la langue française est relatif à la féminité (selon P1), à l'élégance et la classe (selon P3), à la culture (selon P5) et de beauté (selon P6).

Le français chez les filles (d'après les déclarations des parents) est vu comme la langue de frime et de beauté, qui donne à la personne qui le parle surtout la belle apparence.

Ce sont ces représentations qui emmènent les filles à faire beaucoup d'efforts pour développer leurs compétences langagières à l'oral, c'est justement cette motivation et volonté d'apprendre qui laisse les parents juger les filles mois dépendantes d'eux que les garçons.

c- Les filles sont toujours à la maison

A travers cet argument, les mamans mettent l'accent sur le fait que les filles passent plus de temps en milieu familial, à la maison avec la maman surtout. Chérif (P2) et Dalila (P4) et Merzak (P8) le déclarent ainsi :

> **R13P2*1 :** ... elle passe plus de temps à la maison avec ses parents devant la télé + internet pleins d'choses qui aident ++ ... /
>
> **R13P4*1 : ...** + donc ***benti tssibiha*** toujours ***dir*** des recherches ***tesmaa*** des chansons françaises ***andha wakt f dar bach tetallem*** euh **+** ... **(**... + pour ma fille elle fait toujours des recherches elle écoute des chansons françaises elle passe beaucoup de temps à la maison pour apprendre euh + ...) /
>
> **R13P8*1 :** AHH + des fois ***belek ki yokaadou bezaaf*** avec leur maman ***f'eddar*** + ***belek*** grâce aux médias euh + ... + donc c'est l'entourage ***makach kima eddar*** et la famille + ***belek loukan tssibi*** un garçon ***li yokaad bezaf feddar belek ymetrisi mlih*** le français. (Peut-être c'est parce que les filles passent plus de temps à la maison avec leur maman + peut-être grâce aux médias euh + ... + donc l'est l'entourage il n'y a pas mieux que la maison et la famille + peut-être si un garçon reste beaucoup à la maison il maîtriserait mieux le français) /

Ces parents fondent leurs arguments en faisant la différence entre les filles et les garçons, et que les filles passent plus de temps à la maison, ceci dit qu'elles fréquentent plus leurs parents mais aussi les médias que les garçons. Ce temps leur permet d'être plus confronté à leurs parents mais aussi à d'autres moyens médiatiques qui leurs permettent de développer leurs compétences langagières à l'oral.

C'est à la base de ces constats que les parents pensent devoir assister beaucoup plus les garçons qui, pour leur majorité, passent leur temps ailleurs plus qu'à la maison.

d- Les filles aiment la langue française / parler en langue française

Les parents Hakima **(P3)** ; Dalila **(P4)** ; Rabia **(P5)** et Naima **(P6)** mettent l'accent également sur le rapport qu'entretiennent les filles avec la langue française, ainsi que sur la façon dont elles la représentent :

> **R13P3 :** ... ++ ***lebnat*** généralement ***yhabou yehedrou*** français ... + le garçon ***lazem*** toujours ***taassih lazem*** toujours ***teb'ih*** + en plus de ça ***ma yhabouch yahedrou*** français ***telkayhom yhabou*** l'anglais plus (... ++ généralement les filles adorent parler en français ... + euh mais les garçons ... + il faut que tu le surveilles et que tu le suives toujours + de plus ils n'aiment pas parler français ils préfèrent l'anglais de loin) /
>
> **R13P4*1 : ...** ***w zid yhabbou bezzaf*** les langues + ... **+** mais le garçon ***ma ykesserch rassou bech yahder*** français déjà ma yhabouch yahedrouha kima lebnat **(**... en plus elles aiment beaucoup les langues + ... + mais le garçon ne se casse pas trop la tête pour parler français d'ailleurs les garçons en général n'aiment pas parler français comme les filles) /
>
> **R13P5 :** Bon j'ai pas de filles mais j'ai élevé ma nièce + ... + parce que les filles euh + elles ... ++ quand elles se fréquentent elles ont cette envie d'apprendre le français + de parler + de bien parler français + mais d'après ce que je vois chez mes deux garçons non + ... /

> **R13P6*1 :** Euhh c'est juste comme ça + la fille généralement elle aime bien ajouter le français à son discours + ... /

Il existe un lien étroit, d'après ces parents, entre les filles et la langue française, elles aiment beaucoup cette langue et aiment la pratiquer surtout. C'est à partir de ce lien qui existe que les filles ont tendance à chercher à apprendre et parler cette langue sans pour autant se faire aider en milieu familial.

Ce sont alors les représentations que les filles développent autour du français qui les poussent à vouloir se développer dans cette langue, et par conséquent, avoir un profil langagier meilleur que celui des garçons.

e- Les filles sont plus sérieuses et font des efforts

Les mamans Hakima **(P3)** ; Dalila **(P4)** ; Rabia **(P5)** et Anissa **(P7)** nous confirment à travers cet argument que les filles sont plus sérieuses, et fournissent plus d'efforts que les garçons en matière d'apprentissage :

> **R13P3 :** ... + parce qu'on remarque que la fille euh elle fait des efforts ***wahed'ha*** elle cherche ***bech tellaa*** niveau ***dyelha wahed'ha*** ++ **...** (... + Parce que la fille fait des efforts et des recherches toute seule pour améliorer son niveau ++ ...) /
>
> **R13P4*1 : ...** + donc ***benti tssibiha*** toujours dir des recherches ***tesmaa*** des chansons françaises **...** euh **+** ... **(**... + pour ma fille elle fait toujours des recherches elle écoute des chansons françaises ... euh + ...) /
>
> **R13P5 :** ... + parce que les filles euh + ... elles ont cette envie d'apprendre le français + de parler + de bien parler français + .../
>
> **R13P7*1 :** ... + et aussi le garçon parfois ***tssibih machi*** sérieux ***kima*** la fille euh + ***loukan ma trouhich ntiya andou bach tkerrih*** il s'en fiche **+ ... (... +** Parfois vous trouvez que le garçon est moins sérieux que la fille euh + si tu ne cours pas après et tu ne cherches pas pour lui apprendre il s'en fiche + ...) /

Ces mamans expliquent que tellement les filles aiment la langue française et aiment surtout l'apprendre et la parler, elles ont tendance à être plus motivées à le faire volontairement.

Ce point de vue justifie en quelque sorte son précédent, dans la mesure où faire des efforts pour exceller dans une langue découle principalement des représentations positives que l'on se fait autour de cette langue.

C'est à partir de ce constat, qui repose surtout sur le fait que les filles sont plus autonomes en apprenant la langue, que ces mamans déclarent ne pas trouver utile de les assister de manière constante au même titre que les garçons.

f- Les filles parlent bien en français

Allant toujours du général au plus particulier, ce point de vue rejoint et complète surtout ses précédents. Chérif **(P2)** ; Rabia **(P5)** et Merzak **(P8)** soulignent que les filles s'expriment en français mieux que les garçons :

> **R13P2*1 :** ... + elle prononce beaucoup de français que l'arabe ... /
>
> **R13P5 :** ... ++ quand elles se fréquentent elles ont cette envie d'apprendre le français + de parler + de bien parler français + **...** /
>
> **R13P8 :** ... + mais de façon générale c'est toujours les filles qui parlent mieux /

Suivant l'idée globale des arguments précédents, dans lesquels nous avons conclu que les filles sont plus motivées et autonomes, il est évident que par conséquent, elles parlent et maîtrisent la langue beaucoup mieux que les garçons.

E se basant sur cette idée que les parents semblent « rassurés » sur ce qui concerne l'assistance des filles contrairement aux garçons. Pour le confirmer, nous passons à présent à l'analyse et la discussion des réponses et représentations des parents sur les garçons.

2-3-3-3- Que pensent les parents des garçons ?

Les idées que développent les parents par rapport aux attitudes des garçons autour du français sont néanmoins à dominante « négative », elles vont dans le sens inverse des idées développées en faveur des filles :

a- Les garçons sont « bornés » !

Les deux mamans Lamia **(P1)** et Naima **(P6)** déclarent que contrairement aux filles, les garçons sont moins intelligents et n'assimilent pas les langues facilement tout comme les filles :

> **R13P1 :** Les garçons BIEN SUR ++ euh la fille ***tssibiha*** toujours un peu plus intelligente que le garçon ***rassha khefif kima nkoulou*** + la fille ***terfed temtem lkelma w tefham*** rapidement (Euh la fille a tendance à être toujours plus intelligente que le garçon elle comprend et apprend facilement + la fille acquiert rapidement le mot et comprend plus rapidement) /
>
> **R13P6 :** Je crois que c'est les garçons + les garçons généralement sont bornés (RIRES) + ... /

Ces mamans trouvent alors que ce constat les pousse à se rendre compte que le garçon a toujours besoin d'aide et d'assistance que la fille.

b- Les garçons qui parlent français sont mal-vus

Le deuxième argument avancé par les parents concerne la relation entre la pratique du français par les garçons et les représentations « négatives » faites à leur égard, Chérif (P2) développe cette idée en disant :

> **R13P2*1 :** ... ++ mais euh le garçon est souvent dehors surtout l'adolescence avec ses amis et s'il parle en français ***yedahkou alih yehessbouh tefla fils à maman*** (On se moque de lui on le prend pour un féminisé un fils à maman) (RIRES) + donc en vrai ils aiment pas et évitent le français + c'est pour ça ils s'améliorent pas à l'oral + ... /

Ce père évoque la question de *stéréotype* autour vis-à-vis des garçons qui parlent en français, et que c'est parmi les motifs pour lesquels les garçons ne développent pas leurs compétences à l'oral de peur d'être jugé « féminisé ».

En s'appuyant sur ce que nous avons discuté précédemment par rapport aux filles, le français est la langue de frime, de l'élégance, tellement aimée et pratiquée par les filles qu'elle devient (selon certains) une langue « féminine », réservée aux femmes.

Ce constat préoccupe certains parents dans la mesure où ils pensent aider plus le garçon dans le but de surmonter ces difficultés et ces complexes en pratiquant la langue.

c- Les garçons sont souvent dehors

Un autre critère pour lequel les parents pensent assister autant les garçons que les filles, relève du constat que, contrairement aux filles, les garçons passent plus de temps en dehors du milieu familial, Chérif **(P2)** ; Rabia **(P5)** et Merzak **(P8)** développent cette idée en déclarant :

> **R13P2*1 :** ... ++ mais euh le garçon est souvent dehors surtout l'adolescence avec ses amis... /
>
> **R13P5 :** ... + mais d'après ce que je vois chez mes deux garçons non + ils ont leur milieu leurs copains euh et l'environnement le quartier les amis surtout ... /
>
> **R13P8*1 :** AHH + ... + les garçons ***tssibihom*** toujours ***maa s'habhom yelaabou*** + donc c'est l'entourage ***makach kima eddar*** et la famille + ***belek loukan tssibi*** un garçon ***li yokaad bezaf feddar belek ymetrisi mlih*** le français (... + par contre les garçons généralement sont avec leurs copains ils jouent + donc l'est l'entourage il n'y a pas mieux que la maison et la famille + peut-être si un garçon reste beaucoup à la maison il maîtrisera mieux le français) /

Ces parents mettent l'accent sur la question de l'entourage et son lien avec le développement de la compétence langagière. Selon eux, certains garçons, contrairement aux filles, passent plus de temps dehors avec leurs amis et copains, loin du milieu familial et des parents, c'est ce qui impacte leurs compétences, puisque cet entourage ne leur permet pas d'acquérir ni d'apprendre la langue.

d- ***Les garçons n'aiment pas trop parler en français***

En ce qui concerne les représentations autour du français, certains parents trouvent que la langue française n'est pas autant appréciée par les garçons comme par les filles, les mamans Hakima **(P3)** ; Dalila **(P4)** et Naima **(P6)** le révèlent ainsi :

> **R13P3 :** ... + en plus de ça ***ma yhabouch yahedrou*** français ***telkayhom yhabou*** l'anglais plus (... + de plus ils n'aiment pas parler français ils préfèrent l'anglais de loin) /
>
> **R13P4 *1 : ...** euh **+** mais le garçon ***ma ykesserch rassou bech yahder*** français déjà ma yhabouch yahedrouha kima lebnat **(**... euh + mais le garçon ne se casse pas trop la tête pour parler français d'ailleurs les garçons en général n'aiment pas parler français comme les filles) /
>
> **R13P6 :** ... mais les garçons généralement ne parlent pas trop français + même s'il sait très bien parler mais il te jette que quelques mots /
>
> **QC13P6*1 :** Pourquoi à votre avis ?
>
> **R13P6*1 :** Euhh c'est juste comme ça + la fille généralement elle aime bien ajouter le français à son discours + elle cherche à se montrer + pour elle c'est beau + mais le garçon non ça lui dit rien de trop parler en français /

En ce qui concerne la pratique du français, les parents soulignent que les garçons ont moins de volonté à parler ni employer la langue française dans leurs discours par rapport aux filles. C'est pour cette raison que les parents pensent assister plus le garçon pour justement rattraper ce qu'il ne fait pas et n'apprend pas de sa propre volonté.

e- Les garçons ne se cassent pas la tête

Allant dans la même idée développée ci-dessus, du général au plus particulier, les trois mamans Hakima **(P2)** ; Dalila **(P4)** et Anissa **(P7)** révèlent que les garçons ne se cassent pas la tête pour apprendre à parler ou développer des compétences en langue :

> **R13P3 :** ... + mais les garçons ***machi sahline*** + le garçon ***lazem*** toujours ***taassih lazem*** toujours ***teb'ih*** + ... (... + euh mais les garçons ne sont pas faciles à gérer + le garçon il faut que tu le surveilles et que tu le suives toujours + ...) /
>
> **R13P4 *1 : ...** euh **+** mais le garçon ***ma ykesserch rassou bech yahder*** français ... **(**... euh + mais le garçon ne se casse pas trop la tête pour parler français ...**)** /
>
> **R13P7 *1 :** ... + et aussi le garçon parfois ***tssibih machi*** sérieux ***kima*** la fille euh + ***loukan ma trouhich ntiya andou bach tkerrih*** il s'en fiche **+ ... (... +** Parfois vous trouvez que le garçon est moins sérieux que la fille euh + si tu ne cours pas après et tu ne cherches pas pour lui apprendre il s'en fiche + ...) /

Les garçons, selon les discours de ces parents, ne déploient aucun effort pour apprendre ou développer leurs compétences à l'oral, cela découle principalement du fait qu'ils ne s'intéressent pas à la langue ni à sa pratique.

Ce constat préoccupe également ces mamans dans le sens où elles privilégient apporter de l'aide au garçon plus qu'à la fille car au-delà de l'assistance du milieu familial, le garçon ne se confronte pas volontairement à la langue au même titre que la fille.

f- Les garçons parlent mal

Et finalement, le dernier argument que nous avons retenu des déclarations des parents renvoie à l'image qu'ils ont sur la pratique de la langue chez les garçons. Sur ce, ils jugent :

> **R13P5 :** ... + mais d'après ce que je vois chez mes deux garçons non + ... surtout quand ils parlent pas français tu vas remarquer alors qu'ils sont toujours loin de la langue française /
>
> **R13P7 *1 : ... + *w*** encore ***f*** le français ***belek*** il fait des exercices ***yekteb*** production écrite mais ne parle pas trop en français donc ***andou*** toujours un manque *f* l'oral **(**... + et encore en français peut-être il fait ses exercices il rédige une production écrite mais ne parle pas trop en français donc il a toujours des lacunes à l'oral) /

Les parents évaluent les discours des garçons en français défectueux et imparfaits. Ils les décrivent à travers les expressions « loin de la langue française » et « un manque à l'oral », ce qui renvoie aux difficultés qu'ils rencontrent au niveau de la langue.

Ce sont ces constats et dévaluations qui emmènent les parents à veiller sur l'aide et l'assistance des garçons en vue de leur faire développer leurs compétences.

Toutes ces données que nous avons discutées sont récapitulées dans le tableau ci-dessous :

Avis et représentations des parents sur :	
Les filles	**Les garçons**
- Elles passent plus de temps à la maison.	- Ils sont souvent dehors.
- Elles aiment parler en français.	- Ils n'aiment pas parler en français.
- Elles parlent bien en français.	- Ils parlent mal.
- Elles parlent en français pour l'apparence.	- Ils évitent le français car ils sont mal vus.
- Elles sont plus sérieuses et font plus d'efforts pour apprendre à parler en français.	- Ils sont moins sérieux et ne font pas d'efforts pour apprendre à parler en français.
- Elles sont plus intelligentes.	- Ils sont moins intelligents.

Tableau 43 : Classement par le "genre" des représentations des parents sur les attitudes des enfants envers le français

Une lecture réfléchie du tableau nous laisse établir les déductions suivantes :

- Les arguments avancés à l'égard des filles sont complètement différents et surtout opposés à ceux avancés à l'égard des garçons.

- Certains arguments vont dans un ordre basé sur des relations de « cause à effet ». Le schéma ci-dessous explicite davantage ces relations :

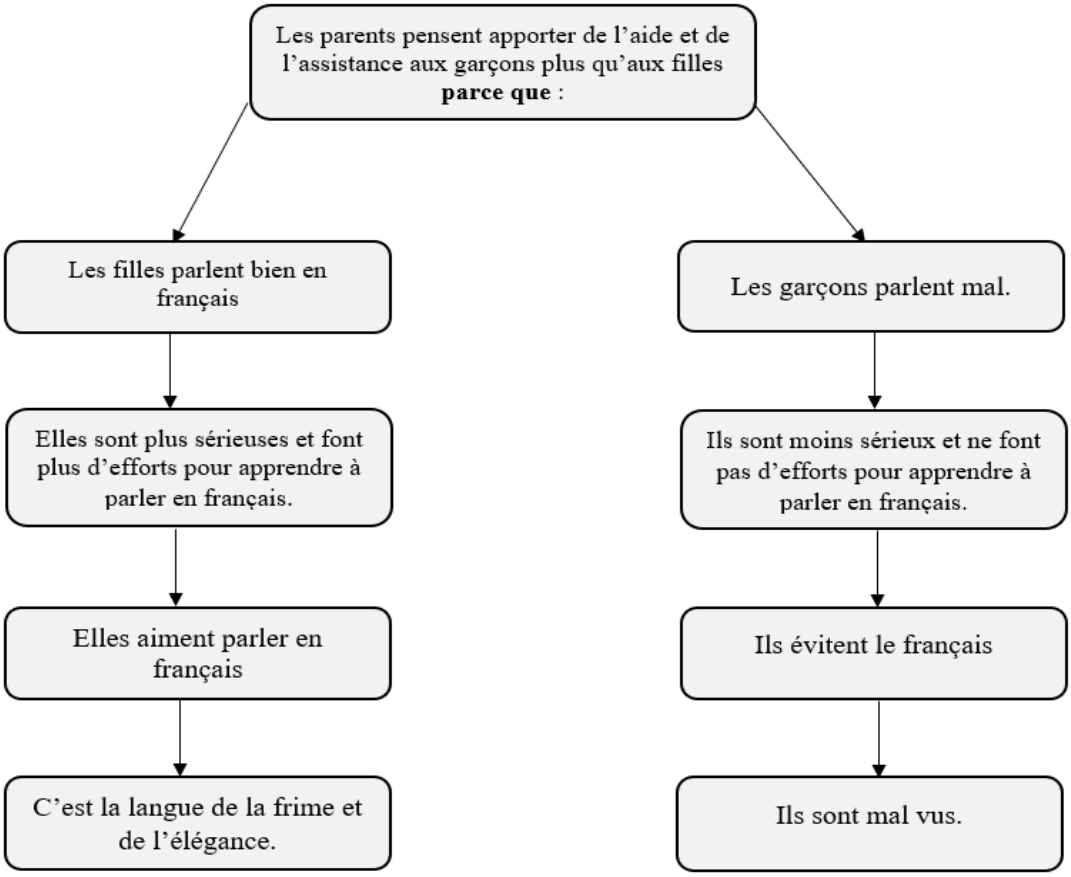


Figure 12 : Classement des arguments des parents par les relations « cause à effet »

2-3-4- Attitudes des parents selon la variante « genre »

Par la suite, et après avoir retenu les représentations des parents sur leurs enfants, nous avons voulu révéler le rapport entre ce qu'ils se représentent et comment est-ce qu'ils agissent réellement avec eux. En d'autres termes, s'ils se comportent avec leurs enfants filles ou garçons selon ce qu'ils pensent, et s'ils prennent en considérations leurs représentations sur le fait qu'ils les assistent en matière d'apprentissage et d'amélioration de leur niveau à l'oral.

Pour ce faire, nous avons eu recours à la dernière question des entretiens effectués avec ces parents, la question **n°14**.

> **QC14P :** En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

La lecture de l'ensemble des réponses nous emmène à relever les données que sur les huit parents :

- Deux parents n'ont pas donné de réponses[157] : Hakima **(P3)**, maman d'Islem et Rabia **(P5),** maman d'Adam.
- Deux autres mamans, à savoir Lamia **(P1)** et Anissa **(P7)** ont déclaré assister uniquement les filles :

  QC14P : En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

  R14P1 : La fille ***bezzaf ma nekdebch alik*** ... (Sans se mentir c'est beaucoup plus la fille ...) /

  R14P7 : ***Ana*** l'oral euuh + ***naawen*** ma fille beaucoup plus + ... (Moi pour l'oral euuh + j'aide beaucoup plus ma fille + ...) /

- Les quatre autres (parents des filles), à savoir Chérif **(P2)** ; Dalila **(P4)** ; Naima **(P6)** et Merzak **(P8)** ont déclaré assister leurs enfants des deux sexes différents de manière égale :

  R14P2 : Bon là je vous dis ***naawen*** la fille et le garçon (RIRES) (Bon là je vous dis j'aide la fille et le garçon) /

  R14P4 : Les deux ***naawenhom kifkif*** + ... (J'aide les deux je fais pas de différence + ...) /

  R14P6 : Bon j'ai pas d'garçons + mais si j'avais un garçon ça sera la même chose ce sont tous mes enfants /

  R14P8 : Pour moi et ma femme c'est la même chose entre le garçon et la fille + ***naawnouhom*** kifkif (Nous les aidons de la même manière) parce que y a pas de différence entre ma fille et mon fils /

Pour que les données soient plus claires, le tableau conçu ci-dessous les récapitule selon les parents qui les ont énoncés :

Les données recueillies des discours	Les parents concernés
- Aucune réponse.	- Hakima **(P3),** maman d'Islem. - Rabia **(P5)**, maman d'Adam.
- Assistent uniquement les filles.	- Lamia **(P1)**, maman d'Anis. - Anissa **(P7)**, maman de Khalil.
- Assistent les filles et les garçons pareillement.	- Chérif **(P2)**, père d'Amel. - Dalila **(P4)**, mère de Yasmine. - Naima **(P6),** mère de Dalina. - Merzak **(P8)**, père d'Imene.

Tableau 44 : Classement genré des choix des parents par rapport à leur assistance à l'oral

Une lecture objective du tableau nous emmène à déduire que :

[157] Pour les deux mamans Hakima (P3) et Rabia (P5), elles n'ont pas répondu à cette question puisqu'elles n'ont que des garçons et qu'elles ne peuvent pas nous fournir des idées sur cela.

- Sur les huit parents dans l'ensemble, quatre préfèrent assister leurs filles au même titre que les garçons sans pour autant privilégier l'un par rapport à l'autre, par contre, les parents qui choisissent d'aider uniquement les filles ne sont que deux sur l'ensemble des huit.

- Dans l'ensemble, et en grosso modo, quelques soient les différences intellectuelles et représentationnelles entre les filles et les garçons par rapport aux langues, et les idées développées par les parents sur ces différences, ils apportent (dans la plupart des cas) la même aide et assistance à leurs enfants de sexes différents.

- Les attitudes des parents vis-à-vis de la différence des filles et des garçons ne sont pas compatibles avec leurs représentations sur eux. En d'autres termes, les représentations des parents différencient catégoriquement les deux genres, cependant, et au niveau de l'acte et de l'attitude, ils traitent les deux genres de la même manière sans prendre en considération les différences.

Certains parents ont, par la suite au cours de leurs discours (répondant à la questionn°14) justifié leurs choix en avançant chacun ses propres arguments. Ils ont expliqué justement sur quels critères se basent-ils pour choisir d'aider uniquement les filles, et pourquoi cependant (pour les autres parents) ne font-ils pas cette différence entre leurs enfants, ignorant leur genre.

2-3-4-1- Des arguments en faveur des filles

a- Elle sera la future femme, pilier de la société

Pour ce, Lamia **(P1)** a avancé :

> **R14P1 :** ... parce que la femme ***hya el mojtamaa*** + ***ana andi rajel yaaref wela ma yaarefch kifkif*** mais la femme euh ***hya li taalem wladha plus tard*** donc ***lazem tkoun tahder mlih*** français ... (... parce que la femme est le pilier de la société + pour moi il n'est pas important que l'homme maitrise la langue ou pas puisque c'est la femme qui éduquera et instruira ses enfants plus tard donc il faut qu'elle parle très bien français ...) /

Cette maman, malgré les représentations « dépréciatives » qu'elle se fait sur les garçons, elle trouve plus avantageux d'aider autant la fille que le garçon. Sa justification est d'ordre social, et relève de l'important rôle que joue la femme dans la société, dans sa famille et la nécessité d'avoir un bon niveau en langue.

b- Elle passe plus de temps avec sa maman

La maman Lamia **(P1)** renforce son argumentation avec un deuxième argument en déclarant :

> **R14P1 :** ... euh ***w tani ana*** c'est la fille ***li tfewet maaya bezzaf wekt*** que le garçon (... euh et aussi pour moi c'est la fille qui passe plus de temps avec moi que le garçon) /

Au niveau de cet argument, la maman revient sur les représentations qu'elle a déjà avancées précédemment et confirme que l'assistance qu'elle apporte à sa fille découle également du fait que la fille passe plus de temps avec elle que son frère, ce qui permet à toutes les deux à interagir et communiquer davantage en langue française.

c- Elle aime parler en français

Chérif **(P2)** pour sa part, justifie son assistance à sa fille pour la raison qu'elle aime parler en langue française :

> **R14P2*1 :** ... ++ euh par rapport à la fille + ***naawenha*** (je l'aide) parce que n'importe quelle fille rêve de bien parler en français + ... /

Ce père en dépit des représentations positives qu'il a avancées en faveur des filles, il déclare apporter quand-même de l'aide à sa fille suivant justement ses représentations et aussi sa volonté de parler, mais surtout bien parler dans la langue française.

d- Elle aime se montrer

Chérif **(P2)** relie également la volonté de sa fille de parler en français par le fait que sa fille veut se montrer en pratiquant cette langue :

> **R14P2*1 :** ... ++ les filles toujours ***yahedrou*** français ***bech ybeynou rouhom*** devant les amis ***ybanou*** cultivées classes ... (Les filles parlent toujours français pour se montrer cultivées et classes devant les amis ...) /

Chérif comprend les idées que les filles se font sur la langue et sur la pratique de cette langue également, il assiste sa fille pour améliorer son niveau en langue française mais surtout pour qu'elle puisse montrer sa compétence langagière devant les autres et par la suite montrer, comme toute autre fille, son niveau culturel surtout.

e- Elle est autonome

La maman Dalila (P4), déclare également son assistance à sa fille mais de manière « indirecte », car la fille est beaucoup plus autonome que le garçon :

> **R14P4 :** Les deux ***naawenhom kifkif*** + mais ***tefla ma taayinich kima lewled tekra wahed'ha ji lya ghir ki thab kach kelma*** + ... (J'aide les deux je ne fais pas de différence + mais la fille ne me fatigue pas trop elle est plus indépendante et ne me demande de l'aide que lorsqu'elle en a vraiment besoin + ...) /

Dalila souligne surtout que, contrairement au garçon, la fille n'a pas souvent besoin de l'assistance de ses parents tel que le garçon, et ceci se justifie par le fait qu'elle est plus sérieuse, autonome et fait plus d'efforts en matière de compétence langagière.

Pour ce, cette maman trouve qu'elle intervient de façon indirecte dans la mesure où elle ne cherche pas à aider sa fille que lorsque cette dernière en a besoin et demande de l'aide auprès de l'un de ses parents.

f- Elle est plus intelligente

Le dernier argument pour lequel la fille est, quand-même, assistée en matière de compétence langagière à l'oral relève du fait qu'elle assimile la langue beaucoup plus facilement par rapport au garçon, Anissa **(P7)** l'explique ainsi :

> **R14P7 :** ***Ana*** l'oral euuh + ***naawen*** ma fille beaucoup plus + la fille je sais que ***tetallem + terfed + tahder biha*** + ... (Moi pour l'oral euuh + j'aide beaucoup plus ma fille + car je sais que la fille apprend + assimile + applique et parle français + ...) /

Anissa déclare qu'aider une fille est beaucoup plus facile pour elle que de le faire pour un garçon dans la mesure où, non seulement elle assimile plus facilement et rapidement, mais aussi elle applique et réinvestit réellement ce qu'elle apprend à travers ses pratiques langagières.

2-3-4-2- Des arguments au détriment des garçons :

a- Il a plus de difficultés à l'oral

Pour cet argument, le parent Chérif **(P2)** avance que :

> **R14P2*1 :** Le garçon c'est clair c'est parce qu'il a des difficultés c'est pour l'aider à bien parler et tout ++ ... /

Chérif pense très logiquement à travers son argument dans la mesure où il apporte de l'aide au garçon puisqu'il rencontre plus de difficultés, d'autant plus à l'oral.

b- Il ne fait pas des efforts

Quant à Dalila **(P4),** elle justifie son assistance son point de vue par rapport à ce que le garçon a plus besoin d'aide en argumentant ainsi :

> **R14P4 :** ... + le garçon ***loukan ma nrouhch ana lih ma yhewesch*** (... + Par contre le garçon si je vais pas vers lui pour l'aider il ne cherche pas) /

Cette maman choisit d'aider le garçon plus que la fille sous prétexte qu'il n'est pas autonome et qu'il n'a pas un bon niveau en langue puisqu'il ne fournit pas des efforts de manière volontaire pour améliorer son niveau et surtout à l'oral.

2-3-4-3- Des « contre-arguments » au détriment des garçons

Pour ce, nous n'en avons relevé qu'un seul argument, selon lequel, la maman a justifié pourquoi, par contre elle ne choisit pas d'aider le garçon malgré les représentations négatives qu'il se fait sur cette langue.

a- Il n'aime pas parler en français, pourquoi l'aider alors !

La maman Anissa **(P7)** développe son argument ainsi :

> **R14P7 : ...** + mais le garçon ***ma andouch*** cette envie de parler en français alors pourquoi l'aider + c'est vrai ***nkarrih nfahmou*** mais ***yeddi*** le strict minimum mais pas pour parler (... + mais le garçon n'a pas cette envie cette motivation à parler en français alors pourquoi l'aider ? + certes je l'aide je lui explique mais il ne prend que le strict minimum de ce dont il a besoin mais pas pour parler) /

Pour cette maman, ses représentations ne vont pas dans le même sens avec son attitude. En d'autres termes, contrairement à ses représentations à travers lesquelles elle déclare que c'est le garçon qui plus besoin d'assistance que la fille, en réalité elle assiste sa fille sous prétexte que le garçon n'aime pas la langue et n'est pas motivé pour l'apprendre ni la parler, elle trouve alors inutile de l'aider.

Le tableau suivant résume l'ensemble des arguments avancés par les parents classés selon le genre.

Le parent	**Son choix**	**Ses arguments sur le choix des :**	
		Filles	**Garçons**
Lamia (P1)	La fille	- Ma fille est souvent avec moi à la maison. - La femme est le pilier de la société. - Elle doit maitriser le français. - C'est elle qui éduquera ses enfants plus tard.	/
Chérif (P2)	Les deux pareillement	- Elle aime parler en français. - Elle aime se montrer.	- Il a plus de difficultés à l'oral.
Hakima (P3)	/	/	/
Dalila (P4)	Les deux pareillement	- Elle est indépendante (ne vient qu'en cas de besoin)	- Il ne fait pas des efforts tout seul.
Rabia (P5)	/	/	/
Naima (P6)	Les deux pareillement	/	/
Anissa (P7)	La fille	- Elle est intelligente / assimile vite.	- Il n'aime pas parler en français. (Un contre-argument)
Merzak (P8)	Les deux pareillement	Il n'y a pas de différence entre la fille et le garçon.	

Tableau 45 : Classement des arguments des parents sur leurs choix filles / garçons

Comme nous l'avons déjà souligné, ce que les parents font réellement avec leurs enfants (d'un point de vue genré) va dans certains cas dans le même sens avec les représentations qu'ils ont avancées précédemment, mais dans d'autres cas n'en est compatible. Autrement dit, leurs représentations ne sont pas souvent compatibles avec leurs attitudes avec leurs enfants.

Le plus souvent, les attitudes des parents avec les garçons vont de même avec leurs représentations dans la mesure où ils leurs apportent de l'aide puisqu'ils en ont besoin surtout en ce qui concerne la compétence langagière à l'oral.

Nous en déduisons que dans ce cas, l'assistance que les parents apportent aux garçons a pour but de les aider à surmonter les difficultés rencontrées à l'oral voire l'apprentissage, l'acquisition et le développement de la compétence langagière à l'oral.

Par contre, leurs attitudes vis-à-vis des filles sont contradictoires avec ce qu'ils se représentent sur elles, dans le sens où en dépit de leur intelligence, leur motivation et autonomie envers la langue française, la plupart des parents choisissent de les assister quand-même.

Pour ce qui est de ce cas, l'intervention des parents auprès des filles consiste surtout à renforcer et consolider leur compétence langagière à l'oral.

En finalisant ce chapitre, où nous avons analysé et discuté les sources de l'insécurité linguistique en milieu informel, en se reposant sur le rôle du milieu familial et aussi sur la variante genre, nous passons au chapitre suivant dédié à l'insécurité linguistique en milieu formel, voire scolaire. L'objectif principal est d'analyser les répercussions du milieu informel sur tout ce qui est des interactions verbales, de la prise de parole et surtout de la gestion de l'insécurité linguistique en classe, tout en la joignant également à la notion du genre.

Volet 03 : Didactique / sociodidactique (Le français dans le contexte formel)

Partie 01 : Interactions didactiques et pratiques langagières en classe

Arrivant à ce dernier volet consacré spécifiquement au français en milieu formel, nous aborderons l'insécurité linguistique des apprenants en classe de langue. Pour bien contourner l'étude du phénomène, nous avons choisi de partager les éléments de recherche en deux parties. Une première partie consacrée à l'oral en classe et aux interactions didactiques. Une deuxième dédiée à la gestion de l'insécurité linguistique. Chaque partie se divise en deux chapitres, un premier conceptuel et le second consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats.

Dans la première partie liée à l'oral et aux interactions didactiques, nous traitons les pratiques langagières des apprenants en classe de langue à travers les interactions didactiques qui se considèrent révélatrices du niveau des apprenants en termes de pratique du français en classe de façon générale, et plus particulièrement leur sécurité / insécurité linguistique.

Chapitre 01 : De l'oral aux interactions didactiques : concepts et définitions

Dans ce présent chapitre, nous tenterons de rappeler certains soubassements théoriques autour de la notion de l'oral dans son sens large en tant que pratique effective de la langue, mais aussi et plus particulièrement, ses implications didactiques dans le contexte de l'enseignement / apprentissage des langues ainsi que les problématiques qui y sont liées.

Ce passage obligatoire par la conceptualisation de la notion de l'oral découle du fait que notre recherche adopte pour objet d'étude l'insécurité linguistique chez les apprenants en classe de langue, et qui, elle-même, se considère comme l'une des problématiques qui inhibent l'expression / production orale de l'apprenant, sa prise de parole, mais également ses interactions.

Et pour que la notion soit bien abordée, nous avons choisi d'hiérarchiser ce chapitre comme suit :

- Dans un premier temps, nous opterons pour une définition de l'oral dans toute sa complexité et son ambiguïté, tout en s'inscrivant dans le cadre de la didactique des langues, notamment les répercussions que cette complexité peut avoir sur l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

- Nous passerons, par la suite, aux interactions en classe de langue vu que le chapitre analytique de cette partie traite les interactions des apprenants (apprenants / apprenants et apprenants enseignant) et ce, dans le cadre de l'identification des indices de l'insécurité linguistique chez eux.

- En dernier lieu, nous tenterons d'aborder les problèmes liés à l'oral que rencontrent les apprenants au moment des interactions, et ce, dans le but de combiner cette partie avec celles qui suit, et qui traite essentiellement l'insécurité linguistique, notion principale de notre recherche.

1- l'oral, tentative de définition

Selon le dictionnaire de français, le terme « oral » dérive du latin « *os, oris, bouche* », c'est-à-dire tout ce qui se dit ou se produit par la bouche. Dans son sens le plus large, l'oral se définit par ce « *qui se fait par la parole, par opposition à écrit*[158] ».

[158] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/oral/56290

En se référant à la définition du dictionnaire général, le terme « oral » renvoie donc à tout ce qui se dit par un locuteur, à un produit phonique, porteur de sens et perçu par l'audition, sans pour autant s'étendre sur l'émetteur de ce produit, ni son contenu, ni le contexte et les conditions dans lesquels il a été effectué : *« Une langue est d'abord une réalité prononcée, une réalité entendue, bref une réalité phonétique.* », ainsi Louis Porcher (1995 : 33)[159] le définit.

La langue n'est pas seulement un objet de recherche, mais aussi un moyen qui permet aux individus de communiquer et d'interagir, et ce par le biais de la faculté de « langage ». En effet, ce qui a rendu l'oral un objet souvent difficile à définir est sa dimension *polymorphe et insaisissable* (Aci, 2016 : 211) dans la mesure où lorsqu'on pense à « oral », plusieurs termes connexes viennent en tête : *langage, langue, parole, discours, conversation, interaction et communication*. De ce fait, la définition de ces termes nous mène à déduire que c'est, en fait, un ensemble d'éléments linguistiques caractérisés par l'oral, autrement dit, l'oral ou le message oral peut revêtir plusieurs et différentes formes, selon le contexte ou la situation dans lesquels se trouve le locuteur / interlocuteur.

Par ailleurs, pour parler d'oral, il est à souligner que c'est un acte linguistique à travers lequel le locuteur met en œuvre sa capacité de parler, d'articuler des sons, des morphèmes et des phonèmes (d'un point de vue phonologique) tout en combinant avec les formes syntaxiques qu'il œuvre, ses pensées, ses idées, ainsi que les stratégies discursives qu'il déploie, c'est ce qui relève du point de vue intellectuel et/ou cognitif. Dans ce sens, V., Perrot (2003 : 07) stipule que : « *L'oral renvoie ainsi à une production spécifiquement humaine qui met en jeu des qualités à la fois intellectuelles et mécaniques et qui agit plus ou moins fortement sur le monde et les autres* » (Perrot V., 2003 : 7)[160]. Parler ou s'exprimer à l'oral signifie donc qu'il s'agit d'un produit linguistique à double dimension :

- Une dimension mécanique (d'un point de vue phonologique).
- Une dimension intellectuelle (d'un point de vue cognitif)

Le message oral est donc un produit qui a été cognitivement traité avant d'être prononcé et extériorisé par l'appareil phonatoire.

Parler d'oral mène, dans un premier moment, à penser sur l'acte de « parler », mais c'est en fait un système plus complexe que l'on le pense. Un système pluridimensionnel où plusieurs aspects

[159] Porcher, L., (1995). *Le français langue étrangère,* Paris : Hachette.
[160] Perrot V., (2003), *L'oral, cet obscure objet de désir ou comment faire de l'oral un objet didactique à part entière,* Académie de Caen, IUFM de Saint-Lô.

rentrent en jeu à savoir l'écoute, car la parole ne s'effectue pas sans que le locuteur passe par l'écoute, et ce dans une dimension dialogique ou interactionnelle.

2- Particularités de l'oral par rapport à l'écrit

Définir l'oral a très souvent été objet de comparaison par rapport à l'écrit. Les deux notions s'identifient dans un cadre commun autour de la langue, le langage, le discours, la communication, mais chacune a ses particularités distinctives. Comme le brouillon, les ratures et d'autres stratégies d'auto-correction que l'on peut compter lorsqu'il s'agit de l'écrit, des stratégies existent parallèlement, liées à l'oral, que le locuteur adopte pour l'ajustement et la correction de sa propre production.

> L'oral n'est pas le brouillon de l'écrit […] (il) est quelque chose qui se pratique, et implique des relations, des interactions entre des personnes qui (se) parlent […] quelque chose se joue, dans l'oralité, qui relève de l'échange, du partage, de la relation où interviennent le désir, l'angoisse et le besoin de situer sa propre expérience par rapport à celle des autres et par rapport au monde.[161] (F. Vanoye, 1981 : 09)

Le premier point distinctif qui diffère l'oral de l'écrit relève de son aspect « multicanal » dans la mesure où un message oral ne se limite pas uniquement à une production sonore articulée par le locuteur, mais plusieurs autres éléments l'accompagnent. Des éléments extralinguistiques et kinésiques importants, porteurs des de sens et impactent fortement le message oral. Ils sont d'ordre *physique* (des postures corporelles, des mimiques, des gestes, des mouvements, etc.) et / ou *prosodique* (le rythme, l'intonation, les pauses, le ton, le débit, l'accent, etc.)

Par ailleurs, l'oral est également caractérisé par la fluidité et la spontanéité. Contrairement à l'écrit, dans une situation d'expression à l'oral, le locuteur a plus de facilité, d'une façon ou d'une autre, de revenir sur ce qu'il a dit, de rebondir sur ce qu'il a été commis par erreur, et l'ajuster à la norme. D'autant plus, lors des situations d'interaction, les interlocuteurs interviennent, entre eux, afin de remédier aux éventuels blocages lors de la communication.

> ... La façon la plus répandue de penser l'oral, y compris pour des cadres méthodologiques qui en connaissaient la légitimité, a été et continue souvent à être contrastive : l'oral est référé à l'écrit. Ainsi voit-on les manuels mettre l'accent sur les différences en termes de contraintes de communication : aux caractères communicativement économiques, d'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustements, à la présence de référents situationnels communs et à la possibilité de recours à des procédés non-verbaux qui caractérisent la communication orale, on oppose souvent les caractéristiques de l'écrit que sont la communication différée, la possibilité de reprise de lecture, la nécessité d'anticiper les comportements du lecteur et de lui fournir des explications suffisantes, et le transcodage linguistique. (Cuq, 2003 : 182)

[161] Vanoye, F. et al., (1981), *Pratiques de l'oral*, A. Colin, Coll. U, Paris p.09

Pour conclure ce point, et après avoir abordé les différentes caractéristiques qui distinguent l'oral de l'écrit, nous déduisons que la parole recouvre donc un aspect pluridimensionnel[162] qui combine entre tout ce qui relève du pragmatique, discursif, linguistique et métalinguistique :

- Pragmatique : comprendre l'enjeu de la situation, la tâche langagière requise par la situation, donner du sens à sa prise de parole, choisir la (ou les) conduite(s) discursive(s) adaptée(s).
- Discursif : maîtriser la (ou les) conduite(s) discursive(s) requise(s) par la situation : narrative, explicative ou argumentative...
- Linguistique : maîtriser les formes linguistiques adaptées à la situation et requises par la conduite discursive choisie : syntaxe, lexique, intonation.
- Métalinguistique : contrôler son discours et agir sur sa production pour s'adapter à l'interlocuteur ou mieux exprimer sa pensée.

La complexité de l'oral fait donc de ce concept un objet difficile à contourner de manière générale, de ce fait, les travaux autour de l'oral s'occupent de le définir tout en l'inscrivant sous des ongles d'analyse bien précis et thématiquement contextualisés. C'est ce que nous essayons de faire dans les points qui suivent (particulièrement dans le domaine de la didactique des langues).

3- L'oral en didactique des langues

Malgré sa complexité, l'oral représente un pôle important dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. C'est un objet didactique instauré dans les programmes officiels à tous les niveaux, de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Cette présence a pour enjeu principal la maîtrise de la compétence communicative à l'oral dans les différentes situations, en milieux formel et informel.

3-1- L'oral : objet d'apprentissage / objet pour l'apprentissage

L'oral, comme nous l'avons dit plus haut, a toujours été une partie intégrante primordiale dans les apprentissages des langues étrangères, mais son statut réel et la façon dont les approches et les pratiques méthodologiques l'ont investi dans les programmes est marquée par deux phases distinctes : l'oral en tant que moyen d'enseignement / apprentissage des langues, puis l'oral en tant qu'objet d'apprentissage. Les finalités sont donc différentes.

L'histoire de la succession des principaux courants méthodologiques de l'enseignement des langues montre qu'au début, notamment à travers l'enseignement-traduction, basé surtout sur les modèles écrits, l'oral était minoré, et occupait si peu de place notamment en matière d'enseignement de compétence langagière qui se focalisait principalement sur l'écrit, par le

[162] Groupe oral-Créteil, *Enseigner l'oral à l'école primaire,* p.21 (Cité par ACI, 2016 : 216).

biais de la lecture (notamment de textes littéraires de la langue cible), la traduction et l'écriture au détriment de la compétence orale (compréhension / production).

Les méthodes audio-orale et audio-visuelle, dérivées du distributionnalisme, ont plus tard mis en question et critiqué cette méthode tout en attribuant à l'oral une place importante prédominante. Cependant, il s'agissait d'un oral employé au service de l'enseignement / apprentissage de la langue cible en tant que *moyen* dans le but d'acquérir les structures syntaxiques de la langue. Ceci s'effectue à travers des méthodes basées généralement sur la répétition et l'imitation et ce, en vue de mémoriser ces structures de la langue sans pour autant s'intéresser à la compétence communicative orale.

L'oral est, dans ce contexte, perçu comme un outil qui contribue à construire des apprentissages, et non pas une finalité en soi.

D'autre part, vers les années 1970, avec l'avènement de l'approche communicative qui a pour objectif majeur le développement et la maîtrise de la compétence communicative, l'oral a dès lors un statut plus privilégié dans les pratiques didactiques et fait partie intégrante des apprentissages. Il est adopté dans ces approches en tant qu'*objet* indépendamment des autres aspects et structures de la langue.

La prise en charge de l'oral dans l'approche communicative représente une extension de celle des précédentes dans la mesure où les activités structurales d'imitation et de répétition ont été remplacées par d'autres fondées sur les jeux de rôle et la simulation visant le développement la compétence communicative. Cuq (2003 : 183) explique que ces activités vont dans deux directions principales :

- *L'apprentissage de la réalisation d'actes de parole (saluer, se présenter parler de son état de santé, etc.)*
- *La maîtrise de genres oraux (explicatifs, narratifs, argumentatifs, etc.)*

C'est là où l'on peut dire qu'il s'agit de l'apprentissage de l'oral et non pas l'apprentissage par l'oral, dans le cadre de l'approche communicative. Un apprentissage qui s'effectue donc dans un champ plus large faisant appel à d'autres éléments non-verbaux, sociolinguistiques, discursifs, pragmatiques, etc. C'est ce que nous allons développer dans le point suivant, dédié principalement à la compétence communicative orale.

3-2- La compétence communicative orale

L'approche communicative représente, comme nous avons avancé précédemment, un grand tournant méthodologique dans l'histoire de la didactique des langues étrangères, le français en particulier. Son objectif fondamental s'est étendu de la capacité de maîtriser la langue dans un aspect structural et linguistique à la maîtrise de la langue dans son aspect communicatif avec toutes les composantes qu'il recouvre : c'est la compétence communicative. Le concept a été adopté dans les travaux autour des sciences du langage anglo-saxon par Hymes, D. (1972), Canal et Swain (1980) avant qu'il soit adopté et développé en France à travers les recherches de Moirand, S. (1982) et autres.

Cuq (2003 : 48), et en se basant sur la définition de Hymes (1984)[163], tente de définir la compétence communicative comme :

> La capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.

La définition de la compétence communicative dépasse donc le niveau de compétence linguistique (introduite précédemment par Chomsky) qui renvoie à la capacité cognitive de produire des phrases correctes d'un point de vue syntaxique. Il s'agit plutôt d'un niveau où l'apprenant / le locuteur arrive jusqu'à ce qu'il soit en mesure de produire des énoncés grammaticalement corrects, mais qui répondent, d'autant plus, à d'autres référents non-linguistiques, à des facteurs externes lui permettant de communiquer et d'interagir dans diverses situations.

Avant de s'étaler sur la définition de la compétence communicative, il faut souligner que plusieurs composantes rentrent en jeu pour parler de compétence de « communication », et le non-verbal occupe une place importante, à côté du linguistique et du verbal mêmes. L'enfant, à titre d'exemple, arrive à communiquer avec son entourage sans pour autant maîtriser une compétence linguistique. La compétence communicative s'acquiert donc bien avant la compétence linguistique.

De ce fait, nous déduisons donc que la compétence linguistique fait partie intégrante de la compétence communicative.

---

[163] HYMES, D., *Vers une compétence de communication*, (Traduction de MUGLER, France), CREDIF-Hatier, Langues et apprentissage des langues, Paris, 1984.

Plusieurs travaux autour de la compétence communicative se sont succédés tout en apportant dans leur évolution de nouvelles perspectives en vue de promouvoir l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence le français. Les chercheurs ayant travaillé sur cette notion l'ont toujours liée à d'autres sous-compétences ou composantes interdépendantes permettant de mieux cerner le processus de maîtriser la communication orale.

Dans un premier temps, et selon Canale, M. et Swain, M. (1980 : 28)[164], la conception de la compétence communicative s'articulait autour de :

- La compétence grammaticale. Cette composante sera comprise comme incluant la connaissance d'éléments lexicaux et de règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique de la phrase, et de phonologie (...) ;
- La compétence sociolinguistique. Cette composante comprend deux ensembles de règles : socioculturelles, et de règles du discours (...) ;
- La compétence stratégique. Cette composante sera constituée des stratégies verbales et non verbales qui peuvent être utilisées pour compenser les ratés de la communication dus à des variables au niveau de la performance, soit à une compétence incomplète.[165]

Pour les concepteurs de cette définition, posséder une compétence communicative signifie le fait d'atteindre un certain niveau où le locuteur est en mesure de maîtriser le système de la langue avec toutes les règles qui la régissent, du point de vue syntaxique et normatif. De plus, il doit combiner avec une certaine compétence de l'aspect sociolinguistique, du point de vue socioculturel (connaitre les codes et le système social et culturel de la communauté en question), mais aussi discursif (Identifier, distinguer et maîtriser les différents types de discours lors de l'expression). Par ailleurs, il s'agit également de posséder une compétence stratégique par laquelle un locuteur « compétent » sait manier les différentes stratégies[166] d'ajustement et de correction lors du discours et ce, à travers des procédés verbaux et non-verbaux (dont nous avons fait état précédemment lors de la définition de la notion de l'oral).

Un peu plus tard, Moirand, S. (1982 : 20)[167] réajuste la définition du concept, déjà établie par ses prédécesseurs, en attribuant une autre composante « *référentielle* ». Pour elle, la compétence communicative se définit autour de quatre composantes :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

[164] Cités par Brahmi Sarah (2022 : 189)
[165] Canale ,M., Swain, M. (1980), *Theoritical bases of communicative approache to second language teaching and testing* . Applied linguistics ,1-47.
[166] Ces stratégies figurent également dans les symptômes et indices de l'insécurité linguistique que nous tenterons de détailler dans la partie suivante de ce volet (premier chapitre).
[167] Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris : Hachette.

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Cette nouvelle perspective de définition de la notion de compétence communicative par Moirand laisse déduire que les trois composantes (grammaticale, socioculturelle et stratégique) ne sont complémentaires de la notion que lorsqu'elles sont liées également à la composante référentielle. Cette composante renvoie à tout ce qui relève des connaissances des éléments référentiels, objets du monde, domaines d'expérience et leurs relations.

Nous constatons, suite à ces définitions, que la composante socioculturelle est omniprésente à travers l'évolution de la conception de la compétence communicative, cette contextualisation permet d'identifier et d'examiner la parole comme étant une activité sociale. Une activité à travers laquelle on prône l'importance de l'étude du fonctionnement du langage dans les diverses situations de communication.

Parler de compétence communicative mène également à évoquer la parole ou l'énonciation dans son aspect dialogique, voire conversationnel. Il s'agit donc des interactions verbales. Nous passons dès lors vers un aperçu théorique sur cette notion, tout en l'inscrivant dans une optique didactique.

4- Les interactions verbales

A travers ce point, nous allons tenter d'aborder la notion d'interactions verbales dans sa conception générale et fondamentale, puis l'inscrire dans un cadre didactique pour évoquer justement les interactions en classe de langue.

4-1- Qu'est-ce que les interactions verbales ?

L'interaction dans un sens large se définit le plus souvent par la rencontre, l'échange et l'influence mutuelle entre les participants. Pour une tentative de définition, Cuq, J.-P. (2003 : 134) revient vers celle de Goffman[168] (Sociologue canadien de l'école de Chicago) qui stipule que l'interaction est « ... *Un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue, etc.* »

Cette définition va de même avec celle de Kerbrat-Orecchioni qui relie étroitement l'acte de parler à l'aspect conversationnel en avançant que tout acte de parler s'effectue d'une façon ou

[168] Goffman, E., (1967), *Interaction ritual.* Essays on face-to-face Behavior, Doubleday, New York ; trad. : *Les rites d'interaction*, (1974), Minuit, Paris.

d'une autre dans le cadre de l'échange : « *Parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17)[169], citée par (Pétiollon-Boucheron, S., 1992)[170]

Par ailleurs, les interactions verbales peuvent prendre différentes formes en fonction de la répartition des tours de paroles et de l'alternance qui s'opère, ainsi, du contenu de ces tours de paroles et également le rôle des participants. On peut donc distinguer entre les différents types d'interactions à travers :

- *La conversation :* cette forme d'interaction a un caractère débridé et familier, qui n'est pas régi par des règles conversationnelles précises.
- *La discussion :* elle est pratiquement identique que la conversation avec une particularité plus argumentative.
- *Le débat :* cette forme d'interaction implique une gestion ferme du modérateur, par opposition à la conversation.
- *L'entretien ou l'interview :* ces deux formes se caractérisent par une répartition dissymétrique des rôles interactionnels.

Au-delà de cette catégorisation des différents types des interactions, le concept se définit également par une hiérarchisation organisée en cinq rangs pertinents qui représentent ses règles structurales. Ces cinq rangs sont répartis en unités dialogales : *l'interaction* (unité supérieure de l'interaction), *la séquence* et *l'échange* ; et d'autres monologales : *l'intervention* et *l'acte de langage* (unité de base de l'interaction).

4-2- Les composantes de l'interaction

La composante fondamentale de toute interaction est la situation de communication, qui en elle-même recouvre un contexte dans lequel s'établit cette interaction. Sabine Pétillon-Boucheron (1992) à travers le résumé qu'elle a effectué sur l'œuvre de Kerbrat-Orecchioni sur les interactions verbales, a révélé justement les « ingrédients » de ce contexte qui identifie toute interaction verbale, dont les variables changent d'une interaction à une autre :

> Le contexte est au centre même de l'analyse dans la mesure où il détermine le (s) sens des énoncés. Les ingrédients du contexte sont fort divers. Le cadre spatio-temporel est envisagé dans sa concrétude : l'interaction a-t-elle lieu dans un espace privé ou public ? Combien y a-t-il de participants ? Autant de paramètres qui ont une fonction déterminante dans la gestion commune des buts. Le but « se localise quelque part entre le site (qui a sa propre fonction) et les participants (qui ont leurs objectifs) »[171] On peut donc définir le but comme l'objectif des locuteurs, objectif

[169] Kerbrat-Orecchioni, Catherine, (1990), *Les interactions verbales*, tome 1, A. Colin, Paris.
[170] Pétillon-Boucheron, Sabine, (1992), Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome 1 (Compte-rendu), *in* : Mots. Les langages du politique, n°31, pp. 128-133.
[171] Kerbrat-Orecchioni, op. citée (1990 : 79)

> qui est de l'ordre du faire penser et du faire faire. Autre ingrédient majeur du contexte : les participants. Leur âge, leur fonction sociale, leur aspect physique voire vestimentaire sont autant d'indices de contextualisation dont il convient de tenir compte aussi bien dans le choix des buts que dans l'analyse des interactions.

En guise d'explicitation de cette conception, nous essaierons de la représenter dans la figure ci-dessous :

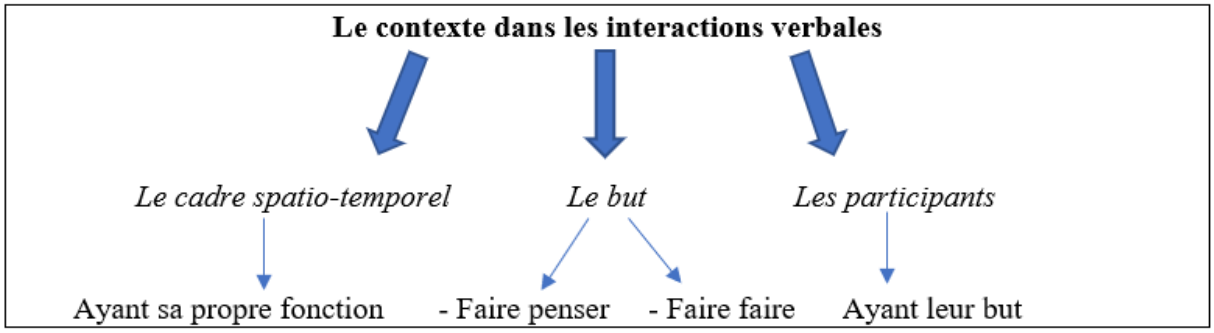


Figure 13 : Composants du contexte des interactions verbales

En résumé, dans un **contexte** donné, les interlocuteurs (**les participants**) sont en interaction lorsqu'ils sont en échange mutuel de discours, l'un face à l'autre, et d'inter-influence l'un sur l'autre, dans un **espace spatio-temporel** précis, autour d'un objet donné, ayant derrière cela un **but** précis.

4-3- Les interactions en classe

L'espace classe représente un lieu de rencontre de l'enseignant avec ses apprenants dans un cadre formel de l'enseignement / apprentissage de la langue et donc un espace d'interactions propice incluant tous les éléments constitutifs d'une interaction comme dans tout autre contexte : « *La classe est un système complexe d'actants qui interagissent les uns sur les autres et fonctionnent en étroite complémentarité. Que l'un d'eux vienne à ne plus jouer son rôle, et c'est la totalité du système qui s'en trouve affecté.* » (Galisson R., 1982 : 40)[172].

En travaillant davantage sur cette notion, Galisson (Op. cit. : 20) a établi une classification des différentes voies d'interactions entre les différents participants dans cet espace. Il s'agit selon lui de trois types d'interactions :

- *Enseignant → Elèves ;*
- *Elèves → Enseignant ;*
- *Elèves → Elèves.*

[172] Galisson R., (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, LAL, CREDIF, Paris.

Selon cette organisation traditionnelle, il s'agit de deux voies d'interactions :

- *Horizontale :* lorsque l'interaction va de l'enseignant à l'apprenant ou inversement de l'apprenant à l'enseignant. A travers cette interaction, l'un des pôles est en position d'émetteur alors que l'autre est en position de récepteur.
- *Verticale :* lorsque l'interaction s'organise de façon continue et réciproque entre enseignant/apprenant ou même entre apprenant/apprenant. Dans cette interaction, les deux pôles sont en position d'émetteur / récepteur en même temps.

Par ailleurs, R. Benamar (2009) a développé cette classification de l'organisation des interactions en deux voies, en les qualifiant de : *symétrie* et *asymétrie* : « *Une interaction qui se déroule sous la forme d'échanges langagiers entre d'une part, l'enseignant et les élèves (asymétrie), et d'autre part les élèves entre eux (relative symétrie*) » (Benamar, 2009 : 65)[173]

Selon l'auteur, il s'agit dans cette distinction de

En classe, les interactions verbales constituent un espace d'apprentissage de la langue, et de construction de nouvelles connaissances. Parler de l'oral dans une perspective didactique, mais aussi dans une dimension interactionniste emmène à prendre en considération que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus cognitif intra et interpersonnel. En d'autres termes, apprendre à parler une langue étrangère ne s'effectue pas uniquement par la production des actes de parole isolés de la part de l'apprenant / le locuteur, mais aussi une grande part d'apprentissage se fait par le biais d'interactions, des échanges verbaux à différents niveaux et dans diverses situations.

> Jusque dans les années 1970, les interactions verbales étaient considérées comme un moyen pour renforcer les structures grammaticales apprises précédemment. L'appropriation des théories socio-cognitives (Vygotski, 1978 ; Bruner, 1983) par la psycholinguistique a mené à l'étude de l'impact de l'environnement social sur l'acquisition des langues secondes. L'étude de Wagner-Gough & Hach (1975) amène à inverser l'hypothèse d'une interaction support d'acquisition pour instaurer celle d'une interaction-vecteur d'acquisition.[174] (Laura Nicolas, 2015)

En effet, il convient de dire que la transmission du contenu didactique ainsi que l'appropriation de la langue étrangère en contexte scolaire dans le cadre de l'accomplissement de nouvelles cognitions sont générées par les processus conversationnels et ne se font que par le biais de

[173] Benamar, R. (2009), Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. *Synergie Algérie n°8*, pp. 75-63.
[174] Laura Nicolas, *"Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma producteur de parole » en conversation didactique"*, Multilinguales [Online], 5 | 2015, Online since 01 June 2015, connection on 18 August 2024. URL: http://journals.openedition.org/multilinguales/926; DOI: https://doi.org/10.4000/multilinguales.926

communications verbales. Les interactions font partie intégrante de l'activité didactique en classe de langue.

4-4- Les interactions didactiques : particularités / contraintes

Les interactions didactiques représentent donc un sous-ensemble des interactions verbales dont le but principal est l'apprentissage, et c'est ce qui motive essentiellement les échanges verbaux qui s'y déroulent. Cependant, elles se distinguent des interactions verbales de par leurs particularités mais surtout les contraintes communicatives liées principalement à la nature de la situation de communication exclusivement didactique. Il s'agit donc d'une activité complexe régie par des facteurs internes et externes.

- Des interactions à caractère exolingue

On entend par interaction exolingue toute communication dont les membres participants ne parlent pas la même langue : « *Celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune* » (Porquier, 1979 : 50) cité par Matthey, 2003 : 53)[175]. On peut parler de communication exolingue comme type particulier d'interaction à l'image de la conversation, le débat, l'interview (Kerbrat-Orecchioni, 1990), ayant, de ce fait, ses caractéristiques communicatives particulières. Zeinab Olleik (2009 : 71)[176] explique ces propos en précisant que l'exolinguisme est « *Une donnée externe de l'interaction qui a des répercussions sur les données internes* ».

Ces définitions mènent à déduire que les interactions verbales en classe de français langue étrangère sont de nature exolingue dans la mesure où les apprenants sont appelés à communiquer dans une langue cible, d'un système linguistique qu'ils ne maîtrisent pas, face à un enseignant non-natif mais qui représente dans ce contexte un locuteur natif vu qu'il détient et maîtrise la norme prescriptive de cette langue étrangère, il est donc la référence par excellence.

Parmi les différentes spécificités des interactions exolingues, et plus particulièrement celles en contexte institutionnel, on compte :

a- Les positions asymétriques des participants

[175] Matthey, M. (2003), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang, collection Exploration, Bern.
[176] Zeinab Olleik, 2009, *Les interactions didactiques en classe de français au cycle primaire au Liban Sud : analyse des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant. Linguistique*, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

Les interactions didactiques exolingues se caractérisent également par l'asymétrie, par laquelle les participants occupent des positions distinctes, à titre d'exemples apprenant / enseignant, locuteur novice / locuteur expert, natif / non-natif. Les interactions avec ces niveaux asymétriques mettent l'un des interlocuteurs en position haute tandis que l'autre occupe une position basse.

En contexte scolaire, cette irrégularité des positions en interactions met l'apprenant (celui qui est en position basse contrairement à l'enseignant) en situations contraignantes par rapport à la production dans la langue cible, ainsi, cela se manifeste fortement à travers le degré de maîtrise de cette langue et de la norme prescriptive qui la régit.

b- La bifocalisation

En se basant sur les propos de Matthey (1996), Sandra Canelas-Trevisi et Thérèse Thévenaz-Christen (2002) stipulent à propos de cette notion de bifocalisation que :

> Cette interaction, exolingue, est sous la menace permanente de l'incompréhension. Aussi, l'attention des locuteurs est-elle dirigée d'une part vers l'objet thématique et vers la réalisation du but et, d'autre part, vers les moyens linguistiques de cette interaction. Ce double enjeu est qualifié de bifocalisation. Les conduites de focalisation sur les moyens linguistiques, subordonnées au but premier de la communication, sont définies comme métalinguistiques.[177]

Il s'agit donc d'une contrainte liée à toute communication exogène, qu'elle soit didactique ou non, à travers laquelle le locuteur (en langue étrangère) se retrouve face à un double enjeu entre ce qui concerne la forme et le contenu du discours. Il est donc contraint de maîtriser le thème de cet échange tout en respectant les codes linguistiques qui régissent cette langue.

Dans un contexte didactique, plus particulièrement en classe de français langue étrangère, l'apprenant est donc face à cette difficulté de combiner entre la focalisation sur l'objet didactique en question et la langue dans laquelle s'effectue les interactions. Cette double focalisation le mène à adopter d'autres moyens métalinguistiques comme procédés de faciliter l'accès à la langue cible et aussi l'intercompréhension dans ce cadre exogène.

Bange (1992b : 74)[178] décrit cette notion de bifocalisation comme un rebondissement de l'attention de l'apprenant / locuteur de l'objet principal dans l'interaction vers la langue elle-même. L'objectif principal du discours s'articule dès lors autour la réalisation d'énoncés syntaxiquement corrects : « *La bifocalisation propre à la communication exolingue change de*

[177] Sandra Canelas-Trevisi, Thérèse Thévenaz-Christen, *L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ?* Revue française de pédagogie, Année 2002, pp. 17-25.
[178] Bange, P.,1992b, « *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2* », in AILE, n°1, pp.53-85.

nature, l'objet thématique de la communication n'est pas au centre de l'attention : celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique est rejeté à la périphérie et n'est plus qu'un prétexte. »

La bifocalisation ne fait donc dans la plupart des interactions didactiques exolingues que ralentir en quelque sorte les processus d'apprentissage de la langue cible chez les apprenants. Ceci mène à considérer que le phénomène d'insécurité linguistique[179] est l'une des symptômes de la bifocalisation dans la mesure où l'apprenant, à travers un processus métacognitif, s'autoévalue en matière de production en la mesurant par rapport à la norme prescriptive. Sa focalisation vire donc de l'objet didactique en question vers la forme du discours qu'il produit en interaction dans cette langue étrangère.

Face à ces contraintes communicatives lors des interactions notamment de nature exolingues, les interlocuteurs ou l'un d'eux font appel à certaines stratégies d'amélioration du discours et surtout de remédiation à certaines situations d'incompréhensibilité de la communication. Dans ce sens, et en s'appuyant sur les travaux de Long (1981, 1983) sur l'hypothèse de l'interaction, Gabillon (2019)[180] avance que cette hypothèse stipule que :

> Le développement de la langue 2 est facilité lorsqu'un problème de communication survient lors d'une interaction de personne à personne et que cette incidence pousse les interlocuteurs à remédier au problème. Ce processus de modification et de restructuration lors d'interactions entre pairs (ou entre l'élève et enseignant) est appelé « négociation de sens ».

Dans ce sens, il est donc visible que l'interaction didactique est un espace d'échange ayant ses propres spécificités par rapport à celles en échanges ordinaires. Les apprenants / interlocuteurs face à des difficultés de production verbale construisent inconsciemment de nouveaux savoirs en langue cible et ce essayant de traiter ces difficultés lors de cet échange exolingue. Swain (2000)[181] appelle cette notion de négociation de sens également « Dialogue collaboratif » par lequel, selon sa réflexion, l'interaction offre aux participants, notamment celui en position basse, la possibilité d'utiliser cette langue étrangère et de la traiter plus profondément. Pour ce, elle ajoute que les productions verbales « *Devraient être considérées comme à la fois une activité de communication et une activité (méta-) cognitive.* » (Gabillon, Op. cit., 2019).

---

[179] Le concept sera défini et détaillé dans les points suivants.

[180] Gabillon, Zehra "Analyse des interactions dans la classe d'anglais à l'école élémentaire : une étude sur l'implication des apprenants", *Contextes et didactiques* [Online], 14 | 2019, Online since 15 December 2019, connection on 08 September 2024. URL: http://journals.openedition.org/ced/1417; DOI : https://doi.org/10.4000/ced.1417

[181] Swain, M. 2000, *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

Il se voit que parler de la notion de l'oral en classe de langue étrangère notamment sous la forme d'interactions didactiques mène à considérer qu'il s'agit d'une opération langagière à double facette : *interpersonnelle*, qui correspond à l'échange verbal et communicatif de personne à personne impliquant une certaine collaboration entre les interlocuteurs en matière de développement de la langue. Et aussi d'une opération *intrapersonnelle* qui concerne l'interlocuteur en situation de communication exogène et qui implique de sa part la mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitifs propice au développement de connaissances et de compétences dans la langue cible.

Ces opérations « intrapersonnelles » se manifestent à travers plusieurs symptômes chez le locuteur non-natif (en l'occurrence l'apprenant en contexte didactique) au moment de la prise de parole ou de l'interaction en classe, l'insécurité linguistique en fait partie intégrante. Une notion que nous identifierons et développerons par la suite au cours du chapitre théorique de la deuxième partie de ce volet, comme continuité de la notion de l'oral en classe.

Nous passons dès lors au chapitre analytique dans lequel nous allons traiter l'oral et les interactions didactiques dans un aspect pratique (en fonction de l'interprétation et la discussion des données recueillies à partir de notre enquête (entretiens semi-directifs auprès des enseignants et des apprenants).

Chapitre 02 : Pratiques langagières des apprenants en classe (Analyse et discussion des déclarations des apprenants / enseignants)

Ce chapitre analytique, complémentaire à son précédent conceptuel, sera dédié à la discussion des pratiques langagières des apprenants en milieu formel (sujets de l'enquête déjà menée en milieu informel), en l'introduisant par l'analyse de leur profil langagier, représenté par leurs enseignantes, arrivant jusqu'à leur gestion du phénomène d'insécurité linguistique lors de leurs prises de parole et interactions en classe de français dans une optique basée sur la variante « genre ».

L'analyse que nous mènerons a pour objectif de répondre à plusieurs questions autour de notre problématique. Nous nous focaliserons principalement sur le profil langagier des apprenants en classe ; leur prise de parole et interactions verbales en cours de français avec l'enseignante et avec leurs camarades ; leur prise de conscience ainsi que celle de leurs enseignantes de la présence de l'insécurité linguistique en milieu scolaire : ses sources, ses symptômes ainsi que les stratégies adoptées en vue de la gérer (tout en prenant en considération et constamment les différences entre les apprenants de genres différents).

Pour ce faire, nous nous procèderons, à une analyse d'ordre qualitatif des discours révélés des entretiens semi-directifs effectués auprès des enseignantes, mais aussi des. Cette analyse et discussion des discours sera liée également aux données recueillies à travers les observations de classes effectuées dans les classes des apprenants en question et avec les enseignantes enquêtées.

1- Profil langagier des apprenants en classe de langue

Afin d'avoir des informations sur le niveau des élèves en classe de français et sur leur profil langagier, nous sommes revenue sur les questions **n°04** et **05** des entretiens faits avec les enseignantes.

> **QC4E :** Que pensez-vous du niveau des élèves en langue française ?
>
> **R4E1 :** Bon + pour le niveau des élèves euuh ++ on va dire que + c'est même pas moyen parc'que euh ++ ils sont très faibles en français /
>
> **R4E2 :** C'est des élèves qui sont en difficulté + ils ont pas un bon niveau + ils ont pas un bon bagage + ils ont pas eu de base + parce que si vous voyez madame + il y a des élèves qui viennent des écoles privées + ils sont très bons + qu'ils soient des garçons ou des filles + parce qu'ils ont un volume horaire très intéressant par rapport à la langue française + dans les écoles privées on donne de l'importance aux langues étrangères /

> **R4E3 :** BON + le niveau comme chaque année ++ bien sûr le niveau varie + d'un élève à un autre + d'une année à une autre ++ mais + ya toujours une minorité emm ++ de bons éléments + voire même des excellents + et on a aussi des élèves + on ne dit pas de faibles élèves + mais ++ euh **++** le niveau est très faible et ça + c'est + c'est dû aux conséquences ++ euuuh +++ du primaire + c'est-à-dire ils ont pas de base + s'il ont bien fait le primaire + on aura de bons résultats au CEM + c'est le primaire + tout ça revient toujours aux programmes + hein ++ la conception des programmes + ah + qui n'est pas vraiment adapté au niveau des élèves /
>
> **R4E4 :** Euh + J'dirais moyen à faible + la langue française est une langue ETRANGE (GRIMACE) pas étrangère pour nos élèves + bon c'est un constat partagé peut-être par la grande majorité des enseignants de français en Algérie /

Les réponses des enseignantes ont des points convergents et d'autres divergents, en d'autres termes, elles partagent dans l'ensemble le même avis, les mêmes représentations, mais chacune a sa propre façon d'expliquer et surtout d'illustrer.

1-1- Tantôt un niveau faible dans l'ensemble

Les quatre enseignantes confirment que dans une représentation globale, la majorité des apprenants sont en difficulté face à la langue française :

> **R4E1 :** ... + c'est même pas moyen parc'que euh ++ ils sont très faibles en français /
>
> **R4E2 :** C'est des élèves qui sont en difficulté + ils ont pas un bon niveau + ... /
>
> **R4E3 :** ... + et on a aussi des élèves + on ne dit pas de faibles élèves + mais ++ euh **++** le niveau est très faible et ça + ... /
>
> **R4E4 :** Euh + J'dirais moyen à faible + ... /

Les représentations que les enseignantes se font sur le niveau de leurs élèves en langue sont à dominante « négatives », « dépréciatives ». Elles constatent dans leur ensemble que les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés face à cette langue en classe.

Pour exprimer leurs déprécations, les enseignantes ont employé un lexique assez expressif tels que les adjectifs comme « *Faibles* », « *moyen* » ; des noms comme « *difficulté* » ; des adverbes comme « *très* » ; mais aussi les formes grammaticales négatives « *même pas* » et « *ils ont pas un bon niveau* ».

Puisque le point de vue est partagé par l'ensemble des enseignantes, c'est que ce niveau est le plus dominant dans les classes de langue, et que la « majorité » des apprenants rencontre réellement des difficultés, d'ailleurs Fadéla **(E3)** nous le confirme en employant le mot « minorité » pour désigner parallèlement les bons élèves ou les élèves excellents :

> **R4E3 :** ... ++ mais + ya toujours une minorité emm ++ de bons éléments + voire même des excellents ... /

1-2- Tantôt des niveaux variés selon d'autres opinions

Cependant, Fadéla **(E3)** et Amina **(E4)** expliquent davantage que :

> **R4E3 :** BON + le niveau comme chaque année ++ bien sûr le niveau varie + d'un élève à un autre + d'une année à une autre ++ mais + ya toujours une minorité emm ++ de bons éléments + voire même des excellents + et on a aussi des élèves + on ne dit pas de faibles élèves + mais ++ euh **++** le niveau est très faible et ça + ... /
>
> **R4E4 :** Euh + J'dirais moyen à faible + ... /

Ces réponses ne contredisent pas les représentations précédentes mais, les enseignantes, à travers ces passages, ont plutôt pris en considération l'ensemble des apprenants ayant des niveaux différents, pas seulement ceux en difficulté.

** Des classes hétérogènes !*

Justement ! Ce que nous nous rendons compte à travers l'ensemble des réponses des enseignantes est que ces quatre classes, dans lesquelles l'enquête s'est effectuée, sont hétérogènes dans le sens qu'elles sont composées d'élèves ayant des niveaux assez variés et divers, pour ce, elles ont cité plusieurs niveaux à savoir : « *moyens* » ; « *bons éléments* » ; « *excellents* » ; « *faibles* » ; « *très faibles* » ; « *en difficulté* ».

Et comme Fadéla l'a indiqué, cette hétérogénéité des classes varie d'une année à une autres, et d'un élève à un autre, cela signifie que ce sont les apprenants qui la déterminent dans la mesure où de l'un à l'autre, plusieurs différences peuvent être remarquables, notamment au niveau de la compétence langagière. On peut retrouver l'apprenant qui a un bon niveau à l'oral, qui s'exprime aisément correctement et couramment tandis qu'il rencontre des difficultés au niveau de l'écrit.

Ces différences, nous essaierons de les analyser et justifier ultérieurement surtout par rapport à leurs causes et origines, notamment par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique en classe.

1-3- Un niveau des élèves à dominante « Faible », qu'en pensent les enseignants ?

Les enseignantes enquêtées se sont justement justifiées, elles ont argumenté chacune selon ses constats, son expérience et ses représentations :

> **QC5E1 :** Qu'est-ce qui expliquerait cet état de fait à votre avis ?

L'expérience des enseignantes fait qu'elles développent une multitude d'idées, d'explications et surtout d'interprétations par rapport à la majorité de leurs apprenants qui sont, d'après elles,

« en difficulté », et c'est ce qui les laisse se représenter négativement leur niveau en matière de langue française.

Les causes sont multiples et variées dans la mesure où elles découlent des deux contextes auxquels les apprenants sont confrontés : Le milieu informel, plus particulièrement familial ; et celui formel, qui signifie scolaire.

Pour ce faire, nous avons tenté de classifier les réponses ou les causes avancées par les enseignantes selon ces deux contextes comme suit :

1-3-1- Causes relevant du contexte informel

Pour ce qui est de ce contexte, les enseignantes ont focalisé leurs discours principalement sur l'entourage de l'apprenant et aussi les représentations qu'il se fait sur la langue.

1-3-1-1- L'impact de l'entourage de l'apprenant

L'enseignante Houda **(E2)** souligne que le milieu de l'apprenant impacte sa réussite ou échec en classe de langue en argumentant :

> **R5E2 :** ... + et par rapport au milieu + à leur milieu + voilà + ils vivent pas dans un milieu francophone ++ la majorité de nos élèves ne sont confrontés à la langue française qu'en classe + en séance de français C'EST TOUT + ils sont pas confrontés au français ailleurs + c'est ça c'est par rapport à ça + donc quand un élève + il parle à la maison en français + dans son milieu + ses parents + sa famille euh en contact quotidien + par contre nos élèves maintenant + ils sont en contact avec la langue en classe MALHEUREUSEMENT c'est le cas de la majorité + je dis LA MAJORITE des élèves /

Houda désigne l'entourage de l'apprenant dont elle parle par « *maison* » ; « *parents* » et « *famille* ». Elle insiste sur le fait que la majorité des apprenants ne viennent pas de milieux « francophones » et qu'ils ne sont confrontés à la langue française qu'en milieu scolaire, c'est ce qui impacte fortement leur rendement en classe, au niveau de la langue de façon globale.

1-3-1-2- Les représentations

Après l'entourage de l'apprenant, les représentations occupent une considération importante dans les déclarations de l'enseignante Amina **(E4)**. Pour ce, elle en a évoqué deux types qui sont (à son avis) parmi d'autres motifs étant à l'origine des difficultés que trouvent les apprenants en langue française :

a- Représentations linguistiques

> **R5E4 :** Bon + euh tout dépend + il y a plusieurs facteurs comme euh ... + y a aussi la difficulté de la langue beaucoup d'élèves trouvent qu'elle est trop difficile à apprendre surtout avec ses exceptions /

Cette enseignante trouve que le problème majeur que rencontrent les apprenants face à la langue est sa difficulté. C'est cette difficulté qui est généralement à l'origine de représentations linguistiques « négatives » qu'ils se font sur la langue, et par conséquent leur échec au niveau de l'apprentissage mais surtout l'usage et la pratique.

b- Représentations socio-historiques

D'un autre point de vue, l'enseignante Amina **(E4)** rappelle aussi que le facteur historique a un certain impact sur les apprenants, elle l'explique comme suit :

> **R5E4 :** Bon + euh tout dépend + il y a plusieurs facteurs comme euh y a des élèves qui n'aiment pas le français ils disent souvent que c'est la langue du colonisateur + et je pense que dans la plupart des cas ce sont les parents qui les influencent sur ce point exactement ... /

Le passé colonial de la France en Algérie fait encore partie intégrante des représentations que se font les apprenants sur la langue, et qui sont dans l'ensemble « négatives ». C'est à partir de ces représentations que la volonté et la motivation d'apprendre et de pratiquer la langue diminue chez ces apprenants et donc sur leur niveau en classe.

En ce qui concerne l'entourage, la difficulté de la langue et l'histoire coloniale de l'Algérie que nous venons de discuter, leur impact sur le niveau des apprenants ne s'effectue pas de façon directe, mais plutôt par le biais des représentations. En d'autres termes, ces facteurs nourrissent les idées et représentations que les apprenants se font sur la langue, et par la suite, ces dernières impactent de façon directe l'apprentissage de la langue et donc sa pratique.

Le schéma ci-dessous récapitule ce que nous venons de discuter :

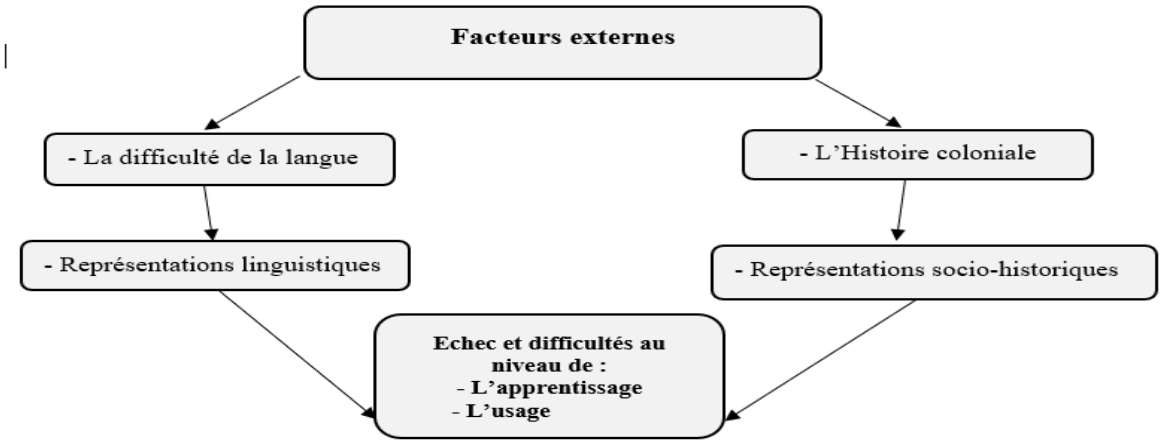


Figure 14 : Impact de certains facteurs externes sur les apprenants en difficulté

1-3-2- Causes relevant du contexte formel

Pour ce qui relève du milieu scolaire, les enseignantes ont surtout développé leur argumentation sur les répercussions « négatives » de l'école primaire sur le niveau des apprenants ; mais aussi sur le volume horaire consacré au français pour les classes de 4ème année moyenne.

1-3-2-1- Les conséquences de l'enseignement au primaire

Les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Fadéla **(E3)** ont tant discuté à propos de l'école primaire. Elles ont exprimé leur inquiétude mais surtout leur mécontentement sur plusieurs points :

> **R5E1 :** Bon + la plus part du temps on euh + on peut dire que euh on va dire + le niveau des élèves est BAS euh + à cause de + on va dire leur enseignement au primaire + en général ils n'ont pas eu de professeurs + ils ont eu que des remplaçants euuh + qui n'ont pas suivi le programme + qui n'ont pas de méthode de travail + qui n'ont pas été suivis + qui n'ont pas été formés euh ++ en plus de ça le changement des programmes + à chaque fois il y a une nouvelle méthode à suivre + ...
>
> **R5E3 :** AH OUI ++ AH OUI + si j'ai mon mot à dire + ou bien je peux participer + je change tout à zéro + AH LE PRIMAIRE C'EST PAS COMME ça DU TOUT + déjà ils commencent directement par le texte + ils arrivent même pas à construire une phrase + pourquoi + il y a des élèves qui arrivent ici au collège + ils connaissent même pas L'ALPHABET + donc ça veut dire qu'ils n'ont pas de base DU TOUT ++ et puis on a réduit les années + ah + au primaire + avant c'était quatre ans au primaire + quatre ans de français au PRIMAIRE + arrivant au collège + au moins il a un certain bagage ++ maintenant + c'est trois ans seulement + trois ans + c'est INSUFFISANT + ils commencent directement par le texte + ils sont en train de répéter + c'est-à-dire d'apprendre + du parcoeurisme +++ sans comprendre si tu dis à un élève où est ce mot là + il le montre pas ++ ils répètent sans arrêt + donc c'est toujours le parcoeurisme + c'est de l'automatisme + VOILA /
>
> Elle ajoute :
>
> **R4E3 :** ... + c'est dû aux conséquences ++ euuuh +++ du primaire + c'est-à-dire ils ont pas de base + s'ils ont bien fait le primaire + on aura de bons résultats au CEM + c'est le primaire + tout ça revient toujours aux programmes + hein ++ la conception des programmes + ah + qui n'est pas vraiment adapté au niveau des élèves /

Les discours de ces deux enseignantes s'articulent autour de l'idée que plusieurs facteurs se réunissent pour faire de l'école primaire une institution où les apprenants n'acquièrent pas suffisamment tout ce dont ils ont besoin pour avoir le profil d'entrée au collège, elles ont parlé principalement :

- Des enseignants (es) : par rapport aux absences et surtout aux enseignants remplaçants insuffisamment formés notamment en matière de méthodes d'enseignement.

- Des programmes et méthodes qui changent constamment.

- Du nombre d'années d'enseignement de la langue française (Trois ans seulement), ce qui est d'après elles insuffisant pour acquérir une bonne base en langue française.

Parlant de la base justement, ce que Meriem **(E1)** et Fadéla **(E3)** dénoncent le plus est que les apprenants accèdent au collège sans « bagage » comme elles le désignent, et ceci se répercute négativement sur leur intégration en enseignement moyen et par conséquent sur leur niveau.

1-3-2-2- Un volume horaire insuffisant pour atteindre les objectifs

Houda **(E2),** étant la seule enseignante qui a évoqué la question du « temps » dans son discours sans pour autant s'approfondir ni développer son argumentation, a avancé :

> **R5E2 :** C'est par rapport au volume horaire + ... /

Ce que nous pourrons déduire de cette déclaration est que l'enseignante réclame le nombre d'heures dédié à l'enseignement de la langue française au collège, plus particulièrement pour les classes de quatrième année moyenne, et que, probablement, elle lie le niveau « faible » de ses apprenants au volume horaire « insuffisant » pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

En somme, nous pouvons dire que, d'après les réponses des enseignantes que nous avons enquêtées, dire « un élève en difficulté » renvoie à la présence de plusieurs paramètres qui rentrent en jeu, les uns, relevant du contexte informel de l'apprenant (voire son milieu familial) et les autres de son milieu formel qu'est, autrement, son contexte scolaire avec tous les aspects qu'il recouvre.

Dans le but de résumer et synthétiser les discours des enseignantes autour des sources de ces difficultés, nous avons conçu le schéma ci-dessous :

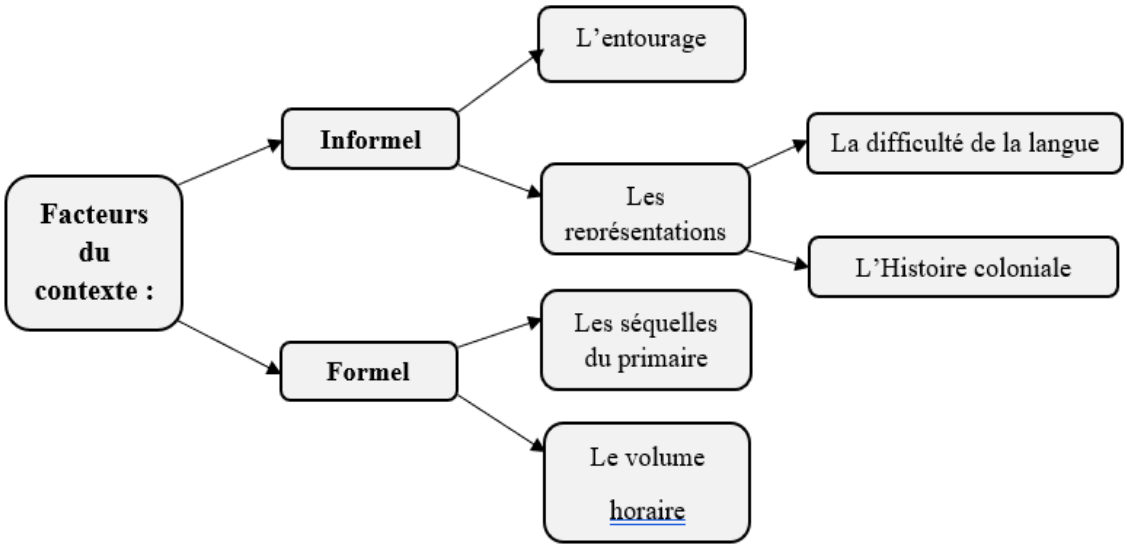


Figure 15 : Facteurs impactant le niveau des apprenants (Selon les enseignantes)

Pour rester sur la ligne droite de notre recherche, nous optons, à présent, pour l'analyse et discussion des opinions et représentations des enseignantes tout en les joignant au genre des apprenants.

*** Filles, garçons et classe hétérogène...**

> **QC6E :** Le niveau en langue française entre les filles et les garçons est-il le même ?
>
> Expliquez ?

Les quatre enseignantes partagent le même constat et le même avis sur ce qui concerne le niveau des filles en classe en le comparant à celui des garçons. Elles partagent toutes la même idée affirmant que les filles ont le plus souvent un niveau meilleur que les garçons, et que ces derniers réussissent moins en classe de langue.

> **R6E1 :** NON + pour moi + à mon avis le niveau des filles est plus élevé que le niveau des garçons /
>
> **R6E2 :** Non + c'est pas le même niveau + ... + regardez madame j'ai cinq classes hein + dans les cinq classes y a trois garçons qui ont un bon niveau en français TROIS + les autres ils sont tous limités /
>
> **R6E3 :** Non + généralement +++ de toute façon c'est rare où je trouve des garçons leur niveau est plus élevé par rapport aux filles ++ mais + généralement on trouve toujours les filles ++ d'ailleurs même en classe + les filles sont plus nombreuses par rapport aux garçons + et le niveau c'est beaucoup plus les filles qui est meilleur /
>
> **R6E4 :** ça dépend + j'dis pas que les garçons n'ont pas un bon niveau mais le plus souvent c'est les filles qui maitrisent mieux qui apparaissent plus en classe /
>
> **Elle ajoute :**
>
> **R6E4*1 :** ... ç'est pour ça qu'on trouve souvent leur niveau meilleur que les garçons /

En faisant la comparaison genrée entre les apprenants, l'enseignante Fadéla **(E3)**, a évoqué un point important sur les classes de langue. Elle a déclaré que, généralement le nombre des filles dépasse le plus souvent celui des garçons en classes. C'est ce qui justifie le fait, selon elle, que le genre féminin domine et apparait plus dans la classe.

A travers leurs réponses, les enseignantes ont argumenté en développant plusieurs et diverses idées sur ce qui concerne les différences entre les filles et les garçons par rapport à ce qu'elles observent en classe, notamment leur niveau en langue française de manière globale.

Les différences dont elles ont parlées sont assez remarquables entre les apprenants de genres différents, nous les avons classifiées à travers les rubriques suivantes :

1-4-1- Arguments concernant les filles

a- Les filles aiment la langue française

D'une part, l'enseignante Amina **(E4)** justifie le niveau des filles par le fait qu'elles apprécient beaucoup mieux la langue que les garçons :

> **R6E4*1 :** Euh à mon avis les filles aiment le français en tant que langue plus que les garçons + ... ç'est pour ça qu'on trouve souvent leur niveau meilleur que les garçons /

Cette enseignante souligne que les filles développent plus d'idées positives sur le français, qu'elles *représentent positivement* le français plus que leurs camarades de sexe opposé. Pour elle, c'est un facteur très remarquable et important sur lequel elle juge que le niveau des filles en langue est toujours meilleur que celui des garçons.

b- Les filles sont plus motivées à apprendre le français

D'autre part, les enseignantes Meriem **(E1)** ; Houda **(E2)** et Amina **(E4)** évoquent le facteur de *motivation* chez les filles, elles le développent ainsi :

> **R6E1*1 :** Euuuh + peut être que les filles + elles sont plus curieuses que les garçons + ... + elles cherchent mieux + elles posent des questions mieux + même si elles viennent au bureau + elles posent des questions au bureau mieux que les garçons + ... /
>
> **R6E2 :** Non + c'est pas le même niveau + les filles euh + ... + elles aiment chercher + .../
>
> **R6E4*1 :** ... + donc elles font des efforts elles s'exercent + et surtout elles aiment apprendre à parler français ç'est pour ça qu'on trouve souvent leur niveau meilleur que les garçons /

Selon ces enseignantes, et d'après ce qu'elles observent en classes, les filles développent plus de motivation et de volonté à apprendre la langue et à développer plus de compétences dans cette langue. Les enseignantes illustrent leur argumentation par les différentes attitudes qu'adoptent les filles en classe de langue : « *Elles sont plus curieuses* » ; « *Elles cherchent*

mieux » ; « *Elles posent des questions mieux que les garçons* » ; « *Elles aiment chercher* » ; « *Elles font des efforts* » ; « *Elles s'exercent* » et aussi « *Elles aiment apprendre à parler français* ».

c- Pour elles, le français est la langue de la frime

Par ailleurs, Fadéla **(E3)** évoque le rapport qu'entretiennent les filles avec la langue française selon un autre point de vue :

> **R6E3*1 :** euh **+++** si je peux dire ça + on dit surtout que le français c'est la langue de la mode **« rires »** +++ la langue de la gastronomie + c'est gravé dans leurs têtes ici que c'est la langue de LA MODE + la mode pour les filles + le féminin + la fille + elle a tendance à parler français c'est comme si + pour elle + elle est civilisée (RIRES) +++ on peut dire que c'est la langue de la frime + VOILA /

Pour Fadéla, l'une des raisons pour lesquelles les filles excellent en langue française mieux que les garçons, concerne les contextes à travers lesquels elles se confrontent ou ont lien avec cette langue, et qui sont, dans leur ensemble « jugés être propre aux filles », elle en a cité : « *la mode* » ; « *la gastronomie* » ; « *la civilité* » et « *la frime* ».

Elle explique davantage que non seulement ces contextes (que nous venons d'énumérer), mais elle souligne également que la langue française se représente généralement par être « la langue de la gente féminine » et ceci est, pour elle, parmi les facteurs pour lesquels la fille maîtrise mieux la langue que le garçon.

d- C'est dans la tête des filles, c'est leur nature

Un autre argument a été avancé par Meriem **(E1)** et Fadéla **(E3)** et qui concerne le lien qui peut exister entre la nature de la fille et son niveau e langue française :

> **R6E1*1 :** ... + et + je dirais que cette différence c'est euh + c'est dans leur nature + c'est naturel /
>
> **R6E3*1 :** ... + c'est gravé dans leurs têtes ici que c'est la langue de LA MODE + la mode pour les filles + le féminin + ... /

Les deux enseignantes trouvent que la réussite et le bon niveau que la fille (en général) peut avoir en langue française revient à la nature. Pour ce qui est de ce point de vue, la fille a, de par sa nature, une capacité et une acceptabilité d'apprendre et de pratiquer la langue française plus que le garçon.

Cette opinion va dans le même sens mais aussi complète l'argument précédent dans la mesure où la langue française est beaucoup plus confrontée et pratiquée par les filles, un constat que

nous avons fait dans ce contexte formel des apprenants, mais aussi dans celui informel (Discuté et analysé précédemment).

e- Elles ont moins de complexe

L'enseignante Houda **(E2),** de sa part, met le point sur un autre facteur, et qui concerne l'aspect psychologique de la fille contrairement à celui du garçon, elle explique que :

> **R6E2 :** Non + c'est pas le même niveau + les filles euh + elles ont moins de complexe + elles ont un bagage + ... /

Houda explique selon son expérience que le bon niveau des filles en langue française se justifie par le fait qu'elles développent moins de complexe face à cette langue certainement lors de leurs pratiques langagières. En d'autres termes, les filles pratiquent cette langue étrangère en classe avec plus d'aisance. Pour l'enseignante, cette aisance renvoie au répertoire langagier de la fille qu'elle désigne par le substantif « *bagage* » qui lui permet de ne pas avoir d'obstacles et de difficultés lors de sa pratique de la langue.

1-4-2- Arguments concernant les garçons

a- Les garçons n'aiment pas le français

En revenant sur sa même déclaration, l'enseignante Amina **(E4)** évoque que les garçons n'aiment pas la langue :

> **R6E4*1 :** Euh à mon avis les filles aiment le français en tant que langue plus que les garçons + ... /

Amina **(E4)**, tout en faisant de la différenciation, déclare que, contrairement aux filles, les garçons n'aiment pas le français, c'est-à-dire, ils développent *des représentations négatives* vis-à-vis de cette langue.

b- Les garçons ne s'intéressent pas à la langue

L'enseignante Meriem **(E1)** et contrairement à ce qu'elle a déclaré par rapport aux filles, argumente que les garçons ne portent pas de l'intérêt à la langue française :

> **R6E1*1 :** Euuuh + ... + les garçons ne sont pas intéressés + ... /

L'argument de cette enseignante montre que puisque les garçons ne s'intéressent pas à la langue, cela se répercute également sur leur motivation à apprendre cette langue et par conséquent sur leur niveau.

Ceci veut dire que le niveau qu'un apprenant peut avoir dans une langue s'impacte fortement par le degré de motivation et de volonté qu'il a pour apprendre et pratiquer cette langue.

c- Les garçons n'aiment pas s'exprimer en français

L'enseignante Houda **(E2)** justifie son constat concernant les différences de niveau entre les filles et les garçons par le fait que ces derniers n'aiment pas parler en langue française :

> **R6E2 :** ... + par contre les garçons + y en a certains + mais euh la majorité ils aiment pas s'exprimer en français + ... /

L'argument de cette enseignante représente, selon une réflexion logique, le résultat du précédent. En d'autres termes, lorsqu'un apprenant ne porte pas d'intérêt à une langue, il n'a pas systématiquement de volonté à la pratiquer, et c'est ce qui justifie pratiquement son niveau dans cette langue.

d- Les garçons qui parlent en français sont mal vus

Pour ce dernier argument, l'enseignante Houda **(E2)** parle uniquement de la pratique langagière orale, et ajoute que d'un point de vue complètement différent, les garçons évitent de parler en langue française de crainte qu'ils soient mal vus :

> **R6E2 :** ... + et je trouve que c'est la culture algérienne + pour nous en Algérie + pour les garçons hein + un garçon en classe qui parle en français euuhh + c'est la TCHITCHI (RIRES) + genre il est complexé + euh il est féminisé euh + il a des manières de filles + c'est comme ça + le français pour eux + en Algérie le français il est fait pour les filles + ... /

Pour ce qui est de cette déclaration, l'idée de cette enseignante découle d'une problématique liée à la question de « stéréotypes » développée, selon elle, dans la société algérienne.

Selon son discours, selon la culture algérienne, le garçon qui parle en français devant ses camarades est « négativement stéréotypé » et jugé de féminisé car c'est une langue dédiée « de manière assez globale » à la gente féminine.

Elle ajoute que cela joue sur l'aspect psychologique de l'apprenant en engendrant chez lui « un complexe » qui l'empêchera, par la suite, de parler dans cette langue.

C'est alors, d'après l'avis de cette enseignante, l'un des motifs qui se considèrent être à l'origine du niveau « faible » que les garçons atteignent en langue française en le comparant à celui des filles.

Avant de finaliser cette analyse / discussion, nous tenons à souligner que d'après les rubriques que nous venons de discuter, les réponses des enseignantes sur les différences de niveau qui peuvent exister entre les apprenants de genres différents, relèvent, dans leur ensemble, des *représentations (positives / négatives)* ; des *attitudes* et aussi des *stéréotypes.*

Dans un tableau récapitulatif, nous tenterons d'établir ce lien entre les idées principales que les enseignantes ont déclarées avec les représentations, les attitudes et les stéréotypes.

Causes relevant des :		**Arguments des enseignantes vis-à-vis des :**	
		Filles	**Garçons**
Représentations	**Positives (+)**	- Les filles aiment la langue française.	/
	Négatives (-)	/	- Les garçons n'aiment pas la langue française.
Attitudes	**Positives (+)**	- Les filles sont plus motivées à apprendre et parler le français.	/
	Négatives (-)	/	- Les garçons ne s'intéressent pas à la langue. - Les garçons n'aiment pas s'exprimer en français.
Stéréotypes	**Positives (+)**	- Pour les filles, le français est la langue de frime, de mode et de féminité.	/
	Négatives (-)	/	- Le garçon qui parle en français en classe est féminisé, mal vu.

Tableau 46 : Sources des arguments avancés par les enseignantes sur les différences "genrées" de niveau

Une interprétation des données figurant sur le tableau ci-dessus, basée sur la variante « genre » nous laisse établir les déductions suivantes :

- « *Les filles aiment la langue française* » : cela interprète les représentations positives qu'elles se font sur la langue.

- « *Les filles sont plus motivées à apprendre et parler le français* » : interprète les attitudes positives que les filles adoptent vis-à-vis de la langue française.

- « *Pour les filles, le français est la langue de frime, de mode et de féminité* » : interprète les stéréotypes positifs développés par rapport à la pratique de la langue par les filles (d'un point de vue sociolinguistique, particulièrement dans le contexte sociolinguistique algérien).

- « *Les garçons n'aiment pas la langue* » : interprète les représentations négatives que les garçons se font autour du français.

- « *Les garçons ne s'intéressent pas à la langue* / *les garçons n'aiment pas s'exprimer en français* » : interprètent les attitudes négatives qu'adoptent les garçons par rapport à la langue française.

- « *Le garçon qui s'exprime en français en classe est féminisé et mal vu* » : interprète les stéréotypes négatifs développés par rapport aux garçons qui s'expriment en français, une langue censée être « propre à la gente féminine ».

Nous nous rendons compte d'après ces interprétations qu'en général et d'après les discours des enseignantes, les idées, les postures et les images développées liées aux filles et à leur rapport avec la langue française est à dominante « positive », contrairement aux garçons.

Ceci dit que d'après leurs enseignantes, de façon globale, contrairement aux garçons, les filles sont beaucoup plus « aptes » en matière d'apprentissage de la langue, que ce soit à travers les idées qu'elles se font elles-mêmes autour de cette langue et de son apprentissage, mais aussi celles que le contexte sociolinguistique se fait sur elles, ce qui impacte positivement leurs attitudes vis-à-vis de la langue, de son apprentissage et sa pratique.

Après avoir discuté les opinions des enseignantes sur le niveau des apprenants en classe de langue de manière globale, et avoir eu des résultats autour de la question du genre, nous pouvons à présent passer du général au plus particulier, précisément à l'analyse de la prise de parole et des interactions verbales des apprenants en classe de français langue étrangère tout en faisant le lien avec les questions analysées précédemment.

2- Les pratiques langagières en classe

Etablir l'analyse des déclarations autour des pratiques langagières des apprenants en classe, à savoir la prise de parole et les interactions verbales nous servira justement pour le chapitre suivant (portant sur la gestion de l'insécurité linguistique) car ce phénomène n'est observable qu'à travers les pratiques de la langue par les apprenants avec tous les aspects qu'elles recouvrent.

Pour ce, nous faisons appel aux réponses des apprenants (aux questions **n°10**, **n°11 et n°14**) et celles des enseignantes (à la question **n°09**) dans les entretiens semi-directifs effectués auprès d'eux. Par ailleurs, nous joignons ces réponses aux résultats et données obtenus des observations de classes effectuées avec le public que nous avons enquêté (Les apprenants et leurs enseignantes).

Dans cette partie dédiée à la prise de parole et aux interactions verbales des apprenants en classe, nous allons, dans l'ordre, identifier, discuter et interpréter les points suivants :

- La prise de parole et les interactions verbales en classe chez les apprenants de genres différents (observées par les enseignantes et déclarées par les apprenants).

- Les contextes et les situations dans lesquels les apprenants (filles et / ou garçons) prennent la parole et / ou interagissent en classe.

- La / les langue (s) utilisée (s) lors de la prise de parole et des interactions entre les apprenants appartenant aux genres différents.

2-1- La participation en séance de français, qu'en disent les apprenants ?

> **QC10A1 :** Est-ce que ***tcharek / tcharki f hissa taa*** français ? **(**Participes-tu en séance de français ?) /
>
> **R10A1 :** Oui je participe /
>
> **R10A2 :** Oui je participe ... /
>
> **R10A3 :** Oui je participe /
>
> **R10A4 :** Oui ***ki tkoun andi idjaba ki ma tkounch andi*** non ***ma ncharekch*** (Oui quand j'ai la réponse je participe sinon non je ne participe pas) /
>
> **R10A5 :** Oui mais pas trop /
>
> **R10A6 :** ***Chwya*** **(**Un peu) /
>
> **R10A7 :** ***Laawam lifatou chwya*** **mais** ***had laam*** non ... **(**Les années précédentes je participais un peu mais cette année non ...) /
>
> **R10A8 :** NON + pas beaucoup /

Pour que ces déclarations soient facilement analysables, nous choisissons de les interpréter sous forme de tableau. Les réponses seront catégorisées selon le genre des apprenants enquêtés, mais aussi interprétées en termes de chiffres, dans une approche « quantitative » de discussion des données.

Les filles	Leurs réponses	Les garçons	Leurs réponses
Amel **(A2)**	Oui	Anis **(A1)**	Oui
Yasmine **(A4)**	Oui / Non	Islem **(A3)**	Oui
Dalina **(A6)**	(Un peu)	Adam **(A7)**	Oui (Pas trop)
Imene **(A8)**	Non (Pas beaucoup)	Khalil **(A7)**	Non
LE TOTAL	**- Oui : 02** **- Non : 01** **- Un peu : 02**	**LE TOTAL**	**- Oui : 03** **- Non : 01** **Un peu : 01**

Tableau 47 : Réponses des apprenants sur leur participation en séance de français (classées selon leur genre)

Les réponses des apprenants ont varié entre le « oui », le « non » et « un peu », une réponse considérée être entre les deux précédentes.

Les déclarations sont à dominante « *positives* » à travers cinq (05) réponses. Anis **(A1)** ; Amel **(A2)** ; Islem **(A3)** ; Yasmine **(A4)** et Adam **(A5)** ont répondu par « oui » pour nous affirmer qu'ils participent en cours de français.

Parallèlement, trois réponses uniquement sont « négatives » dans lesquelles les apprenants Yasmine **(A4)** ; Khalil **(A7)** et Imene **(A8)** ont déclaré le contraire, qu'ils ne participent pas en séance de français.

Entre les réponses positives et négatives, les apprenants Adam **(A5)** ; Dalina **(A6)** et Imene **(A8)** ont déclaré participer en séance de français mais d'une faible fréquence en l'exprimant (dans l'ordre) par « *pas trop* » ; « ***chwya*** (*un peu*) » et « *pas beaucoup* ». Cette réponse recouvre un aspect beaucoup plus négatif que positif.

CEPENDANT, d'après ces réponses et dans le cadre de cet échantillon d'apprenants (qui n'est pas représentatif), nous en déduisons que la participation en classe de français est la même entre les filles et les garçons (y compris les réponses positives, négatives et moyennes) et qu'il n' y a pas de forts écarts et différences entre les réponses des deux genres en termes de chiffres.

Or, les résultats ne sont pas encore confirmés que lorsque nous analyserons, par la suite, les discours de leurs enseignantes, tout en combinant entre les données recueillies de la part des deux publics, afin d'en tirer les résultats et déductions définitives autour de ce point.

2-1-1- Sous quel prétexte ne participent[182]-ils pas ? (Recherche de sources de l'insécurité linguistique [183] en classe) :

Sur notre question supplémentaire « pourquoi ? » qui a suivi les réponses à la question **n°10**, les apprenants ont justifié leur réponses négatives chacun par des arguments provenant de causes diverses. Pour eux, le fait qu'ils évitent de participer ou participent peu en cours de français revient à :

2-1-1-1- L'absence de réponse

L'apprenante Yasmine **(A4)** relie son « mutisme » parfois en classe à l'absence de réponse :

> **R10A4 :** oui ***ki tkoun andi idjaba ki ma tkounch andi*** non ***ma ncharekch*** (Oui quand j'ai la réponse je participe sinon non je ne participe pas) /

Le premier facteur que nous avons révélé de chez les apprenants et qui est derrière l'absence de leur participation en classe concerne le manque de réponse. Selon Yasmine, il est assez évident que lorsque l'apprenant ne trouve pas la réponse, il évite systématiquement de prendre la parole. C'est l'une des causes qui réduisent sa participation en classe.

---

[182] Nous tenons à préciser qu'à travers leurs discours, les apprenants interrogés ont ciblé la participation « à l'oral », en termes de prise de parole sans que nous le leurs précisions.

[183] Les causes d'insécurité linguistique que nous pouvons relever à travers cette question relèvent principalement du « mutisme », l'un de ses symptômes.

2-1-1-2- Le manque d'intérêt porté à « la matière » et non pas à « la langue »

Un autre argument a été avancé par Khalil **(A7)** concernant le manque d'intérêt qu'il porte à la matière de français :

> **R10A7 :** ***Laawam lifatou chwya*** **mais** ***had laam*** non parce que ... **+** ***w tani ma bazitch aliha*** puisque **andi** le BEM ***bazit*** surtout ***ala lmath w laarbiya*** **(**Les années précédentes je participais un peu mais cette année non parce que ... + et aussi puisque cette année je passerai mon BEM je me suis beaucoup plus basé sur les mathématiques et l'arabe que le français) /

A travers cet argument, Khalil nous montre qu'il ne participe pas en séance de français par le fait qu'il n'accorde pas assez d'importance à la matière et non pas à la langue.

D'après cette déclaration, nous pouvons en déduire que dans certains cas les apprenants se représentent le français comme étant une matière comme toute autre matière à travers laquelle il travaille dans le but d'avoir une bonne note qui lui permet de réussir en évaluation, sans pour autant avoir la volonté et la motivation d'apprendre la langue elle-même et d'apprendre à la pratiquer.

2-1-1-3- La timidité

Un autre facteur a été révélé par l'apprenante Imene **(A8)** et qui concerne la timidité de prendre la parole ou d'interagir avec les autres en classe :

> **QC10A8*1 :** Pourquoi ne participes-tu pas beaucoup ?
>
> **R10A8*1 :** Je sais pas j'aime pas parler devant les gens + je ne peux pas je suis un peu timide ... /

En dépit de son excellent niveau en langue française (d'après ses déclarations et celles de son père), Imene ne prend pas la parole en classe, son argument relève du *facteur psychologique* de l'apprenante qui l'empêche de parler en public par timidité.

2-1-1-4- La peur

Non seulement la timidité, Imene **(A8)**, à côté de sa camarade Dalina **(A6)**, déclarent également que le facteur de la peur les impactent négativement et impacte donc leurs participation en cours de français :

> **QC10A6*1 :** ***kifach chwya ?*** **(**Explique-moi pourquoi un peu ?)
>
> **R10A6*1 :** ... ***w khetrat ma nekderch ndjaweb ghir*** en français + ***nkhaf neghlet kedam*** les camarades (Parfois j'ai pas la bonne réponse et parfois je peux pas répondre uniquement en français + j'ai peur de me tromper devant mes camarades) /
>
> **QC10A8*1 :** Pourquoi ne participes-tu pas beaucoup ?
>
> **R10A8*1 :** Je sais pas j'aime pas parler devant les gens + ... et j'ai parfois peur de la réaction de mes camarades ... /

Pour ces deux apprenantes, la présence des camarades devant elles représente un facteur négatif d'ordre psychologique qui se traduit par la peur. La peur de parler mal mais surtout de commettre des erreurs et se tromper devant les autres. Ce qui les poussent à ne pas participer ni prendre la parole malgré le bon niveau qu'elles ont en langue française.

2-1-1-5- Les images stéréotypées

Le dernier facteur que nous avons relevé d'après les déclarations des apprenants découle des stéréotypes qui peuvent se produire vis-à-vis de la langue, de sa pratique et du locuteur qui pratique cette langue. Khalil **(A7)** et Imene **(A8)** témoignent par rapport à ce point :

> **R10A7 :** ***Laawam lifatou chwya*** **mais** ***had laam*** non parce que déjà ***li yekraw maaya jihom*** bizarre ***ki ncharek*** en français ***ykoulouli alach nta tefla ?*** **+ ... (**Les années précédentes je participais un peu mais cette année non parce que déjà mes camarades trouvent bizarre quand je participe en français ils me traitent de fille + ...) /
>
> **QC10A8*1 :** Pourquoi ne participes-tu pas beaucoup ?
>
> **R10A8*1 :** ... + mais parfois je n'ai juste pas envie de parler et j'ai parfois peur de la réaction de mes camarades pour eux celui qui parle bien français soit ce n'est pas normal soit ils jettent des commentaires du genre ***gawrya bent França*** (Fille de la France) ça m'harcèle /

Khalil et sa camarade Imene déclarent que dans certains cas, ils s'abstiennent de participer et de s'exprimer en classe de français à cause de diverses réactions qu'ils subissent de la part de leurs camarades. Ces réactions découlent principalement de stéréotypes généralement « *négatifs* » développés autours de la langue française, des réactions du type :

- Un garçon qui s'exprime en français est considéré comme étant « *une fille* ».

- On trouve « *bizarre* » et « *pas normal* » celui ou celle qui s'exprime et maîtrise la langue française.

- On traite celui ou celle qui s'exprime en français de « traitre » et de « fils ou fille de France », par référence à l'Histoire coloniale de la France en Algérie.

Nous voyons alors que ces stéréotypes découlent généralement soit des représentations de type « genré » qui considèrent que le français est une langue propre aux filles ; soit de celles qui prennent toujours la langue française comme une langue « étrangère » et qu'en principe un locuteur algérien ne la maitrise pas parfaitement ; soit des représentations d'ordre sociohistorique.

Toutes ces images stéréotypées ancrées chez la majorité des apprenants impactent psychologiquement leurs camarades, les empêchent de prendre la parole en classe le plus normalement possible.

Ces arguments nous laisse confirmer que la bonne connaissance de la langue ou les compétences qu'un apprenant peut avoir ne suffisent pas pour pouvoir prendre la parole en classe et que plusieurs autres facteurs peuvent jouer également leur rôle « négatif » sur ses pratiques langagières. Ces facteurs découlent de plusieurs sources, ils peuvent être :

- *Psychologiques* : à l'exemple de la timidité et la peur, dont Dalina **(A6)** et Imene **(A8)** ont parlé.

- *Stéréotypiques* : tels les exemples avancés par Khalil **(A7)** et Imene **(A8).**

- *Attitudinales* : à l'image de l'argument de Khalil **(A7)** qui prend le français pour une matière et pas une langue.

Après avoir décelé quelques facteurs du milieu formel qui sont à l'origine de l'absence de prise de parole chez les apprenants en classe, en allant du général au plus particulier, nous allons, dans le point suivant, nous focaliser sur les apprenants qui participent et prennent la parole en classe et s'approfondir sur leurs pratiques et comportements langagiers en classe.

2-1-2- Des pratiques langagières volontaires ou sollicitées ? Qu'en pensent les enseignantes ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes référée aux discours des enseignantes interrogées à travers la question **n°09** des entretiens effectués avec elles tout en distinguant entre les attitudes les filles de celles des garçons (selon leurs déclarations). Notre objectif derrière cette distinction est de vérifier si la participation en classe est la même entre les deux genres ou bien par contre, les apprenants appartenant à un genre précis sont plus volontaires et anticipent plus que ceux appartenant au genre opposé.

> **QC9E1 :** Est-ce que vos élèves prennent la parole en classe de façon spontanée ? (Filles ou garçons ?) Est-ce pour participer et répondre à vos questions ? Pour poser des questions ? Ou bien pour parler à leurs camarades ?

2-1-2-1- L'intervention des enseignantes en classe

Avant distinguer les comportements des apprenants par le genre, les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Fadéla **(E3)** ont évoqué leur rôle dans la gestion de la participation et de la prise de parole des apprenants. Pour cela, elles ont avancé :

> **R9E1 :** Quand on pose la question + sincèrement + parfois + ... + il faut que je pousse + il faut que je désigne + celui-là ou celle-là pour répondre ++ pour parler à l'oral +++ parce qu'ils s'expriment pas + ils savent pas s'exprimer + et parfois ils donnent de bonnes réponses hein + mais si tu boostes pas + si tu lui demandes pas de parler il parle pas /

> **R9E3 :** OUI ++ vous avez remarqué tout à l'heure + ils parlent + et toujours j'interviens pour organiser la parole + un par un + pour prendre la permission /

Ces deux enseignantes affirment que leur rôle est crucial en classe notamment et le plus souvent dans le but de :

a- Booster et favoriser la participation et la prise de parole chez les apprenants

L'enseignante Meriem **(E1)** confirme qu'elle joue son rôle pour qu'elle fasse parler le plus grand nombre d'apprenants pendant la séance, un facteur assez important notamment pour ceux qui rencontrent des difficultés pour s'engager et aussi ceux qui ont du mal à s'exprimer.

b- Organiser la parole chez les apprenants au moment de la participation

L'enseignante Fadéla **(E3)** déclare qu'elle joue, de sa part, son rôle pour que la prise de parole soit plus organisée et équitablement partagée entre les apprenants. Ceci est bénéfique notamment pour installer un rythme d'enseignement / apprentissage favorable à l'écoute, aux interactions et surtout à l'acquisition des compétences langagières.

En retournant aux apprenants, les enseignantes ont montré clairement qu'il existe des différences entre les filles et les garçons par rapport à leur participation et prise de parole en classe.

Ce qui est également remarquable, est que les réponses des quatre enseignantes sont tellement rapprochées et convergent dans leur ensemble vers le même point de vue. Ceci dit que ces enseignantes font les mêmes constats et effectuent les mêmes déductions vis-à-vis de leurs apprenants.

Ce rapprochement entre les discours des enseignantes justifie également que les différences entre les pratiques des filles et celles des garçons sont les mêmes dans les quatre classes, et donc peuvent même s'étendre sur un échantillon de public plus large, ce qui rend leurs constats et déclarations plus fiables.

2-1-2-2- Quant aux filles

Les quatre enseignantes témoignent ainsi :

> **R9E1 :** Quand on pose la question + sincèrement + parfois + j'ai eu des classes où les filles parlent spontanément + LES FILLES HEIN + ... /
>
> ***1 :** ... + en général c'est les filles + ... + cette année que des filles + y avait que des filles /
>
> **R9E2*1 :** Les filles + les filles + ... + oué + C'est beaucoup plus les filles qui parlent en français en classe + ... /

> **R9E3*1 :** ... + mais beaucoup plus + et dans les autres groupes + beaucoup plus les filles /
>
> **R9E3*4 :** ... ++ mais + généralement ++ ce sont + les filles + qui répondent et participent en langue française + ... /
>
> **R9E4*1 :** Non + c'est toujours les filles qui anticipent le plus souvent + elles sont PLUS expressives et sont plus AMBITIEUSES à parler français que les garçons /

Il se voit clairement que les enseignantes déclarent la forte présence et participation des filles en classe par rapport à leurs camarades garçons. A travers des expressions différentes, les enseignantes ont pu montrer et souligner que c'est le genre féminin qui domine en classe en matière de participation et de prise de parole.

Afin de révéler leurs constats par rapport aux pratiques des filles de la langue française en classe, les enseignantes ont employé plusieurs verbes tels que :

- Le verbe **parler** : « *les filles parlent spontanément* » et « *les filles qui parlent en français en classe* ».

- Les verbes **répondre** et **participer** : « *les filles qui répondent et participent* ».

- Et aussi le verbe **anticiper** : « *c'est toujours les filles qui anticipent le plus souvent* ».

Pour le dire, les enseignantes se sont référées à diverses formes d'expression exprimant :

- **La dominance** : « *en général c'est les filles* » ; « *que des filles* » ; « *beaucoup plus les filles* » ; « *généralement ce sont les filles* ».

- **La fréquence :** « *c'est toujours les filles* » et « *les filles qui anticipent le plus souvent* ».

Certes, ces déclarations affirment la forte présence du genre féminin en classe, et la justifient en argumentant qu'elles sont plus « *expressives* » et plus « *ambitieuses* » à s'exprimer dans cette langue étrangère, mais elles n'écartent pas celle des garçons dans la mesure où ces derniers sont juste moins apparents et moins actifs d'un point de vue quantitatif par rapport à leurs camarades filles. Fadéla l'a précisé justement en disant : « **...** *n'empêche que + des fois je trouve des garçons qui maitrisent bien le français et qui s'expriment spontanément librement et correctement ++ mais + ça reste une minorité* ».

Nous verrons justement comment elles ont argumenté par rapport aux garçons dans les extraits qui s'en suivent.

2-1-2-3- Quant aux garçons

Elles affirment par contre :

R9E1 : ... + les garçons toujours timides + etcétéra + ... /

R9E1*1 : ... + mais les garçons + PARFOIS euh + pas tellement (DECEPTION) + alors là cette année j'ai pas eu vraiment de bons garçons qui parlent comme ça euh + aisément à l'oral+ ... /

R9E2*1 : ... + moi j'ai UN SEUL garçon dans les cinq classes qui prend la parole en français + et il vient d'une école privée (RIRES) + oué + ... + pour les garçons c'est un complexe + ça reste un complexe /

R9E3*4 : ... + mais ++ n'empêche que + des fois je trouve des garçons qui maitrisent bien le français et qui s'expriment spontanément librement et correctement ++ mais + ça reste une minorité /

Afin d'interpréter leurs constats sur les garçons en classe, et qui s'opposent à ceux effectués par rapport aux filles, les enseignantes ont fait appel à des exemples basés sur le quantitatif, comme : « *J'ai un seul garçon dans les cinq classes qui prend la parole en français* » et « *ça reste une minorité* ».

De sa part, l'enseignante Meriem **(E1)** exprime le manque de pratique de la langue par les garçons en classe par des adverbes qui montrent la faible fréquence tels que « *parfois* » ; « *pas tellement* » et « *pas vraiment* ».

Par ailleurs, les enseignantes ont justifié leurs constats à travers plusieurs arguments qui, selon elles, sont à la base de cette différence qui existe entre les filles et les garçons en termes de pratique de la langue en classe.

Ce qui a été constaté est que les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Houda **(E2)** ont avancé des explications qui découlent de sources d'ordre *psychologique* :

- **La timidité :** « *Les garçons toujours timides* ».

- **Le complexe :** « *Pour les garçons c'est un complexe + ça reste un complexe* ».

Dans le point que nous venons de discuter, nous avons révélé les différences qui existent entre les apprenants appartenant aux deux genres différents en matière de participation et de prise de parole de manière générale sans pour autant préciser quel type de prise de parole et pour quel but.

Nous allons justement, dans le point suivant passer au plus particulier et préciser dans quelle mesure les apprenants participent en classe en utilisant la langue française à l'oral ?

2-1-3- Dans quelle situation / quel contexte prennent-ils la parole ?

Pour ce qui concerne les différentes situations dans lesquelles les apprenants participent en classe, nous analyserons les réponses des enseignantes, par rapport à leur expérience et leurs observations, et aussi celles des apprenants pour ce qu'ils pratiquent réellement en classe.

Les discours des deux publics seront croisés dans le but d'en tirer et distinguer les situations où il s'agit uniquement de prise de parole dans un sens unilatéral, de celles où il s'agit par contre d'échanges et d'interactions.

Pour obtenir des réponses à ces interrogations, nous nous sommes référée aux discours des enseignantes autour de la question **n°09** des entretiens effectués avec elles. A travers leurs réponses à cette question, qui a été conçue selon le modèle QCM, les idées seront plus claires sur les pratiques langagières des apprenants en classe. En d'autres termes, il serait plus facile de se rendre compte des objectifs pour lesquels les apprenants prennent la parole en classe, s'ils parlent juste pour poser des questions, pour répondre aux questions de l'enseignante, ou bien, dans le cadre d'échanges et d'interactions avec l'enseignante mais aussi les camarades.

> **QC9E*1 :** Quand ils prennent la parole, dans quelle situation exactement ? Est-ce pour participer et répondre à vos questions ? Pour poser des questions ou pour parler avec leurs camarades ?

2-1-3-1- Pour répondre aux questions de l'enseignante

> **R9E1*1 :** (RIRES) + AHHH en français + ... + pour bien répondre à votre question + parfois + ILS ESSAIENT + de formuler des phrases + de construire des phrases etcétéra ++ ... /
>
> **R9E2 :** ... + et le plus souvent ils prennent la parole juste pour répondre à mes questions ... /
>
> **R9E3*2 :** ... + pour répondre à mes questions + oui + ... /
>
> **R9E4 :** ... + Sinon pour répondre à mes questions et là le plus souvent c'est des réponses assez réduites par des mots des oui ou des non /

Les discours des quatre enseignantes nous montrent que finalement l'un des contextes dans lesquels les apprenants participent est de répondre aux questions posées par l'enseignante dans le cadre du déroulement de la séance.

D'autant plus, les enseignantes soulignent qu'en général les apprenants trouvent tellement de difficultés à s'exprimer couramment dans la langue française que leurs réponses sont courtes et brèves. Pour preuve, nous nous appuyons sur les extraits des discours des enseignantes où elles le déclarent : « *parfois ils essaient de formuler des phrases* » ; « *ils prennent la parole juste pour répondre à mes questions* » et « *le plus souvent c'est des réponses assez réduites par des mots des oui ou des non* ».

Alors, il se voit clairement qu'en fait les apprenants participent pour répondre aux questions de l'enseignante dans le cadre de prise de parole et non pas d'interactions avec les autres.

2-1-3-2- Pour poser des questions à l'enseignante

> **R9E1*1 :** (RIRES) + AHHH en français + ... ++ et aussi pour poser des questions + la plupart du temps quand ils posent des questions + ce que j'ai remarqué + c'est qu'ils viennent au bureau pour poser des questions + ça veut dire euuuh + qu'ils ont peur que les autres se moquent d'eux etcétéra ... /
>
> **R9E2 :** ... ou bien pour poser des questions et + c'est rare + ... /
>
> **R9E3*2 :** Pour me poser des questions + ... /
>
> **R9E4 :** ... + sinon ils prennent la parole soit pour me poser une question du genre madame on écrit la date ? + Madame quelle page ? + ... /

Les apprenants participent également pour poser des questions à l'enseignante dans le cadre du déroulement de la séance.

Mais les enseignantes précisent aussi que même si certains apprenants participent dans le but de poser des questions, mais ce n'est pas assez fréquent comme ils le font pour répondre aux questions de l'enseignantes.

En revenant sur les déclarations des enseignantes sur le rôle important qu'elles jouent pour booster et favoriser la participation des apprenants, et le reliant avec ces déclarations, nous nous rendons compte que les apprenants prennent la parole (précisément en langue française) beaucoup plus dans les situations sollicitées par l'enseignant, et rarement de manière spontanée et volontaire. Pour ce l'enseignante Houda **(E2)** le souligne : « *ou bien pour poser des questions et c'est rare* ».

L'enseignante Meriem **(E1)** revient encore sur un élément qui s'impose dans pratiquement tous les points que nous avons analysés concernant la participation et la pratique de la langue en classe, c'est celui qui concerne *la timidité, le complexe* et *la peur* chez ces apprenants. En effet, elle a déclaré que :

> **R9E1*1** : « ... la plupart du temps quand ils posent des questions + ce que j'ai remarqué + c'est qu'ils viennent au bureau pour poser des questions + ça veut dire euuuh + qu'ils ont peur que les autres se moquent d'eux etcétéra ... / »

Elle précise que très souvent, ses apprenants passent auprès d'elle pour lui poser des questions dans le but de se retrouver dans un espace plus réduit « enseignant – apprenant » loin des regards des camarades ni de leurs remarques. Il s'avère alors que l'aspect psychologique impacte fortement l'apprenant en matière de prise de parole en classe dans la mesure où l'espace

classe et surtout les camarades autour rendent difficile pour lui de « parler en public » de crainte qu'il y ait des réactions négatives voire dépréciatives vis-à-vis de sa pratique de la langue.

2-1-3-3- Pour parler avec leurs pairs

> **R9E1*1 :** (RIRES) + AHHH en français + ils s'expriment pas en français pour parler avec leurs camarades bon + ... /
>
> **R9E2 :** ... + sinon avec leurs camarades euh + entre eux c'est en arabe /
>
> **R9E3*2 :** ... + mais pour parler à leurs camarades + NON + il n'y a pas d'interactions entre eux + ils sont plutôt bronchés avec moi + avec la leçon /

Par ailleurs, les enseignantes ont répondu *négativement* sur l'emploi du français dans le cadre des interactions avec les camarades : « *ils s'expriment pas en français pour parler avec leurs camarades* » ; « *mais pour parler à leurs camarades + NON* » et « *il n'y a pas d'interactions entre eux* ».

Ces infirmations montrent que par rapport aux interactions verbales entre les apprenants, certes, ils discutent, se parlent entre eux (généralement hors du contexte de la leçon) mais dans la langue arabe, sinon **il n'existe pas d'interactions entre eux dans la langue française sans la présence ou l'intervention de l'enseignante**.

A travers ces discussions autour de la pratique de la langue (entre la prise de parole et / ou les interactions) chez les apprenants, nous pouvons dire que les prises de parole et interactions entre apprenants et enseignant sont le plus souvent dans le cadre de réponses données à l'enseignant lors du déroulement de la séance. Ces dernières sont brèves, courtes et réduites. Parallèlement, lorsqu'il s'agit d'échanges entre les apprenants eux-mêmes, cela s'effectue uniquement dans la langue arabe.

Pour apporter plus de précision concernant la prise de parole des apprenants et leurs interactions, nous chercherons à discuter leurs discours ainsi que ceux de leurs enseignantes sur la ou les langue (s) utilisée (s) lors de leurs participations. En d'autres termes, il serait assez important de savoir dans quelle (s) langue (s) prennent-ils la parole en classe dans le but de savoir par la suite avec qui et dans quel (s) contexte (s) ou situation (s) emploient-ils cette ou ces langue (s).

2-1-4- Dans quelle (s) langue (s) s'expriment-ils en classe ?

Par rapport aux langues utilisées par les apprenants, leurs déclarations et celles de leurs enseignantes ont porté dans leur ensemble principalement sur le français, l'arabe dialectal et l'arabe classique (avec moins d'emploi que le précédent) :

> **QC9E*3 :** Dans quelle (s) langue (s) prennent-ils la parole en séance de français ? Utilisent-ils seulement le français ou bien ils se réfèrent à d'autres langues ?
>
> **R9E2*2 :** Un mélange + ...
>
> **R9E3*3 :** Parfois en arabe + ou bien ils donnent un mot en arabe et deux en français ++ ou l'inverse ++ ...

Les déclarations des enseignantes Houda **(E2)** et Fadéla **(E3)** montrent clairement que les apprenants n'utilisent pas uniquement la langue française lors de leurs prises de parole en classe, mais ils se réfèrent plutôt à d'autres langues que nous révèlerons par la suite.

Comme nous le voyons, les deux enseignantes ont évoqué cette variété dans l'usage des langues. L'enseignante Houda **(E2)** l'a désigné par « *un mélange* », et parallèlement Fadéla **(E3),** a avancé un autre détail en déclarant que ses élèves fusionnent le français avec « l'arabe » et a interprété cette transition entre les deux langues en termes de chiffres : « *un mot en arabe* » ; « *deux mots en français* ». Ceci dit que les apprenants utilisent plusieurs langues lors de leurs pratiques langagières en classe, il s'agit alors principalement de « métissage », de « brassage » entre **le français** langue étrangère enseignée **et l'arabe**[184] que la majorité considère comme leur langue maternelle. A titre d'exemples :

> **R11A1 :** En français et ***chwya arabe fos'ha***[185] ***et dardja*** (Un peu d'arabe classique et dialectal) /
>
> **R11A2 :** euh + je participe en français mais ***nelka sou'ouba bach nahder + ...+*** donc ***nutilisi laarbya ... (***... mais je trouve des difficultés pour parler + ...+ donc j'utilise l'arabe...) /
>
> **R11A3 :** ***ndjaweb*** en français ***ida kanet andi joumla shiha w ida ma'areftch ... njaweb bel fos'ha*** (je réponds en français si j'avais l'expression correcte mais si je ne la trouve pas ... je réponds en arabe classique) + ... /
>
> **R11A4 :** ***arbiiya dardja fos'ha w*** français ***ala hssab*** la situation **(**Arabe dialectal arabe classique et français selon la situation) /
>
> **R7A5 :** euh ++ ***lougha*** bien ***mliha chghol tetallem takafa jdida*** mais difficile + ... (Une langue bien ça t'apprend une culture nouvelle avec ...) /
>
> **R15A6 :** Pour éviter ***had lmochkil kbel ma njaweb*** euh + **(**Pour éviter ce problème avant de répondre euh + ...) /
>
> **R6A7 :** ***Dardja et fos'ha*** **+** bon ***dardja*** parce que ***nahderha melli kont sghir w lougha taana ...*** (L'arabe dialectal et classique + bon le dialectal parce je le parle depuis très petit et c'est notre langue ...) /
>
> **R11A8 :** Dans les rares cas où je participe c'est qu'en français puisque je me débrouille bien + ... /

[184] Dans ce cas, nous avons parlé d'« arabe » de façon globale sans pour autant préciser sa variété, s'il s'agit d'arabe classique ou dialectal car dans les deux cas, l'arabe demeure la langue 1 à laquelle les apprenants se réfèrent par rapport au français qui demeure, pour sa part, une langue étrangère pour « la grande majorité » de nos apprenants.

[185] Voir les conventions de transcription, chapitre traitement des données, p. ****

Il s'avère clairement d'après ces extraits que, sauf Imene **(A8)** qui s'exprime uniquement en français, tous les apprenants enquêtés ont utilisé le français, l'arabe dialectal et l'arabe classique. Leurs pratiques langagières sont involontairement métissées sans même qu'ils ne le déclarent, à l'image d'Islem **(A3)** qui déclare utiliser le français et l'arabe classique en cas de difficulté, alors que réellement, il emploie le français, l'arabe classique et aussi l'arabe dialectal.

Nous nous rendons compte qu'en fait, les pratiques langagières des apprenants lors des entretiens confirment les déclarations de leurs enseignantes sur le fait qu'ils utilisent plusieurs langues lors de leurs prises de parole et interactions en classe.

Ce qui serait plus important pour notre recherche, est de savoir précisément dans quel but et quel contexte l'arabe (qu'il s'agisse de l'arabe classique ou dialectal) est-il utilisé à côté du français par les apprenants ? Les réponses nous apporteront justement d'idées initiales sur le recours à la langue maternelle, l'un des symptômes du phénomène d'insécurité linguistique, mais aussi l'un des procédés adoptés par les apprenants pour gérer ce phénomène lors de leurs prises de parole en classe de français langue étrangère.

Pour ce, nous reviendrons aux réponses des enseignantes à la question **n°09** (plus précisément la question supplémentaire n°03, et aussi à celles des apprenants aux questions **n°11 et n°14** des entretiens effectués avec eux.

Au-delà de l'utilisation « métissée » du français et de l'arabe lors des prises de parole, dans d'autres contextes, les apprenants utilisent ces langues indépendamment, chacune à part entière, et dans une situation précise. Nos enquêtés, enseignantes et apprenants nous ont révélée justement ces contextes, comment et avec qui précisément ces langues sont employées en classe.

2-1-4-1- La place du « *français* » dans les pratiques langagières des apprenants :

Comme nous l'avons introduit précédemment, les apprenants se réfèrent « généralement » à des emplois métissés, brassés du français et de l'arabe, or, dans d'autres contextes, ces langues qu'il s'agisse du français ou de l'arabe ont leurs emplois spécifiques et dans des contextes précis en séance de français. La langue française est alors pratiquée par les apprenants principalement dans plusieurs situations telles que :

a- Dans le cadre des prises de parole et / ou interactions avec l'enseignante

Les apprenants, dans leur ensemble, ont confirmé utiliser le français principalement avec leurs enseignantes (et quelquefois exceptionnellement avec les camarades qui maîtrisent la langue) :

> **R14A1 :** Euh j'utilise le français avec l'enseignante et + mes camarades + c'est pas tout ***nestaamel ghir maa li yaarfou français ...*** (Je ne l'utilise qu'avec ceux qui connaissent le français ...) /
>
> **R14A2 :** ***maa*** la maitresse c'est tout ... **(**avec la maitresse c'est tout ...) /
>
> **R14A3 :** En français c'est seulement avec la maîtresse ... /
>
> **R14A4 :** ***nahder bel*** français ***ghir maa el ostada maa*** les autres ***lala ...*** (je ne parle en français qu'avec l'enseignante mais avec mes camarades non ...) /
>
> **R14A6 :** L'enseignante seulement + ... /
>
> **R14A7 :** ***maa chikha*** ... **+** et pas vraiment avec mes camarades à part ***ki ndirou kifkif*** un exercice ***nahder chwya maahom*** en français ***bech nhellouh*** ... (Je parle avec l'enseignante ... + mais pas vraiment avec mes camarades sauf lorsqu'on fait un exercice ensemble je parle en français avec eux ...) /
>
> **R14A8 :** Avec l'enseignante c'est français sans doute + ... **/**

Les apprenants nous montrent que la langue française est en quelque sorte dédiée uniquement à la communication avec l'enseignante, loin des interactions avec leurs camarades. Ces apprenants ainsi que leurs enseignantes ont présenté plusieurs arguments selon lesquels ils ont justifié pourquoi utiliser cette langue seulement avec l'enseignante, et dans quels contextes précisément :

b- Quand le français est exigé par l'enseignante

Les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Fadéla **(E3)**, ainsi que l'apprenant Adam **(A5)** ont lié l'emploi du français aux exigences et recommandations de certains enseignants :

> **R9E1*3 :** ... + mais les garçons parfois spontanément ils donnent la réponse en arabe + je lui dis reformule + je lui donne la réponse en français + je + je traduis on va dire sa réponse et il essaie de euh répéter on va dire pour qu'il se souvienne BIEN SUR + c'est la MEMORISATION + comme ça il se souviendra après /
>
> **R9E3*3 :** ... + mais + généralement + non non non + moi j'exige le français + si vous avez remarqué + parfois il commence en arabe + puis je lui dis non non ++ parlez-moi en français + même s'ils arrivent pas je les encourage en interrogeant un autre ++ mais j'exige à ce qu'ils répondent en français /
>
> **R14A5 :** ***ma nahderch bezaf*** rarement à part ***ki chikha tkoulli jaweb wela ekra* +** sinon j'évite (Je parle rarement en séance de français à part lorsque la maîtresse me demande de répondre ou de lire) /

Ces enseignantes ont montré le rôle important qu'elles jouent en classe dans l'orientation et le choix surtout de la langue chez leurs apprenants lors de leurs prises de parole. En effet, Meriem **(E1)** procède à plusieurs méthodes telles que la reformulation, la traduction, la répétition et la mémorisation. Quant à Fadéla **(E3),** elle aide et assiste ses apprenants, et arrivant parfois même à exiger le français en les obligeant à l'utiliser. Tout cela pour que l'apprenant qui emploie l'arabe parvienne s'habitue à pratiquer le français.

Quant à Adam **(A5)** dont l'idée de l'argument rejoint celui de Fadéla **(E3),** il déclare s'exprimer en langue française que dans le cas où l'enseignante le sollicite et lui demande de prendre la parole.

c- Parler la langue de l'enseignante et la langue enseignée

D'autre part, les deux apprenantes Yasmine **(A4)** et Dalina **(A6)** trouvent qu'elles sont dans l'« obligation » de parler et de répondre à l'enseignante dans la même langue qu'elle utilise avec elles, la langue enseignée :

> **R11A6 :** Français + euh ***ma nekderch nestaamel el arbiya maa*** la prof de français ... ***(***Je ne peux pas utiliser l'arabe avec l'enseignante de français ...) /
>
> **R14A4 :** ***nahder bel*** français ***ghir maa el ostada maa*** les autres ***lala ala khater*** la prof ***tahder maaya bel*** français donc obligé ***nrejaelha bel*** français **+** ... (je ne parle en français qu'avec l'enseignante puisqu'elle nous parle en français donc je suis obligé de lui répondre dans la même langue + ...) /

A travers leurs discours, Yasmine et Dalina nous font comprendre que certains apprenants, à leur image, trouveraient plus convenable de s'exprimer en français en s'adressant à l'enseignante. En d'autres termes, lorsqu'il s'agit de classe de langue, l'emploi de cette langue avec l'enseignante s'impose pour que les interactions apprenant-enseignant soient dans la même langue, la langue enseignée.

d- Avec l'enseignante, on est plus à l'aise de s'exprimer en français

Les deux camarades Amel **(A2)** et Islem **(A3)** déclarent privilégier utiliser le français généralement avec l'enseignante car ils se sentent plus à l'aise avec elle qu'avec les camarades :

> **R14A2 :** ***maa*** la maitresse c'est tout parce que ***... tefhamni + ma walefnach nahedrou*** français ***maa*** l'entourage ***taana + ki tahedri maahom*** en français ***ykoulek metkeber w jihom bezzaf*** bizarre **(**avec la maitresse c'est tout parce qu'elle ... me comprend + on n'a pas l'habitude de parler en français avec notre entourage + quand tu leur parles en français on te traite d'orgueilleux et ça leur parait tellement bizarre) /
>
> **R14A3 :** En français c'est seulement avec la maîtresse puisque ***ida ghlett fi hadja tefhamni ...*** + et avec les autres ++ euh ***ma yahedrouch mlih*** français ***w tani ma yefahmounich*** + je parle seulement ***bel arbiya*** ++ mais avec ***s'habi intimes li naarefhom berra nahderelhom*** en français même ***neghlet maalich nhess rouhi*** à l'aise (si je fais des erreurs elle me comprend et me corrige + et avec les autres ++ euh ils ne parlent pas bien français et aussi ils ne me comprennent pas + je parle seulement en arabe dialectal ou classique ++ mais avec mes amis intimes que je connais ailleurs je parle en français et même si je me trompe je me sens à l'aise avec eux) /

Selon ces deux apprenants, choisir de pratiquer le français uniquement avec l'enseignante revient au fait que sa présence les met en sécurité dans la mesure où elle comprend leurs discours dans la langue étrangère, où elle accepte et corrige leurs erreurs, où elle les assiste à

bien s'exprimer en les mettant dans des conditions favorables à l'apprentissage et à la pratique de la langue, notamment sur le plan psychologique.

Cependant, Amel et Islem soulignent que contrairement à l'enseignante, parler en langue française devant et avec les camarades de classe (dans leur majorité) est, non seulement, une source de représentations négatives qui ne leur permet pas d'être dans un climat de confiance et de sécurité linguistique, mais aussi une situation où la communication ne passe pas surtout avec ceux qui ne comprennent pas la langue. C'est ce qui constitue pour eux un obstacle, les empêchant de prendre la parole et de s'exprimer aisément avec eux.

e- ***Pour apprendre à s'exprimer en français***

Suivant les arguments avancés par ces camarades précédemment, notamment celui d'Islem **(A3),** Dalina **(A6)** justifie le fait qu'elle choisisse de prendre la parole en français uniquement avec l'enseignante en s'expliquant davantage :

> **R11A6 :** Français + ... ***maa*** la prof de français et aussi ***nseyi bech netallemha*** parce que la prof ***tcorrigilna ki negheltou (***Français + ... avec l'enseignante de français et aussi j'essaie pour que je l'apprenne parce que notre enseignante nous corrige quand on fait des erreurs) /
>
> **R14A3 :** En français c'est seulement avec la maîtresse puisque ***ida ghlett fi hadja ... tsahehli*** + ... (En français c'est seulement avec la maîtresse puisque si je fais des erreurs elle me corrige + ...) /

Quant à Dalina, elle ajoute qu'elle apprend la langue grâce aux corrections que l'enseignante leur apporte lors de leurs prises de parole. Selon l'argument avancé par Dalina, choisir de s'exprimer en français avec l'enseignante permet aux apprenants d'apprendre la langue et de développer leurs compétences langagières et ce, à travers les erreurs qu'ils commettent lors de leurs prises de parole.

f- Quand on peut s'exprimer en français sans difficultés

> **R9E1*3 :** BON euh si c'est un bon élève ou une bonne élève c'est directement français euh c'est clair elle essaie + elle essaie même si elle fait des erreurs j'essaie de les corriger + ... /
>
> **R11A3 :** ***ndjaweb*** en français ***ida kanet andi joumla shiha ...***(je réponds en français si j'avais l'expression correcte ...) ...+ ***ala hssab wach kdert*** (selon ce que je peux faire) /
>
> **R11A7 :** ***ma ncharekch bezaf*** c'est rare ***w ki ncharek nestaamel*** français mais ***kelmat berk*** français cassé **...** (Dans les rares cas où je participe en séance de français j'utilise le français mais justes quelques mots c'est du français-cassé ...) /
>
> **R11A8 :** Dans les rares cas où je participe c'est qu'en français puisque je me débrouille bien + mais vraiment à voix basse /

A part l'emploi du français dans le cadre des prises de parole / interactions avec l'enseignante, certains apprenants ne le font que dans le cas où ils peuvent s'exprimer dans la langue française sans difficultés tout en étant en sécurité linguistique.

Selon l'enseignante Meriem **(E1),** ce sont généralement les apprenants ayant un bon niveau en langue française qui l'utilisent lors de leurs pratiques langagières en classe. D'ailleurs, l'apprenante Imene **(A8)** confirme ce point de vue de l'enseignante en déclarant qu'elle participe uniquement en langue française puisqu'elle « *se débrouille bien* », c'est-à-dire qu'elle ne rencontre pas de difficultés dans cette langue, et par conséquent, elle est en sécurité linguistique.

Cependant, d'après les déclarations des deux apprenants Islem **(A3)** et Khalil **(A7),** nous voyons que du fait qu'ils ont la bonne réponse, ils prennent quand-même la parole même avec quelques difficultés au niveau de la langue. Ceci nous laisse comprendre que, le plus important pour certains apprenants est de donner la réponse à l'enseignant, l'essentiel est qu'il puisse s'exprimer dans la langue française même avec le peu de compétence langagière qu'il a, mais qui lui permet de transmettre l'information à l'enseignant dans la même langue.

2-1-4-2- L'arabe, classique et / ou algérien en classe de français !

Parallèlement à la langue française, l'arabe a été déclaré employé également par les apprenants dans divers contextes. Les enseignants, ainsi que les apprenants ont argumenté à propos du choix de l'arabe au détriment de la langue française en classe.

a- Dans le cadre des interactions apprenant – apprenant

Les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Houda **(E2)** déclarent que leurs apprenants emploient la langue arabe « seule » dans certains contextes. Il est généralement constaté dans le cadre des interactions apprenant-apprenant. D'autant plus, les deux apprenants Islem **(A3)** et Yasmine **(A4)** le confirment également :

> **R9E1*2 :** Bah **+** ils discutent mais ils discutent qu'en arabe + en arabe et ils parlent un langage qu'on comprend même pas (ETONNEMENT) + un nouveau langage (RIRES) + familier entre eux (RIRES) /
>
> **R9E2 :** ... + sinon avec leurs camarades euh + entre eux c'est en arabe /
>
> **R14A3 :** ... + et avec les autres ++ euh ***ma yahedrouch mlih*** français ***w tani ma yefahmounich*** + je parle seulement ***bel arbiya*** ++ ... (... et avec les autres ++ euh ils ne parlent pas bien français et aussi ils ne me comprennent pas + je parle seulement en arabe dialectal ou classique ++ ...) /
>
> **R14A4 : ... +** mais ***loukan yahder maaya kach wahed m*** les camarades ***ndjawbou*** en arabe parce que ***hna*** les élèves ***binatna*** c'est rare ***win*** **nestaamlou** français (... + mais si l'un de mes

> camarades me parle je lui réponds en arabe parce qu'entre nous on utilise rarement le français) /

La langue française n'est donc jamais utilisée dans le contexte des échanges verbaux entre les apprenants en classe. Ces derniers privilégient l'emploi de l'arabe pour des raisons différentes :
- Dans les situations où la communication ne passe pas, où il n'y a pas d'intercompréhension avec leurs camarades principalement ceux qui ne développent pas de compétences langagières et discursives en langue française.

- Il n'est pas de leurs habitudes de discuter entre eux dans la langue française, et que cette langue est dédiée principalement au contexte d'enseignement / apprentissage et uniquement aux interactions avec l'enseignante.

b- Lorsqu'on rencontre des difficultés à s'exprimer en français

En restant dans le contexte de la compétence langagière, l'enseignante Houda **(E2)** interprète le recours à l'arabe principalement par le fait que certains apprenants n'ont pas la compétence langagière qui leur permet de s'exprimer aisément en langue française.

> **R9E2*2 :** ... + rares ceux qui utilisent seulement le français + parce qu'ils ont des difficultés à former + à formuler même les filles + rares vraiment rares ceux qui formulent des phrases correctes en français + ils ont toujours euh + cette PEUR + moi je trouve que c'est un complexe aussi + ils ont peur et ils sont complexés par leurs camarades + si euh + par exemple ils se trompent + ils sentent qu'ils vont être jugés /

Certains des apprenants interrogés confirment, par la suite, la déclaration de Houda **(E2)** dans la mesure où ils confirment recourir à l'arabe dans les cas où ils rencontrent des difficultés d'expression lors de leurs pratiques de la langue française. Anis **(A1),** Houda **(A2)**, Islem **(A3)**, Yasmine **(A4)** et Adam **(A5)** se justifient ainsi :

> **R11A1*1 :** Il y a des mots ***manaarefhomch nestaamel el fos'ha bach naarefhom*** (Il y a des mots je les connais pas alors j'utilise l'arabe classique pour les connaître) + des synonymes /
>
> **R11A2 :** ... ***+ ana wahdi nekder nahder*** français normal mais ***ki nkoun*** en classe ***nahchem w khaf naghlet +*** donc ***nutilisi laarbya ki ma naarefch nkemel jomla nkoul kelmat bel arbiya bech efhamni chikha + bech nwessel*** *l'*message la prof **(**... + quand je suis seule je parle français normal mais en classe je suis timide et j'ai peur de faire des erreurs + donc j'utilise l'arabe quand je n'arrive pas à terminer la phrase j'utilise quelques mots en arabe pour que l'enseignante me comprenne + pour que lui passe le message) /
>
> **R11A3 : ...** ***w ida ma'areftch nssibha*** en français + puisque ***ana fi rassi eljoumla bel arbiya nkoulha*** en français ***w ida ma kdertch njaweb bel fos'ha*** (... mais si je ne la trouve pas je réponds en arabe classique) + puisque j'ai tendance à réfléchir en arabe et m'exprimer en français + ***ala hssab wach kdert*** (selon ce que je peux faire) /
>
> ***1 :** Dans quel cas utilises-tu l'arabe ?

> ***1 :** euh + ***ki ma nekderch njaweb ala sou'al bel*** français (euh + quand j'arrive pas à répondre en français) /
>
> **R11A4*1 : ... +** euh ***nestaamel el arbiya bach nekder nfahhem el makssoud dyali wech rani habba nkoul*** **(**... + euh j'utilise l'arabe pour que je puisse exprimer ce que je veux dire) /
>
> **R11A5 :** ... et un petit peu arabe algérien + parce qu'il y a des mots + j'arrive pas à euh + ***naarefhom*** (je les connais) mais j'arrive pas à les sortir (RIRES) /

Les arguments avancés par les apprenants montrent qu'en fait l'arabe remplace le français dans des situations précises où quelques difficultés empêchent ou parfois interrompent la communication en langue française. Le facteur de *timidité*, de *peur de l'erreur*, *la pauvreté lexicale* et *les phrases et expressions longues* sont les prétextes cités par nos apprenants et pour lesquels ils se recourent à l'arabe, à leur langue maternelle.

D'après les prétextes avancés, il s'avère clairement que le facteur « psychologique » impacte fortement les apprenants en classe par rapport au choix qu'ils établissent entre le français (langue étrangère enseignée) et l'arabe (langue maternelle). En d'autres termes, ils se recourent généralement à l'arabe car ce sont leur incompétence et les difficultés qu'ils rencontrent en langue française qui entrainent souvent chez eux ce sentiment de *timidité* de prendre la parole devant un public, et de *peur* de commettre des erreurs devant ce public.

c- Pour éviter les jugements des autres en cas d'erreur

En poursuivant toujours avec le facteur psychologique, l'enseignante Houda **(E2)** et l'apprenante Amel **(A2)** nous parlent du lien entre les camarades de classe et le recours à la langue arabe chez les apprenants :

> **R9E2*2 :** ... + rares vraiment rares ceux qui formulent des phrases correctes en français + ils ont toujours euh + cette PEUR + moi je trouve que c'est un complexe aussi + ils ont peur et ils sont complexés par leurs camarades + si euh + par exemple ils se trompent + ils sentent qu'ils vont être jugés /
>
> **R11A2 :** euh + ... **+** ***ana wahdi nekder nahder*** français normal mais ***ki nkoun*** en classe ***nahchem w nkhaf naghlet +*** donc ***nutilisi laarbya ki ma naarefch nkemel jomla nkoul kelmat bel arbiya*** **(**euh ... + quand je suis seule je parle français normal mais en classe je suis timide et j'ai peur de faire des erreurs + donc j'utilise l'arabe quand je n'arrive pas à terminer la phrase j'utilise quelques mots en arabe ...) /

Les discours de nos deux enquêtées autours de l'emploi de la langue arabe nous laissent comprendre que, non seulement les difficultés liées à la langue qui impactent l'aspect psychologique des apprenants, mais aussi les jugements et les réactions des camarades de classe vis-à-vis de l'emploi de la langue française.

Plusieurs arguments ont été avancés sont liés aux camarades de classe et l'impact qu'ils peuvent avoir sur les pratiques langagières de l'apprenant qui prend la parole en langue française. En

effet, et d'après ce que nos informatrices ont avancé, certains apprenants manifestent plusieurs phénomènes d'ordre psychologique du fait qu'ils prennent la parole devant un public, plus particulièrement les camarades de classe. A titre d''exemple :

- Le complexe de parler en français devant ses camarades.

- La peur de se tromper et de commettre des erreurs devant ses camarades.

- La peur d'être jugé par ses camarades par rapport à la pratique d'une langue étrangère, mais aussi aux erreurs que l'on commet en pratiquant cette langue.

Ces manifestations d'ordre psychologique proviennent principalement de jugements préalablement reçus de la part de certains camarades. Ce sont ces jugements qui emmènent les apprenants à passer du français langue étrangère à la langue maternelle, la langue dans laquelle ils s'expriment plus aisément, sans jugements, sans difficultés, ni complexes.

Dans le but d'apporter plus de précision aux résultats que nous avons obtenus à travers la discussion et l'analyse des discours des apprenants et de leurs enseignantes, nous avons choisi d'interpréter ces données en termes de chiffres et de pourcentages. Cette interprétation, à dominante statistique, nous permettra justement de mesurer réellement la place du français chez les apprenants tout en la comparant à celle de l'arabe. D'autant plus, nous relèverons selon quel contexte et dans quelle mesure les apprenants choisissent l'emploi de l'arabe, autrement dit, ils se recourent à la langue maternelle lors de leurs pratiques langagières en classe.

Les résultats que nous obtiendrons nous apporteront justement des idées amplement claires et précises sur le rapport entre le recours à la langue maternelle et l'insécurité linguistique que nous analyserons ultérieurement. Ceci nous permettra également de mieux comprendre, non seulement les causes et les sources de ce phénomène, mais aussi les stratégies que les apprenants mettent en œuvre pour le gérer.

Pour ce, nous avons pensé à concevoir deux histogrammes à objectif récapitulatif, l'un regroupant les arguments avancés par les apprenants par rapport au choix et aux contextes pour lesquels ils pratiquent la langue française, le deuxième, porte parallèlement et essentiellement sur la langue maternelle.

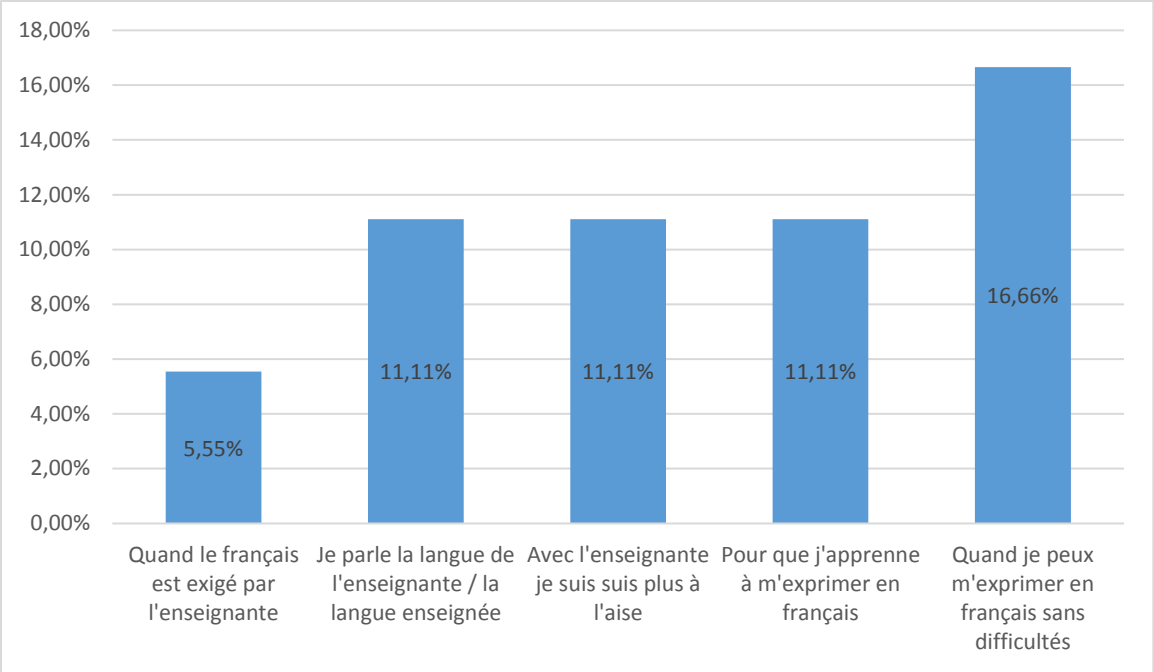


Figure 16 : Arguments des apprenants sur l'emploi de la langue française

A travers les pourcentages affichés sur l'histogramme ci-dessus, nous observons que :

- Quatre items relèvent des arguments avancés par les apprenants quant à l'emploi du français dans le cadre des prises de parole / interactions avec l'enseignante à savoir :

a- Quand l'enseignante exige l'emploi du français en classe, à travers 5.55% des déclarations des apprenants.

b- Quand les apprenants sont dans l'obligation de s'exprimer en langue française, la langue enseignée et pratiquée par l'enseignante, à travers 11.11% de leurs déclarations.

c- Quand l'enseignante met ses apprenants dans un climat de confiance en pratiquant la langue étrangère, à travers 11.11% des déclarations des apprenants.

d- Quand l'interaction avec l'enseignante se considère comme un contexte d'apprentissage de la langue, notamment de la compétence langagière à l'oral, à travers 11.11% des déclarations des apprenants.

- Par ailleurs, 16.66% des apprenants lient leur pratique de la langue française en classe à la capacité de s'exprimer dans cette langue sans qu'ils rencontrent des difficultés notamment à l'oral.

Une lecture réfléchie de ces arguments nous laisse comprendre que les apprenants, dans leur majorité (selon le pourcentage le plus élevé), n'emploient la langue française que lorsqu'ils en

sont capables, lorsqu'ils sont en « sécurité linguistique » en prenant la parole dans cette langue et qu'ils sont certains de ne pas commettre des erreurs.[186]

Ceci dit qu'à part les situations plus ou moins « contraignantes » où les apprenants emploient le français par obligation de la part de l'enseignant ou dans un contexte d'apprentissage de la langue, les prises de parole / interactions des apprenants sont fortement gérées par le facteur « psychologique » qui joue un rôle assez impactant chez eux quant au choix de s'exprimer dans cette langue étrangère en classe.

Par rapport au recours à la langue de référence, nous avons obtenu les pourcentages suivants :

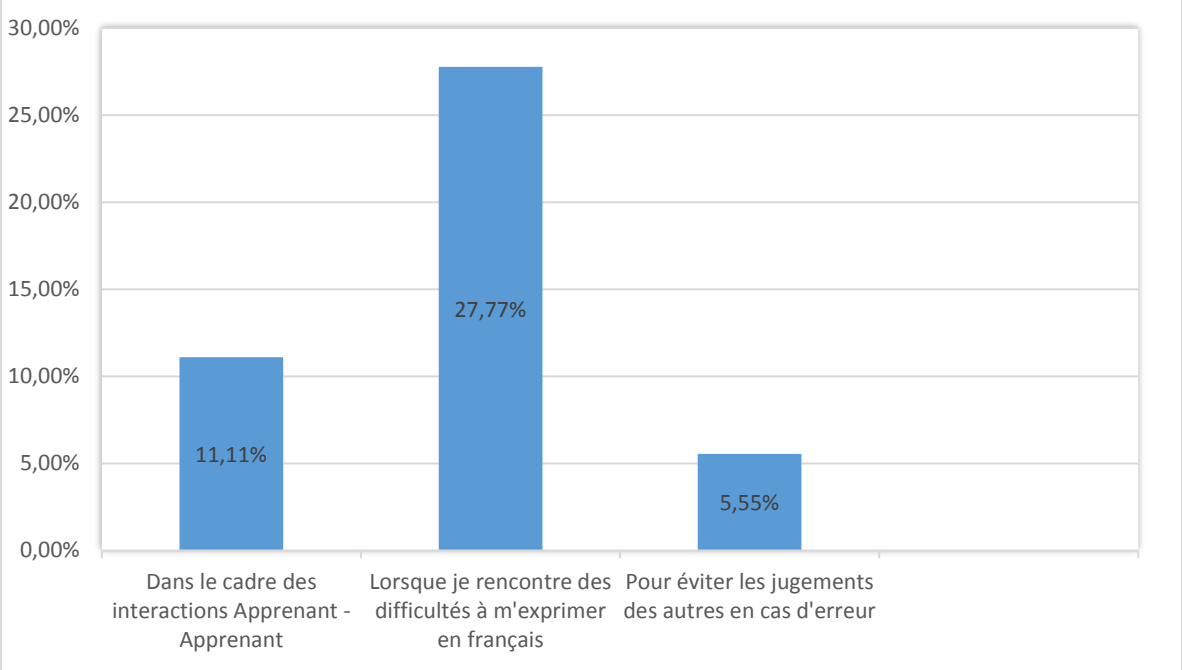


Figure 17 : Arguments des apprenants sur le recours à la langue de référence

Les résultats et pourcentages sur l'histogramme ci-dessus autour du recours à la langue maternelle nous indiquent que :

- 27.77% des déclarations des apprenants montrent que leur recours à la langue maternelle est lié aux difficultés qu'ils rencontrent en pratiquant le français langue étrangère.

- 11.11% de leurs déclarations dédient l'emploi de l'arabe (classique et dialectal) aux interactions entre les apprenants.

[186] Ceci ne signifie pas qu'ils sont souvent en sécurité linguistique et qu'ils ne rencontrent pas de difficultés par rapport à la pratique de la langue, mais cette déduction est plutôt liée uniquement à l'argument le plus avancé par les apprenants quant au choix du français lors de leurs pratiques langagières en classe de langue.

- 5.55% de leurs discours portent sur le choix de recourir à la langue maternelle comme « un échappatoire » des stéréotypes développés et des jugements reçus de la part de leurs camarades de classe, non seulement par rapport à la pratique de cette langue qui demeure étrangère pour eux, mais aussi vis-à-vis des erreurs qu'ils commettent en s'exprimant dans cette langue.

Une interprétation objective de ces chiffres nous emmène à déduire que le recours à la langue maternelle en classe de français langue étrangère renvoie principalement au facteur psychologique chez les apprenants dans la mesure où :

D'une part, l'obstacle le plus impactant qui empêche les apprenants à s'exprimer en langue française et les pousse donc à avoir recours à la langue maternelle relève des difficultés liées à la langue.

En combinant cette déduction à celle établie précédemment par rapport à l'emploi de la langue française nous montre que la majorité des apprenants choisissent de s'exprimer dans la langue où ils ont moins de difficultés. Ceci dit que les apprenants ont recours à la langue maternelle lorsqu'ils manifestent une « insécurité linguistique » en s'exprimant en français langue étrangère.

D'autre part, les apprenants s'expriment en langue maternelle dans le cadre des interactions entre camarades (Majoritairement dans des situations informelles, en dehors du contexte de la leçon). Nous interprétons ces pratiques par le fait que les apprenants, dans leur ensemble, ne parviennent pas à tenir des discussions et interactions spontanées en langue française. Dans ce contexte précisément, ils se sentent donc psychologiquement plus à l'aise et en sécurité dans leur langue maternelle.

Par ailleurs, « le regard et les jugements des autres » ont également un fort impact sur les pratiques langagières des apprenants en langue française. En d'autres termes, certains apprenants choisissent de se recourir à la langue maternelle de crainte qu'ils se fassent jugés par leurs camarades sur leur pratique du français langue étrangère car, en langue maternelle ils sont plus en sécurité linguistique.

Toutes ces discussions autour du recours à la langue maternelle nous emmènent à en déduire que les apprenants prennent leur langue maternelle pour une « bouée de sauvetage » à travers laquelle ils :

- Fuient des situations contraignantes et embarrassantes dans lesquelles ils se retrouvent souvent « bloqués » en pratiquant la langue étrangère.

- Sauvent certaines situations où à travers la langue étrangère, la communication ne passe pas de façon aisée et fluide comme en langue maternelle.

- Mettent en œuvre des stratégies discursives et communicatives auxquelles ils ne peuvent pas procéder en langue étrangère.

- Se sentent plus en sécurité linguistique non seulement par rapport à l'enseignante mais surtout aux camarades autour.

Nous finalisons cette analyse avec ce secteur ci-dessous qui montre, en termes de pourcentages, les langues utilisées par les apprenants lors de leurs pratiques langagières en classe d'après leurs déclarations. Nous discuterons par la suite les taux liés à chaque langue tout en se basant sur le recours à la langue maternelle.

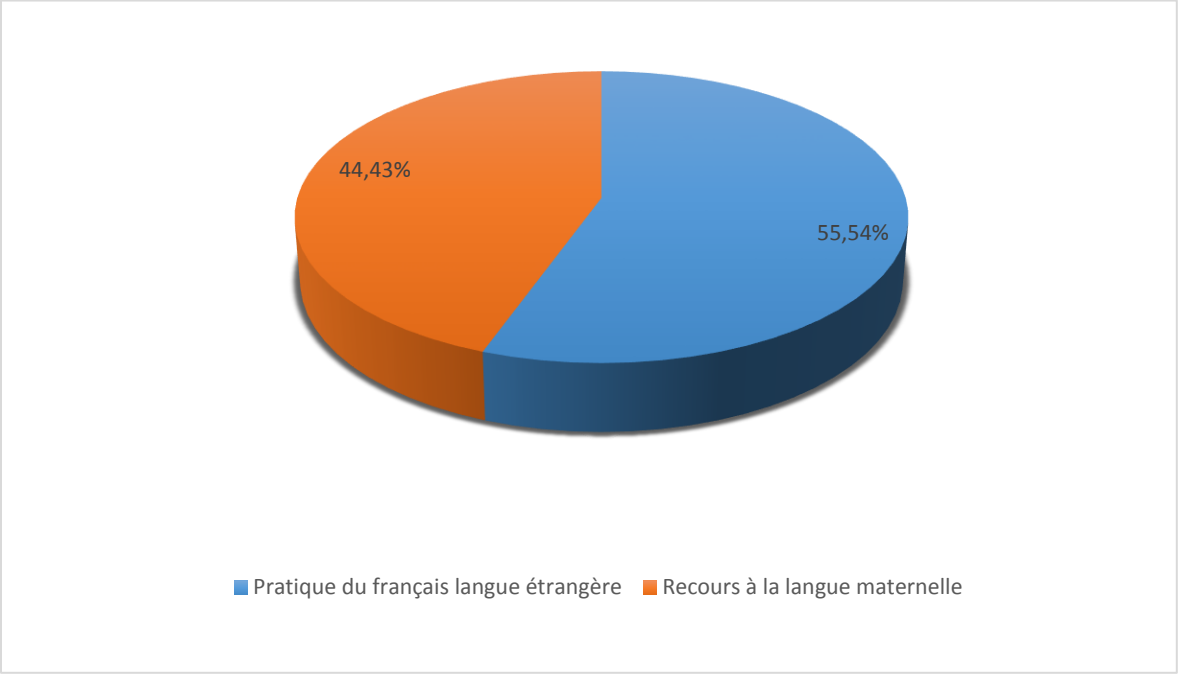


Figure 18 : Langues pratiquées en classe par les apprenants

Les données présentées sur le secteur montrent que les apprenants ont cité la pratique du français langue étrangère en classe avec un taux de 55.54%, face aux discours liés au recours à la langue maternelle avec un taux de 44.43%.

Ces chiffres assez rapprochés nous montrent que les apprenants portent assez d'intérêt à leur langue maternelle, et que cette dernière est fortement présente lors de leurs pratiques langagières en langue étrangère de manière à ce que leurs emplois se rapprochent en termes de pourcentages.

Ce taux considérable relatif au recours à la langue maternelle nous laisse penser à la présence de l'insécurité linguistique chez les apprenants du fait que l'un des symptômes de ce phénomène est justement le recours à la langue maternelle.

Dans ce qui suit, il s'agira de la deuxième partie de ce volet, dédiée principalement au phénomène d'insécurité linguistique chez les apprenants en classe de langue, nous relèverons plus de détails et de données concernant le phénomène d'insécurité linguistique des apprenants en classe de langue, ses causes, ses symptômes ainsi que sa gestion. Le genre sera également pris en compte en fonction les différences qui puissent exister entre les filles et les garçons, ce qui nous permettra de mieux cerner et analyser le phénomène.

Cette dernière partie sera divisée comme ses précédentes en deux chapitres. Un premier chapitre conceptuel sur l'insécurité linguistique ainsi que toutes les données théoriques qui permettent de mieux le définir et mieux le comprendre. Par la suite, un deuxième chapitre propre à l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête autour du concept, en contexte formel : (l'analyse / discussion des entretiens semi-directifs auprès des enseignants et des apprenants et aussi l'analyse des observations de classes).

Volet 03 : Didactique / sociodidactique (Le français dans le contexte formel)

Partie 02 : La gestion de l'insécurité linguistique en classe

Chapitre 01 : L'insécurité linguistique (Données théoriques)

Dans ce présent chapitre, nous tenterons de définir le concept de « l'insécurité linguistique », thème pivot de notre travail de recherche. Nous comptons également suivre ses émergences et développements théoriques et méthodologiques, et aussi le problématiser par rapport à notre enquête sur le terrain.

Cohéremment, nous allons présenter les définitions attribuées au concept d'abord par les dictionnaires de spécialité puis par les différents chercheurs au fil des années, des premières recherches effectuées autour du phénomène jusqu'aux plus récentes, tout en analysant leur évolution et succession historique notamment en matière de complémentarité / différence l'une avec l'autre.

Par la suite, nous établirons une classification des différentes typologies de l'insécurité linguistique selon plusieurs chercheurs. Une classification établie en fonction de leurs différentes expérimentations dans les divers contextes formels et informels ayant permis l'identification et la compréhension de ce phénomène.

Ces typologies nous ont conduit à évoquer également les symptômes des l'insécurité linguistique, élément essentiel de notre recherche, notamment notre investigation sur le terrain ainsi que les données recueillies.

Une place importante est attribuée à l'étude de la norme qui représente une partie intégrante de l'étude de l'insécurité linguistique. Pour ce, nous avons mis en lumière, les différents types de la norme, mais surtout le rapport qui puisse y avoir entre l'insécurité linguistique et l'attachement normatif. Ce lien se présente surtout comme un point de rencontre assez important pour l'identification des diverses sources et aussi manifestations du phénomène, plus particulièrement chez les apprenants en classe de langue.

1- Insécurité linguistique : émergence et évolution diachronique d'un concept

Si on opte pour une définition littérale du concept, *insécurité linguistique* se compose de : *« insécurité »* qui renvoie au manque de sécurité, au sentiment de malaise qu'une personne peut ressentir, et le mot « *linguistique* » qui relève du domaine de la science qui étudie la langue ou le langage. La liaison des deux mots sous-entend le sentiment de malaise ou de gêne lors de la pratique de la langue. Sur ce, le dictionnaire général de de français la définit comme étant : *« Le*

sentiment lié à l'usage une langue ou d'une forme de langue qui n'est pas maîtrisée par la personne qui ressent alors un malaise »[187].

Selon le dictionnaire de spécialité, Jean-Pierre Cuq définit le concept dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, comme suit :

> L'insécurité linguistique peut être définie comme un phénomène généralement présent dans l'usage courant, dû à la distorsion relevée entre une performance observée par le sociolinguiste et l'auto-évaluation du locuteur. Ce type d'insécurité linguistique se caractérise par le sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole. (Cuq J-P., 2003, 132)

La définition du dictionnaire de spécialité de Cuq nous s'avère plus précise par rapport à sa précédente, celle du dictionnaire général, dans la mesure où Cuq a lié ce sentiment au domaine de la sociolinguistique, à la situation d'usage de la langue par un locuteur qui s'auto-évalue ou autrement dit, un locuteur qui évalue son propre usage personnel de la langue et le sous-estime comme étant « erroné » en le comparant avec « la performance » de la langue.

De façon globale, et d'après les lectures que nous avons effectuées, nous pouvons dire que le terme d'insécurité linguistique pourrait avoir plusieurs désignations telles que : la perception erronée de son propre discours, l'opposition entre « usage personnel » et « usage correct » ou même une sous-estimation de son propre usage de la langue par rapport à la norme.

1-1- Labov : stratification sociale et insécurité linguistique

Historiquement parlant, William Labov est considéré comme le précurseur de la notion d'insécurité linguistique dont il a parlé en aval de sa recherche d'ordre sociolinguistique qu'il a menée auprès de la communauté newyorkaise en 1973. Une recherche dans laquelle il a associé les phénomènes linguistiques et les pratiques langagières individuelles et sociales avec la stratification sociale (plus précisément la petite bourgeoisie) à New York dans les années 70 où il y avait une hiérarchisation sociétale en quatre classes [188] :

- Moyenne et haute bourgeoisie.
- Petite bourgeoisie.
- Classe ouvrière.
- Sous-prolétariat.

Labov (1976, 200), est arrivé en aval de ses recherches au résultat qui stipule que :

> Nous avons déjà présenté l'indice d'insécurité linguistique, qui mesure l'apposition entre « usage personnel » et « usage correct » (…) à travers les différentes classes socio-

[187] https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/insecurite-linguistique consulté le 13/05/2020.
[188] William Labov, Sociolinguistique, Paris, Ed. de Minuit, 1976, p.198.

> économiques. On voit que c'est la petite bourgeoisie qui concentre le plus de valeurs élevées, résultat que confirme l'attitude habituelle de ses membres envers le parler new yorkais.

L'enquête que notre chercheur a menée sur le parler new yorkais, a montré que parmi les différentes classes sociales, c'est la petite bourgeoisie qui manifeste le plus de formes prestigieuses et soignées par rapport à leur accent, un accent auquel les habitants de la communauté éprouvent une forte répugnance ; autrement dit, les locuteurs de la petite bourgeoisie font l'effort d'embellir et de rendre plus correcte et plus prestigieux leur accent qu'il sous-estiment et qu'ils jugent incorrect, en effet, ils s'efforcent à adopter une forme plus correcte : *« Enfin, ils sont convaincus qu'il existe une langue « correcte », qu'ils s'efforcent d'atteindre dans leur conversation soignée. »* (Labov W, Op cit., p.201).

C'est à travers ce résultat que notre chercheur a adopté, et pour un premier emploi, le concept de l'*« Insécurité linguistique »* afin de désigner ces comportements socio-langagiers des locuteurs de la petite bourgeoisie new yorkaise. En effet, il a conclu à propos du ce concept : *« Les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique. »* (Labov W, Op. Cit., p.200).

A travers cette définition plus approfondie, Labov nous montre les diverses symptômes et signes à travers lesquels il a pu constater ce comportement qu'il appelle insécurité linguistique chez cette communauté, des signes qui vont d'une auto-évaluation jugée négative de son propre accent, de sa propre pratique langagière jusqu'au changement de styles et d'alternance de façons de parler des locuteurs.

Nous nous rendons compte, à travers la recherche et la conceptualisation de William Labov, que ce dernier a apporté une définition plus approfondie et plus réfléchie par rapport à celles que nous avons évoquées auparavant (jugées moins profondes). En d'autres termes, Labov a pu cerner et diagnostiquer d'une façon expérimentée, à travers son test qui révèle l'indice d'insécurité linguistique (IIL), le phénomène, l'origine et la nature de son apparition chez les locuteurs de la communauté en question ainsi que les signes[189] et les symptômes qui indiquent la présence de ce phénomène langagier chez ces locuteurs.

[189] Nous allons évoquer les signes et les symptômes de l'insécurité linguistique de façon plus détaillée ultérieurement dans notre chapitre conceptuel.

1-2- Gueunier, Genouvrir ET Khomsi : norme, diglossie et insécurité linguistique

Postérieurement à William Labov, et à la lumière des résultats qu'il a obtenus sur ce qui concerne l'insécurité linguistique, deux ans plus tard, plus précisément en 1978, Nicole Gueunier, Emile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi[190] ont collaboré dans leur œuvre intitulée : *« Les français devant la norme »* pour une recherche action qui a tant évoqué le sentiment d'insécurité linguistique, tout en élargissant leur champ de recherche dans une perspective méthodologique plus étendue.

La recherche de Gueunier et ses collaborateurs s'est prolongée autour du phénomène de la sécurité / insécurité linguistique, tout en se confrontant à plus de données qui définissent le concept, à savoir la variation du public (France / communauté francophone) d'une part ; d'autre part, à plus de facteurs qui régissent son fondement théorique et méthodologique, à savoir la prise en compte du paysage linguistique et de la situation sociolinguistique de la communauté en question (la diglossie) ; par ailleurs, la liaison et l'écart que les locuteurs établissent entre la norme et leurs propres pratiques langagières individuelles, contrairement à Labov qui a observé et analysé, chez ses enquêtés, l'aspect phonologique de la langue sans pour autant mettre sous la lumière son aspect normatif.

Etant les premiers à étudier le phénomène dans un contexte français, Gueunier (et *al.*) ont exploité leur protocole de recherche auprès de locuteurs français dans quatre milieux urbains différents de la France : Tours, Lille, Limoges et Saint-Denis de la Réunion afin d'étudier leurs attitudes, leurs représentations, leurs pratiques effectives et leurs discours sur les langues tout en les comparant les uns aux autres.

> Les enquêtes suivantes, conduites dans trois milieux urbains caractérisés par des situations de plus ou moins insécurité linguistique (Lille, Limoges et Saint-Denis de la Réunion) ont été entreprises dans un but comparatif, afin de mieux cerner l'application au domaine français du concept labovien de sécurité / insécurité linguistiques. (Gueunier, Genouvrier et Khomsi, 1978, 07)

Les premiers constats que Gueunier et *(al.)* ont obtenus de leur investigation dans les quatre milieux différents montrent que les locuteurs tourangeaux se caractérisent par un sentiment de « sécurité linguistique », par un sentiment de supériorité par rapport à ceux de la communauté de Lille, Limoges et Saint-Denis de la Réunion qui manifestent clairement le sentiment d'« insécurité linguistique ». Cette différenciation entre les communautés est, d'après Gueunier

[190] Genouvrier, E., Guenier, N., Khomsi, A., 1978, Les français devant la norme, Paris, Champion.

et ses collaborateurs, due à des raisons multiples, c'est ce qui leur a conduit à distinguer entre deux différents caractères d'insécurité linguistique.

D'une part, les chercheurs accordent la manifestation de ce phénomène chez les locuteurs par rapport à l'aspect phonologique de la langue voire l'accent. Leur étude montre que ce sentiment apparait chez les locuteurs dont les pratiques se caractérisent par « un accent régional » ou ce qu'on appelle « un régiolecte » et qu'ils ont souvent tendance à le comparer à la langue nationale ; les locuteurs de Tours manifestent justement une certaine sécurité linguistique par rapport à leur accent qu'ils jugent « supérieur » par rapport aux régiolectes pratiqués par les locuteurs des autres communautés ; ceci a conduit les chercheurs à qualifier cette insécurité d' « *Insécurité régionale » :*

> L'insécurité régionale se manifeste par le biais de la production de discours, par les témoins, dévalorisant et stigmatisant "l'accent régional" (1978 :143) ; elle se double parfois de "culpabilité linguistique" (1978 : 149) par rapport à la langue nationale, que les locuteurs ont l'impression de dégrader et d'abâtardir. (A. Bretegnier, 1999, 236)[191]

Selon les auteurs, et sur un plan phonologique, l'insécurité linguistique dite « régionale » se définit comme étant un sentiment de culpabilité linguistique, de dévalorisation, de sous-estimation des locuteurs à l'égard de leur propre accent dit « régional » tout en étant confronté à la langue nationale socialement reconnue et officiellement attestée. C'est ce sentiment d'infériorité linguistique qui les conduit à essayer de modifier, à tenter de remettre au même niveau cette pratique langagière à celle de la langue nationale jusqu'à arriver, toutefois, volontairement ou involontairement à la dégrader, voire même la détériorer.

D'autre part, le phénomène peut également avoir un aspect normatif. Les chercheurs ont abouti au résultat qui consiste à ce que l'insécurité linguistique est liée, chez certains locuteurs, à la bonne conscience normative. Autrement dit, les locuteurs qui ont une bonne maîtrise de la norme, aux règles qui régissent la langue, ont souvent tendance à éprouver un sentiment de sécurité linguistique contrairement à ceux qui ne la maîtrisent pas. Selon les auteurs, il existe alors un rapport étroit entre la notion de « la norme » et l'insécurité linguistique. Bretegnier a justement récapitulé les résultats que Gueunier et ses collaborateurs ont obtenus tout en la qualifiant d'« insécurité générale » : « *L'insécurité linguistique est décrite comme se manifestant par un haut degré d'exigence de conformité à la norme et de résistance au*

[191] Aude Bretegnier. *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la reunion. Linguistique*. Université de la Réunion, 1999. Français. Thèse de doctorat.

changement, l'expression fréquente d'un sentiment d'infériorité, et des pratiques d'hypercorrection. » (A. Bretegnier, 1999, 235)

Cette deuxième classification du phénomène d'insécurité linguistique concerne principalement l'écart que les locuteurs « insécurisés » ressentent entre leurs pratiques effectives et la norme qui régit la langue. Ces locuteurs jugent le régiolecte qu'ils pratiquent, d'un point de vue normatif, défectueux par rapport à la langue nationale, qui est le français standard de référence. Autrement dit, ils se sous-estiment et apportent un jugement dépréciatif à leur régiolecte qui est, pour eux, non-conforme à la norme. Cette auto-dévaluation les mène à avoir un sentiment d'infériorité vis-à-vis leurs pratiques effectives, et c'est ce sentiment qui les conduit, tout comme en insécurité régionale, à s'auto-corriger, et par conséquent, à tomber dans la pratique d'hypercorrection, une pratique qui, à force d'essayer d'adopter l'usage de référence, mène à pratiquer un usage fautif de la langue.

Par ailleurs, et sans pour autant s'éloigner des points discutés dessus, notamment l'insécurité linguistique à caractère régional, la diglossie a également fait partie intégrante de la recherche de Gueunier et *(al.)* et les a tant préoccupés lors de leurs investigations dans les quatre communautés francophones sur la conceptualisation du phénomène d'insécurité linguistique. L'étude a été entamée à partir du principe que Tours est une région réputée comme la plus monolingue en France par rapport aux autres.

A partir de cette donnée de base, les chercheurs ont obtenu des résultats différents chez les locuteurs des quatre communautés. Ils ont constaté qu'à Tours les enquêtés sont beaucoup plus en sécurité linguistique en les comparant aux autres régions (Lille, Limoges et Saint Denis de la Réunion) qui éprouvent contrairement une insécurité linguistique assez marquée lors de leurs pratiques effectives. En effet, Gueunier et *(al.)* ont accordé l'apparition de ce sentiment à la diglossie fortement présente dans ces régions.

> On voit toute la complexité du problème, que nous ne faisons ici qu'aborder. (⋯) Mais nous pouvons conclure, au moins provisoirement, sur la différence fondamentale qui existe entre le sentiment régional d'insécurité linguistique en milieu tourangeau urbain, l'insécurité qui caractérise à des degrés divers les milieux lillois et limousins urbains d'une part, et le milieu réunionnais urbain d'autre part, d'une manière plus étendue et plus profonde. Dans les trois cas, c'est la situation de diglossie, avec ses diverses spécifications, qui nous a semblé fonder et motiver cette insécurité." (1978 : 165-166)

Cette diglossie apparait à travers la présence de deux variétés de langue, qui représentent dans le contexte de cette recherche et d'un point de vue diglossique une variété haute qui désigne la

langue nationale et une variété basse représentée par les langues régionales y compris les dialectes, les régiolectes et aussi le créole :

> Gueunier et son équipe attribuent ce phénomène à la situation de diglossie qui caractérise ces communautés. Il s'agit d'un contexte sociolinguistique marqué par la cohabitation de deux langues qui sont utilisées dans des fonctions différentes : le français comme langue publique et langue de travail, et les dialectes (ou le créole, à Saint-Denis) comme langue familiale, communautaire. (Remsey Wim, 2018, 38)[192]

Cette jonction entre la diglossie et l'insécurité linguistique a été établie par les chercheurs, non seulement par rapport aux pratiques langagières des locuteurs enquêtés, mais aussi à partir des représentations que ces derniers se font sur leurs langues et leurs discours métalinguistiques. La communauté jugée « la plus monolingue » et sécurisée d'un point de vue linguistique apporte des jugements appréciatifs sur sa langue comme étant une belle langue, n'ayant aucun accent, correcte et conforme à la norme. Ces jugements positifs vont de pair avec le statut officiel et national qu'occupe le français dans leur communauté et leur apporte, par conséquent, un sentiment de sécurité linguistique.

Toutefois, les trois autres communautés apportent des jugements dépréciatifs à la langue qu'ils parlent, ces sous-estimations naissent à partir du statut « régional » qu'occupe leur régiolecte, leur dialecte tout en le mesurant à la langue nationale. Pour eux, leur langage est moins « beau » notamment par rapport à l'accent qui le caractérise ainsi que sa non-conformité à la norme. Ces dépréciations, qui apparaissent à partir de la cohabitation des deux variétés, jugée diglossique, conduisent justement les habitants de ces régions vers un sentiment d'insécurité linguistique fortement marqué.

1-3- Bourdieu, marché linguistique et insécurité linguistique

Suite aux travaux de Labov, Pierre Bourdieu a parcouru le même cheminement labovien sur la notion d'insécurité linguistique qui conçoit que la langue reconnue légitime est celle de la classe sociale dominante. Toutefois, et à travers ses deux ouvrages majeurs « *Questions de sociologie » (1980)*[193] *et « Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques » (1982)*[194], il a élargi et amplifié ses recherches sur la notion, principalement, sur les causes qui régissent son apparition chez le locuteur d'un point de vue sociétal mais également sur les

---

192 Wim Remsey, 2018, *L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes*, ResearchGate, Université de Sherbrooke Centre de recherche interuniversitaire sur le français en usage au Québec (CRIFUQ). https://www.researchgate.net/publication/331629589

193 Bourdieu, Pierre (1980), Questions de sociologie, Paris, Éditions de Minuit.

194 Bourdieu, Pierre, 1982 : *Ce que parler veut dire*. *L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

symptômes qui définissent l'apparition de ce phénomène chez les locuteurs et leurs résultats sur leurs pratiques langagières conversationnelles.

Bourdieu a tenté de développer la notion sans pour autant s'écarter, méthodologiquement, de la question de stratification sociale analysée par son prédécesseur. Néanmoins, dans le contexte de sa recherche, il a évoqué la question de classes sociales dominante / dominée et les répercussions de cette hiérarchisation sur les pratiques langagières des locuteurs d'une communauté donnée ; d'où provient le terme clé de sa recherche « Le marché linguistique », un terme dont il est considéré comme étant le premier à employer et développer :

> Toute situation linguistique fonctionne comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits. Nous n'apprenons jamais le langage sans apprendre, en même temps, les conditions d'acceptabilité de ce langage. C'est-à-dire qu'apprendre un langage c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation. Nous apprenons inséparablement à parler et à évaluer par anticipation le prix que recevra notre langage. (BOURDIEU, P, 1980, 98)

Selon Bourdieu, toute situation de communication conversationnelle entre des locuteurs appartenant à des classes sociales différentes (Classe dominante / Classe dominée) génère systématiquement un marché linguistique qui, loin du sens proprement économique du mot, représente un comportement langagier qui se crée dans le cadre des échanges entre des locuteurs appartenant à deux classes sociales complètement distinctes, ces deux classes sont distinctes autant sur le plan socio-économique que sur le plan linguistique ; autrement dit, une classe sociale dominante détermine systématiquement une langue dominante disposant une légitimité linguistique conforme à une norme socialement reconnue. Le même principe s'applique vis-à-vis la classe sociale dominée.

Pour notre chercheur, dans cette situation, la conversation reflète l'appartenance socio-économique de chaque interlocuteur, la position que chacun d'eux occupe dans la société et la classe à laquelle il appartient, ceci répercute directement sur la parole qui possède, désormais, une charge socio-économique ; en d'autres termes, l'interlocuteur qui appartient à la classe dominante parle la langue dominante, alors il possède instinctivement une légitimité ou un capital linguistique contrairement à son interlocuteur.

Par conséquent, Bourdieu considère cet échange comme étant un « marché » linguistique dans le sens où le locuteur qui parle la langue ou la variété « dominée » attend ce que l'autre dit de sa parole, comment est-ce qu'il la juge ; il s'exprime tout en se précipitant sur l'évaluation que l'autre attribue à son discours. Un discours qu'il juge inconforme à la norme reconnue, un

discours illégitime. Ceci l'emmène à s'auto-évaluer lui-même et donner un jugement désavantageux à sa propre pratique de la langue. Un jugement qui conduit vers le sentiment d'insécurité linguistique.

Dans une autre des conceptions de Bourdieu sur la notion du marché linguistique, il qualifie cet échange d'une situation concurrentielle, comparative, compétitive et même distinctif qui surgit chez un locuteur qui considère que son interlocuteur, appartenant à une classe sociale dominante, parle une langue légitime par rapport à la sienne et possède par conséquent, un capital linguistique qu'il tente d'atteindre :

> La constitution d'un marché linguistique crée les conditions d'une concurrence objective dans et par laquelle la compétence légitime peut fonctionner comme capital linguistique produisant, à l'occasion de chaque échange social, un profit de distinction. (Bourdieu, 2001) [195]

Nous déduisons donc que dans ce contexte conversationnel construit d'un amalgame de composantes linguistiques, culturelles, sociales et économiques, le facteur socio-économique répercute conditionnellement sur les pratiques langagières dans la mesure où la manière dont le message se transmet devient plus importante que son contenu.

> (…) Toutes les corrections ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme), de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait « perdre leurs moyens », les rendant incapables de trouver leurs mots, comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue (Bourdieu, 1982 : 38)

Dans un rapport de cause à effet, Bourdieu décrit finalement les résultats auxquelles aboutit ce marché linguistique les locuteurs de catégorie sociale inférieure ; ils se réfèrent, en fait, à toutes les formes de corrections qu'ils apportent à leurs pratiques effectives de la langue, jugées inférieures et dominées, dans le but d'imiter, d'atteindre et d'acquérir la langue, jugée légitime et dominante, de son interlocuteur de catégorie sociale supérieures.

Ces corrections auxquelles il soumet sa pratique effective concernent différents aspects de la langue : prononciation, lexique, syntaxe, etc. ; le conduisent involontairement vers un bouleversement langagier, un désarroi, un trouble qui lui fait perdre ses mots, et par conséquent sa langue : c'est l'insécurité linguistique.

---

[195] Bourdieu, P., Langage et pouvoir symbolique, Seuil, 2001, pp.84-85.
- Cité dans « Lexique » bourdieusien —Parcours erratique de morceaux choisis, dans Le Magazine de l'Homme Moderne et la liste Champs, 2002. http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/lexique/index.html (Consulté le 10 avril 2020).

Ce que nous constatons, à travers la recherche de Bourdieu c'est qu'il a suivi le même cheminement théorique de son prédécesseur Labov sur la question d'insécurité linguistique dans le sens où les deux chercheurs ont étudié ce phénomène langagier tout en le reliant avec la question de stratification sociale où l'on distingue des classes sociales dites « dominante » ou supérieures face à d'autres « dominées » et que cette stratification répercute sur une hiérarchisation et un classification des langues qui ; prennent le même statut de classe sociale à laquelle elle appartient et dans laquelle elle est pratiquée, en effet, nous pouvons dire que pour les deux chercheurs, le phénomène d'insécurité linguistique se définit ainsi : à la recherche d'une langue légitime, d'une langue plus dominante et plus reconnue un locuteur perd sa propre langue qu'il sous-estime et qu'il représente « illégitime ».

Néanmoins, nous constatons que ce qui est nouveau dans les travaux de Bourdieu c'est qu'il a défini les symptômes de l'indice d'insécurité linguistique chez les locuteurs sur plusieurs plans : prononciation, syntaxe, lexique ; contrairement à Labov qui a analysé le phénomène sur ce qui concerne uniquement la prononciation d'un point de vue phonologique sans pour autant aborder la langue du point de vue systématique.

Il est également important de noter que, contrairement à son prédécesseur William Labov, Bourdieu a tant évoqué ce phénomène dans ses travaux sans pour autant le considérer comme étant un phénomène langagier étudié à part entière, ni en accorder l'appellation « Insécurité linguistique ». Notre chercheur l'a, toutefois, abordé dans le cadre de ses investigations à caractère « sociologique » dans lesquelles il a mis sous la lumière sa réflexion sur les classes sociales, Aude Bretegnier[196] l'explique clairement dans sa thèse de doctorat sur l'insécurité linguistique :

> Les travaux de Pierre Bourdieu ne se fondent pas sur des enquêtes de terrain précises, mais constituent une réflexion sociologique sur fond théorique à la fois structuraliste et marxiste. Bourdieu pense la société en termes de luttes entre les classes sociales, les plus élevées se caractérisant comme exerçant « un pouvoir symbolique », implicite et silencieux mais omniprésent, sur les plus basses. (A. Bretegnier, 1999, 240)

Nous pouvons en déduire, en concluant sur les travaux de Bourdieu que, sa recherche était, à la base une recherche fondée sur des données et des phénomènes sociaux, mais qui a intuitivement abouti, à un certain stade de la quête, à combiner les données et aussi les résultats obtenus avec d'autres d'ordre « linguistique », voire l'insécurité linguistique, terme que notre chercheur n'a pas déclaré de manière explicite.

---

[196] Aude Bretegnier, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues*, Université de La Réunion, 1999.

Cette déduction nous conduit à confirmer qu'une étude portant sur des phénomènes langagiers est souvent socialement contextualisée, c'est ce qui se réfère méthodologiquement de l'entité et des principes du domaine de la sociolinguistique, et par la suite dans un sens plus étendu, la sociodidactique. Ceci justifie également, d'une part, la contextualisation de notre travail de recherche dans deux milieux différents qui sont le milieu familial de l'apprenant et son milieu scolaire, et d'autre part l'influence du milieu familial ou extrascolaire sur la gestion de ce phénomène d'insécurité linguistique dans son milieu de scolarisation.

En dépit des élargissements que ces chercheurs ont apportés sur ce qui concerne le phénomène, ce dernier n'a pas encore été théorisé et conceptualisé de manière définitive. Ce manque de théorisation des méthodologies antérieures a servi à d'autres chercheurs de suggestions à de nouvelles pistes d'investigations.

Les recherches dans ce sens se poursuivent et se succèdent alors constamment tout en ayant plus de données et en se confrontant à des contextes divers et plus variés, à savoir Michel Francard qui a de son côté étudié le phénomène out en y incluant le contexte scolaire et le mettant en rapport étroit avec l'insécurité linguistique.

1-4- Michel Francard : institution scolaire, conscience / norme linguistiques et insécurité linguistique

Après avoir étudié le phénomène dans un contexte américain, suivi d'autres recherches menées en France, Michel Francard, à travers plusieurs investigations dans des milieux différents du terrain francophone belge, et en se basant évidemment sur des données et des résultats obtenus des recherches antérieures dans ce sens, a apporté de nouvelles perspectives théoriques sur la question d'insécurité linguistique afin de bien contourner la problématique et définir le phénomène. A travers ces nouvelles perspectives, il a marqué un tournant assez marquant dans l'histoire des études réalisées à propos de la question d'insécurité linguistique.

Les recherches précédentes ont été beaucoup plus focalisées sur la question des classes sociales (Labov, 1976) et (Bourdieu, 1982), celle des statuts et des variétés de langues (officiel / régional) dans des contextes diglossiques (Genouvrier, Gueunier et Khomsi, 1978) sans pour autant en aucun cas aborder et y intégrer le contexte scolaire et son rapport avec le phénomène d'insécurité linguistique dans le contexte francophone belge.

Les travaux de Francard se sont focalisés autours d'un axe pivot, qu'est « la conscience linguistique ou la conscience normative ». Cette conscience est, selon lui, acquise dans le milieu

scolaire, là où l'apprenant apprend « la norme institutionnelle », la norme qui régit le système linguistique d'une langue officiellement reconnue comme légitime, contrairement, aux variétés linguistiques minorées pratiquées dans le milieu non-formel, voir le milieu social ; sur ce, nous nous appuyons sur ce que notre chercheur l'explique comme suit :

> Le degré d'insécurité manifesté par nos participants nous paraît pouvoir être mis en relation avec le poids de plus en plus prégnant de l'institution scolaire. Une institution scolaire qui génère l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible. (Francard, 1989 : 159)[197]

D'après les résultats qu'il a obtenus, nous nous rendons compte que Francard confirme que c'est la scolarisation qui est considéré être à la base de l'apparition du sentiment d'insécurité linguistique chez les locuteurs tout en répercutant sur les représentations qu'ils se font sur les langues, y compris sur leurs pratiques langagières, qui relèvent des variétés régionales, minorées (le wallon à titre d'exemple) tout en les comparant par rapport la langue légitime officielle (le bon français, le français légitime).

A travers les multiples expériences et investigations qu'il a menées dans le contexte belge, Francard opte pour une tentative de définition du phénomène sans pour autant remettre en cause ni passer à côté des travaux élaborés par ses prédécesseurs sur le phénomène, il définit alors l'insécurité linguistique comme :

> La prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent légitime parce qu'elle est dans la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle du français pur, non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore elle des locuteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire. (1993 : 13)[198]

A partir de cette définition, nous constatons que Francard a élaboré une sorte de synthèse en quelque sorte récapitulative qui associe tous les travaux qui ont porté sur l'insécurité linguistique dont nous avons fait précédemment état, tout en y intégrant sa nouvelle perspective sur l'institution scolaire et ses répercussions sur l'apparition du phénomène; en effet, dans la première partie de sa définition, il fait appel aux travaux de (Labov, 1976) sur la question de stratification et des classes sociales, par la suite, il fait référence à la rechercher de (Gueunier, Genouvrier et Khomsi, 1978) qui ont lié la coexistence de différentes variétés de langue à l'origine du phénomène (langue légitime de référence / langue régionale) ; et à la fin de sa définition, il a évoqué et intégré le rôle de l'institution scolaire dans ce sens.

---

[197] Francard, Michel (1989), « Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne belge », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée,* vol. 8, no 2, p. 133-163.

[198] Francard, Michel (en collaboration avec J. Lambert et F. Masuy) (éd.), 1993a : *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, Collection "Français et Société" n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.

Si on opte pour une explicitation de la définition de Francard en faisant sa retombée sur le contexte francophone belge dans lequel ses recherches ont eu lieu, nous pouvons comprendre que l'insécurité linguistique représente, selon lui, un sentiment qui apparait chez des locuteurs scolarisés qui pratiquent une variété du français dans leur milieu socioculturel, en l'occurrence le wallon[199], et qui apprennent, toutefois, dans leur milieu scolaire le français langue officiellement reconnue (de France), autrement dit, le bon français, le français légitime, celui de l'institution scolaire ainsi que la norme qui le véhicule.

Ces locuteurs prennent alors conscience de l'écart qui existe entre cette norme, cette langue légitime et leurs pratiques linguistiques tout en se faisant des représentations sur la variété linguistique qu'ils pratiquent en dehors de l'institution scolaire et qu'ils jugent « minorées », illégitimes et inconformes à la norme par rapport la langue légitime. C'est cette prise de conscience qu'il a qualifiée par la suite de « conscience normative », ce sont ces représentations qui leurs mettent dans un sentiment d'insécurité qui est globalement pour lui « une quête non-réussie de légitimité linguistique ».

Francard s'approfondit davantage dans son analyse et sa théorisation du phénomène sur le terrain belge, il accorde, en effet, à cette insécurité linguistique des caractéristiques qui permettent de mieux cerner sa perspective et appréhender sa théorie. Selon Bretegnier (1999 : 249), Francard définit l'insécurité linguistique dans le contexte belge sous plusieurs aspects, à savoir :

- La sujétion à un modèle linguistique exogène, qui se traduit en Belgique par une certaine dépendance culturelle et linguistique à la France.
- Des attitudes dépréciatives, voire une forme de suspicion à l'égard des variétés régionales, vécues par les locuteurs comme non légitimes.
- La non-conformité des usages par rapport à une norme véhiculée par un groupe auquel le locuteur n'appartient pas.

Ce que l'on trouve nouveau dans les synthèses de Francard, d'après les aspects qu'il attribue à sa théorisation, c'est que la langue légitime à laquelle se réfèrent les locuteurs et avec laquelle ils comparent leur pratique régionale (en Belgique) est une langue « exogène » qui est

[199] Langue romane (d'oïl), et langue régionale endogène parlée essentiellement en Wallonie en Belgique, et l'une de plusieurs autres variétés et / ou accents du français pratiqués e Belgique à l'instar du picard, liégeois, lorrain et du champenois.

socialement externe, provenant d'un autre milieu socioculturel (la France) auquel ils attachent une dépendance, non seulement linguistique, mais également culturelle.

En somme, et contrairement aux travaux élaborés précédemment qui, dans leur ensemble, ont étudié le phénomène d'insécurité linguistique au sein du même milieu socioculturel, dans un seul contexte où coexistent plusieurs variétés langagières et même diverses classes sociales où les unes sont jugées plus prestigieuses, plus légitimes que les autres ; le terrain sociolinguistique belge de sa part, nous conduit à découvrir qu'il existe un autre aspect pouvant être lié au sentiment d'insécurité linguistique qui nait à partir de l'institution scolaire, du milieu de scolarisation de l'apprenant dans lequel il apprend une conscience normative d'une langue légitime, jugée correcte, conforme aux normes mais pratiquée dans un contexte externe par rapport à celui où l'on pratique des variétés régionales minorées de cette langue, jugées inconformes aux normes, d'où nait cette dévalorisation, cette sous-estimation et stigmatisation qui sont à l'origine du phénomène.

Cette définition qui associe plusieurs perspectives en une seule nous conduit à déduire que tous ces travaux qui se sont succédés l'un après l'autre ne font que l'objet d'une complémentarité théorique en dépit de toute la diversité et de l'hétérogénéité des contextes et des pistes méthodologiques et expérimentales.

A ce niveau, et à la lumière des travaux majeurs qui ont été effectués sur l'insécurité linguistique, nous pouvons comprendre que le phénomène est, fondamentalement, un sentiment qui apparait chez un locuteur pratiquant une langue ou une variété de langue (selon le contexte auquel il appartient) qu'il représente mal, voire qu'il juge défectueuse soit pour des raisons sociales (la langue ou la variété qu'il pratique appartient à une classe sociale minorée), soit pour des raisons normatives (la langue ou la variété qu'il pratique est inconforme à la norme qui la véhicule). Dans les deux cas le locuteur ressent une certaine infériorité, un certain complexe qui se traduisent à travers plusieurs manifestations.

En aval de tout cet envol théorique autour des travaux effectués à propos du concept, nous nous rendons compte, de façon globale que le sentiment d'insécurité linguistique est étroitement lié à plusieurs domaines de recherche à savoir la sociologie (Par rapport au critère des classes sociales), la linguistique (Par rapport au critère de la norme), à la sociolinguistique (S'agissant des statuts de langues, en y incluant les statuts des langues dans une communauté sociale donnée) et aussi au domaine de la didactique vu que la norme qui régit une langue s'apprend dans un contexte scolaire, plus précisément en classe de langue.

A partir de ces déductions, nous pouvons dire que si la « sécurité linguistique » pourrait se définir par le fait qu'un locuteur parvienne à s'exprimer dans une langue tout en respectant sa forme légitime, son bon usage socialement et institutionnellement reconnu. Cependant, est-ce le cas pour l'insécurité linguistique ?

De ce fait, il nous serait intéressant de lier théoriquement le phénomène d'insécurité linguistique à ces différents contextes dans une perspective typologique du concept, autrement dit, révéler les différents types d'insécurité linguistique classés selon leurs contextes d'émergence.

2- Types de l'insécurité linguistique

La question de catégorisation du concept a été adoptée par différents chercheurs, chacun d'eux a abouti à une distinction entre plusieurs types de l'insécurité linguistique répondant à des critères d'analyse différents. Chronologiquement, Marie-Louise Moreau a été la première à établir des distinctions entre différents types et modèles du phénomène d'insécurité linguistique en 1996, suivie par Didier de Robillard dans la même année, ensuite Louis-Jean Calvet (1998), puis Aude Bretegnier (1999) et enfin Ledegen (2000) à travers deux typologies distinctes.

2-1- Typologies selon Marie-Louise Moreau (1996)[200]

Analysant et concevant le phénomène d'insécurité linguistique d'un point de vue basé sur les variables représentations, discours épilinguistiques et attitudes, Marie-Louise Moreau établit une distinction entre deux types d'insécurité, entre celle « *dite* » parallèlement à celle « *agie* » :

> M.-L. Moreau (1996-109) établit une distinction intéressante entre *insécurité linguistique dite*, « telle que la reflètent les discours épilinguistiques » (par exemple tenir sur sa variété des propos négatifs, ne pas se sentir propriétaire de la langue, ne pas se reconnaître un pouvoir sur son aménagement…), et *insécurité linguistique agie*, « celle qui transpire dans les pratiques » (par exemple hypercorrection, autocorrections, une préoccupation de la bonne forme…)[201]

2-1-1- L'insécurité dite

Selon Moreau, l'insécurité dite se caractérise par le fait qu'un locuteur déclare ou verbalise (de façon consciente ou inconsciente) la situation d'insécurité dans laquelle il se retrouve. Cela se constate à travers les représentations et les idées que ce locuteur se fait et développe sur sa

---

[200] Moreau Marie-Louise, 1996, « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises », *Français régionaux et insécurité linguistique,* C. Bavoux éd., Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, université de la Réunion, « Espaces francophones », p. 103-114.

[201] Ledegen Gudrun (2013), « Normes », in « Sociolinguistique du contact, dictionnaire des termes et concepts », de Jacky Simonin et Sylvie Wharton (Dir.), ENS Editions, [375-397].

pratique linguistique, sur le contexte sociolinguistique auquel il appartient, voire les statuts des différentes langues / variétés et leur superposition dans ce même contexte.

Par ailleurs, l'insécurité dite se révèle ainsi à travers les discours épilinguistiques des locuteurs autour des langues et des pratiques dans la mesure où le locuteur rende verbalisé les difficultés, les défaillances et les incorrections qui surgissent lors de la pratique d'une langue.

2-1-2- L'insécurité agie

Si le modèle précédent (d'insécurité dite) renvoie à des déclarations, des discours à dominante verbale, celui d'insécurité agie se traduit par les pratiques, les attitudes, voire même par les comportements linguistiques d'un locuteur.

Il serait convenable de dire alors que cette insécurité linguistique est celle que l'on constate souvent à travers les actes d'autoévaluation ou d'hypercorrection auxquels le locuteur insécurisé se réfère. C'est donc le résultat d'une conscience ou un fort attachement normatif, à la forme légitime de la langue.

Quoi qu'ils soient deux modèles fondés sur une catégorisation distincte de la part de Moreau, on peut par ailleurs voir se référer à cette distinction dans d'autres typologies de l'insécurité linguistique, pris plutôt pour des « variantes » que pour des types d'insécurité. A titre d'exemple, Bretegnier (1999) se réfère souvent à cette distinction établie par Moreau pour expliquer davantage la typologie qu'elle a, elle-même, effectuée par rapport au phénomène.

2-2- Typologies selon Didier de Robillard (1996)[202]

Après les travaux de Moreau, Robillard procède à une autre classification du concept de l'insécurité linguistique en deux typologies : *saine* et *pathologique*. Cette classification est fondée et étroitement liée au taux d'attachement d'un locuteur à la norme qui régit la langue qu'il pratique, ce taux d'attachement au respect de la norme va justement de même avec le taux d'insécurité linguistique chez le locuteur, il vire dans certaines situations vers des dérives négatives pouvant être constatées différemment à travers les pratiques linguistiques d'un locuteur à un autre.

[202] Robillard de, D., (1996), *Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi*, in Bavoux, C., (éd), p. 68-69.

2-2-1- L'insécurité saine

Selon Robillard, chaque langue régie par une norme, une norme qui suscite systématiquement un taux minimal d'insécurité linguistique chez ses locuteurs, qui provient d'une volonté d'appliquer respectivement les règles de la langue lors des pratiques.

Il convient alors de dire qu'il s'agit *d'insécurité saine* lorsque l'attachement à la norme et aux formes légitimes de la langue se mesure par un taux minimal, d'une quête normale, naturelle de légitimité linguistique.

> D. de Robillard pense que toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique. Ce seuil minimal serait, pour l'essentiel attribuable au fait que tout locuteur sait bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement sa langue, qu'il ne peut en connaître toutes les subtilités et il serait imputable également au caractère « automatique » des mécanismes de parole qui font que des « accidents » sont toujours possibles, puisque les locuteurs ne sont pas toujours conscients de ce qu'ils disent. Ce taux minimal est incompressible, et peut être considéré comme le taux « sain » d'insécurité linguistique, celui qui fait que tout locuteur se surveille un peu pour éviter de diverger trop fortement des normes, ce qui l'exclurait de la communauté linguistique.[203]

L'insécurité linguistique saine pourrait donc être considérée assez rapprochée de celle formelle, selon Calvet et normative selon Bretegnier (que nous développerons ultérieurement dans les points qui suivent).

2-2-2- L'insécurité pathologique

Comme son nom l'indique, Robillard définie ce type d'insécurité du point de vue que le locuteur éprouve un extrême attachement à la norme et la légitimité linguistique lors de ses pratiques, c'est ce que le chercheur appelle « *surnormativisme* », ce qui pourrait conduire vers une « *surinsécurité* », généralement observée à travers l'hypercorrection chez le locuteur pratiquant une langue donnée.

> D. de Robillard, cité par Ledegen (1998 : 83)[204], oppose insécurité linguistique « saine » et insécurité linguistique « pathologique ». Cette dernière est une forme d'insécurité linguistique qui se manifeste chez le locuteur en situation d' « insécurité linguistique ». Cette manifestation est probante et fréquente chez les francisants issus de l'école française du système colonial. Souvent *plus royalistes que le roi*, les formateurs transmettent en héritage représentationnel hyper-normé de la langue française aux générations d'enseignants post-indépendance.[205]

---

[203] Maria Roussi, « L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français », Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009, p.41.
[204] Ledegen, G. 1998. « Maîtrise de la norme de sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants francophones ». In : *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, p. 43.
[205] Kherbache, Ali, 2009, « Pistes pour réhabiliter les activités orales et discursives en classe de français », in Synergies *Algérie* n° 5 – 2009, [47-53]. P. 50.

Selon ces déclarations, et dans le contexte sociolinguistique / éducatif algérien, Ali Kerbache lie l'insécurité pathologique, dans le cadre de formation des formateurs en Algérie postcoloniale, aux formateurs, qu'il appelle « francisants », issus de l'école française et qui présentent un extrême attachement au respect et à l'application de la norme. Un attachement transmis par la suite aux enseignants de la langue française et systématiquement aux apprenants.

2-3- Typologie selon Louis-Jean Calvet (1998) [206]

Louis-Jean Calvet (1998), de sa part, distingue entre trois types d'insécurité linguistique, chaque type relevant d'un contexte sociolinguistique où les modes d'emploi d'une ou des langue (s) qui y existent sont assujettis à des critères sociaux et communautaires précis.

Ces classifications que Calvet attribue au phénomène reviennent aux conclusions auxquelles il a abouties, considérant qu'en fait la problématique d'insécurité linguistique n'est pas uniquement conçue dans une perspective intralinguistique où la variation linguistique est uniquement au sein de la même langue, mais elle est également prise en compte dans une approche interlinguistique, dans les situations où différentes langues et systèmes linguistiques coexistent au sein d'une même communauté tout en occupant divers statuts.

2-3-1- L'insécurité linguistique statutaire

Selon Calvet (1998, 27), il s'agit d'insécurité linguistique statutaire lorsque le locuteur se représente négativement et considère illégitime la langue ou la variété langagière qu'il pratique par rapport à celle considérée légitime dans le même contexte socioculturel auquel il appartient.

A propos de ce type d'insécurité, Wim Remysen (2003, 97)[207], en se reposant sur les travaux de Calvet, le décrit comme : « *L'insécurité statutaire, en premier lieu, souligne à quel degré il est important pour un locuteur que sa langue (ou la variété de la langue qu'il parle soit statutairement acceptée* ».

Ce genre d'insécurité linguistique est donc en lien étroit avec les statuts des langues (dans les situations diglossiques où le locuteur en insécurité linguistique parle la langue minoritaire appartenant à la variété basse). Par ailleurs, il serait également question d'insécurité statutaire

[206] Calvet, L.J, (1998), « L'insécurité linguistique et les situations africaines », dans Louis-Jean Calvet et Marie-Louise Moreau (dir.), Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone, s.l. Cirelfa/Agence de la francophonie (coll. Langues et développement), [7-38].

[207] Remysen, Wim, (2003), « L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois. Contribution à l'étude de la francophonie canadienne », chapitre de l'ouvrage : « Aspects de la nouvelle francophonie canadienne », Les Presses de l'université Laval, [95-116].

dans la mesure où le locuteur pratique une variété linguistique (pidgin, parler local, dialecte, créole ou autres) et qu'il juge illégitime par rapport à une autre reconnue supérieure.

Le locuteur dans cette situation se retrouve alors dans un contexte où, deux ou plusieurs langues ou variétés présentes ayant des rapports statuaires inégalitaires.

2-3-2- L'insécurité linguistique identitaire

Ce type d'insécurité linguistique apparait dans les situations où le locuteur n'appartient pas à sa même communauté linguistique, avec laquelle il pratique et partage la même langue.

On considère un locuteur être en insécurité linguistique identitaire lorsqu'il pratique une langue ou variété langagière non conforme à celle de sa communauté d'appartenance. C'est généralement le cas des immigrés qui se retrouvent, dans le pays d'accueil, coincés entre la langue d'accueil qu'ils veuillent acquérir et pratiquer dans le contexte sociolinguistique d'accueil, et leur propre langue à travers laquelle ils marquent leur appartenance identitaire.

Sur ce, Remysen (2003, 98) décrit cette insécurité linguistique : « *Aborde la langue d'un point de vue ethnolinguistique. La question, ici, 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* ».

2-3-3- L'insécurité linguistique formelle

Le troisième et dernier type d'insécurité linguistique est d'ordre « normatif ». Il s'agit d'un locuteur en insécurité lorsque ce dernier fait usage d'une langue dans un contexte ou situation plus ou moins « formelle », et dans laquelle il se retrouve en quête d'un respect « excessif » de la norme qui régit cette langue.

L'insécurité linguistique formelle est un sentiment de malaise qu'un locuteur ressent considérant qu'il ne respecte pas la norme de cette langue. C'est la variété d'insécurité traditionnellement abordée (notamment par Francard, 1993[208] et Ledegen, 2000[209]) et la plus développée observée particulièrement chez les locuteurs pratiquant une langue étrangère.

Etant un moyen de distinguer les différentes formes de l'insécurité linguistique, cette classification a été adoptée ultérieurement par plusieurs autres chercheurs et appliquée sur

[208] Francard, Michel, (1993), « L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique, Bruxelles, Service de la langue française (coll. Langue et société, 6).
[209] Ledegen, Gudrun, (2000), « Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique, Paris, L'Harmattan (coll. Espaces discursifs).

d'autres contextes d'investigation. Sur ce, Luc Biichelé (2011)[210] a développé en citant d'autres auteurs tels que :

> On peut d'ailleurs retrouver ces différentes manifestations d'insécurité de manière plus exhaustive dans les typologies de Cécile Canut (1995)[211] et Louis-Jean Calvet (1999)[212] fondées sur trois critères (insécurité formelle, statutaire et identitaire) et les combinaisons potentielles entre ces derniers en fonction du contexte, des langues en présence, des personnes, etc. (Cavalli et Coletta, 2003[213]).

Au-delà de cette classification proposée par Calvet, d'autres recherches qui ont été menées autour du concept ont abouti à des catégorisations des types de l'insécurité linguistique, en s'adhérant à des critères et visions diversifiées et élargies sur différents contextes d'analyse.

2-4- Typologies selon Aude Bretegnier (1999)[214] (normative, identitaire, communicative, situationnelle)

Quant à Bretegnier, les recherches et enquêtes qu'elle a menées autour du phénomène d'insécurité linguistique dans le contexte diglossique réunionnais, pour sa thèse de doctorat, l'ont conduite à opter pour une typologie répartie en quatre catégories distinctes du phénomène :

2-4-1- L'insécurité normative

Selon Bretegnier, ce type d'insécurité est principalement lié à la légitimité / illégitimité linguistique, à la norme et des règles qui régissent la langue que le locuteur pratique.

Cette insécurité se traduit par le sentiment qu'un locuteur éprouve en évaluant sa propre pratique verbale comme illégitime par rapport à la norme de référence. En effet, il se retrouve en « *quête non-réussie de la légitimité linguistique* » (Francard, 1993).

D'un point de vue normatif, et en se référant aux différents types de la norme (prescriptive, objective et subjective)[215], ce type d'insécurité linguistique se définit par le fait que la norme prescriptive (qui correspond aux règles qui définissent et régissent la légitimité de la langue) ait

---

[210] Luc Biichlé, « Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente », *Lidil* [En ligne], 44 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 06 janvier 2023. URL : http://journals.openedition.org/lidil/3133 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.3133

[211] Canut, Cécile, (1995), *Dynamique et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale*, thèse de doctorat sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, université Paris 3.

[212] Calvet, L.-J., (1999), « *Pour une écologie des langues du monde* », Plon.

[213] Cavalli M., Colletta D. (2003) : « Le contexte de la recherche », dans *Langue, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, IRRE-VDA (rapport de recherche), Aoste, p. 37-44.

[214] Bretegnier, A. « *sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : LA REUNION* », thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat en langage et parole, soutenue le 28janvier 1999, université de La Réunion, [340-346].

[215] Que nous expliciterons davantage ultérieurement au cours de ce chapitre conceptuel.

un certain impact et une certaine projection sur la norme objective du locuteur (qui s'identifie à travers sa conscience linguistique et normative). Par ailleurs, L'insécurité linguistique de ce locuteur renvoie à la non-correspondance, à la non-conformité de la norme subjective (qui représente les pratiques linguistiques) par rapport à celle objective.

L'insécurité normative a donc un lien étroit avec la norme prescriptive, mais aussi avec la conscience normative du locuteur ainsi que sa pratique linguistique.

2-4-2- L'insécurité identitaire

Rejoignant la typologie de son précurseur Calvet, le premier à évoquer ce type d'insécurité linguistique, Bretegnier confirme que ce type est d'ordre ethnique et non linguistique, c'est une question liée à l'appartenance socioculturelle d'un locuteur plutôt que sa compétence linguistique. Elle apparait du fait que ce dernier se sente comme un locuteur non-légitime par rapport à la langue qu'il pratique : « *C'est ce que nous proposons d'appeler* ***l'insécurité identitaire****, qui est déclenchée par le sentiment d'être un membre illégitime de la communauté où se véhiculent les normes de la (variété de) langue* » (Bretegnier, 1999 : 342)

C'est un type d'insécurité linguistique qui se traduit par le fait qu'un locuteur se sente et / ou se déclare membre illégitime par rapport à une communauté où la norme de telle ou telle langue se véhicule. Si elle se déclare, elle apparaitra donc à travers les discours épilinguistiques du locuteur en insécurité.

2-4-3- L'insécurité situationnelle

Quant à ce type d'insécurité, il est généralement identifiable dans les situations sociolinguistiques de contact de langues, le plus souvent plurilingues, dans les politiques linguistiques où les différentes langues présentes dans le même contexte sociolinguistique et pratiquées par la même communauté linguistique occupent, chacune d'elles, un statut différent par rapport à leur usage et leur pratique. Une langue dominante propre aux situations officielles et formelles, et une autre langue, dominée, dédiée aux situations informelles, moins officielles.

Dans ces situations sociolinguistiques, le choix de l'emploi de telle ou telle langue s'effectue du fait que chaque langue soit appropriée à un contexte précis, à une situation de communication bien déterminée de façon à ce que l'emploi d'une langue ou variété de langue à la place d'une autre se considère illégitime, recouvrant même des clichés, ayant une charge symbolique et significative précise.

C’est à partir de cet état de fait qu’apparait l’insécurité linguistique chez un locuteur, dans la mesure où :

> L'emploi de telle langue dans telle situation puisse apparaître pour les locuteurs comme a-normal, et à tel point parfois que cela génère une insécurité linguistique susceptible de faire apparaître des blocages dans la pratique linguistique. Dans ces cas de figure, on le comprend, les difficultés de prise de parole et d'expression peuvent ainsi n'avoir rien à voir avec la compétence linguistique effective des locuteurs. (Bretegnier, 1999 : 343)

On comprend alors que ce type d’insécurité, à l’instar de celui d’insécurité identitaire, ne correspond pas à des incompétences d’ordre linguistique ou communicationnel, mais plutôt « situationnel », lié à des choix de langues fondés sur des représentations que les locuteurs se font sur ces langues, sur leurs statuts et les situations précises dans lesquels elles s’emploient.

2-4-4- L’insécurité communautaire

Le dernier type auquel Bretegnier fait état pour catégoriser l’insécurité linguistique est celui d’insécurité communautaire. Un modèle qui apparait dans les contextes sociolinguistiques où une langue standard, de référence et officiellement reconnue est présente face à une autre langue ou variété de langue non-légitime et qui perd de plus en plus son usage par sa communauté linguistique, comme le désigne Bretegnier par « *le danger d’affaiblissement ou d’abâtardissement* ».

Ce type d’insécurité linguistique découle du fait que les locuteurs de cette communauté linguistique aient conscience de ce cas de figure, et se retrouvent en situation où ils se représentent eux-mêmes en tant que locuteurs illégitimes, non seulement d’un point de vue statutaire, mais aussi du fait que la langue qu’ils pratiquent est en danger d’affaiblissement. Sur ce, Bretegnier explique :

> Locuteurs d'une langue non-standardisée, les locuteurs ont de ce fait souvent eux-mêmes le sentiment d'être des locuteurs non-standard, originaires d'une communauté linguistique qui n'a que peu de place, sur la scène sociale officielle et légitimée. L'insécurité ressentie pour eux-mêmes, en tant que locuteurs d'une langue vécue comme non-légitime, se double ainsi d'une insécurité pour leur langue, qu'ils perçoivent d'autant plus en danger de disparaître qu'ils ont conscience qu'ils la parlent eux-mêmes moins que leurs parents, et que leurs enfants la parlent encore moins qu'eux.[216]

C’est un type d’insécurité est pratiquement assez proche de celui d’insécurité identitaire, cependant, ce qui distingue les deux types : le premier relève d’une insécurité « en langue », tandis que le second relève d’une insécurité « pour la langue ». En d’autres termes, le type d’ordre identitaire concerne la position d’un locuteur par rapport à l’identité que peut recouvrir

[216] Idem, p.344.

la langue qu'il pratique. Toutefois, le type d'ordre communautaire concerne les représentations qu'une communauté linguistique se font par rapport à l'affaiblissement de la langue / variété de langue qu'elle pratique.

2-5- Typologies selon Ledegen (2000)

Au-delà de la distinction qu'elle a effectuée entre insécurité *statique* et *dynamique*, peu évoquée et appliquée dans les recherches sociolinguistiques autour du phénomène, Ledegen a notamment développé la typologie d'insécurité linguistique *directe* et *indirecte* fondée surtout en rapport avec la problématique normative et les représentations que les locuteurs d'une communauté linguistique se font autour de la pratique (normée / non-normée) d'une langue donnée. C'est à la base un prolongement des recherches de Didier de Robillard (1994 : 115-116)[217] à travers lesquelles il a abouti à distinguer entre insécurité *directe et informée* et insécurité *indirecte et aveugle*.

2-5-1- L'insécurité linguistique directe

Selon les deux chercheurs, il s'agit d'insécurité directe lorsque le locuteur, à partir de connaissances qu'il a de la variété standard (autrement dit, de la norme objective) se remet en cause par rapport à ses propres pratiques, et les évalue en les comparant à la forme légitime. Bretegnier (2009 : 341) d'explique ainsi :

> Dans le cas de l'insécurité directe et informée, la norme objective corrobore globalement la norme prescriptive : les locuteurs ont une compétence linguistique satisfaisante, mais leur performance, pour reprendre la distinction qu'opère Nicole Gueunier (1994)[218] va en deçà de cette compétence, ce dont ils ont conscience.

Il se convient alors de dire que ce modèle d'insécurité linguistique découle d'une activité d'auto-évaluation du locuteur sur soi-même et sur sa propre pratique linguistique. Ainsi, c'est le résultat de la démarche qu'adopte un locuteur et qui tend à rendre la norme objective le plus conforme possible à celle prescriptive.

2-5-2- l'insécurité linguistique indirecte

Il s'agit parallèlement d'insécurité indirecte dans le cas où un locuteur apporte des jugements et évaluations ayant pour référence son entourage, voire d'autres locuteurs qu'il pense être « des locuteurs légitimes ».

---

[217] Robillard, Didier (de), 1994 : "L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ?", in Michel Francard (éd.), *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Actes du colloque "L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques", vol. 2 : [109 – 121].
[218] Gueunier, Nicole (1994), « Sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants et les enseignants de français », *Le français d'aujourd'hui,* no 105, p. 111-118.

> À l'inverse, dans le cas de l'insécurité indirecte et aveugle, et c'est ce qui nous fait supposer qu'elle est moins difficile à assumer que la première, la norme objective des locuteurs ne coïncide pas avec la norme institutionnelle et prescriptive, ce qui a comme conséquence qu'il existe, dans leurs représentations, moins d'écart entre ce qu'ils considèrent comme correct et leurs productions linguistiques effectives. (Bretegnier, 1999 : 341)

C'est donc une insécurité fondée sur l'écart qui peut y avoir entre la norme prescriptive (celle qui définit les usages comme légitimes, correctes) et la norme objective (relevant de toutes les connaissances que possède un locuteur vis-à-vis de la langue légitimes, des règles qui la régissent et des qualités d'un locuteur standard.

A l'issue de toutes ces définitions, explications et catégorisations du concept d'insécurité linguistique, il a été clairement constatable que tout est étroitement lié à la notion de « la norme » dans ses différentes dérives.

3- La norme et sécurité / insécurité linguistique

Avant d'opter pour définir la notion de la norme, notamment dans son contexte d'émergence linguistique, sociolinguistique et même sociodidactique, il conviendrait de distinguer, de prime abord, « norme linguistique » et « règle linguistique », deux notions qui se rapprochent sémantiquement, mais recouvrent cependant des aspects différents.

3-1- Norme linguistique / règle linguistique

Les deux notions concernent l'usage d'une langue donnée par rapport au respect des divers aspects, dimensions et composantes que recouvre cette langue de points de vue différents.

Ce qui distingue les deux concepts est que la règle linguistique concerne des phénomènes internes au fonctionnement de la langue dans la mesure où chaque langue est régie par des structures spécifiques définissant sa régularité et la rendant un objet homogène sur plusieurs plans (syntaxiques, phonétiques, morphologiques et sémantiques).

Cependant, la norme linguistique prend une dimension beaucoup plus sociale que linguistique dans la mesure où elle recouvre le rapport qu'entretient une société donnée vis-à-vis des langues et de leurs usages. Bedjaoui Nabila (2010 : 15) la définit ainsi : *« Une norme peut bien exister sans pour autant obéir aux règles grammaticales, il suffit qu'elle soit partagée par les membres de la même communauté linguistique. »*[219]

[219] Bedjaoui, Nabila, (2010), « *L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du français en Algérie* », in مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية, n°06, université Mohamed Khider, Biskra. P.15.

Selon Bedjaoui, la notion de la norme prend notamment un aspect « social » de l'usage et du partage dans une société donnée et dans une communauté linguistique plus particulièrement.

Il conviendrait alors de dire qu'hormis l'aspect interne de la langue, réduit aux règles grammaticales qui l'organisent, la norme recouvre les dimensions socioculturelles, historiques, et pragmatiques de production et d'usage de cette langue. C'est ce que Jean-Pierre Cuq explique davantage :

> Fondé sur la critique des présupposés du structuralisme réduisant la langue à un objet homogène, sur la prise en compte des conditions de production historique et sociale du discours et sur la réintroduction du sujet énonciateur dans la langue, le développement de la sociolinguistique a remis à l'honneur la notion de norme en la débarrassant de ses aspects mentalistes stigmatisés à juste titre par les linguistes à l'époque du structuralisme triomphant. (2010 : 177)

Sur ce point, et à travers les définitions que Cuq avance par rapport aux notions de *norme* et celle de *règles* linguistiques, nous pouvons dire donc que les deux concepts se rencontrent à travers la dimension interne d'une langue, ce qui susciterait de dire que la règle linguistique représente d'un des aspects constitutifs de la norme, se joignant, évidemment à la dimension pragmatique et socioculturelle que recouvre la norme linguistique dans une optique plus étendue.

En effet, selon Jean-Pierre Cuq (2003 : 213), la règle pourrait se référer à l'usage (par rapport à la composante linguistique des énoncés), recouvrant les régularités de la langue qui définissent son bon usage. Parallèlement, la norme pourrait se référer à l'emploi (par rapport à la dimension pragmatique et socioculturelle des comportements langagiers des locuteurs). C'est justement à ce niveau-là que la règle linguistique prenne l'aspect de la norme linguistique, et qui implique, dans tout discours, le locuteur, le groupe social auquel il appartient, les conditions et le contexte d'énonciation. Cette norme représente alors un modèle de fonctionnement et d'usage adopté, appliqué et partagé par tous les membres d'une communauté linguistique.

3-2- En guise de définition de la notion de « norme »

Le concept de la norme a traversé, historiquement, plusieurs acceptations sémantiques et théoriques. Avant d'émerger dans les sciences sociales, dans le domaine linguistique, particulièrement, et figurer dans les dictionnaires de langue. Le terme relève, fondamentalement, du domaine philosophique, particulièrement la philosophie néo-katienne, dont la conception était liée à la pensée et la façon de penser les choses.

> Le mot *norme* appliqué à la langue est d'utilisation récente. D'origine allemande, né dans les milieux de la philosophie néo-kantienne, il s'est diffusé dans les nouvelles sciences sociales

> allemandes, puis anglo-saxonnes, dans l'entre-deux-guerres, pour apparaître assez récemment en linguistique. Au sens de norme linguistique, il ne figure que tardivement dans les dictionnaires de langue.[220] (Baggioni et Moreau, 1997 : 217)

D'un point de vue linguistique, après avoir été développé dans le domaine des sciences sociales dans le contexte allemand, puis anglo-saxon, le concept de norme est ultérieurement adopté et développé dans le domaine linguistique francophone ayant pour désignation la façon de concevoir, de décrire et d'homogénéiser « le bon usage », l'usage de référence dont un locuteur ou un usager de la langue doit en prendre conscience, respecter et appliquer surtout.

> En partant de la définition de la norme linguistique conçue comme un ensemble de règles fondées sur les usages considérés comme des modèles à suivre, on peut dire que la notion d'une norme pour la langue française date en principe du début du xvii e siècle, avec la création de l'Académie française. (Henriette Walter, 2016) [221]

La norme représente donc, dans le domaine linguistique, un cadre de référence fondé sur des règles d'usage que les locuteurs prennent pour un modèle, une délimitation d'un usage précis et recommandé de la langue et sa pratique en particulier dans les diverses situations de communication.

D'un point de vue sociolinguistique et en s'inscrivant dans des contextes plus élargis et riches, la norme se définit en associant le bon usage à la légitimité linguistique tout en les inscrivant dans une communauté linguistique et sociale donné :

> Le concept de *norme* peut renvoyer à une régularité observable, à une règle statistique de fréquence, à ce qu'on nomme encore une « norme objective », reflétant les pratiques de locuteurs dans une communauté donnée. Le sens le plus fréquent est cependant celui qui associe à l'idée de norme l'exercice d'une évaluation prescriptive et légitimante. Parmi les variétés en usage, la norme sélectionne celle qui correspond à la définition socialement légitime de la langue dans telle communauté.[222]

La norme, d'un point de vue sociolinguistique, reflète un accord sur les pratiques linguistiques des locuteurs de la même communauté linguistique qui, partagent un usage standard, le prenant pour légitime et idéal, c'est également un standard dominant qui rend les usages homogènes et bannit parallèlement toutes les autres variétés non compatibles à cette référentiel légitime.

---

[220] Baggioni Daniel et Moreau Marie-Louise, 1997, « Norme », *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Marie-Louise Moreau éd., Sprimont, Mardaga, [217-223].

[221] Henriette Walter (2016), la norme linguistique dans le dictionnaire de l'académie française, in La linguistique, n°1 (Vol. 52), [55-68].

[222] François Provenzano, « Norme », dans Anthony Glinoer et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : http : //ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/193-norme, page consultée le 17 janvier 2023.

Legendre (2006) pour sa part, allant dans la même optique, définit la norme en se référant aux mêmes critères, notamment celui d'une forme « idéale » vis-à-vis de l'usage d'une langue, une forme à laquelle les locuteurs de cette langue doivent se référer :

> Selon Legendre (2006), une norme linguistique se définit comme un ensemble de recommandations déterminées par une partie de la société et précisant ce qui doit être reconnu parmi les usages d'une langue afin d'obtenir un certain idéal esthétique ou socioculturel. La norme se définit comme un ensemble de principes, de codes, de règles, de procédures servant de référence (standards, règles, principes et assises). Il s'agit en fait des attentes linguistiques (Préfontaine et coll., 1998).[223]

La norme, d'après Legendre (2006), ne se limite pas uniquement en des règles d'usage et pratique de la langue, mais elle peut également prendre forme de principes, de codes et de procédures partagés au sein d'une communauté sociolinguistique donnée et qui devraient être respectés par ses locuteurs.

Il conviendrait de dire que la norme est, en fait, un ensemble de pratiques, d'attitudes et de comportements linguistiques et langagiers bien précis, légitimés et partagés par les locuteurs appartenant à la même communauté. Ce partage commun tend à baliser et régulariser l'usage de leur langue dans la mesure où toute pratique n'étant pas dans le cadre de cette norme partagée n'est pas conforme aux attentes linguistiques des membres de cette communauté.

3-3- Les types de norme

Les recherches autour du concept de la norme dans les différents contextes d'étude ont mené à en établir plusieurs typologies, chacune définit la notion d'une optique différente et du point de vue que la notion en elle-même peut recouvrir des aspects *pratiques du discours* (dans la mesure où le locuteur la conçoit comme prescrite et conforme). Comme elle peut, par ailleurs, se concrétiser en *discours sur la pratique* (dans le cas où le locuteur apporte des jugements évaluatifs autour d'une pratique, dans le cadre de discours épilinguistiques à titre d'exemple)[224].

Alain Rey (1972)[225] a établi une catégorisation de la norme répartie en trois types : *norme prescriptive, norme objective et norme subjective*, (D'après Bretegnier (1999 : 58)). Cette catégorisation fut la base théorique pour d'autres chercheurs qui n'ont fait qu'approfondir et

---

[223] https://edu1022.teluq.ca/oral/didactique-de-loral/norme-linguistique-niveaux-de-langue-et-variation linguistique/

[224] Simonin Jacky, 1996, « À la Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou… sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique », *Français régionaux et insécurité linguistique*, C. Bavoux, Paris, L'Harmattan, p. 33-53. Cité par François Provenzano, « Norme » (op. cité).

[225] Rey, Alain, 1972 : "Usages, jugements et prescriptions linguistiques" in *Langue française* n° 16, décembre 1972, Paris : 4 - 28.

d'élargir la notion en se confrontant à d'autres champs de recherche plus étendus, à l'image de Moreau et Baggioni.

A partir des distinctions autour des aspects que peut recouvrir la norme (cités ci-dessus), Moreau M-L. (1997), pour sa part, et en collaboration avec Baggioni, adopte une catégorisation fondée sur cinq types[226] de la norme :

3-3-1- La norme prescriptive

Appelée également *norme sélective* ou *règles normatives*, elle est définie comme un modèle à suivre, un capital symbolique qui identifie et hiérarchise les usages.

La norme prescriptive représente des formes d'usage précises, attestées et pratiquées par un groupe social déterminé. Des formes d'usage valorisées et privilégiées par un groupe social réputé supérieur, ayant une certaine légitimité linguistique grâce à la fréquence d'emploi plus élevée de la forme linguistique qu'il pratique.

La norme prescriptive est donc la forme légitime institutionnelle qui définit « le bon usage », c'est celle que l'on retrouve, à titre d'exemple, dans les dictionnaires.

3-3-2- La norme objective

Appelée également norme constitutive (Moreau, 1997), et aussi norme de fonctionnement ou norme / règle statistique (Cuq, 2010).

La norme objective correspond à l'ensemble d'habitudes linguistiques, de faits répétitifs et collectifs partagés dans la même communauté sociale. Ces membres de la même communauté pratiquent et partagent ces usages et faits langagiers (qui ne correspondent pas forcément au système de la langue) sans pour autant en avoir conscience ni la capacité de les exprimer ou les mettent en mots.

Cette norme n'apporte donc ni une hiérarchisation des usages ni des jugements de valeurs. Elle correspond principalement à la pratique et l'usage de la norme prescriptive par les locuteurs et les idées et données qu'ils ont en tête du « bien-parler » ou du « bon usage de la langue ».

[226] Au fait, il pourrait être constaté que cette catégorisation est partiellement différente d'un chercheur à un autre. En effet, Cuq (2003 : 178) apporte la même typologie à la notion que celle établie par Moreau, mais associe, toutefois, la norme descriptive à celle objective désignant le même type et également la norme subjective à celle fantasmée, ce qui fait que le nombre des types se réduit à trois au lieu de cinq.

3-3-3- La norme descriptive

Rattaché principalement et étroitement à la norme objective, et pouvant, selon certains chercheurs, être sa deuxième face ou son expansion, la norme descriptive est également désignée, selon Moreau, par règle ou norme constatative.

Elle représente, dans un sens large, la forme explicite et déclarée de la norme objective.

3-3-4- La norme subjective

Appelée autrement norme évaluative, la norme subjective et contrairement à celle objective, expliquée précédemment, consiste à apporter des jugements et évaluations aux pratiques. Elle pourrait être révélée et appréhendée à travers les représentations et attitudes linguistiques, mais aussi les discours épilinguistiques à charge morale, affective esthétique et discursive.

Cette typologie de la norme peut mener à constituer l'imaginaire linguistique.[227]

3-3-5- La norme fantasmée

C'est un aspect de la norme qui peut se joindre ou même représente une expansion de la norme subjective et parfois même des autres types dans la mesure où elle se définit comme l'ensemble de conceptions, de formes prescrites ou interdites de la langue et de son fonctionnement, à la base inaccessible et auquel tous les locuteurs d'une communauté linguistique se trouvent en défaut.

Ce type de norme renvoie principalement à la théorie de « l'imaginaire linguistique » développée par Houdebine (1993)[228].

Selon Ledegen[229], Daniel Baggioni et Marie-Louise Moreau la définissent ainsi comme « *L'ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut* » (1997 : 222-223)

Ceci dit que la norme fantasmée représente un ensemble de règles d'usage et d'interdits pour lesquelles les locuteurs de la même communauté s'accordent pour franchir la dite « légitimité linguistique », toutefois, ces règles sans à dominante abstraite et inaccessible.

---

[227] Défini par Cuq comme : « L'ensemble des formes évaluatives subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues et les pratiues langagières » (2003 : 178).

[228] HOUDEBINE Anne-Marie, 1993, « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique, aspects théoriques et méthodologiques », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, nº 19.3-4, actes du colloque « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », M. Francard *et al*. éd., p. 31-40.

[229] Ledegen, G, 2013, Normes, in Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts, Dir. Jacky Simonin et Sylvie Wharton, ENS Editions, [375-397].

3-3-6- Norme endogène VS Norme exogène

Au-delà de la typologie de la norme explicitée précédemment, l'exploitation du concept dans les champs d'investigation africains, des contextes postcoloniaux où la coexistence de leurs variétés locales avec le français dit « standard » a laissé émerger une autre catégorisation du concept, opposant la norme endogène à celle exogène.

Une définition initiale des deux types laisse dire qu'une norme endogène désigne une norme interne, décrivant une langue ou variété partagée et pratiquée par les membres de la même communauté sociale et considérée comme une norme locale valorisée par rapport à celle exogène. Parallèlement, il s'agit de norme exogène lorsque l'on parle de langue externe (originairement légitime) n'ayant pas acquis ce statut « légitime » dans la même communauté où c'est la norme endogène locale, ou parfois même régionale qui domine pour des raisons historiques, sociales, communautaires, identitaires et communicationnelles surtout. Manessy (1994) avance à propos de cette distinction que :

> Les manifestations de la norme endogène doivent […] être recherchées non pas systématiquement dans des écarts grammaticaux qui peuvent ne relever que d'un apprentissage imparfait ou plus simplement des licences qu'autorise l'oralité, mais dans la manière de mettre en œuvre une langue dont la structure grammaticale demeure pour l'essentiel intacte et qui se trouve en quelque sorte transmuée (et non point pervertie) par l'émergence de schèmes cognitifs, de techniques d'expression, de modes d'énonciation qui ne sont pas ceux dont usent habituellement les francophones « occidentaux ». (Manessy, 1994, p. 225)[230]

La norme endogène est donc propre à des locuteurs « périphériques » qui pratiquent une variété « typique » de la langue source, la langue légitime. En effet, ces locuteurs considèrent cette pratique comme la plus valorisante et la plus significative notamment du point de vue communicationnel entre eux, membres de la même communauté linguistique. La pratique de la langue source, faisant l'objet de la norme exogène, est généralement restreinte, réservée uniquement aux situations de communication formelles et officielles.

Différents sont les exemples de ce privilège accordé à des formes d'usage distinguées faisant de la forme source une variété revendiquée, dans certains cas, et surtout dominée face à leur propre variété localement ou régionalement dominante, prenons l'exemple du portugais en Amérique latine, le français littéraire transmis par l'institution scolaire dans l'espace des communautés francophones et l'anglais britannique dans les communautés et territoires anglophones.

---

[230] Manessy Gabriel, 1994, *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, URA 1041 du CNRS, université de la Réunion, « Espaces francophones ».

3-4- De l'attachement normatif à l'insécurité linguistique

Le rapport qu'entretiennent les locuteurs d'une langue donnée avec sa norme prescriptive entraîne chez eux un fort attachement normatif visiblement observable à travers diverses manifestations langagières, l'une des plus discutées est celle d'insécurité linguistique.

> Toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique. Ce seuil minimal serait, pour l'essentiel, attribuable au fait que tout locuteur sait bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement sa langue, qu'il ne peut en connaître toutes les subtilités, etc. (D. Robillard, 1996 : 68)[231]

Il serait donc évident de dire que la norme est une source fondamentale derrière laquelle apparait l'insécurité linguistique chez les locuteurs dans la mesure où ces derniers optent pour une quête de légitimité linguistique relative et conforme à la norme prescriptive de la langue qu'ils pratiquent. Ledegen (2013) l'explique davantage :

> Les *rapports* des locuteurs aux normes, analysés à travers leurs *attitudes* et *représentations linguistiques*, seront présentés, suivis d'un traitement approfondi du sentiment de *sécurité / insécurité linguistique* d'une part et du comportement d'*hypercorrection* d'autre part, tous deux centraux dans les situations de normes en contact.[232]

Ledegen montre également que cet attachement normatif est particulièrement observable par le biais des représentations que les locuteurs se font sur la langue et les normes qui la régissent, ainsi, leurs attitudes linguistiques sont également bon moyen d'observer les traces des rapports qu'entretiennent ces locuteurs avec la langue, plus précisément, sa langue prescriptive.

Par ailleurs, Canut (2003) et Ledegen (2013) montrent que, souvent et involontairement, les locuteurs manifestent leur attachement à la norme légitime de la langue qu'ils pratiquent par le biais de plusieurs comportements et manifestations linguistiques, tels que la peur, la non-maîtrise de la norme prescriptive et surtout l'hypercorrection[233].

> Canut (2003 : 114)[234] explique comment l'insécurité linguistique augmente « avec renforcement de la légitimation d'une variante de prestige et se traduit par la peur et la non-maîtrise effective de la norme prescriptive » (cité par Corinne Weber, 2013 : 33)[235]

Il est clairement observable que ces manifestations du rapport du locuteur à la norme se rapprochent visiblement des symptômes de l'insécurité linguistique, ce qui confirme l'idée approuvant que la norme et l'insécurité linguistique sont étroitement liées, et équitablement

---

[231] Robillard de, D., (1996), *Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi*, in Bavoux, C., (éd), *op. Cit.*
[232] Ledegen, G, 2013, (Op. cité).
[233] Nous développerons ce concept ultérieurement dans ce chapitre.
[234] Canut, C. (2003), « Activité épilinguistique, insécurité linguistique et changement linguistique », dans Sécurité, insécurité linguistique en hommage à N. Gueunier, Paris, L'Harmattan, [105-119].
[235] Corinne Weber, (2013), « Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé », Editions Didier, Paris.

constatables à travers les pratiques linguistiques des locuteurs, leurs attitudes et leurs représentations.

3-5- Norme et insécurité linguistique en classe de langue

En s'inscrivant dans un contexte formel, qu'est particulièrement celui de la classe de langue, le cadre institutionnel de l'apprentissage d'une langue et surtout de la transmission de sa norme légitime, cette norme se présente encore plus contraignante qu'en milieu informel (d'un point de vue sociolinguistique). L'apprenant est appelé à être en mesure de maîtriser une langue ou une variété légitime de sa propre langue qu'il ne pratique et ne maîtrise pas, de se conformer et respecter la norme prescrite de cette langue ou variété.

> L'école est le lieu d'une valorisation d'une variété de langue : en fait, l'école prescrit une norme, la norme standard, et sanctionne tout écart par rapport à la variété prescrite, c'est sans doute un peu pour cela que l'on attribue à l'école un rôle essentiel dans l'émergence d'attitudes d'insécurité linguistique. (M. Francard, 1993 : 40)[236]

Cette situation contraignante à laquelle l'apprenant fait face multiplie les manifestations du sentiment d'insécurité linguistique chez lui, une situation liée principalement à une double contrainte. D'une part, l'apprenant doit se conformer à la norme prescriptive d'une langue, vis-à-vis de sa forme légitime et selon le statut qu'elle occupe dans la communauté linguistique à laquelle il appartient (parlant particulièrement de la langue ou variété de langue socialement légitime); d'autre part, il est appelé à respecter et appliquer la norme diffusée par l'institution scolaire par le biais des apprentissages et des savoirs linguistiques à acquérir, à employer et à évaluer surtout.

Nous voyons donc que l'école a un fort impact sur l'émergence des rapports qu'entretiennent les apprenants avec la norme qui régit la langue, et c'est ce qui entraîne chez eux un ensemble de changements au niveau de leurs comportements linguistiques, à savoir l'insécurité linguistique, plus particulièrement remarquable. Lafontaine (1986) explique davantage ces répercussions tout en les combinant avec le concept de conscience linguistique[237].

---

[236] Francard, Michel (avec collaboration avec Lambert, Joëlle et Masuy Françoise) 1993 « L'IL dans la communauté française de Belgique, in Coll. Français et société, n°6, Bruxelles, Services de la langue française, p. 44.

[237] Le concept de *conscience linguistique* a été traité et développé par A. Culioli (1976) puis par J. Herman (1989) qui l'ont, tous deux, catégorisé en conscience implicite (les hésitations et l'auto-évaluation à titre d'exemples) et conscience explicite (à savoir les discours métalinguistiques), ensuite par L. Dabène (1991) qui, d'un point de vue différent, l'a classé selon cinq types (conscience langagière ; linguistique ; normative ; ethnolinguistique et sociolinguistique) (expliqué par V. Castelloti et D. Moore, 2009, 28).

> Selon Dominique Lafontaine (1986)[238], qui a mené une étude sur les représentations de la langue en milieu scolaire (au primaire et au secondaire), tant chez les enfants que chez les enseignants, les premières manifestations d'insécurité linguistique apparaissent lors de l'entrée à l'école secondaire, autour de 12-14 ans. Attention, il s'agit bien ici de l'émergence d'une conscience linguistique : l'intégration de la variation dans le comportement linguistique apparaît bien plus tôt dans le développement linguistique de l'enfant (Auger, 1997) .[239] (Remysen, 2018 : 39)

Hormis l'insécurité linguistique, qui représente l'un des indices et des conséquences de cette conscience linguistique chez les apprenants et qu'ils acquièrent majoritairement de l'école à travers la diffusion et la prescription de la norme, d'autres comportements, en rapport avec la langue, sa pratique et son apprentissage sont également visibles chez ces apprenants : les discours épilinguistiques et stéréotypes en guise d'exemples.

> L'école contribue à la fois à la connaissance et à la reconnaissance linguistiques, mais de manière inégale pour les différents groupes sociaux. (...) Elle familiarise, de manière inégale, les individus avec les stéréotypes, les formes de discours épilinguistiques, reconnus comme des marques d'insécurité linguistique. (Lafontaine, 1997 : 390)[240]

Selon Lafontaine, qui décrit l'effet que l'institution scolaire peut produire sur les comportements linguistiques des apprenants en classe de langue, ces derniers acquièrent, dans cet espace formel, d'une part, des connaissances de la langue, de son fonctionnement et des règles et normes qui la régissent, leurs permettant de produire des discours linguistiques dans cette langue (discours dans la langue). D'autre part, ils s'approprient également des connaissances leur permettant d'apporter un regard externe autour de la langue et de sa pratique, qui se traduit par les représentations linguistiques et des stéréotypes, par les discours sur les langues (épilinguistiques et métalinguistiques), et à travers les attitudes également (discours sur la langue).

Il s'agit alors de connaissances épi / métalinguistiques qui se construisent en parallèle avec l'apprentissage de l'aspect linguistique la langue. Tous ces aspects internes et externes de la langue, diffusés par l'institution scolaire, traduits par l'acquisition d'une conscience linguistique, contribuent à l'émergence d'indices de l'insécurité linguistique chez les apprenants en classe de langue.

---

[238] Lafontaine, Dominique (1986), *Le parti des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Liège/Bruxelles, Pierre Mardaga.

[239] Auger, Julie (1997), « Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques », dans Marie-Louise MOREAU (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont, Mardaga, p. 15-19.

[240] Lafontaine, Dominique (1997), « Les attitudes et les représentations linguistiques », dans Daniel Blampain et al. (dir.), Le français en Belgique. Une langue, une communauté, Bruxelles, Duculot/Service de la langue française, p. 381-390.

4- Indices et manifestations de l'insécurité linguistique

Vu son aspect à dominante abstraite, le phénomène d'insécurité linguistique n'est détectable, chez un locuteur ou un apprenant en particulier, qu'à travers différents symptômes et manifestations, appelés également par William Labov « Indices d'insécurité linguistique ».

Les enquêtes menées autour du concept ont abouti à se rendre compte de différentes manifestations qui varient d'un public à un autre et d'un contexte d'investigation et d'émergence à un autre. Le plus souvent, il s'agit de mutisme, d'hypercorrection, de recours à la langue maternelle ou langue de référence ainsi que de discours épilinguistiques.

> Cette expression désigne le rapport insécurisant d'un individu à une norme langagière qu'il pense être la norme dans sa société et qu'il évalue comme supérieure à ses productions, ce qui génère de sa part différentes attitudes pouvant aller de l'hypercorrection au mutisme. (Rispail, 2017 : 62).

Selon Rispail, ces différents cas de figure, qui se traduisent par des discours ou par des attitudes, sont principalement le résultat d'une auto-dévaluation qu'un locuteur se fait sur sa propre pratique de la langue tout en la mesurant aux règles du bon usage de cette langue, à la norme.

4-1- L'hypercorrection

L'hypercorrection est l'un des phénomènes que les locuteurs commettent lors de leurs pratiques langagières et qui se considère comme étant un principal symptôme de leur insécurité linguistique.

Le développement du concept de l'hypercorrection revient à des travaux et investigations effectués dans des contextes sociolinguistiques distincts : le modèle américain et celui français : « *Le concept n'est pas aisé à définir, car, dans l'usage actuel, il recouvre deux sens appartenant à deux traditions distinctes : l'un utilisé par les grammairiens français, et l'autre issu des travaux de Labov* ». Françoise Gadet (1997 : 15)[241]

Dans un sens qui renvoie au modèle français, et qui découle plus particulièrement de la grammaire traditionnelle, le concept renvoie aux emplois erronés, transgressés de formes linguistiques par un locuteur à force de trop vouloir se conformer à une forme légitime qu'il ne maîtrise pas idéalement et conformément à la norme : « *Dans le sens français, hypercorrection recouvre une réalisation grammaticale fautive due à l'application excessive d'une règle imparfaitement maîtrisée* » (Gadet, idem)

[241] Gadet F., 1997, *Le Français ordinaire*, Paris, A. Colin.

Par ailleurs, les recherches de Labov (celles qui concernent le modèle américain), décrivent l'hypercorrection en l'inscrivant dans un contexte sociolinguistique de stratification sociale où les locuteurs appartenant à la classe dominée tentent d'acquérir et d'accéder au modèle socialement légitime, voire prestigieux de la variété dominante en apportant le plus d'intérêt et de considération. C'est ce qui se traduit par le fait de manifester l'hypercorrection dans leurs pratiques effectives, Gadet (*ibid*.) relève qu'il renvoie à « *une attitude sociale liée à la connaissance des jugements sociaux sur les formes, et spécialement sur les formes de prestige* ».

En combinant entre le modèle français qui est d'ordre purement « linguistique » avec celui américain qui est à dominante « sociolinguistique », nous nous rendons compte qu'en fait l'hypercorrection se définit par la tentative d'un sujet d'ajuster sa pratique linguistique à la forme légitime de la norme dominante ou prescriptive. Cette tentative mène le locuteur à un emploi excessif de la norme, ce qui l'emmène, par la suite, à produire un usage fautif de formes linguistiques imparfaitement maîtrisées. Gueunier (1985) avance, à titre d'exemple :

> «**Vous médites* (vs *vous médisez*) vient de la surgénéralisation de la règle qui prescrit pour *faire* et *dire* des formes spécifiques, pour la deuxième personne du pluriel : *faites*, *dites*. L'hypercorrect **médites* est dû à la réaction à la tendance analogique qui mène à produire **faisez*, **disez* » (Gueunier, 1985, p. 136)[242]

Il serait évident de déduire qu'en fait, les formes linguistiques manifestant l'hypercorrection se rapprochent et ressemblent tellement à la forme correcte et conforme à la norme que le locuteur les produit sans se rendre compte réellement de la distance qu'il y en a entre la forme transgressée et celle de référence. Son inconscience s'accroit particulièrement dans les situations de communication plus ou moins formelles dans lesquelles il ressent devoir être en mesure de maîtriser parfaitement la langue, c'est ce qui développe davantage le sentiment d'insécurité linguistique chez lui, et par conséquent, des productions où l'hypercorrection domine.

4-2- Le mutisme

Littéralement, le terme renvoie à l'absence de parole, à la situation où un sujet préfère le silence que de prendre la parole. Dans une optique psychologique, le mutisme représente un trouble anxieux qui lie l'état psychologique du locuteur à son incapacité et / ou son refus de s'exprimer et de prendre la parole dans une langue donnée.

---

[242] Gueunier Nicole, 1985, « Role of hypercorrection in French linguistic change », *The Fergusonian impact. Vol. II, Sociolinguistics and the sociology of language*, J. A. Fishman, New York, Mouton, p. 121-138.

Par expansion, nous pouvons parler de mutisme sélectif lorsque cela prend des formes plus ou moins partielles, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un trouble de langage ou de difficulté de parler, mais plutôt uniquement dans les cas où le locuteur ne s'y réfère que dans des situations de communication particulières et des conditions spécifiques.

> Si elles sont plus rares, ces situations existent tout de même ; les sociolinguistes qui réalisent des enquêtes de terrain savent bien à quel point les participants sont parfois gênés de prendre la parole de peur de mal s'exprimer. (Remysen, 2018 : 35)

Dans le cadre des enquêtes d'ordre sociolinguistique, les chercheurs constatent que le mutisme sélectif découle d'un sentiment de gêne ou de malaise de prendre la parole face à un chercheur / enquêteur, un sentiment lié principalement à la peur de parler mal, de commettre des erreurs au niveau de la langue lors de la prise de parole. Bretegnier (1999) s'en rend compte à la lumière de ses enquêtes menées dans le contexte sociolinguistique réunionnais, le confirme ainsi :

> Cela dit, la plupart des témoins, nous le verrons, ont spontanément exprimé des sentiments et des perceptions (pour eux-mêmes ou pour d'autres locuteurs) très nettement apparentés à l'insécurité (sentiment de mal parler, peur de faire des fautes, blocages, et même mutisme linguistique). (Bretegnier, 1999 : 547)

Selon Bretegnier, le mutisme linguistique traduit donc les sentiments et perceptions dépréciatives des locuteurs par rapport à leurs propres pratiques langagières, notamment la crainte de l'erreur. Le mutisme peut donc surgir avant même de prendre la parole comme il peut apparaitre au moment de la prise de parole, qui se manifeste d'abord par des blocages, puis par l'abstinence qui justifie l'incapacité de continuer et poursuivre son discours.

D'un point de vue psycholinguistique et dans le cadre formel de l'apprentissage des langues, le mutisme renvoie à une attitude liée, dans la plupart des cas, au sentiment d'insécurité linguistique. C'est plutôt l'un de ses indices que les apprenants manifestent dans des situations de communication plus ou moins contraignantes, des situations dans lesquelles ils trouvent du mal à parler dans une langue pour des raisons internes et externes.

D'autre part, Billiez exprime qu'un un lien étroit s'établie entre le mutisme et la conscience linguistique (dont nous avons parlée précédemment). Pour elle, plus l'apprenant dispose d'une conscience linguistique qui lui permet de se rendre compte d'« un modèle idéal » de la norme légitime d'une langue (acquise généralement en milieu scolaire), plus il ressent de la gêne et du malaise par rapport à sa propre pratique de langue, et se recourt, par conséquent, au silence, au mutisme.

> Plusieurs chercheurs depuis Labov ont constaté que les représentations ont un effet majeur dans l'insécurité linguistique que peut ressentir le sujet. A partir du moment où ce dernier se rend compte de l'existence d'un modèle idéal qu'il n'arrive pas à

> atteindre, il ressent un mal-être linguistique, lequel mal-être pouvant le conduire au silence et le cas extrême au mutisme. (Billiez et al, 2002).[243]

Cela veut dire que le mutisme représente une attitude par laquelle un apprenant privilégie le silence plutôt que de s'exprimer et de ne pas se conformer au modèle légitime de la langue, ce qui l'emmène à commettre des erreurs et des formes linguistiques transgressées et maladroites, tant sur le plan syntaxique qu'au niveau du vocabulaire ou même articulatoire.

Par ailleurs, la description du phénomène de l'insécurité linguistique et des indices à travers lesquels les locuteurs le manifestent, Robillard (1996) et Moreau (1997) se sont rendus compte que parmi tous les autres symptômes de l'insécurité linguistique, le mutisme représente le cas le plus extrême, le plus ultime du phénomène, dans le sens que les locuteurs s'y réfèrent lorsqu'ils éprouvent un fort sentiment de l'insécurité linguistique : « *La forme ultime de l'insécurité linguistique est celle qui contraint le locuteur au silence.* » (Moreau M. L., 1997 : 171)[244]. Et sur ce, Robillard l'explique ainsi :

> Il ne faut donc pas se surprendre que l'insécurité linguistique puisse finir par carrément bloquer la prise de parole et déboucher sur le mutisme ou le refus de s'exprimer. Ce cas de figure, sans doute plus extrême et plus rare, est parfois qualifié d'insécurité linguistique pathologique ou de surinsécurité (Robillard, 1996 : 68)[245]

C'est ainsi que Robillard classe le phénomène du mutisme dans le modèle d'insécurité pathologique, dans la mesure où il ne s'agit pas de l'interprétation de la peur ou la gêne liées au sentiment insécurisé par le biais de la parole, mais plutôt par le manque de parole. Dans un sens extrême, ceci mène à classer cette manifestation dans l'insécurité agie, traduite par l'attitude mutique.

D'autant plus, Robillard décrit l'attitude mutique comme la conséquence d'une insécurité excessive, ce qu'il a appelée « une surinsécurité ». Selon lui, un locuteur qui se réfère au mutisme éprouve un fort sentiment d'insécurité linguistique de façon à ce qu'il ne parvienne même pas à prendre la parole, ni de s'exprimer et prouver réellement son incapacité de se conformer à la forme institutionnelle légitime de la langue, c'est-à-dire à la norme prescriptive.

---

[243] Billiez, J. (2002), « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique », *VEI Enjeux*, (130), pp. 87-101.

[244] Moreau M. L., (1997), Sociolinguistique, concepts de basse, éd, Margada, Paris, 171.

[245] Robillard, Didier de (1996), « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi », dans Claudine Bavoux (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique : approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles. Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 septembre 1994*, Paris/Saint-Denis, L'Harmattan/Université de la Réunion, p. 55-76.

4-3- D'autres symptômes de l'insécurité linguistique

Hormis le phénomène de l'hypercorrection et celui de mutisme, indices les plus récurrents de l'insécurité linguistique, les recherches et enquêtes empiriques menées autour du concept ont décelé plusieurs autres symptômes chez les sujets insécurisés. Les façons dont l'insécurité linguistique se manifeste varient d'un locuteur à un autre, selon des facteurs internes et externes d'énonciation et de communication.

Selon Bourdieu (1982), à l'issue de ses travaux et enquêtes, déclare observer chez les locuteurs en situation d'insécurité linguistique *des discours et images auto-dépréciatifs* que ses enquêtés avancent vis-à-vis de leurs propres pratiques de la langue. Ces discours (ayant un caractère épilinguistique dans leur ensemble) concernent différents *aspects stigmatisés* de leurs discours à savoir l'aspect articulatoire (leur prononciation), lexical et syntaxique aussi :

> La reconnaissance de l'usage dominant n'est jamais aussi manifeste que dans toutes les corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait « perdre les moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue (Bourdieu, 1982 : 38)[246]

Les propos de Bourdieu vont dans le même sens de ceux de Labov (1976) qui s'est rendu compte de ces indices bien avant (Lors de ses premières recherches autour du concept de l'insécurité linguistique, dans le contexte anglophone) :

> Les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs (Labov, 1976 : 200)[247]

Labov désigne ces discours et attitudes adoptés par les sujets insécurisés par « *l'hypersensibilité* » et de « *la perception erronée* » vis-à-vis des aspects stigmatisés de leurs propres discours et pratiques linguistiques.

Par ailleurs, et suite à des recherches postérieures, d'autres attitudes que les locuteurs en situation d'insécurité linguistique adoptent, ont été révélées par Labov également, à savoir *les rougissements, le bégaiement* et *les hésitations* des enquêtés lors de leurs prises de parole :

> J'avais observé que les enquêtes, face à une question leur demandant de distinguer entre deux formes celle qui leur semblait correcte, se mettaient souvent à bégayer, rougissaient et hésitaient au moment de donner leur solution. J'avais alors regroupé les résultats de ce test sous la rubrique « indice d'insécurité linguistique », lequel, en fait, évaluait, pour chaque enquêté, le nombre de cas où il y avait divergence entre la façon dont il déclarait prononcer

[246] Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques,* Paris, Fayard.
[247] Labov W., 1972, *Sociolinguistique*, trad. de l'anglais (États-Unis) par A. Khim, Paris, Éd. de Minuit, 1976.

> une série de termes qui lui étaient proposés et celle qu'il jugeait comme étant correcte (Labov, 1998 : 26)[248].

D'autant plus, les constats et déclarations de Robillard montrent qu'en fait le phénomène d'insécurité linguistique est différemment observable chez les sujets touchés par ce problème, par le biais de *blocages*, de *reformulations* et d'*arrêts* lors des interactions entre les locuteurs :

> Dans ce cadre, l'insécurité linguistique n'est pas un état psychologique réifié. C'est un processus qui se constitue dans les interactions, dont il s'agit de rendre compte à partir de manifestations discursives : blocages, reformulations, ruptures des échanges, hypercorrections, demande d'évaluation d'une performance. (Robillard, 1994)[249] (Cité par Maria Roussi, 2009, 37)[250]

Robillard de son côté, se rend compte que l'insécurité est, en fait, un phénomène qui peut se produire chez un locuteur lors d'une simple prise de parole dans une situation de communication donnée par le biais de blocage (que l'on pourrait qualifier de mutisme sélectif temporaire et passager). Comme on pourrait le constater dans le cadre des échanges verbaux, des interactions dans lesquels le blocage (du point de vue individuel) s'étend de façon à entraîner des ruptures au niveau des échanges et interactions.

Une autre image par laquelle Robillard considère qu'un sujet est en insécurité linguistique, est que lorsque ce dernier est incertain de sa production linguistique, *sollicite une évaluation* de cette production en vue de percevoir les évaluations et représentations des autres sur ses propres productions et s'il atteint la performance linguistique dans ses pratiques.

De toutes ces manifestations du phénomène de l'insécurité linguistique décelées par les différents chercheurs, nous en déduisons qu'elles prennent diverses formes, pratiquement rapprochées des types d'insécurité linguistique. Nous constatons en effet que certains indices renvoient à une insécurité « *dite* » tels que les discours épilinguistiques, tandis que d'autres découlent principalement de l'insécurité « *agie* », prenant comme exemple les blocages et les hésitations.

Il se pourrait, par ailleurs, que l'on fasse une distinction entre des indices *conscients* de l'insécurité linguistique comme les reformulations et les sollicitations d'évaluations ; et d'autre *inconscients* : les rougissements à titre d'exemple.

---

[248] Labov, William (1998), « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes », dans Pascal Singy (dir.), *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question,* Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 25-35.

[249] Robillard D. de, (1994), L'insécurité linguistique à l'île Maurice. Quand le chat n'est pas là les souris dansent, *in* Francard, M., (1993), *op. cit.*

[250] Maria Roussi. L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français. Linguistique. (Thèse de doctorat). Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009.

Au terme de ce chapitre conceptuel, nous rappelons qu'il a porté principalement sur le concept de l'insécurité linguistique, sa définition, son évolution théorique, ses différentes typologies établies par les chercheurs, ses indices et manifestations ainsi que ses rapports avec la norme.

Toutes ces données représentent une base théorique sur laquelle nous inscrivons notre recherche qui traite principalement l'émergence du phénomène d'insécurité linguistique chez les apprenants, donc la place de l'insécurité linguistique dans le milieu formel de l'apprentissage des langues, qu'est la classe de FLE.

D'autre part, nous avons développé le concept d'un point de vue théorique en vue de s'en appuyer dans le chapitre suivant, dédié à l'analyse et interprétation des données que nous avons recueillies et identifier et baliser, par la suite, les résultats que nous avons obtenus.

Chapitre 02 : L'insécurité linguistique en classe de langue (Analyse et discussion des déclarations des apprenants et des enseignants)

Après avoir traité et analysé, dans les chapitres analytiques précédents, les langues dans le contexte informel des apprenants, plus particulièrement le français, le statut qu'il occupe dans leurs milieux familiaux, leurs représentations et celles de leurs parents autour de cette langue étrangère, nous consacrons ce dernier chapitre analytique à l'étude de l'insécurité linguistique chez ces apprenants dans leur contexte scolaire, tout en faisant le lien avec ce qui a été retenu et discuté précédemment.

Cette analyse sera établie justement dans le but de relever dans quelle mesure le contexte informel impacte-il l'insécurité linguistique des apprenants enquêtés en milieu formel. En d'autres termes, nous chercherons à affirmer si les sources d'insécurité linguistique que nous avons révélées du milieu familial des apprenants sont réellement observables dans leurs pratiques et comportements linguistiques à l'oral en classe de langue.

Etant dans un milieu scolaire, nous procèderons certainement à l'analyse des discours des apprenants ainsi que ceux de leurs enseignantes autour des pratiques, comportements et manifestations relatifs au phénomène d'insécurité linguistique, à savoir les sources et les causes étant à l'origine du phénomène, ses symptômes chez les apprenants et aussi les stratégies adoptées et mises en œuvre pour le gérer lors de leurs pratiques du français à l'oral.

Quant à la discussion et analyse des données, nous avons choisi d'aller du général au plus particulier, nous traiterons dans l'ordre :

- La prise de conscience de l'existence d'une insécurité linguistique en classe de langue. (Chez les apprenants et aussi leurs enseignantes).

- Les différentes causes étant à la base de l'insécurité linguistique.

- Les différents symptômes à travers lesquels se manifeste l'insécurité linguistique chez les apprenants.

- Les stratégies et solutions adoptées par les apprenants afin de gérer le phénomène.

Toutes les analyses et les discussions seront traitées selon une approche basée sur la variante « genre », tout en comparant les pratiques des filles à celles des garçons dans le but de révéler

surtout les points de différences entre les apprenants appartenant aux genres distincts en matière de gestion de l'insécurité linguistique.

1- Prise de conscience de l'insécurité en classe de langue :

Dans le but d'analyser cette prise de conscience, nous avons choisi de discuter dans un premier lieu les définitions qu'apportent les enseignantes au phénomène, tout en faisant référence à leur expérience professionnelle et les constats et observations qu'elles effectuent lors de leurs pratiques en classe. Dans un second lieu, et du côté des apprenants, nous discuterons leurs discours épilinguistiques sur le français langue étrangère, une façon de révéler s'ils sont conscients de l'existence de malaises et d'inconforts lors de leurs propres pratiques de la langue, une manière indirecte à travers laquelle nous tiendrons leur prise de conscience de ce phénomène, et ce, dans l'incapacité de parler d'un sujet abstrait tel l'insécurité linguistique avec un public aussi jeune.

1-1- Qu'est-ce que l'insécurité linguistique selon les enseignantes ?

Pour aborder cette thématique en classe de langue, nous avons eu recours, initialement, aux discours des enseignantes sur leur façon de définir ce phénomène, d'un point de vue théorique, et ce, à travers la question **n°10** des entretiens effectués auprès d'eux :

> **QC10E1 :** Que signifie, selon vous, l'insécurité linguistique ?

Les différentes réponses nous montrent que les enseignantes ont conscience du phénomène d'insécurité linguistique chez leurs apprenants. Les définitions qu'elles donnent au concept découlent des observations qu'elles effectuent auprès de leurs apprenants, et plus particulièrement par rapport à leurs pratiques et comportements langagiers en classe.

Ce qui a été fortement constatable, est que les définitions des quatre enseignantes sont fortement liées au facteur psychologique. En d'autres termes, le phénomène d'insécurité linguistique se définit, chez ces enseignantes par des sentiments qu'elles observent apparaitre chez leurs apprenants, des manifestations à dominante psychologique. En effet, elles définissent le phénomène par :

1-1-1- Un sentiment de peur

La première définition de l'insécurité linguistique renvoie au sentiment de la peur que les apprenants ressentent en classe, a été évoquée par les trois enseignantes Meriem **(E1)**, Houda **(E2)** et Amina **(E4)** :

> **R10E1 :** Bon l'insécurité linguistique c'est quand l'enfant s'exprime en français + il a peur d'être euh + ... + peur d'être insulté non seulement par le professeur + la réaction du professeur

> si c'est faux + en plus de ça + par rapport à ses camarades + ça aussi + ça c'est l'insécurité linguistique / c'est une PEUR + c'est une peur + il a peur de donner la réponse + moi c'est ce que je demande à mes élèves + donnez-moi la réponse même si elle est fausse + .../
>
> **R10E2 :** Justement + c'est la peur de s'exprimer + la peur d'être jugé **+** d'être mal-vu + euh je sais pas + c'est euh + quand on connait pas une langue + ça veut dire on n'a pas de bagage dans une langue +on a peur de s'exprimer ça veut dire on a peur de se tromper après d'être jugé /
>
> **R10E4 :** euh + c'est euh à mon avis c'est quand un élève n'arrive pas à prendre la parole ou quand il prend la parole euh ... + parce qu'il trouve pas les mots ou il n'arrive pas à construire une phrase + soit par peur ... parce qu'il pense qu'il ne parle pas correctement /

A travers leurs déclarations, ces enseignantes font un lien étroit entre le sentiment de peur et l'expression à l'oral ou la prise de parole chez les apprenants sur plusieurs plans.

D'une part, ce lien s'établit dans la mesure où les apprenants ont ce sentiment de peur de prendre la parole selon leur propre auto-dévaluation, ayant l'idée de ne pas avoir suffisamment de « *bagage* » et de connaissances linguistiques qui leur permettent de s'exprimer aisément dans cette langue.

D'autre part, ils ont peur de prendre la parole devant un public, en l'occurrence l'enseignant et les camarades de crainte que ces derniers les jugent « négativement » quant à leur pratique de cette langue étrangère, notamment lorsqu'ils ne maitrisent pas la norme de la langue.

1-1-2- Un sentiment de timidité :

L'enseignante Amina **(E4)**, et à l'image de plusieurs autres manifestations d'ordre psychologique qu'elle a évoquées, définit l'insécurité linguistique par le sentiment de timidité :

> **R10E4 :** euh + c'est euh à mon avis c'est quand un élève n'arrive pas à prendre la parole ... ou par timidité parce qu'il pense qu'il ne parle pas correctement /

Selon cette enseignante, l'insécurité linguistique est, en fait, lorsque l'apprenant éprouve une certaine timidité de parler, de s'exprimer dans une langue qu'il pense ne pas maîtriser.

Nous comprenons alors que cette timidité que l'apprenant ressent provient également du fait qu'il s'autoévalue et juge négativement sa propre pratique de la langue. Ces jugements représentent pour lui un facteur, entravant sa prise de parole et sa pratique de la langue.

1-1-3- Un sentiment de gêne / d'inconfort :

Un autre sentiment par lequel l'insécurité linguistique a été définie, et qui concerne le sentiment de gène de d'inconfort chez l'apprenant par rapport à la pratique de la langue. L'enseignante Fadéla **(E3)** l'explique ainsi :

> **R10E3 :** euh **+++** l'insécurité linguistique + c'est ++ d'une manière ou une autre + l'élève ++ ressent l'inconfort + quand il parle + il se sent gêné + de parler une langue étrangère + il

> préfère alors + parler en arabe + qui est sa langue maternelle + et c'est la langue officielle du pays + il a cet inconfort + parfois il comprend + la compréhension orale se passe bien + le message se transmet facilement + mais + il a des difficultés + du mal à répondre + de s'exprimer dans la langue française /

Selon Fadéla, ce sentiment d'être mal à l'aise survient chez l'apprenant soit, au moment de la prise de parole, c'est ce qui entraînerait chez lui des difficultés au niveau de son expression à l'oral ; soit, avant même de prendre la parole, et dans ce cas, ce sentiment représente pour lui un empêchement dans la mesure où il trouve justement du mal à prendre la parole dans cette langue étrangère.

D'après son discours, ce sentiment provient chez les apprenants qui se représentent le français comme étant une langue étrangère et qu'ils ne parviendront jamais à la maitriser au même titre que leur langue maternelle, l'un des facteurs qui les poussent justement à en avoir recours et à la pratiquer à la place du français, langue enseignée.

1-1-4- Un blocage :

L'enseignante Amina **(E4)**, et après avoir défini l'insécurité linguistique par le sentiment de peur et celui de timidité, évoque également « le blocage » :

> **R10E4 :** euh + c'est euh à mon avis c'est quand un élève n'arrive pas à prendre la parole ou quand il prend la parole euh + il bloque ... /

Le blocage dont parle l'enseignante désigne à la fois une parmi les définitions qu'elle accorde à ce phénomène, mais aussi le résultat de tous les sentiments évoqués précédemment. En d'autres termes, il s'agit de blocage chez l'apprenant lorsqu'il ne parvient pas à prendre la parole ou a du mal à poursuivre son discours. Ce blocage est, en ce cas-là, la conséquence des facteurs psychologiques développés ci-dessus, à savoir la peur, la timidité et l'inconfort.

Toutes ces définitions nous laissent comprendre qu'en fait l'insécurité linguistique se désigne par le résultat d'un ensemble de sentiments et de facteurs d'ordre psychologique qui affectent négativement la pratique de la langue étrangère.

Ces ressentis observés chez les apprenants manifestant l'insécurité linguistique, et d'après les opinions des enseignantes, sont liés principalement et directement à la langue, à savoir :

a- La non-maitrise de la langue

Ce point a été interprété par les enseignantes par le fait que les apprenants rencontrent des difficultés qui relèvent de « la norme », et qu'ils ne possèdent pas assez de connaissances et de maitrise de la norme linguistique leur permettant de les investir en termes de pratique et d'expression.

b- ***L'auto-dévaluation de ses propres pratiques langagières***

Selon ce facteur, étroitement lié à son précédent, certains apprenants jugent leurs pratiques langagières d'être incorrectes à travers lesquelles ils pensent ne pas maitriser ni respecter conformément la norme et les règles de la langue, autrement dit, leur non-maitrise de la norme impacte négativement les représentations qu'ils se font autour de leurs propres pratiques langagières, prétendant qu'ils n'ont pas une compétence langagière et discursive leur permettant de s'exprimer correctement et couramment en langue étrangère.

Et pour confirmer toutes les définitions apportées au phénomène d'insécurité linguistique par les enseignantes, nous passons à la discussion des discours épilinguistiques des apprenants, à travers lesquels nous chercherons les idées qu'ils développent sur leurs propres pratiques langagières, et les jugements (positifs et négatifs) qu'ils apportent à leurs discours en français langue étrangère.

1-2- Selon les apprenants : (Autoreprésentations)

Nous avons opté pour cette analyse dans le but de confirmer dans quelle mesure les définitions que les enseignantes ont apportées au concept d'insécurité linguistique sont-elles conformes à ce que pensent réellement les apprenants de leurs pratiques langagières.

Par ailleurs, la discussion des réponses des apprenants (à la question **n°12** des entretiens) nous permettra justement je révéler sur quelle base s'autoévaluent-ils en matière de pratiques langagières ? Et selon quel (s) critère (s) pensent-ils juger leurs discours bons ou mauvais ?

> **QC12A :** Est-ce que ***tchouf rouhek tahder mlih*** en français ***wella lala*** ? **(**Penses-tu que tu parles français correctement ?)

Les représentations que les apprenants développent, et qu'ils ont avancées vis-à-vis de leurs pratiques langagières varient de l'un à l'autre. Chacun d'eux a sa façon d'auto-évaluer son discours en langue étrangère, et se justifie selon les besoins langagiers qu'il a par rapport à la norme. En effet, nous avons eu des réponses *positives*, selon lesquelles les apprenants déclarent bien parler le français ; des réponses *négatives* où les apprenants avouent ne pas maitriser la langue notamment à l'oral et d'autres, moyennes, à travers lesquelles les apprenants disent avoir un niveau intermédiaire :

1-2-1- OUI, je m'exprime bien en français

Les deux apprenants Anis **(A1)** et Imene **(A8)** ont répondu positivement sur la question, déclarant qu'ils s'expriment bien en langue française.

> **R12A1 :** Oui mais je fais des erreurs + quelques erreurs mais je peux parler français avec les autres /
>
> **R12A8 :** OUI mais parfois je bégaie /
>
> ***1 :** Dans quelles situations tu bégaies exactement ?
>
> ***1 :** Je sais pas + euh quand je suis stressée ou quand je parle avec des gens que j'ai pas l'habitude de parler + c'est tout /

Certes, ils jugent « bonnes » leurs pratiques de langue française, mais ils rencontrent toutefois quelques difficultés au niveau de la langue.

Anis déclare qu'il rencontre des difficultés sans pour autant détailler ou donner d'exemples. Quant à Imene, elle révèle que parfois *le bégaiement* qu'elle a au moment de l'expression représente pour elle un obstacle qui entrave et rend plus difficile son discours en français. Ce facteur découle, selon elle, principalement du *stress* qu'elle justifie ressentir généralement quand elle prend la parole devant un public.

1-2-2- Je parle MOYENNEMENT bon en français (un peu) :

Les deux apprenants Adam **(A5)** et Dalina **(A6)** évaluent et jugent leur expression orale en langue française de « *moyenne* ». Pour ce, ils argumentent :

> **R12A5 :** Un petit peu + euh ***mazalni n'beugui mazalni nahder*** en arabe + ***w andi hadak*** le complexe ***taa*** soit je parle pas bien ***w yedahkou aliya*** soit ***jihom*** bizarre ***ki nahder*** français ***hadi ki nkoun fel classa*** donc généralement ***ki nkoun*** en famille ***nahder*** français mieux que en classe (Je beugue encore je parle encore en arabe + et j'ai aussi ce complexe vis-à-vis de mes camarades qu'ils se moqueront de moi si je parle pas bien soit ils trouvent bizarre le fait que je m'exprime en français + donc généralement je parle français mieux en famille qu'en classe) /
>
> **R12A6 :** ***Chwya + ma nakderch nahder kollech*** correctement euh ***kayen kelmat bel*** français ***ma naarefhomch kamel*** **(**Un peu + je ne peux pas dire tout correctement euh il y a des mots en français je ne les connais même pas) /

Ces deux apprenants déclarent que leur niveau à l'oral est juste « *intermédiaire* », entre le bon et le mauvais. A travers l'emploi de l'adverbe de quantité exprimé en français par Adam *« un petit peu* » et en arabe algérien par Dalina « ***Chwya*** *(un peu*) », les deux apprenants montrent qu'ils rencontrent quand-même des difficultés au niveau de la langue ne permettant pas à ce que leur expression à l'oral soit parfaite, voire d'un niveau excellent. Ces difficultés renvoient, selon eux, à deux facteurs principaux d'ordre :

a- Psychologique

> **R12A5 :** ... + ***w andi hadak*** le complexe ***taa*** soit je parle pas bien ***w yedahkou aliya*** soit ***jihom*** bizarre ***ki nahder*** français ... (... + et j'ai aussi ce complexe vis-à-vis de mes camarades qu'ils se moqueront de moi si je parle pas bien soit ils trouvent bizarre le fait que je m'exprime en français ...) /

Adam justifie les difficultés étant à la base de son niveau intermédiaire en expression par le facteur de *complexe* qu'il a notamment dans son milieu scolaire. Adam est fortement impacté par la présence de ses camarades dans la mesure où du moment qu'il prenne la parole devant eux, il développe des idées négatives, non seulement par rapport à la pratique du français langue étrangère qu'ils trouvent « étrange », mais aussi en ce qui concerne leurs réactions envers les erreurs qu'il commettrait lors de son discours dans cette langue étrangère.

Cependant, ce qui rend le niveau d'Adam moyen en expression orale est que, d'après ses déclarations, sa pratique de la langue dans son milieu familial est beaucoup meilleure qu'en milieu scolaire. Ceci dit que, psychologiquement, il s'exprime plus aisément en milieu familial du fait que son entourage lui offre un climat et des conditions favorables à la pratique de cette langue étrangère, contrairement à son contexte scolaire, plus particulièrement les camarades de classe.

La déclaration d'Adam va de même avec celle d'Imene, analysée et discutée précédemment, qui déclare maitriser parfaitement la langue, notamment avec « *les gens qu'elle connait* », sauf dans les cas où elle prend la parole devant des étrangers, et dans le contexte de sa réponse, ses camarades de classe dont leur présence la stresse davantage et se répercute négativement sur ses pratiques de la langue.

b- Lexical

> **R12A6 : ...** ***kayen kelmat bel*** français ***ma naarefhomch kamel*** **(**... il y a des mots en français je ne les connais même pas) /

Dalina qui, d'après son discours, semble pouvoir s'exprimer en langue française, justifie que ce qui rend, quelquefois, son niveau « moyen » renvoie à la pauvreté lexicale, ou à l'insuffisance qu'elle a au niveau du vocabulaire et qui représente pour elle un empêchement à la bonne pratique de la langue.

Ces déficiences sur le plan lexical rendent son expression difficile dans la mesure où elle ne parvient pas à tenir et poursuivre son discours entièrement en langue étrangère.

1-2-3- NON, je ne m'exprime pas bien en français

Sur les huit apprenants, quatre d'entre eux, voire leur moitié, se représentent négativement leurs pratiques langagières en classe et déclarent parler « mal » en langue française. Amel **(A2)** ; Islem **(A3)** ; Yasmine **(A4)** et Khalil **(A7)** le justifient comme suit :

> **R12A2 :** Non **+** euh mais ***rani haba nweli nahder*** français ***belek ala aamine wela nweli nahderha mlih*** parce que ***rani ndir bezaf*** les efforts **+** euh ***ma naarefch nkewen joumla +***

nefham très bien ***li rahou yahder maaya bessah ma naarefch njawbou*** en français à 100% en plus ***nahchem nkhaf ma nahderch mlih yebda yed'hak aliya*** **(**J'aimerais bien parler bien français peut-être d'ici deux ans j'y arriverai parce que je suis en train de fournir beaucoup d'efforts + euh j'arrive pas à former une phrase + je comprends très bien celui qui me parle mais je sais pas comment lui répondre en français à 100% en plus je suis timide et j'ai peur de ne pas bien parler et qu'on se moque de moi) /

R12A3*1 : ***n'hass el hadra djini tkila*** **même** ***mama chhal men khatra tkoulli*** Islem ***ahder hadja taaref'ha + ana andi*** problème ***taa <u>mostalahat</u> ma naarefch ndir*** communication ***s'hiha n'hab nahderha bessah ma nekderch +*** premièrement ***nhassha tkila ala lssani +*** deuxièmement ***ma naarefch el <u>mostalahat el mounassiba fel mawkif</u> li nkoun fih ++ zaama nkoun nguesser ana w wahed + manakderch njawbou*** en français ***ma naarefch nkoul <u>joumla</u> shiha*** (Je sens que mon discours en français est lourd même ma mère me dit souvent Islem parle uniquement ce que tu sais + j'ai un problème de vocabulaire j'arrive pas à faire une communication correcte j'aime bien le parler mais je n'arrive pas + premièrement c'est lourd + deuxièmement je sais pas comment utiliser le mot adéquat à la situation dans laquelle je me retrouve ++ par exemple quand je discute avec quelqu'un + je peux pas lui répondre en français je ne peux pas construire une phrase correcte) /

R12A4 : Non (RIRES) **+** ***kyen bezaf hadjat f*** français ***ma naarefhomch + ma naarefch nahder bel*** **f**rançais ***min dak ma nefhamch el hadra min dak ma nekderch nprononci*** juste **(**il y a pas mal de choses que je ne maitrise pas en langue française + je ne sais pas bien parler parfois je ne comprends pas à l'oral et parfois je ne sais pas prononcer correctement) /

R12A7 : Non + pour moi je suis faible f l'oral **+** ***naghlet bezzaf + manaarefch nessek elkelmat bech nkewen jomla + nebda ombaad nahbess yrouhouli*** les mots (Je fais trop d'erreurs + je ne sais pas comment combiner les mots pour formuler une phrase correcte + je commence puis je m'arrête je perds mes mots) /

A travers leurs discours, les apprenants qui déclarent parler mal en langue française avancent les causes pour lesquelles ils ne parviennent pas s'exprimer aisément et correctement dans cette langue. Il est assez remarquable que les arguments qu'ils avancent sont plus variés et renvoient surtout à plusieurs aspects de la langue. En effet, ils justifient ces causes à travers :

a- Des difficultés liées à la construction des phrases

Les trois apprenants Amel **(A2)** ; Islem **(A3)** et Khalil **(A7)** expliquent le niveau « faible » qu'ils ont par rapport à l'oral par la difficulté qu'ils rencontrent pour construire des phrases correctes en langue française :

R12A2 : Non **+** euh mais ***rani haba nweli nahder*** français ***belek ala aamine wela nweli nahderha mlih*** parce que ***rani ndir bezaf*** les efforts **+** euh ***ma naarefch nkewen joumla + ...*** **(**Non + euh mais j'aimerais bien parler bien français peut-être d'ici deux ans j'y arriverai parce que je suis en train de fournir beaucoup d'efforts + euh j'arrive pas à former une phrase + ...) /

R12A3*1 : ... ***ma naarefch ndir*** communication ***s'hiha n'hab nahderha bessah ma nekderch + ... ++ zaama nkoun nguesser ana w wahed + manakderch njawbou*** en français ***ma naarefch nkoul <u>joumla</u> shiha*** (... j'arrive pas à faire une communication correcte j'aime bien le parler mais je n'arrive pas + ... ++ par exemple quand je discute avec quelqu'un + je peux pas lui répondre en français je ne peux pas construire une phrase correcte) /

> **R12A7 :** Non + pour moi je suis faible f l'oral **+ *naghlet bezzaf + manaarefch nessek elkelmat bech nkewen jomla* + ...** (Je fais trop d'erreurs + je ne sais pas comment combiner les mots pour formuler une phrase correcte + ...) /

Le premier motif que ces apprenants ont évoqué étant derrière les discours négatifs autour de leurs pratiques langagières, renvoie d'abord à leur incapacité de construire des phrases cohérentes et correctes d'un point de vue grammatical et sémantique. Pour eux, c'est en réussissant à construire la phrase que l'on réussit à tenir correctement un discours en langue étrangère.

b- Des insuffisances sur le plan lexical

Les mêmes apprenants, Amel **(A2)** ; Islem **(A3)** et Khalil **(A7)** évoquent également le facteur de pauvreté lexicale pour justifier leurs discours négatifs autour des pratiques langagières qu'ils mènent en français.

> **R12A2 :** ... **+ *nefham*** très bien ***li rahou yahder maaya bessah ma naarefch njawbou*** en français à 100% ... **(**... + je comprends très bien celui qui me parle mais je sais pas comment lui répondre en français à 100% ...**)** /
>
> **R12A3*1 : ... +** ***ana andi*** problème ***taa <u>mostalahat</u> ma naarefch ndir*** communication ***s'hiha n'hab nahderha bessah ma nekderch*** **+** ...**+** deuxièmement ***ma naarefch el <u>mostalahat el mounassiba fel mawkif</u> li nkoun fih* ++ ...** (... + j'ai un problème de vocabulaire j'arrive pas à faire une communication correcte j'aime bien le parler mais je n'arrive pas + ... + deuxièmement je sais pas comment utiliser le mot adéquat à la situation dans laquelle je me retrouve ++ ...) /
>
> **R12A7 :** Non + pour moi je suis faible f l'oral **+ *naghlet bezzaf + manaarefch nessek elkelmat bech nkewen jomla + nebda ombaad nahbess yrouhouli*** les mots (Je fais trop d'erreurs + je ne sais pas comment combiner les mots pour formuler une phrase correcte + je commence puis je m'arrête je perds mes mots) /

Pour ces apprenants, le manque de vocabulaire qu'ils ont ne leur permet pas de construire et tenir un discours entièrement en langue française. D'ailleurs, Amel l'exprime en se référant à la notion de pourcentage, disant qu'elle ne parvient pas parler « *en français à 100%* », ce qui signifie que, soit elle s'arrête de s'exprimer dès qu'elle ne trouve pas le mot, soit elle se recourt à une langue de référence où elle possède un vocabulaire plus riche.

Quant à Islem, il exprime la difficulté de bien parler en langue française par rapport au vocabulaire assez limité qu'il possède et qui ne lui permet pas de traiter et de parler dans divers sujets tout en ayant les mots et termes adéquats à ces sujets.

Nous déduisons que cette pauvreté lexicale dont parlent les apprenants les empêche de prendre la parole dans différents thèmes et contextes, mais aussi de pouvoir s'exprimer dans diverses

situations de communication, c'est ce qui les emmène à se représenter « négativement » leurs pratiques langagières en français langue étrangère.

c- Des problèmes de prononciation

Par ailleurs, les deux camarades Islem **(A3)** et Yasmine **(A4)** abordent le problème de prononciation qui, pour eux, semble être également une parmi les causes qui les laissent juger « négativement » leurs propres pratiques langagières.

> **R12A3*1 :** ***n'hass el hadra djini tkila*** **même** ***mama chhal men khatra tkoulli*** Islem ***ahder hadja taaref'ha + ...*** **+** première**ment** ***nhassha tkila ala lssani +*** ... (Je sens que mon discours en français est lourd même ma mère me dit souvent Islem parle uniquement ce que tu sais + ... + premièrement c'est lourd + ...) /
>
> **R12A4 :** Non (RIRES) **+** ***kyen bezaf hadjat f*** français ***ma naarefhomch + ma naarefch nahder bel*** **f**rançais ***... min dak ma nekderch nprononci*** juste **(**il y a pas mal de choses que je ne maitrise pas en langue française + je ne sais pas bien parler ... parfois je ne sais pas prononcer correctement) /

Islem et Yasmine déclarent avoir des difficultés au niveau de la prononciation du français, et c'est leur mauvaise prononciation de la langue qui est à la base de l'auto-dévaluation qu'ils apportent de leurs propres pratiques langagières.

Pour Islem, par exemple, il dit prononcer « *lourdement* » la langue, ce qui suscite les remarques de sa mère, comme par exemple lorsqu'elle lui demande : « *Islem parle uniquement ce que tu sais* », cette remarque nous laisse comprendre que la façon dont il prononce le français lui donne l'impression de parler une langue étrangère, et qu'il ne la prononce pas au même titre que ses locuteurs natifs.

d- Le facteur de timidité

Le dernier point, a été évoqué par la seule apprenante Amel **(A2),** et dans lequel elle a lié sa mauvaise pratique de la langue française au facteur de la timidité.

> **R12A2 :** ... en plus ***nahchem nkhaf ma nahderch mlih yebda yed'hak aliya*** **(**... en plus je suis timide et j'ai peur de ne pas bien parler et qu'on se moque de moi) /

Amel déclare être trop timide lors de sa prise de parole. Une timidité qui découle, non seulement de la peur de se tromper et commettre des erreurs, mais aussi des regards et jugements des camarades autour, notamment vis-à-vis de sa façon de s'exprimer en français langue étrangère.

Ce qui a été fortement constaté est qu'en fait l'ensemble des apprenants, dans les trois catégories, ceux qui se représentent bonnes, moyenne ou mauvaises leurs pratiques langagières, déclarent rencontrer des difficultés entrainant chez eux des obstacles pour s'exprimer au niveau

de l'oral. Ceci dit que la grande majorité des apprenants est consciente de la difficulté de la langue, différemment constatée et ressentie d'un apprenant à un autre, et au niveau des divers aspects que la langue recouvre.

Nous nous rendons compte également qu'au-delà des facteurs liés à la langue et à la norme surtout, ce que l'on peut désigner globalement par le facteur *linguistique / normatif*, le facteur *psychologique* est également fort présent dans les discours épilinguistiques des apprenants, plus particulièrement, autour de leurs propres pratiques langagières à l'oral.

Nous pouvons dire alors que la bonne ou la mauvaise pratique de la langue sont principalement impactées par des facteurs d'ordre *psycholinguistique*, en d'autres termes, lorsque l'apprenant connait d'une part, des difficultés au niveau des règles de fonctionnement et du bon usage de la langue (lexicales, syntaxiques et autres), et qu'il est conscient, d'autre part, des obstacles d'ordre psychologique (tels que la timidité, la peur et autres).

2- Symptômes et manifestations du phénomène chez les apprenants :

Après avoir discuté les discours épilinguistiques des apprenants, plus particulièrement leur auto-dévaluation et, par la suite les raisons derrière lesquelles ils jugent (surtout) mauvaises leurs pratiques langagières à l'oral, il s'avère que les causes avancées découlent des difficultés qu'ils rencontrent lors de leurs prises de parole et même avant. Pour ce, les réponses que nous analyserons ci-dessous, nous apporteront davantage et plus précisément toutes les difficultés que les apprenants trouvent à l'oral.

2-1- Les difficultés liées à l'oral

Dans le but d'optimiser les informations dont nous avons besoin pour l'analyse des symptômes d'insécurité linguistique ultérieurement, nous nous sommes référée aux déclarations des apprenants à la question **n°13**, mais aussi celles de leurs enseignantes à la question **n°08.**

Nous avons choisi de varier les sources d'informations, les informateurs (entre enseignants et apprenants) dans le but d'obtenir des témoignages différents, relevant de divers aspects, dans la mesure où la vision, l'observation et l'opinion de l'enseignant sont, dans certains cas, complètement distinctes de celles de l'apprenant. En d'autres termes, il se pourrait quelquefois que l'enseignant n'observe pas tout ce que l'apprenant ressent et déclare, et que ce dernier ne ressent et déclare pas tout ce que l'enseignant observe.

2-1-1- Selon les enseignantes

> **QC8E1 :** Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'oral ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

Les déclarations des enseignantes qui semblent refléter leurs expériences mais surtout les constats qu'ils effectuent en classe de langue, vont dans leur ensemble vers des difficultés qui relèvent principalement des règles du fonctionnement de la langue, à savoir :

a- Le vocabulaire

D'une part, les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Amina **(E4)** évoquent toutes les deux le facteur de pauvreté lexicale chez leurs apprenants à l'oral :

> **R8E1*1 :** ... + ils trouvent pas les mots en français + ça veut dire + un manque de VOCABULAIRE + un manque de lexique + souvent ils trouvent pas le mot + .../
>
> **R8E4 :** OUI BIEN SUR tout comme l'écrit + trop de blocages + ils trouvent pas les mots ... /

A travers l'emploi de l'expression « *Ils trouvent pas les mots* », les deux enseignante partagent le même avis selon lequel elles confirment constater une fore insuffisance lexicale chez leurs apprenants lorsque ces derniers prennent la parole.

Cette insuffisance au niveau du répertoire lexical est considérée parmi les causes principales et très fréquentes empêchant l'apprenant de s'exprimer aisément en classe.

b- La conjugaison

D'autre part, l'enseignante Meriem **(E1)**, et tout en le joignant au facteur précédent, évoque également le problème de conjugaison chez ses apprenants qui s'expriment mal à l'oral :

> **R8E1*1 :** Les difficultés + c'est euh + on va dire quand ils s'expriment + c'est + la conjugaison des verbes + ils conjuguent les verbes comme ils veulent (RIRES) + .../

Meriem observe clairement, à travers les pratiques langagières de ses apprenants qu'ils conjuguent mal les verbes à l'oral, c'est ce qui justifie les difficultés qu'ils rencontrent au niveau de la norme, plus particulièrement la conjugaison correcte des verbes à savoir les temps et les modes.

L'enseignante a évoqué cette difficulté dans le but de montrer l'importance de maitriser les règles de conjugaison en s'exprimant à l'oral, et qui joue un rôle important dans la cohérence du discours notamment en ce qui concerne la variation du verbe en fonction du genre, du nombre, du mode et de la personne.

c- La prononciation

Par ailleurs, l'enseignante Houda **(E2)** traite le problème de prononciation, que certains apprenants en difficulté rencontrent en s'exprimant à l'oral :

> **R8E2 :** Beaucoup + beaucoup de difficultés à l'oral + la prononciation+ généralement la prononciation elle est CATASTROPHIQUE + .../

Outre les difficultés émanant de la non-maitrise de la norme, que nous venons de discuter ci-dessus, Houda aborde le problème de prononciation de la langue auprès de ses apprenants, un problème d'ordre *phonétique* et *articulatoire*.

L'enseignante décrit cette difficulté assez observée chez ses apprenants en employant des adverbes « *beaucoup* » et « *généralement* » exprimant la fréquence et répétition, la majorité et la quasi-totalité. De plus, l'emploi de l'adjectif qualificatif « CATASTROPHIQUE » avec un ton élevé[251] montre clairement que façon dont l'enseignante décrit la prononciation de ses apprenants signifie que cela se répercute négativement sur la qualité de leur pratique de la langue, mais surtout sur la compréhensibilité de leurs discours.

d- La construction phrastique, à la fois difficulté et symptôme d'insécurité linguistique : le résultat inévitable et omniprésent

Et en dernier lieu, nous avons révélé le problème de construction des phrases que les quatre enseignantes ont développé à travers leurs discours. Pour ce, Meriem **(E1)** ; Houda **(E2)** ; Fadéla **(E3)** et Amina **(E4),** chacune à travers ses arguments, l'ont expliqué ainsi :

> **R8E1*1 :** ... + il y a aussi + par rapport à la construction phrastique + les filles elles arrivent à construire des phrases correctes + plus ou moins + les garçons + pfff + c'est un mélange en général +++ c'est un mélange + c'est ça /
>
> **R8E2 :** ... + mis à part ça ils ont pas de bagage + ils arrivent pas à former des phrases correctes + rarement + rarement /
>
> **R8E3 :** ... + ils veulent participer + mais ils arrivent pas à s'exprimer en français + ils donnent comme ça ++ des flashes + ... /
>
> **R8E4 :** ... euh des phrases inachevées et qui manquent de cohérence + et dans la plupart du temps lorsqu'ils prennent la parole c'est que des mots euh ils te jettent la réponse en un seul mot /

Meriem traite le problème en distinguant les filles des garçons et sur comment ses apprenants appartenant aux genres différents construisent-ils/elles leurs phrases lors de leurs prises de paroles. Selon elle, les filles parviennent à construire des phrases plus ou moins correctes contrairement à leurs camarades garçons.

---

[251] Revenir sur les conventions de transcription des entretiens semi-directifs, p.

Pour ce, elle les a décrites en employant le substantif « *mélange* », sans pour autant désigner de quel mélange s'agit-il exactement ? Soit un mélange par rapport à une alternance codique à travers laquelle ils se recourent à une plusieurs langues pour construire leurs phrases ; soit pour vouloir dire qu'ils forment des phrases agrammaticales dans la mesure où elles sont incorrectes sur le plan syntaxique mais aussi sémantique.

D'ailleurs, Amina fait le même constat sur les pratiques de ses apprenants, elle décrit les phrases qu'elle entend dire par eux à travers l'adjectif qualificatif « *inachevées* » et l'expression « *qui manquent de cohérence* », ceci signifie que ces phrases sont agrammaticales, voir incorrectes.

Les autres enseignantes Houda et Fadéla, de leur part, emploient la forme négative pour exprimer l'incapacité de leurs apprenants de former des phrases correctes en disant « *Ils arrivent pas à former des phrases correctes* » et « *Ils arrivent pas à s'exprimer en français* ».

Les enseignantes déclarent également que cette difficulté de construire des phrases correctes s'observe à travers les réponses brèves et réduites avancées par les apprenants. Pour ce, Fadéla l'exprime en disant « *des flashes* » et Amina par « *des phrases inachevées* », « *c'est que par des mots* » et « *par un seul mot* ». Cela signifie que les apprenants ne possèdent pas suffisamment de connaissances linguistiques leur permettant de s'exprimer aisément et couramment en formulant des phrases et expressions achevées et compréhensibles.

Toutes ces déclarations nous laissent déduire qu'en fait ces incapacités au niveau de la construction phrastique chez les apprenants proviennent principalement des insuffisances que les apprenants ont sur différents aspects de la langue mais surtout de la norme qui régit la langue. Nous déduisons alors que ces insuffisances vont de même avec les trois difficultés révélées précédemment par les enseignantes et que nous avons discutées, à savoir la pauvreté lexicale, la conjugaison et la prononciation.

De ce fait, on peut dire que la difficulté de construire des phrases et expressions correctes à l'oral chez les apprenants est le résultat de plusieurs facteurs, parmi ces facteurs ceux discutés postérieurement (pauvreté lexicale, conjugaison et prononciation). On peut donc considérer l'incapacité de construire des phrases à l'oral comme l'un des symptômes et manifestations d'insécurité linguistique que les enseignantes constatent chez leurs apprenants puisque les difficultés dont elles ont parlé sont parmi les principales sources du phénomène d'insécurité linguistique.

2-1-2- Selon les apprenants

En répondant à la question **N°13**, les apprenants, quant à eux, expriment les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral tout en comparant avec l'écrit.

> **QC13A1 :** En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?

2-1-2-1- L'écrit au détriment de l'oral

Sur l'ensemble des huit apprenants interrogés, Anis **(A1)** était le seul apprenant ayant déclaré être plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral, pour l'unique raison de commettre beaucoup d'erreurs de langue, principalement celles qui relèvent du vocabulaire, de l'orthographe et de la conjugaison. Toutefois, il ne signale aucune difficulté pour laquelle il trouve du mal à s'exprimer ou à prendre la parole en langue française car selon lui :

> **R13A1 :** C'est à l'oral + parce que je suis compliqué à l'écrit f l'écrit ***neghlet + neghlet*** (Je fais des erreurs + je fais des erreurs) f les mots + f la conjugaison c'est ça par contre f l'oral je suis à l'aise je peux me débrouiller /

Les déclarations des autres apprenants interrogés semblent aller dans le même sens, dans la mesure où s'exprimer à l'écrit semble pour eux une tâche beaucoup plus accomplissable contrairement à celle à l'oral. Pour se justifier. Cependant, chaque apprenant ayant, la raison pour laquelle il privilégie l'écrit, les arguments en faveur de l'écrit varient de l'un à l'autre, et vont dans plusieurs sens :

- Je privilégie l'écrit parce que :

a- Je sais et je peux écrire, d'après Amel **(A2)** :

> **R13A2 :** à l'écrit **+** parce que ... **+** ***naaref nekteb*** production écrite ***naaref naabber wech rani nkoul doka*** en arabe ***nekder nektebhalek*** en français **+ ... (**... + je sais rédiger une production écrite je peux rédiger en français ce que je suis en train de dire en arabe + ...) /

b- J'aime écrire, d'après Islem **(A3)** :

> **R13A3*1 :** Puisque ***anaya*** généralement ***n'hab nekteb bach <u>nhassen</u> <u>el moustawa</u> ta'i + bach ida ma kdertch nahderha s'hiha*** au moins ***nekder nekbha b <u>chakl</u> s'hih*** (Moi généralement j'aime écrire pour améliorer mon niveau + pour qu'au moins je l'écrive correctement puisque je ne le parle pas correctement) /

c- j'ai tout le temps pour rédiger, d'après Imene **(A8)** :

> **R13A8*1 :** ... euh mais contrairement en écriture que ça soit genre sur SMS et tout bah je ne stresse pas ... /

d- Je peux faire des essais dans un brouillon, d'après Yasmine **(A4) :**

> **R13A4 :** à l'écrit BIEN SUR **+ à** l'écrit même si ***ma nelkach elkelma nseyi f*** le brouillon ***hata nktebha +*** ... **(**A l'écrit BIEN SUR + à l'écrit même si je ne trouve pas le mot j'essaie sur le brouillon jusqu'à ce que je trouve et que je l'écrive + ...) /

e- Je me permets de commettre quelques petites erreurs, d'après Khalil **(A7)** :

> **R13A7 :** ***f*** les deux cas ***aandi*** des difficultés mais je préfère l'écrit **+** ***ala khater ki nkoun nekteb w yrouhli*** l'orthographe normal ***nekder neketbou*** un peu faux ***harf nakess wella /*** f **/** ***fi plasset*** /ph/ je sais que la prof ***tefham makssoudi*** **+** ... **(**Dans les deux situations j'ai des difficultés mais je préfère l'écrit + car en rédigeant quand je perds l'orthographe d'un mot par exemple j'écris le /f/ au lieu de /ph/ donc je peux faire quelques erreurs je sais que l'enseignante me comprendra + ...) /

f- Je suis loin des regards, d'après Adam **(A5)** :

> **R13A5 :** A l'écrit surement + ***ki nektb*** une production écrite je suis seul ***wahed ma yesmaani wahed ma ychoufni ida ghlett*** ... (Quand je rédige une production écrite je suis seul + personne ne m'écoute personne ne me voit quand je me trompe...) /

g- Je ne stresse pas, d'après Imene **(A8)** :

> **R13A8*1 :** ... en écriture que ça soit genre sur SMS et tout bah je ne stresse pas ... /

Et pour une lecture et analyse plus optimale des choix que les apprenants établissent entre l'écrit et l'oral, le secteur ci-dessous montre, en termes de pourcentages, les apprenants qui déclarent être plus à l'aise à l'oral (représentés par un seul uniquement qui est Anis **(A1)**) par rapport à ceux qui, par contre, se retrouvent mieux en situation de l'écrit que l'oral (pour les sept autres apprenants) :

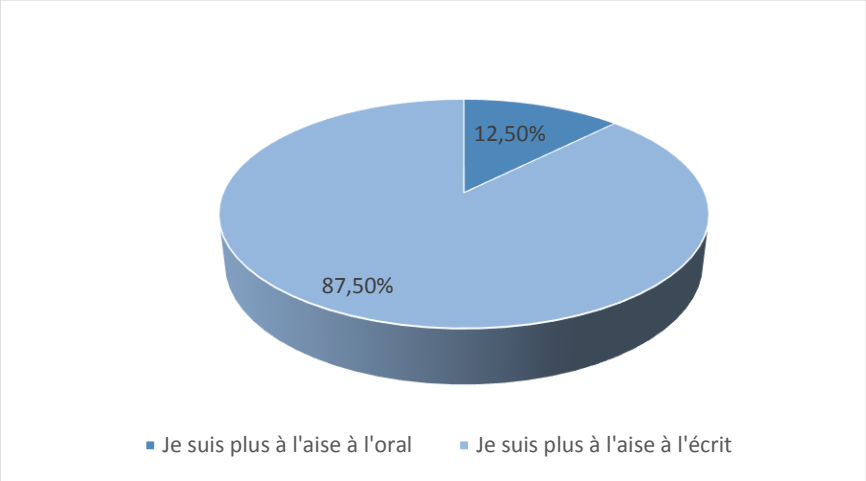


Figure 19 : Choix des apprenants entre l'oral et l'écrit

Une analyse réfléchie de ces arguments avancés au profit de l'écrit et aussi du secteur conçu ci-dessus nous laisse déduire que :

- Les apprenants préfèrent les situations d'expression à l'écrit car cela offre pour eux un contexte amplement favorable dans lequel plusieurs conditions leurs permettent d'y être plus à l'aise et donc de produire plus facilement.

- Même pour les apprenants qui maitrisent la langue et en ont un bon niveau, privilégient l'écrit car d'un point de vue psychologique, le contexte dans lequel ils se retrouvent en situation de l'écrit est beaucoup plus propice à s'exprimer sans pour autant avoir des obstacles et difficultés émanant de sources psychologiques.

Ceci dit que le facteur psychologique joue un rôle crucial pour pouvoir s'exprimer et produire en classe de langue étrangère. Ce constat s'applique de manière plus étendue chez les apprenants de niveaux différents.

2-1-2-2- Des difficultés à l'oral d'ordre :

a- Phonétique et articulatoire

Amel **(A2)** évoque le problème de prononciation dans ses pratiques langagières, elle l'exprime à travers la forme négative : « *Je ne peux pas* », ce qui signifie que cette incapacité de bien articuler la langue (les lettres et les mots) entraîne chez elle la difficulté même de s'exprimer, de parler aisément et couramment.

> **R13A2 :** ... **+** parce que à l'oral euh + ***ma nekderch nentek'ha*** **+ ... (...** Je ne peux pas le prononcer + ...) /

Il s'avère alors que le facteur d'ordre phonétique et articulatoire est parmi les causes qui mettent certains apprenants en situation d'insécurité linguistique et rendent la pratique langagière à l'oral difficile.

b- Expressif et locutoire

D'autre part, parmi les principaux facteurs d'insécurité linguistique sur lequel les apprenants ont parlé relève de ce qui est expressif et locutoire, sur la difficulté de parler et de s'exprimer aisément en classe. Amel **(A2)** ; Islem **(A3)** et Dalina **(A6)** expriment leurs difficultés ainsi :

> **R13A2 :** ... **+ *bessah*** à l'oral ***ma nekderch nahder*** français ***kima rani nahderha*** en arabe ***ma andich fassahat lissan kima ykoulou nebloki*** **(**... + mais à l'oral je ne peux pas parler bien français au même titre que l'arabe j'ai pas l'éloquence comme on le dit je bloque) /
>
> **R13A3*1 :** Puisque ***anaya*** généralement ***n'hab nekteb bach <u>nhassen</u> <u>el moustawa</u> ta'i*** **+** ***bach ida ma kdertch nahderha s'hiha*** au moins ***nekder nekbha b <u>chakl</u> s'hih*** (Moi généralement j'aime écrire pour améliorer mon niveau + pour qu'au moins je l'écrive correctement puisque je ne le parle pas correctement)
>
> **R13A6*1 : ... + *machi ma nhabhach*** mais ***ma nekderch nahderha s'hiha*** ... (... + ce n'est pas parce que je ne l'aime pas mais je ne peux pas le parler correctement ...) /

Les réponses des trois apprenants sont assez rapprochées et exprimées pratiquement de la même manière, d'ailleurs, à travers la même expression, tous les trois ont exprimé leur « incapacité » de parler couramment en français : « ***ma nekderch*** (Je ne peux pas) ».

Par ailleurs, Amel exprime cette incapacité tout en comparant sa compétence langagière en langue arabe par rapport à celle en français qu'elle juge moins excellente. Cet argument montre également les statuts des deux langues d'un point de vue sociolinguistique avec les pratiques langagières des apprenants en classe d'un point de vue didactique dans le sens où ces derniers sont beaucoup plus à l'aise, et plus compétents en langue de référence (qu'il s'agisse de l'arabe classique ou de l'arabe algérien) qu'en français langue étrangère.

c- Psychologique

La troisième difficulté que les apprenants ont évoquée relève du facteur psychologique. Adam **(A5)** ; Dalina **(A6)** ; Khalil **(A7)** et Imene **(A8)** le développent ainsi :

> **R13A5 :** ... soit ***nahchem m*** les autres (... soit par timidité vis-à-vis des autres) /
>
> **R13A6*1 :** ***ala khater ma nhabch w nkhaf nahder*** français **+** ***machi ma nhabhach*** mais ***ma nekderch nahderha s'hiha*** donc ***nahchem*** (Parce que je ne veux pas et j'ai peur de parler français + ce n'est pas parce que je ne l'aime pas mais je ne peux pas le parler correctement donc ça me rend timide) /
>
> **R13A7 : ... +** mais ***ki nahder w trouhli kelma nkhaf neghlet nkoulha*** faux ***wella maawja tbahdila nahchem*** **(**... + mais quand je parle et que je perds un mot j'ai vraiment peur de le dire incorrectement j'ai honte de ça me rend timide) /
>
> **R13A8 *1 :** A l'oral je bégaie beaucoup et je stresse voilà ... /

Quatre apprenants sur l'ensemble argumentent à travers le facteur psychologique, ceci justifie que ce problème est principal et assez fréquent chez eux, et montre qu'il impacte fortement et négativement leurs pratiques, donc entraine chez eux une insécurité linguistique.

2-2- Filles ou Garçons, qui a plus de difficultés ?

Et dans le but de lier ces résultats à notre problématique de départ, qui repose sur la théorie du « genre », nous partons du général au particulier dans la mesure où l'on catégorise les difficultés déclarées par nos enquêtés et les discuter selon la variante genre.

> **R8E1 :** Bon + les filles + elles peuvent s'exprimer + même si elles parlent parfois à voix basse par timidité ou parce que parfois elles sont mal à l'aise + mais elles s'expriment + MAIS LES GARÇONS + même s'ils s'expriment + ils vont s'exprimer en arabe + euh + ou un mélange entre français et arabe + s'ils s'expriment ah /
>
> **QC8E*1 :** Ces difficultés sont-elles les mêmes entre les filles et les garçons ?
>
> **R8E3*1 :** C'est la même chose oui + c'est la même chose /
>
> **R8E4*1 :** Non + ... + enfin les difficultés c'est pareil entre les deux sexes ils ont tous les mêmes difficultés dont j'ai parlé euh + sauf que les filles sont plus expressives que les garçons + et en plus euh elles aiment la langue et aiment s'exprimer malgré les difficultés /

Les réponses des enseignantes sur la question du genre semblent aller dans le même sens. Toutes les trois ne trouvent pas de différence entre les filles et les garçons en matière des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs pratiques de la langue, notamment Fadéla **(E3)** et Amina **(E4)** qui emploient la locution pronominale « *la même* » et « *les mêmes* » pour désigner la similitude entre les deux genres. Les difficultés évoquées par les enseignantes sont donc observées chez l'ensemble des apprenants sans différence entre filles et garçons.

Parallèlement, en analysant les réponses des apprenants sur la même question, nous constatons que les difficultés évoquées ont été avancées pareillement par les filles et leurs camarades garçons. Autrement dit, les discours communs que nous avons retenus et classés selon le type de la difficulté se partagent aléatoirement entre des apprenants filles et garçons et aucun facteur n'a été cité uniquement par l'un des genres.

Le tableau ci-dessous présente un classement des difficultés liées à l'insécurité linguistique, avancées par les apprenants, selon leur genre :

Difficultés d'ordre :	**Les apprenants interrogés**	
	Filles	**Garçons**
Phonétique et articulatoire	- Amel (A2)	/
Expressif et locutoire	- Amel (A2) - Dalina (A6)	- Islem (A3)
Psychologique	- Dalina (A6) - Imene (A8)	- Adam (A5) - Khalil (A7)

Tableau 48 : Classement par le genre des difficultés déclarées par les apprenants

Le tableau montre que la même difficulté peut se présenter chez le garçon comme chez la fille. Ceci dit que les sources d'insécurité linguistique que nous retenons des discours des enseignantes mais aussi ceux des apprenants se présentent chez tous les apprenants sans différence entre ceux appartenant aux genres différents.

Justement, et avant de passer au point suivant qui traite les symptômes et manifestations de l'insécurité linguistique chez les apprenants en classe, nous voudrions établir un classement commun de toutes les difficultés que rencontrent ces apprenants, tout en réunissant celles déclarées par les enseignantes et également par les apprenants. Cet assemblage a pour objectif de donner plus de précision aux résultats obtenus et de retenir les difficultés principales, les plus mentionnées et les plus fréquentes chez les apprenants.

Le tableau ci-dessous récapitule clairement les réponses principales retenues de la part des enseignantes parallèlement à celles des apprenants :

Difficultés déclarées par :	
Les enseignantes	**Les apprenants**
- Le vocabulaire. - La conjugaison. - La prononciation. - La construction phrastique.	- Phonétiques et articulatoires. - Expressives et locutoires. - Psychologiques.

Tableau 49 : Comparaison entre les difficultés avancées par les enseignantes et celles des apprenants

Une lecture comparative des deux colonnes nous emmène à établir les combinaisons suivantes :

- « Le vocabulaire » et « la conjugaison » pourront être rassemblés globalement sous l'item commun qui relève à « la norme », puisqu'il s'agit de règles fonctionnelles qui régissent le bon usage de la langue.

- « La prononciation » dans la colonne des enseignantes correspond à « phonétiques et articulatoires » dans celle des apprenants.

- « La construction phrastique » dans la colonne des enseignantes correspond à « expressives et locutoires » dans celle des apprenants.

Globalement, et en vue d'éviter la redondance par rapport aux items, nous avons choisi d'opter pour un classement global et commun unissant tous les items évoqués par les deux publics :

Les difficultés liées à l'insécurité linguistique que les apprenants rencontrent en s'exprimant à l'oral sont d'ordre :

a- *Phonétique et articulatoire* (la prononciation).

b- *Normatif* (le vocabulaire, la conjugaison et autres).

c- *Expressif et locutoire* (Sur le plan phrastique, par rapport à la construction phrastique).

d- *Psychologique.*

Dans le but de préciser l'importance et le degré d'impact de chaque « difficulté » révélée par nos informateurs (Enseignantes / Apprenants), nous avons choisi de les classifier à travers un histogramme. Ce moyen nous permettrait de lire en termes de pourcentages la classification de ces items.

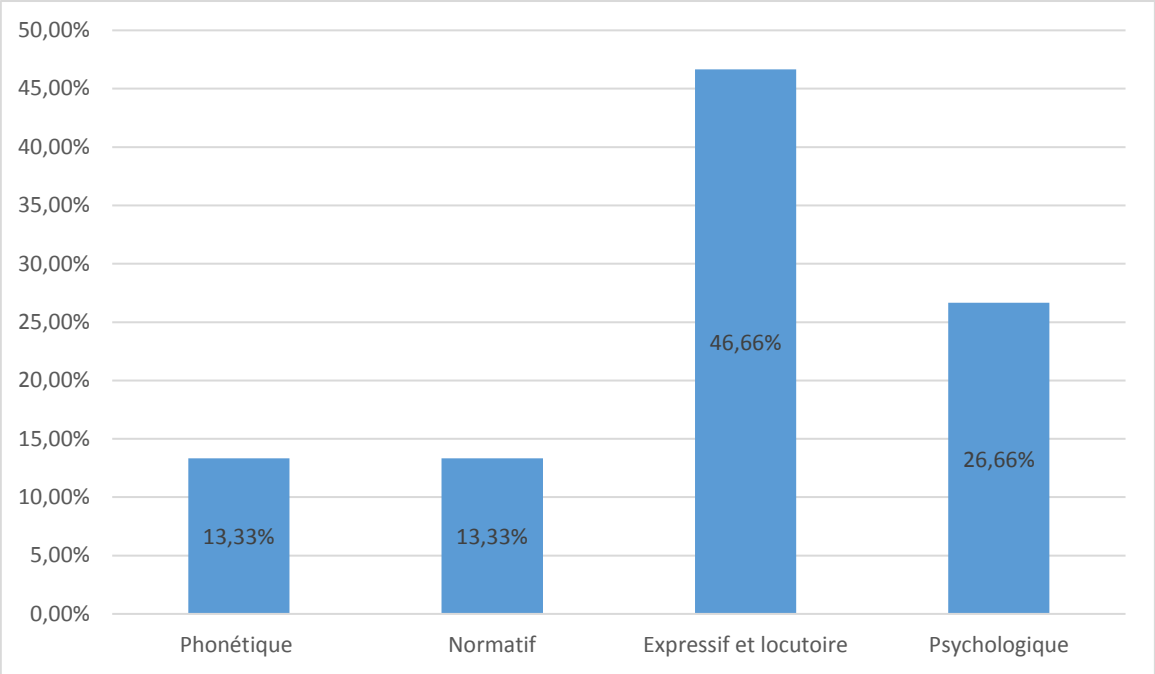


Figure 20 : Principales difficultés déclarées liées à l'insécurité linguistique

Une lecture réfléchie des résultats affichés sur le tableau nous laisse faire les discussions suivantes :

- Les difficultés déclarées par les enquêtés sont soit d'ordre *linguistique* (de manière générale), soit d'ordre *psychologique.*

- Les difficultés relatives à *la linguistique* dominent à travers 73.32% (en associant les trois aspects : phonétique ; normatif et expressif / locutoire).

- 46.66% des difficultés *linguistiques* que les apprenants déclarent avoir à l'oral sont expressives et locutoires.

- Les difficultés qu'ils ont par rapport à *la norme* et à *la phonétique* sont déclarées équitablement avec un pourcentage de 13.33%.

- Les difficultés relatives au facteur *psychologique* se présentent à travers 26.66%.

- Le facteur psychologique se classe en seconde position, une position qui reflète le fort impact de ce facteur sur les pratiques de la langue chez les apprenants à l'oral.

- Ceci dit que dans un ordre statistique, les apprenants ont un problème considérable par rapport à la manière de s'exprimer en langue française, de faire bon usage de cette langue étrangère de façon aisée, fluide et courante comme en langue de référence.

- Il s'avère clairement que les trois facteurs d'ordre phonétique, normatif et psychologique sont responsables du développement de celui d'ordre expressif. En d'autres termes, l'apprenant qui présente des difficultés au niveau de sa pratique langagière à l'oral est assurément impacté par ces trois facteurs (cités précédemment) chez certains apprenants ou par l'un d'eux chez d'autres.

2-3- De la difficulté à l'insécurité linguistique : symptômes et manifestations

Après avoir discuté les difficultés considérées être à la base de l'insécurité linguistique chez les apprenants à l'oral, nous passons dans ce présent point, complémentaire à son précédent, d'analyser les indices de cette insécurité en classe, observés et révélés par leurs enseignantes.

> **QC11E1 :** Vos élèves manifestent-ils ce sentiment d'insécurité linguistique ?
> Si oui, comment se manifeste –t- il chez eux ?

Les réponses des enseignantes sont toutes *positives* par rapport à la manifestation de l'insécurité linguistique chez leurs apprenants.

Pour l'exprimer, elles déclarent et affirment surtout l'avoir constaté tout en employant des adverbes invariables comme « Bien sûr » et « oui » ; elles ont également procédé à la répétition comme « *oui + oui* » qui signifie l'insistance et la certitude. Quant à Amina, elle l'a affirmé en s'exprimant d'un ton élevé et en prolongeant également son mot « *OUIII* », ce qui signifie l'évidence.

Pour Fadéla, même si elle ne l'a pas exprimé de façon explicite, le fait qu'elle a commencé son discours directement en énumérant les indices d'insécurité linguistique qu'elle constate dans ses classes, cela traduit pratiquement sa réponse positive.

Pour ce qui est des symptômes du phénomène, les réponses des enseignantes ont porté sur une multitude de manifestations linguistiques et comportementales, en d'autres termes, elles sont parfois d'ordre verbal, para-verbal et non verbal.

2-3-1- Refuser / s'arrêter de parler (le mutisme)

Les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Amina **(E4)** ont évoqué le mutisme chez leurs apprenants comme indice d'insécurité linguistique :

> **R11E1*1 :** ... + le garçon il se tait carrément + il bloque /
> **R11E4 :** ... euh à bloquer carrément s'arrêter de parler + ... /

Pour ces deux enseignantes, certains apprenants manifestent leur insécurité linguistique à travers le mutisme, elles emploient, toutes les deux le verbe « *bloquer* », qui signifie qu'il y a

un arrêt de la parole. Observé différemment chez ces apprenants, nous retenons des discours des enseignantes que ce « blocage » survient à travers deux phases différentes de la parole :

a- Avant la prise de parole

D'une part, il pourrait s'agir de mutisme lorsque l'apprenant ne prend même pas la parole, c'est-à-dire, il s'abstient de la pratique du français en classe (pour des raisons que nous avons déjà discutées précédemment). Pour ce premier cas, Meriem l'exprime en employant l'expression « *il se tait carrément* », ce qui signifie que son insécurité linguistique impacte son engagement à la parole, qu'il ne tente pas, qu'il n'essaie même de fournir des efforts à s'exprimer dans cette langue.

b- Au moment de la prise de parole

D'autre part, il s'agit de mutisme lorsque l'apprenant présente une certaine difficulté au moment de la prise de parole, ce qui l'emmène à s'arrêter et interrompre sa parole (également pour plusieurs raisons). Pour ce cas, Amina l'exprime en utilisant l'expression « *s'arrêter de parler* », ce qui signifie que, d'après ses constats, ses apprenants qui manifestent le mutisme prennent déjà la parole, mais ne parviennent pas à poursuivre et continuer à parler en langue française de façon correcte et courante, ce qui les laisse arrêter leur parole.

2-3-2- Recourir à la langue de référence

Les trois enseignantes Meriem **(E1)** ; Fadéla **(E3)** et Amina **(E4)** déclarent que l'insécurité linguistique se manifeste, d'autre part par le recours des apprenants à leur langue de référence :

> **R11E1*1 :** ... **+** il demande la reformulation la traduction euh ... /
>
> **R11E3*1 :** ... + soit + il le dit carrément en arabe /
>
> **R11E4 :** ... + parfois ils passent à l'arabe algérien ou classique pour fuir /

Etant évoqué par l'ensemble des trois enseignantes, voire presque toutes les enseignantes interrogées, le recours à la langue maternelle est donc un indice assez présent chez les apprenants présentant une insécurité linguistique à l'oral.

Le recours à la langue maternelle est donc observé différemment par les enseignantes. En effet, et d'après leurs discours, on distingue le recours *partiel* de celui *global*.

Il s'agit de *recours partiel*, lorsque certains apprenants utilisent leur langue maternelle à travers la traduction de mots ou d'expressions, comme l'a déclaré Meriem : « *il demande la traduction* », ce qui veut dire que, dans ce contexte, les apprenants cherchent des équivalents en langue maternelle en vue de débloquer certaines situations où ils perdent les mots ou

expressions en langue étrangère sans pour autant changer complètement de langue, c'est l'alternance codique autrement dit.

Par ailleurs, il s'agit de *recours global* quand les apprenants le manifestent à travers le passage entier de la langue d'expression, le français langue étrangère à la langue de référence (qu'il s'agisse de l'arabe algérien ou classique). A cet effet, Amina nous l'a déclaré ainsi : « *ils passent à l'arabe algérien ou classique pour fuir* ». Ceci veut dire que même dans ce deuxième cas, la langue maternelle sert à débloquer certaines situations en langue étrangère.

2-3-3- Rougir

Pour l'enseignante Meriem **(E1)**, elle a également évoqué le rougissement comme l'un des indices d'insécurité linguistique constatés auprès de ses apprenants.

> **R11E1*1 :** ... + les filles en général elles deviennent rouges + mais euuuhh elles essaient de répondre + ... /

Quoiqu'il appartienne au non-verbal, l'enseignante considère le rougissement chez les apprenants comme indice d'insécurité linguistique dans la mesure où, non seulement, elle l'observe surgir chez l'apprenant uniquement dans le contexte de sa prise de parole en français langue étrangère, mais aussi et plus particulièrement lorsque l'apprenant est face à l'une des sources et difficultés étant à l'origine de l'insécurité linguistique que nous avons développées postérieurement (linguistiques, psychoaffectives ou autres).

2-3-4- Se renfermer sur soi

Un autre indice a été révélé par les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Fadéla **(E3)** et qui porte sur le renfermement sur soi chez certains apprenants.

> **R11E1*1 :** ... euh et même lui-même il est replié sur lui-même + pour ne pas répondre ... /
>
> **R11E3*1 :** ... ++ voilà + donc ils le manifestent différemment + soit il se referme sur soi-même + il fuit + ... /

Également à son précédent, se renfermer sur soi-même est signe d'insécurité linguistique qui fait partie du non-verbal. C'est l'une des réactions comportementales qui accompagnent le sentiment d'insécurité linguistique chez l'apprenant avant même de prendre la parole car les deux enseignantes déclarent l'observer chez leurs apprenants, et le justifient du fait que ces derniers cherchent à « *fuir* » la réponse comme le déclare Fadéla, et dans le but de « *ne pas répondre* » comme le déclare Meriem.

2-3-5- Rechercher de l'aide

Un autre comportement que les enseignantes Houda **(E2)** et Fadéla **(E3)** considèrent comme manifestation de l'insécurité linguistique chez leurs apprenants, concerne ceux qui demandent de l'aide lors de leur pratique de la langue à l'oral.

> **R11E2 :** Oui + oui + leurs regards + déjà quand vous parlez ou vous posez une question à un élève + déjà vous remarquez euh + son regard il essaie de s'échapper donc + de fuir + donc il commence à regarder à droite et à gauche + donc pour voir si quelqu'un peut l'aider + lui jeter un mot + pour qu'il commence /
>
> **R11E3*1 :** Euh **++** quand + par exemple je pose une question + ils bégaient + ils cherchent à droite et à gauche + à ce que quelqu'un lui donne secours + ... + soit il cherche le mot chez moi ou l'un de ses camarades + ... /

Les enseignantes déclarent avoir constaté les regards que les apprenants « balancent », non seulement à la recherche de l'aide par rapport aux manques qu'ils éprouvent lors de leurs pratiques, mais aussi, pour « *s'échapper* » et « *fuir* » les regards et les sollicitations de l'enseignant.

D'après les déclarations des enseignantes, leurs apprenants recherchent de l'aide auprès de leurs camarades mais aussi de l'enseignant. Ce besoin de se faire aider est parfois dans le but de « booster » l'engagement à la parole et pouvoir réussir sa pratique de la langue à l'oral.

2-3-6- Bégayer

Un autre symptôme révélé par les deux enseignantes Fadéla **(E3)** et Amina **(E4),** à travers lequel elles déclarent constater l'insécurité linguistique chez les apprenants par le fait que ces derniers manifestent le « bégaiement » lors de leurs pratiques.

> **R11E3*1 :** Euh **++** quand + par exemple je pose une question + ils bégaient + ... /
>
> **R11E4 :** OUIII je trouve que c'est le plus grand constat qu'on peut observer en tant que professeur de français (RIRES) + ils ont souvent tendance à bégayer euh ... /

Amina nous approuve que le bégaiement soit le constat le plus remarquable qu'elle pourrait faire chez les apprenants étant en insécurité linguistique, pour ce, elle emploie l'expression « *ils ont souvent tendance* » qui signifie la répétition et la fréquence.

Par ailleurs, c'est un signe d'ordre « para-verbal » qui surgit suite à un ensemble de facteurs et difficultés impactant les pratiques des apprenants, à savoir le facteur phonétique et articulatoire, normatif et même psychoaffectif.

2-3-7- Se déclarer incapable

D'autres apprenants manifestent leur insécurité linguistique à travers leurs déclarations et non pas leurs pratiques. Fadéla **(E3)** nous reprend son constat ainsi :

> **R11E3*1 :** ... + ils finissent par dire + madame + je sais pas parler + ils le déclarent + quoique ++ ils veulent bien le faire + ils essaient + mais n'arrivent pas + ... /

Selon Fadéla, parmi les indices d'insécurité linguistique qu'elle observe chez ses apprenants le fait que certains d'eux déclarent « franchement » leur incapacité de prendre la parole ni de s'exprimer. Certes, cette manifestation est d'ordre verbal, mais elle se traduit par le discours sur la langue, plus particulièrement par sa propre représentation sur sa pratique de la langue, contrairement à d'autres qui s'observent directement à travers la pratique de cette langue, telle que le recours à la langue de référence.

2-3-8- Parler à voix basse

En revenant sur la question **n°8** des entretiens effectués avec les enseignants, Meriem **(E1)** avait déjà évoqué un autre symptôme de l'insécurité linguistique chez ses apprenants, qui se manifeste à travers le ton bas, du fait que certains de ses apprenants baissent leurs voix au moment de leurs prises de parole.

> **R8E1 :** Bon + les filles + elles peuvent s'exprimer + même si elles parlent parfois à voix basse par timidité ou parce que parfois elles sont mal à l'aise + mais elles s'expriment + ... /

Quoiqu'il soit un signe qui relève du para-verbal, mais Meriem trouve qu'il indique l'insécurité linguistique chez ses apprenants dans la mesure où le fait de réduire le ton de sa parole ou le timbre de sa voix, l'apprenant veille à ce que les autres ne l'entendent pas (qu'il s'agisse de l'enseignant ou de ses pairs). C'est justement le résultat de l'une des difficultés (que nous avons développées précédemment) qu'un apprenant peut atteindre avant ou au moment de sa pratique, étant à la base de son insécurité.

En guise de récapitulation, nous avons choisi de classifier les indices d'insécurité linguistique selon leur nature, entre ce qui émane du *verbal*, du *para-verbal* et aussi du *non-verbal*.

Pour ce, nous concevons le secteur ci-dessous dans lequel, les réponses accordées à chacune des catégories d'indices de l'insécurité linguistique seront interprétées en termes de pourcentages. Les chiffres nous permettront de savoir dans quelle mesure le para-verbal et le non-verbal peuvent-ils intervenir dans un phénomène qui impacte principalement l'aspect « linguistique » de la pratique langagière de l'apprenant.

Indices d'insécurité linguistique émanant du :					
Verbal	**Nombre des déclarations relatives**	**Para-verbal**	**Nombre des déclarations relatives**	**Non-verbal**	**Nombre des déclarations relatives**
- Avoir recours à la langue de référence.	03	- Réduire le ton (parler à voix basse)	01	- Se taire.	02

- Rechercher / demander de l'aide.	02	/	/	- Rougir	01
- Se déclarer incapable.	01	/	/	- Se renfermer sur soi.	02
- Bégayer.	02	/	/	/	/
TOTAL	**08**	**TOTAL**	**01**	**TOTAL**	**05**

Tableau 50: Classification par catégories et nombres des indices d'insécurité linguistique

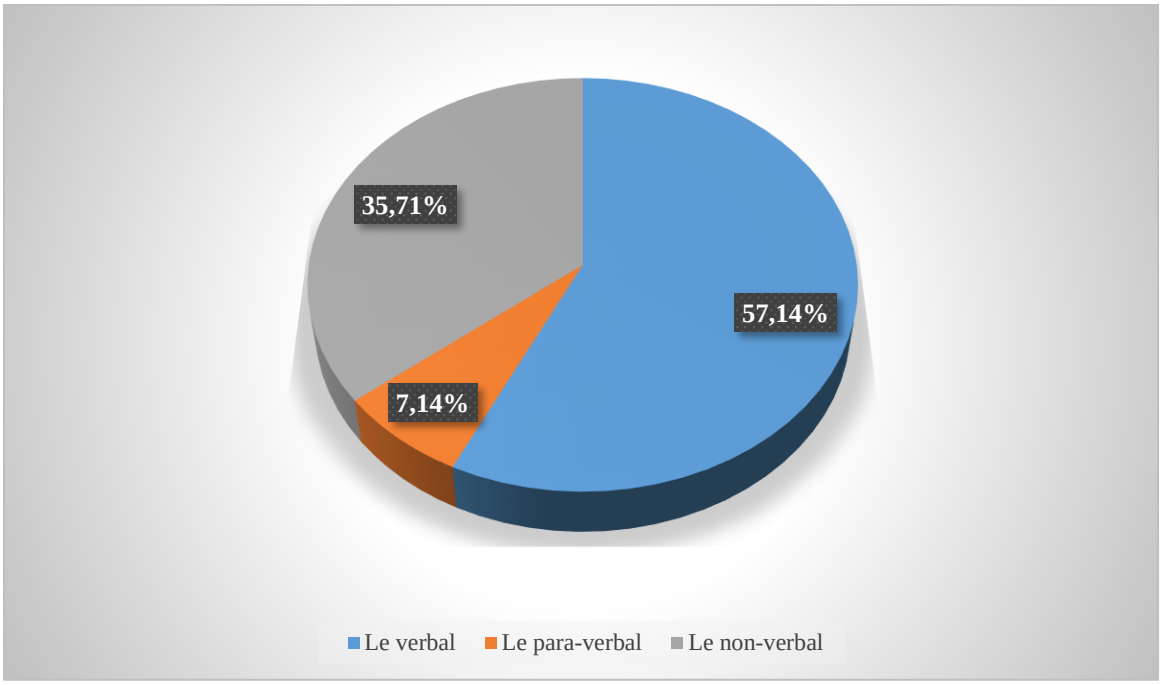


Figure 21 : Catégories des indices d'insécurité linguistique évoqués par les enseignantes

Sur les quatorze déclarations des enseignantes, qui représentent l'intégralité :

- Huit, ont évoqué des indices d'insécurité linguistique relevant du verbal, à savoir 57.14%.

- Une seule déclaration relève du para-verbal, représentée par 07.14%.

- Cinq déclarations émanent du non-verbal, comptées à 35.71%.

Une lecture réfléchie des pourcentages nous laisse rendre compte que :

- En dépit des différentes formes des indices d'insécurité linguistique observés chez les apprenants, l'aspect « verbal » domine leur manifestation du phénomène.

- L'aspect non-verbal suit dans le classement, ce qui signifie qu'à part les manifestations verbalisées par les apprenants, l'aspect gestuel et corporel montre également aux enseignants celui qui est en insécurité linguistique.

- Le para-verbal est aussi un aspect indicateur d'insécurité linguistique chez les apprenants, mais faiblement constaté par les enseignantes par rapport aux précédents.

Et afin de rester dans le contexte de notre problématique de départ, à travers laquelle nous optons pour la différenciation genrée du phénomène d'insécurité linguistique en classe, nous analyserons justement dans le point suivant, dans quelle mesure l'insécurité linguistique pourrait être constatée différemment entre les apprenants appartenant à deux genres différents.

2-3- Filles et garçons : de quelles différences s'agit-il ?[252]

Dans le but de révéler cette différence, nous revenons vers quelques réponses des enseignantes (aux questions **n°08** et **n°19**) sur les constats qu'elles effectuent en classe par rapport aux indices d'insécurité linguistique d'un point de vue genré. Les discours des enseignantes nous montrent qu'en fait ce phénomène est observable chez les filles et les garçons, et que les deux genres se constatent par leurs enseignantes « en situation d'insécurité ».

Cependant, et de façon globale, la manière dont les filles manifestent leur insécurité linguistique est, selon les discours des enseignantes, différente de celle que leurs camarades de sexe masculin manifestent. Une lecture objective et comparative des réponses des enseignantes nous montre que :

2-4-1- Les filles se manifestent plus expressives que les garçons

Les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Amina **(E4)** affirment que les « filles » sont plus expressives que les garçons en situation d'insécurité linguistique :

> **R8E1 :** Bon + les filles + elles peuvent s'exprimer + même si elles parlent parfois à voix basse par timidité ou parce que parfois elles sont mal à l'aise + mais elles s'expriment + MAIS LES GARCONS + même s'ils s'expriment + ils vont s'exprimer en arabe + euh + ou un mélange entre français et arabe + s'ils s'expriment ah /
>
> **R8E4*1 :** Non + Bien sûr que non + au niveau de l'oral je constate assez de différence + ... + euh + sauf que les filles sont plus expressives que les garçons + et en plus euh elles aiment la langue et aiment s'exprimer malgré les difficultés /

Pour expliciter leur point de vue, Meriem et Amina emploient le rapport logique d'opposition à travers les conjonctions : « *mais* » ; « *même si* » et « *malgré* ». Elles nous déclarent qu'en dépit des difficultés qu'elles rencontrent lors de leurs pratiques, les filles essaient de s'exprimer,

[252] Par rapport aux indices d'insécurité linguistique chez les apprenants, nous les avons révélés lors des observations des classes, plus précisément, à travers la grille d'observation des interactions. (Voir l'annexe n°05, p...)

font des efforts, des tentatives pourvu qu'elles ne passent pas au silence et qu'elles parlent en langue française. Leur insécurité linguistique est donc visible à travers leur expression.

2-4-2- Les garçons se manifestent beaucoup moins à l'aise que les filles

Les quatre enseignantes Meriem **(E1)** ; Houda **(E2)** ; Fadéla **(E3)** et Amina **(E4)** partagent, dans leur ensemble, le même avis, selon lequel elles confirment que l'insécurité linguistique se manifeste chez les garçons à travers le fait qu'ils se sentent mal-à-l'aise (dans leur majorité) face à la langue française :

> **R19E1 :** + je n'ai pas beaucoup de garçons sincèrement + lls sont pas à l'aise les garçons + voilà hein c'est l'algérien (RIRES) il n'aime pas parler en français + et peut-être comme je suis une femme les filles sont plus à l'aise avec moi + peut-être que si y avait un homme il y aurait un changement + inversement les garçons seraient plus à l'aise avec lui + peut-être ç'est ça hein /
>
> **R19E2 :** ... + les garçons RARES ceux qui veulent prendre la parole + ils sont désignés par leurs camarades (RIRES) /
>
> **R19E3 :** ... + c'est rare de trouver des garçons qui se sentent à l'aise /
>
> **R19E4 :** Je dirais les filles + pour elles parler en français ça fait chic ça fait classe + par contre les garçons ont ces idées que le français est une langue féminine + souvent je vois des regards marrants de mes élèves lorsque l'un de leurs camarades prend la parole BAH c'est que des commentaires de ci et de là /

Les enseignantes interprètent ce sentiment de « malaise » par l'attitude du « refus », « la fuite » et de « l'abstinence » que manifestent les garçons par rapport à la pratique de la langue.

Selon les déclarations des enseignantes, ce malaise est la manifestation de plusieurs facteurs et difficultés liées à la langue, d'ailleurs, Amina nous le confirme, en avançant l'exemple des regards « *marrants* », ce qui signifie que les garçons sont déjà mal à l'aise en pratiquant la langue car, pour eux, c'est la langue propre aux filles.

En somme, nous nous rendons compte que, globalement, et d'après les constats et déclarations des enseignantes, les apprenantes « filles » manifestent l'insécurité à travers l'expression, voire la pratique de la langue. Or, les garçons le manifestent généralement par le silence. Les filles pratiquent donc la langue française en classe plus que leurs camarades garçons dans la mesure où même face aux difficultés, elles n'ont pas recours au silence, et « parler en langue française » n'est pas réservé uniquement à celles qui maitrisent la langue à l'oral, mais aux filles en général car elles « aiment » la langue et aiment s'exprimer dans cette langue plus que les garçons. C'est ce que l'affirme d'ailleurs Amina **(E4)** :

> **R8E4*1 :** ... + sauf que les filles sont plus expressives que les garçons + et en plus euh elles aiment la langue et aiment s'exprimer malgré les difficultés /

A ce niveau, il reste à confirmer si ces conclusions se conformeraient avec les celles que nous obtiendrons dans le point suivant, celui qui traite la gestion de l'insécurité linguistique et des stratégies adoptées par les apprenants de « sexe » différent pour pouvoir justement le gérer.

Nous passons justement au point suivant, le dernier point de ce présent chapitre, dédié à l'analyse / interprétation de la gestion d'insécurité linguistique chez les apprenants en classe, et la différence qui pourrait y avoir entre les filles et les garçons, d'un point de vue genré.

3- La gestion de l'insécurité linguistique chez les apprenants :

Nous avons choisi de mettre l'analyse de la gestion d'insécurité linguistique par les apprenants en dernière position car c'est la partie qui représente le pivot de notre recherche dans la mesure où :

- D'une part, analyser la gestion de l'insécurité linguistique c'est également confirmer les résultats discutés par rapport aux différentes sources de l'insécurité linguistique et les indices à travers lesquels les apprenants la manifestent.

- D'autre part, les données que nous y analyserons mettraient en évidence l'impact du milieu informel de l'apprenant (à savoir les langues parlées dans ce milieu, ses représentations et celles de ses parents) sur ses comportements langagiers en classe de langue, plus particulièrement, sa gestion de l'insécurité linguistique.

3-1- Vers quelles solutions face à l'insécurité linguistique ?

Afin de répondre à cette question, nous nous sommes référée aux réponses à la question **n°12** des entretiens effectués auprès des enseignantes, mais aussi à celles à la question **n°15** des entretiens effectués auprès des apprenants.

Le choix des deux publics différents a été fait dans le but de croiser leurs réponses d'un point de vue complémentaire. D'autant plus, il serait plus faisable d'effectuer une certaine différentiation entre ce que l'enseignant « observe » et ce que l'apprenant « vit, ressent et parfois décide » par rapport à la gestion de cette insécurité linguistique.

3-1-1- Ce que l'enseignant observe

QC12E1 : Comment font-ils pour gérer cette insécurité ?

Après avoir lu les réponses des enseignantes par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique et ce qu'elles observent chez leurs apprenants, nous avons constaté qu'elles confondent en quelque sorte entre *symptôme* et *solution*, en d'autres termes, certains constats sont, pour elles,

à la fois des indices d'insécurité linguistique mais aussi des stratégies adoptées par les apprenants pour la gérer, ou du moins la réduire.

En effet, nous avons choisi de catégoriser leurs réponses tout en séparant les déclarations qui désignent des indices de l'insécurité linguistique de celles qui peuvent être à la fois indices et stratégies de gestion de ce phénomène.

3-1-1-1- Des indices PAS des stratégies

Les deux enseignantes Houda **(E2)** et Fadéla **(E3),** considèrent comme stratégies de gestion d'insécurité linguistique le fait que leurs apprenants :

a- ***Bloquent***

> **R12E1 :** ... ++ pour les autres en général y a ceux qui lorsqu'ils bloquent ils bloquent ils parlent plus ... /
>
> **R12E2 :** Pour gérer cette situation + ... + ils sont bloqués les garçons + ils arrivent pas à prendre la parole + ... /
>
> **R12E3 :** (SILENCE) **+** euh **++** soit +++ ... + ils ne donnent pas la réponse + ils parlent pas + ... /
>
> **R12E4 :** Euh ça dépend + chacun sa personnalité chacun son niveau et son degré d'insécurité + ... et le plus souvent ils se taisent ... /

b- ***Se renferment***

> **R12E2 :** ... + il se renferme contre lui + ... /
>
> **R12E3 :** ... + ou bien ils se cachent + et passent inaperçus /

c- ***Rougissent***

> **R12E3 :** (SILENCE) **+** euh **++** soit +++ ils rougissent + bien sûr + ... /

d- ***Bégaient***

> **R12E3 :** ...**+** soit + ... + bien sûr + ils bégaient + ... /

Les réponses de ses enseignantes relèvent plutôt de symptômes indiquant que l'apprenant est en insécurité linguistique, mais ne représentent en aucun cas des solutions que l'apprenant met en œuvre dans le but de faire face à cette insécurité.

Rappelons qu'il s'agit de « *gestion* » d'insécurité linguistique lorsque l'attitude de l'apprenant sert à « résoudre » une situation embarrassante ou de blocage, lors de sa prise de parole en langue étrangère, l'empêchant de s'exprimer couramment et correctement dans cette langue.

Le « blocage » dont parlent les enseignantes interprète « *le mutisme* », l'un des symptômes les plus fréquents chez les apprenants en situations d'insécurité linguistique. D'ailleurs, les quatre enseignantes l'ont évoqué vu sa présence chez leurs apprenants et parfois même auprès de ceux ayant un bon niveau en langue (selon divers facteurs que nous avons discutés précédemment).

Le fait de « *rougir* », comme l'a déclaré Fadéla, n'indique pas une stratégie ou solution mais plutôt un symptôme « facial » et « incontrôlable », visible et observable par l'enseignant, dont l'apprenant ne se rend même-pas compte.

« Bégayer » est aussi un indice qui interprète une situation langagière « contraignante » dans laquelle l'apprenant se retrouve en pleine prise de parole, en train de perdre ses mots et / ou son expression. Une situation dont il est conscient, mais n'étant pas en mesure de la gérer ou la réduire d'une manière ou d'une autre.

Par ailleurs, « *se renfermer* » contre soi, comme l'exprime Houda, ou « *se cacher* » et « *passer inaperçu* », comme le dit Fadéla sont des attitudes que les apprenants adoptent consciemment (contrairement au rougissement), mais pour plutôt fuir ou éviter une insécurité linguistique « prévue » que de la gérer ou la réduire.

C'est dans ce sens que nous avons dit que ces réponses relèvent plutôt d'indices de l'insécurité linguistique mais pas de stratégies de gestion de cette insécurité.

3-1-1-2- A LA FOIS indices et stratégies

Par ailleurs, les enseignantes ont évoqué les attitudes étant considérées à la fois symptômes mais aussi des solutions que les apprenants adoptent pour gérer l'insécurité linguistique. Selon ces enseignantes, dans le but de « sauver » la situation, les apprenants en insécurité linguistique :

*a- **Demandent de l'aide***

Les quatre enseignantes ont évoqué cette solution à laquelle les apprenants recourent. Meriem **(E1)** ; Houda **(E2)** ; Fadéla **(E3)** et Amina **(E4)** l'expliquent ainsi :

> **R12E1 :** ... sinon elles demandent mon aide puis elles continuent + euh ça dépend /
>
> **R12E2 :** Pour gérer cette situation + ... + il te regarde + il regarde à droite et à gauche euh + y a personne pour l'aider donc il se tait + ... + par contre les filles elles attendent que vous les aidiez + donc moi je les aide + je commence à parler + elles se sentent à l'aise elles savent que chui pas là pour les intimider + chui pas là pour les juger + elles se sentent en sécurité + elles sont relâchées + c'est bon elles commencent + ... + voilà /
>
> **R12E3 :** (SILENCE) **+** euh **++** soit +++ ... + ou bien ils cherchent quelqu'un pour lui prêter de l'aide + ... /

> **R12E4 :** Euh ça dépend + chacun sa personnalité chacun son niveau et son degré d'insécurité + y a ceux qui me demandent de l'aide + ... /

A travers cette stratégie, les apprenants en situation d'insécurité linguistique s'appuient sur ceux qui les entourent dans cet espace « classe ». Qu'il / elle soit l'un / l'une de ses pairs ou l'enseignante elle-même, ils représentent pour lui une source d'assistance et d'aide afin de gérer ses difficultés et poursuivre sa prise de parole.

b- L'intervention de l'enseignante joue aussi son rôle

Et en guise d'illustration, et à travers une des expériences qu'elle a vécues par l'une de ses apprenantes, Meriem montre le rôle primordial que l'enseignant joue auprès des apprenants par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique et surtout la réduire :

> Explication :
>
> **R12E1 :** OUI + bon y a des élèves avec lesquels on a fait des miracles + j'avais par exemple une élève qui était choquée de son enseignante du primaire elle la frappait beaucoup et depuis elle ne voulait plus ni apprendre ni parler en français + bah arrivant chez moi + sachant que sa maman m'a mise au courant de sa situation + je l'ai mise à l'aise + elle était renfermée donc je parlais avec elle + petit à petit la fille a regagné sa confiance en soi + elle a enlevé ce qu'était comme barrière avec ses camarades + elle a essayé d'oublier ses camarades autour d'elle + d'accord + elle s'est concentrée uniquement avec moi + quand je parle avec elle et tout + elle me répondait en ignorant les moqueries et les remarques qu'on lui balançait + parfois elle donne une bonne réponse + parfois une mauvaise réponse et ainsi de suite + et là récemment j'ai appris qu'elle est devenue enseignante de français + ... /

A travers cette expérience, il s'avère clairement que l'enseignant peut assister l'apprenant en insécurité linguistique, en écartant les sources étant à la base de ce sentiment d'insécurité linguistique. Le rôle de l'enseignante se traduit par son assistance dans deux sens différents :

- Une intervention / assistance d'ordre *psychoaffectif,* à travers laquelle l'enseignante aide son apprenant à gérer son stress, sa peur, sa timidité pour pouvoir, par la suite, réduire son insécurité linguistique.

- Une intervention / assistance d'ordre *linguistique*, selon laquelle l'enseignant remédie et dissimule les situations de blocage chez l'apprenant qui prend la parole, dues aux insuffisances linguistiques (d'ordre lexical, normatif, etc.).

c- Recourent à la langue de référence

Le recours à la langue de référence est une autre stratégie de gestion de l'insécurité linguistique évoquée par trois parmi les quatre enseignantes, et considérée également comme symptôme de ce phénomène. Meriem **(E1)** ; Houda **(E2)** et Amina **(E4)** l'expliquent davantage :

> **R12E1 :** ... + certaines si elles trouvent pas le mot bah elles le cherchent et le disent en arabe ... + euh ça dépend /
>
> **R12E2 :** Pour gérer cette situation ... + et généralement lorsqu'elles bloquent elles essaient de parler en arabe + voilà donc pour voir si c'est ça ou pas + l'arabe c'est la roue de secours pour elle (RIRE) + voilà /
>
> **R12E4 :** Euh ça dépend + chacun sa personnalité chacun son niveau et son degré d'insécurité + ... + d'autres qui se réfèrent à l'arabe comme je l'avais dit ... /

Revenir vers la langue source (qu'il s'agisse d'arabe algérien ou d'arabe classique) chez les apprenants en insécurité linguistique est considéré par ces enseignantes comme une stratégie de « fuite » de la langue étrangère dans laquelle l'apprenant n'a pas les ressources linguistiques adéquates et suffisantes pour la pratiquer, vers la langue de référence dans laquelle il se sent, par contre, plus en sécurité. A titre d'exemple, l'enseignante Houda, en expliquant cette transition de la langue étrangère à la langue source, fait référence à la roue de secours dans le sens où l'apprenant revient vers sa langue de référence pour débloquer les situations où il se retrouve en « blocage » en s'exprimant dans la langue étrangère.

d- Se déclarent incapables

Parmi les solutions auxquelles les apprenants font appel en situation d'insécurité linguistique est le fait de « se déclarer incapable » à l'enseignante. Les deux enseignantes Fadéla **(E3)** et Amina **(E4)** le développent comme suit :

> **R12E3 :** ... + ou bien + ils disent carrément + je ne sais pas + ... /
>
> **R12E4 :** Euh ça dépend + chacun sa personnalité chacun son niveau et son degré d'insécurité + ... et le plus souvent ils se taisent en me disant madame ***ma areftch*** ou ***ma kdertch*** (Je ne sais pas ou je ne peux pas) /

Selon ces enseignantes, l'apprenant qui leur déclare son incapacité de s'exprimer en langue étrangère est un apprenant qui extériorise et verbalise son insécurité linguistique à son enseignante. Cette attitude suscite l'intervention de l'enseignante dans la mesure où elle assisterait son apprenant à résoudre la situation contraignante dans laquelle il se retrouve, et donc l'aiderait à gérer ou du moins réduire son insécurité.

Nous passons par la suite à l'analyse et la discussion des réponses des apprenants sur ce qu'ils adoptent comme stratégies pour pouvoir gérer et réduire leur insécurité linguistique. Leurs réponses seront combinées avec celles de leurs enseignantes dans le but d'en sortir réellement tout ce qui relève de la gestion d'insécurité linguistique en classe.

3-1-2- Comment l'apprenant agit / réagit il ?

> **QC15A :** ***Ki telka sou'oubat ki tkoun tahedr*** français ***kifach dir ?*** (Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?)

Les réponses des apprenants se rapprochent tellement de celles de leurs enseignantes, nous avons constaté qu'ils partagent le même avis avec leurs enseignantes sur ce qui concerne :

a- Avoir recours à la langue de référence

Les quatre apprenants Anis **(A1)** ; Amel **(A2)** ; Islem **(A3)** et Khalil **(A7)** déclarent recourir à l'arabe (algérien et / ou classique) lorsqu'ils se sentent en insécurité linguistique :

> **R15A1 :** J'utilise ***dardja*** (le dialectal) l'essentiel je trouve le mot pour parler ***lazem nkemel elfikra w nwessel el fikra*** (il faut que je termine l'idée et que le message passe) /
>
> **R15A2 :** ***nahder kelma*** en français ***w kelma bel arbya + nebda nkhemem fi rassi hata nssib hadik el kelma*** l'essentiel ***nkemel*** **l**'idée ***ya loukan*** en arabe **(**je donne un mot en français et un mot en arabe + je commence à réfléchir jusqu'à ce que je trouve le mot l'essentiel je termine mon idée ne serais-ce qu'en arabe) /
>
> **R15A3 : ... ++** euh ***wella nahder*** en arabe + ***hada el hall dyali*** (... ++ euh sinon je m'exprime en arabe + c'est ça ma solution) /
>
> **R15A7 :** ***neskot wella nahki arbiya ...*** (Soit je me tais soit je parle en arabe ... /

Derrière le choix de la langue de référence, ces apprenants argumentent par le fait que le passage à cette langue leur permet de faciliter leur expression et de pouvoir poursuivre leur pratique langagière sans qu'il y ait d'obstacles, ni de blocages dans la langue étrangère.

Ce qui importe le plus pour ces apprenants derrière leur recours à la langue de référence est surtout passer et terminer l'idée qu'ils ont l'intention de transmettre à travers leur prise de parole. Peu importe la ou les langue (s) utilisée (s), le plus essentiel est que le message se transmet. Ce qui leur permet de réduire leur insécurité.

Nous déduisons également que le recours à la langue de référence est une stratégie qui permet de réduire l'insécurité linguistique de l'apprenant et par conséquent la continuité de son discours, contrairement au « mutisme » qui représente un arrêt ou une fin de la prise de parole.

b- Se taire

Tout comme leurs enseignantes, les trois apprenants Islem **(A3)** ; Adam **(A5)** et Khalil **(A7)** évoquent le mutisme comme stratégie de gestion d'insécurité linguistique, MAIS :

> **QC15A3*1 :** Sinon ? D'autres solutions ?
>
> **R15A3*1 :** ***Neskot*** (je me tais) **/**
>
> **R15A5 :** Justement j'évite de parler ***bech*** ma ***nelkach sou'oubat*** et quand je parle puis n'beugui ... j'essaie + sinon neskot nebloki (j'évite de parler pour que je ne trouve pas de difficultés et quand je parle puis je Beugue ... j'essaierai de continuer + sinon je me tais je bloque) /

> **R15A7 : *neskot ...* +** c'est pour ça ***neskot bezaf f*** le cours de français (Soit je me tais ... + c'est pour cela que je me tais beaucoup en cours de français) /

Le mutisme dans le cas des déclarations de ces apprenants est plutôt dans le but de « prévenir » leur insécurité linguistique plutôt que d'« y remédier ». En d'autres termes, selon ces apprenants, « se taire » est une façon d'éviter de prendre la parole et par conséquent éviter de commettre des erreurs et de se retrouver dans des situations contraignantes vis-à-vis de la langue étrangère.

Pour ces apprenants, la situation de prendre la parole en langue étrangère est une situation où ils font face aux difficultés liées à cette langue, donc se taire leur permet d'éviter ces difficultés avant même de les avoir.

c- Solliciter / attendre de l'aide

Comme déjà évoqué par les enseignantes, solliciter de l'aide lorsqu'il s'agit d'insécurité linguistique est l'un des moyens que les apprenants Yasmine **(A4)** ; Adam **(A5)** et Dalina **(A6)** prennent pour la gérer :

> **R15A4 : ...** soit ***nssekssi*** la maitresse ***wnkemel*** juste ***ma neskotch*** et justement ***bech netallem*** sinon ***ida neskot*** à chaque fois jamais ***wala netallem nahder*** français (... soit je demande de l'aide de l'enseignante et je continue l'essentiel c'est que je ne taise pas et justement je fais ça pour apprendre sinon si je me tais à chaque fois je j'apprendrai jamais à parler français) /
>
> **R15A5 :** ... et quand je parle puis n'beugui ida awnetni chikha nkemel j'essaie + sinon neskot nebloki (... et quand je parle puis je beugue si l'enseignante m'aide j'essaierai de continuer + sinon je me tais je bloque) /
>
> **R15A6 :** ... euh + **...** sinon ***ki nahssel nssekssi*** la prof **(**... euh + ... sinon quand je bloque je me fais aider par l'enseignante) /

En lisant ces réponses, il se voit que cette stratégie est adoptée par les apprenants ayant l'intention de continuer leur discours. L'intervention de l'enseignante représente pour eux un « appui » qui leur permet de débloquer, lors de leur prise de parole, les situations contraignantes d'ordre psychoaffectif ou linguistique.

Tout comme le recours à la langue de référence, solliciter l'intervention de l'enseignante est également une façon de gérer ou de réduire l'insécurité linguistique contrairement au mutisme à travers lequel l'apprenant met généralement fin à sa parole.

Ces apprenants trouvent que l'assistance de l'enseignante leur permet d'éviter le mutisme et d'apprendre surtout de leurs erreurs, c'est ce qui leur permet d'apprendre mieux gérer les situations d'insécurité, les réduire mais surtout développer leurs compétences à l'oral et pouvoir au fur et à mesure mieux s'exprimer en langue étrangère.

d- Se déclarer incapable

L'apprenant Khalil **(A7)** rejoint l'avis des deux enseignantes Fadéla **(E3)** et Amina **(E4)** en déclarant que lorsqu'il est en insécurité linguistique, il le verbalise, l'exprime en le déclarant à son enseignante :

> **R15A7 : ...** ***wella nkoulha*** madame ***ma areftch wneskot +*** ... (... soit je déclare à l'enseignante que je ne peux pas parler puis je me tais + ...) /

PAR AILLEURS, les apprenants ont évoqué d'autres stratégies de gestion d'insécurité linguistique que leurs enseignantes n'ont pas citées dans leurs déclarations, à savoir :

e- S'exprimer incorrectement

L'apprenante Yasmine **(A4)** trouve que s'exprimer « malgré les incorrections » est parmi les stratégies qu'elle adopte pour pouvoir surmonter son insécurité linguistique lors de sa prise de parole :

> **R15A4 :** ***nseyi nssib lkelma ya loukan nkoulha maawja ...*** juste ***ma neskotch*** et justement ***bech netallem*** sinon ***ida neskot*** à chaque fois jamais ***wala netallem nahder*** français **+** ... (j'essaie de dire le mot même incorrect + ... l'essentiel c'est que je ne me taise pas et justement je fais ça pour apprendre sinon si je me tais à chaque fois j'apprendrai jamais à parler français) /

Dans cette situation, Yasmine trouve que les difficultés qu'elle rencontre à l'oral, génératrices de son insécurité linguistique peuvent être « gérées » dans la mesure où elle s'exprime malgré les difficultés. En d'autres termes, elle choisit de s'exprimer même « faussement » dans certaines situations pourvu qu'elle poursuive sa prise de parole et qu'elle ne se recourt pas au silence, au mutisme.

Yasmine trouve que cette stratégie permet de gérer ou réduire l'insécurité linguistique, de s'exprimer sans pour autant respecter et appliquer la norme linguistique convenablement, l'une des causes principales du phénomène.

Selon la raison de cette apprenante, le fait de « se détacher » de la norme en pratiquant la langue, laisse en elle un sentiment de confiance en soi, lui permettant de s'exprimer plus librement, couramment et surtout en sécurité. Une stratégie qui laisse apprendre à mieux pratiquer la langue notamment à l'oral mais surtout de réduire le sentiment d'insécurité linguistique.

f- Reformuler

Les deux apprenants Islem **(A3)** et Imene **(A8)** évoquent la reformulation parmi les attitudes qu'ils adoptent lorsqu'ils sont en insécurité linguistique.

> **R15A3 :** ***naawed*** + ***n'seyi nssib el kelmat w nkoul ljomla b chakl sehih*** **++** ... (je redis + j'essaie de trouver les mots et me ré-exprimer de façon correcte ++ ...) /
>
> **R15A8 :** Sois je reformule la phrase ... /

Selon Islem et Imene, la stratégie de reformulation consiste à débloquer la situation contraignante lors de la prise de parole en langue étrangère tout en passant d'une forme expressive difficile, compliquée ou erronée à une autre plus adaptée. En d'autres termes, c'est une façon de réadapter son expression en langue étrangère tout en se référant à des formes lexicales et expressives plus simples et plus adéquates.

Ce procédé de « réadaptation » permet justement à l'apprenant, non seulement d'éviter le silence et le recours à une autre langue (généralement sa langue de référence) mais aussi d'apprendre à faire face au sentiment d'insécurité linguistique et de le réduire tout en « manipulant » les ressources linguistiques qu'il possède dans cette langue étrangère.

g- Procéder à la traduction mentale

Etant toujours un élément très présent dans les stratégies de gestions d'insécurité linguistique, adoptées par la majorité des apprenants, la langue de référence est employée par Imene **(A8)** dans le cadre du procédé de la « traduction mentale » :

> **R15A8 :** ... sinon quand je trouve pas le mot j'essaie de retrouver son synonyme que j'ai en arabe + j'essaie de le traduire d'une autre façon + c'est tout /

Pendant sa prise de parole, l'apprenante revient vers sa langue de référence lorsqu'elle ne trouve pas le mot en langue étrangère. C'est une traduction mentale due au manque de vocabulaire, l'apprenante ne trouve pas le mot adéquat pour s'exprimer, par conséquent elle recourt à l'arabe (classique ou algérien) dans la mesure où une grande partie de ses ressources linguistiques, plus particulièrement lexicales est en arabe. D'autre part, elle a tendance à réfléchir en arabe donc dès qu'elle perd son mot, elle revient automatiquement vers sa langue de référence et effectue la traduction de l'arabe au français langue étrangère.

D'après la réponse de l'apprenante, Ce procédé lui permet d'investir sa langue de référence pour gérer son insécurité linguistique, sans pour autant l'utiliser dans sa pratique de la langue.

h- Apprendre sa réponse avant de prendre la parole

Dalina **(A6),** pour sa part, et étant la seule à évoquer cette stratégie, déclare « apprendre par cœur » la réponse qu'elle est sur le point de donner à l'enseignante.

> **R15A6 :** Pour éviter ***had lmochkil kbel ma njaweb*** euh + ***nahfed*** ma réponse et ***naawedha*** plusieurs fois ... **(**Pour éviter ce problème avant de répondre euh + j'apprends par cœur ma réponse et je la répète plusieurs fois ...) /

A travers la réponse de Dalina, nous constatons qu'elle trouve moyen de « *prévenir* » son insécurité linguistique plutôt que de la « gérer ». La stratégie d'apprendre « sa réponse » avant de prendre la parole est une attitude qui consiste à éviter une insécurité « imaginée et prévue » due à des facteurs psycho-affectifs, des représentations et des auto-dévaluations que cette apprenante se fait sur sa propre pratique de la langue avant même qu'elle prenne la parole.

En Somme, et après avoir analysé et discuté les réponses de nos informateurs (enseignantes et apprenants) par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique par les apprenants en classe, nous avons constaté que certaines réponses sont communes dans le sens où les enseignantes les ont déclarées au même titre que leurs apprenants. D'autres réponses ont été avancées uniquement par les enseignantes, d'autres uniquement par les apprenants.

Le tableau ci-dessous récapitule et classifie les réponses selon la catégorie d'informateurs qui les ont avancées :

Stratégies de gestion d'IL avancées par les enseignantes	**Stratégies de gestion d'IL avancées par les apprenants**	**Stratégies avancées par les enseignantes et les apprenants**
- Se renfermer sur soi (passer inaperçu).	- Répondre incorrectement. - Reformuler. - Procéder à la traduction mentale. - Apprendre sa réponse par-cœur.	- Se taire (le mutisme). - Recourir à la langue de référence. - Solliciter de l'aide. - Se déclarer incapable.

Tableau 51 : Stratégies de gestion d'IL selon le public

Une lecture réfléchie des données affichées sur le tableau nous mène à ressortir les idées suivantes :

- Selon le nombre des réponses sur chaque cellule, il s'avère que les apprenants possèdent plus d'idées que leurs enseignantes par rapport à ce qui relève des stratégies de gestion d'insécurité linguistique.

- A partir des constats que les enseignantes effectuent en classe, les stratégies mises en œuvre par leurs apprenants sont observables, dans le sens où elles recouvrent un aspect *comportemental* (externe).

- Parallèlement, les stratégies avancées uniquement par les apprenants sont à dominante *cognitives, mentales* (internes).

Et dans le but de contextualiser et baliser davantage ces discussions et déductions, nous analyserons, dans le point suivant, les discours de nos informateurs sur ce qu'ils pensent et constatent surtout par rapport à la différence entre les filles et les garçons en matière e gestion de l'insécurité linguistique en classe.

3-2- Filles et garçons : quelles stratégies adoptées par chaque genre ?

Pour compléter notre analyse par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique selon la variante « *genre* », nous revenons sur vers les réponses des enseignantes à la question **n°14** des entretiens.

> **QC14E1 :** D'après votre expérience, qui gère mieux l'insécurité linguistique ? Les filles ? Les garçons ? Ou pareil chez les deux sexes ?

3-2-1- La fille gère mieux son insécurité que le garçon !

Après la lecture de leurs réponses, nous avons constaté que les enseignantes confirment majoritairement que les filles arrivent à gérer leur insécurité linguistique mieux que leurs camarades de sexe masculin. Pour ce, elles ont avancé :

> **R14E1 :** C'est les filles certainement + ... /
>
> **R14E2 :** Les filles + les filles + elles gèrent mieux + ... /
>
> **R14E3 :** ce sont les filles bien sûr + les filles toujours ... /
>
> **R14E4 :** C'est SANS DOUTE LES FILLES + ... /

Dans le but de l'affirmer, les enseignantes emploient différentes formes d'expression à savoir :

* Les adverbes : « *certainement* », employé par Meriem (E1) et qui exprime évidemment la certitude ; et « *toujours* », employé par Fadéla (E3) exprimant la répétition et la fréquence.

* Les locutions adverbiales : « bien-sûr » employé par Fadéla et « sans doute » employé par Amina (E4), désignant l'évidence et la certitude.

* La répétition : utilisée par Houda (E2) et Fadéla, ce qui traduit l'insistance et la confirmation.

Toutes ces formes d'expression traduisent les constats que ces enseignantes effectuent en classe, par rapport aux capacités mais surtout la volonté que les filles possèdent en vue de gérer les situations contraignantes d'insécurité linguistique.

3-2-2- Des différences entre les deux genres : dans quelle mesure ?

3-2-2-1- La fille, des attitudes à dominante « *expressives* »

> **R14E1 :** C'est les filles certainement + les filles tellement elles aiment parler en français / car pour elles c'est une langue de frime + une langue d'élégance donc elles font tout leur possible pour parler même en surmontant les obstacles et cette insécurité ... /

> **R14E4 :** C'est SANS DOUTE LES FILLES + comme je l'avais dit les filles adorent parler français donc même si elles se retrouvent en insécurité linguistique elles gèrent beaucoup mieux que les garçons + par exemple elle traduit euh + elle me demande de l'aide elle le dit même mal dit + ce que j'veux vous dire c'est que l'essentiel elle passe le message + ... /

Les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Fadéla **(E2)** nous affirment que les filles ont tendance à gérer leur insécurité linguistique tout en s'exprimant en langue étrangère. Elles remédient aux difficultés sans pour autant prendre le silence, d'ailleurs Meriem le dit clairement « *elles font leur possible pour parler même en surmontant les obstacles* ». Pour elles, c'est une façon d'apprendre à s'exprimer dans cette langue.

En guise d'illustration, Amina cite quelques exemples de stratégies de gestion d'insécurité linguistique (que nous avons développées précédemment) : « *elle traduit euh + elle me demande de l'aide elle le dit même mal dit* » et ce, pourvu qu'elle puisse parler dans cette langue. La déclaration de l'apprenante Amel **(A2)** confirme justement les exemples avancés par Amina :

> **R15A2 : ...** l'essentiel ***nkemel*** **l**'idée ***ya loukan*** en arabe **(**... l'essentiel je termine mon idée ne serais-ce qu'en arabe) /

Alors, pour les filles ce ne sont pas uniquement des stratégies pour gérer et réduire l'insécurité linguistique, mais aussi des « procédés » qu'elles mettent en œuvre pour apprendre la langue, et surtout apprendre à parler dans cette langue. L'apprenante Yasmine **(A4)** nous l'a affirmé davantage :

> **R15A4 : ...** juste ***ma neskotch*** et justement ***bech netallem*** sinon ***ida neskot*** à chaque fois jamais ***wala netallem nahder*** français (... l'essentiel c'est que je ne taise pas et justement je fais ça pour apprendre sinon si je me tais à chaque fois je j'apprendrai jamais à parler français) /

3-2-2-2- Le garçon, des attitudes à dominante « *mutique* »

> **R14E1 :** ... par contre euh + le garçon n'accorde pas assez d'importance à cette langue + du coup il bloque + il se tait et puis c'est tout /

> **R14E4 :** ... + par contre + le garçon déjà n'aime pas parler français donc + le plus souvent il s'en fout et s'arrête au premier obstacle /

Pour ce qui est des garçons, par contre, l'attitude n'est pas la même que leurs camarades filles. D'après les mêmes enseignantes Meriem **(E1)** et Amina **(E4)**, le genre « masculin » n'accorde pas de l'importance, ni à la langue en elle-même, ni à l'insécurité linguistique et la façon de la gérer. D'ailleurs, ceci se constate à travers leurs attitudes face à ce phénomène, qui sont à dominante « *mutiques* ».

Contrairement aux filles, les garçons recourent généralement au « silence » lorsqu'ils sont en insécurité linguistique. Leur intention n'est ni de remédier aux difficultés étant à la base de cette

insécurité, ni d'apprendre à parler dans cette langue, d'ailleurs Amina l'explique : « *le garçon déjà n'aime pas parler français* ».

Cependant les discours des enseignantes ne sont pas amplement suffisants dans la mesure où elles n'ont pas apporté assez de détails, plus précisément sur la différence qui pourrait se remarquer par rapport aux stratégies de gestion d'insécurité linguistique adoptées généralement par les filles, contrairement à celles adoptées par les garçons.

Pour ce, nous revenons vers les réponses des apprenants à la question n°15 des entretiens effectués avec eux. Le tableau ci-dessous récapitule en classifiant les réponses des apprenants :

Stratégies de gestion d'IL	**Les filles**	**Nombre des réponses**	**Les garçons**	**Nombre des réponses**
Recourir à la langue de référence.	Amel (A2)	**01**	Anis (A1) Islem (A3) Khalil (A7)	**02**
Se taire (Le mutisme).	/	**00**	Islem (A3) Adam (A5) Khalil (A7)	**03**
Solliciter / attendre de l'aide.	Yasmine (A4) Dalina (A6)	**02**	Adam (A5)	**01**
Se déclarer incapable.	/	**00**	Khalil (A7)	**01**
Répondre incorrectement	Yasmine (A4)	**01**	/	**00**
Reformuler.	Imene (A8)	**01**	/	**00**
Procéder à la traduction mentale.	Imene (A8)	**01**	/	**00**
Apprendre sa réponse avant de prendre la parole.	Dalina (A6)	**01**	/	**00**

Tableau 52 : Classement selon le genre des stratégies de gestion d'insécurité linguistique

Les données et chiffres affichés sur le tableau sont classés selon la variante genre et en termes de pourcentages dans l'histogramme suivant :

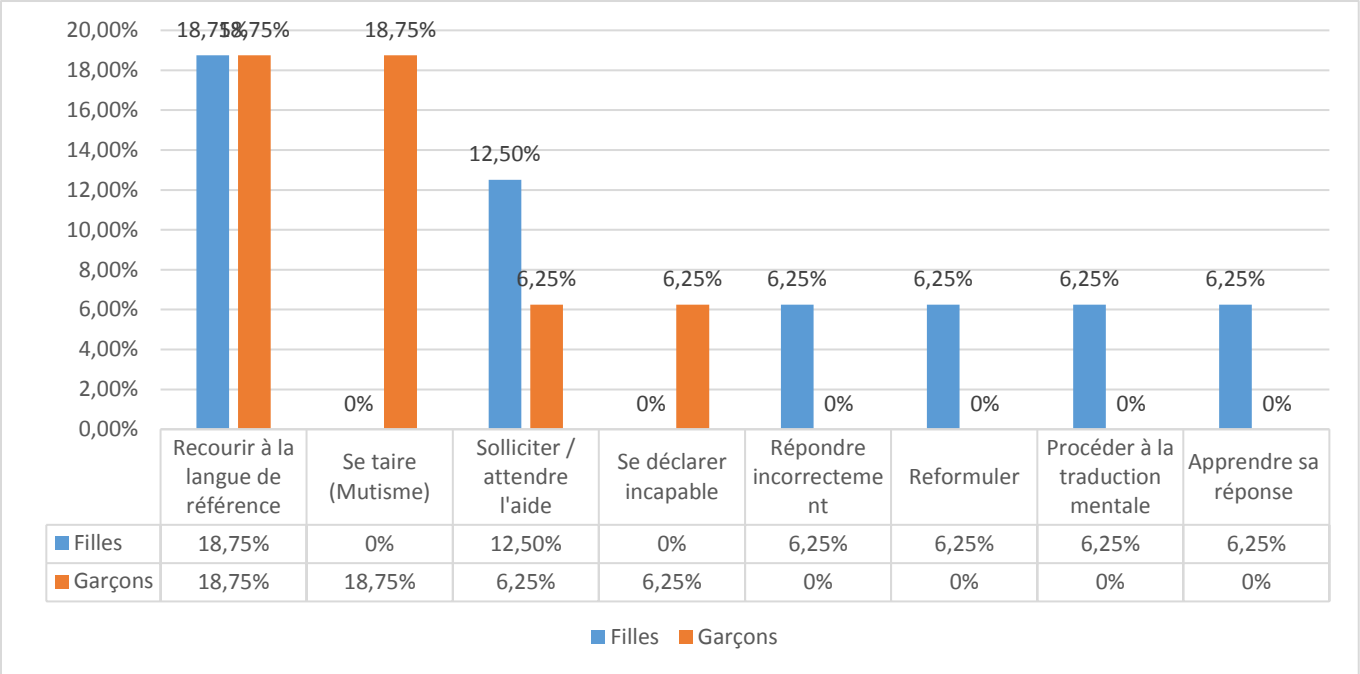


Figure 22 : Pourcentages selon le genre des stratégies de gestion de l'insécurité linguistique

Une lecture objective, comparative et bien réfléchie nous laisse faire les déductions suivantes :

- Les filles mettent en œuvre plus de stratégies que les garçons en matière de gestion de l'insécurité linguistique, voire six (06) différentes stratégies par des filles face à uniquement quatre (04) par des garçons. Ceci justifie l'intérêt que les filles portent à la langue et à la pratique de la langue contrairement à leurs camarades garçons.

- Face aux situations d'insécurité linguistique, les garçons optent « généralement » pour des solutions plus ou moins « faciles » par rapport aux filles, à savoir *le recours à la langue de référence* ; *le mutisme* ; *la recherche de l'aide* ainsi que le fait qu'ils *se déclarent incapables*. Les filles par contre, ne se réfèrent pas au silence pour fuir leur insécurité.

- Par ailleurs, les filles optent pour d'autres stratégies plus « *remédiantes* » et plus « *procédurales* » telles que : *la reformulation* et *la traduction mentale*. D'autant plus, des stratégies en vue de *prévenir* cette insécurité linguistique par le fait d'apprendre par-cœur sa réponse avant même de parler, une façon de *réduire* surtout le sentiment de malaise lors de la prise de parole.

- En somme, pour baliser les différences qui peuvent se constater entre les deux genres en matière de gestion de l'insécurité linguistique, nous pouvons dire que les garçons adoptent généralement pour des attitudes de « fuite » vis-à-vis de la situation d'insécurité dans laquelle

ils se retrouvent. Contrairement aux filles qui privilégient les solutions de remédiation à ce problème, des solutions qui leurs permettent de développer leurs compétences langagières et à mieux s'exprimer en français que de s'échapper à la situation problème.

3-2-3- A quoi renvoie réellement la différence entre les deux genres ?

Après avoir montré dans quelle mesure les filles gèrent mieux et différemment l'insécurité linguistique que les garçons, les enseignantes ont, de leur part, argumenté tout en expliquant les causes derrière ces différences.

Pour révéler ces arguments, nous revenons vers les réponses des enseignantes à la question **n°14** mais aussi à celles à la question **n°21**, et qui traitent principalement le lien entre la différentiation genrée de la gestion d'insécurité linguistique chez les apprenants en milieu scolaire et leur milieu informel, particulièrement socio-familial.

Et dans ce contexte, les réponses des enseignantes vont globalement vers l'idée qui consiste à approuver que ce qui diffère les modes de gestion de l'insécurité linguistique, d'un point de vue genré, relève principalement de « la nature » de chaque genre. La différentiation s'effectue du point de vue de la personnalité, du caractère, du mode de réflexion, de la façon de se représenter les langues, et plus particulièrement vis-à-vis du rapport que chacun des deux entretienne avec le français langue étrangère (que ce soit en milieu formel ou informel).

3-2-3-1- Des arguments liés à la nature de chaque genre

Les enseignantes, dans leur majorité, Meriem **(E1)** ; Houda **(E2)** et Amina **(E4)** éloignent et infirment l'idée que les parents ou le milieu familial des apprenants ait un impact sur ce qui concerne la différence filles / garçons en matière de gestion d'insécurité linguistique. Par contre, elles se mettent d'accord sur le fait que cette différence est d'ordre « naturel », et qu'à la base, les filles et les garçons ne pensent pas, ne se représentent pas et n'agissent surtout pas de la même manière vis-à-vis du français langue étrangère.

> **R21E1 :** ... + donc je pense que dans la nature des deux sexes différents surtout si le garçon ne maîtrise pas la langue + là c'est la CATA /
>
> **R21E2 :** ... c'est la nature + c'est différent entre les deux sexes c'est tout /
>
> **R21E4 :** ... + à mon avis ça revient à la nature et aux caractères différents des filles et des garçons + à leur amour à la langue à leur motivation d'apprendre et de parler cette langue + .../

Selon les discours de ces enseignantes, il se voit alors clairement que les filles excellent et parviennent à mieux gérer leur insécurité linguistique contrairement aux garçons à travers :

a- La motivation et la volonté de parler en français

Les trois enseignantes Meriem **(E1)** ; Houda **(E2)** et Amina **(E4)** argumentent leur choix par rapport aux filles selon leur motivation et leur volonté remarquable de s'exprimer en langue française plus que leurs camarades de sexe masculin :

> **R14E1 :** C'est les filles certainement + les filles tellement elles aiment parler en français / car pour elles c'est une langue de frime + une langue d'élégance ... par contre euh + le garçon n'accorde pas assez d'importance à cette langue + ... /
>
> **R21E2 :** ... juste que les garçons ils sont pas intéressés à cette langue c'est tout + ... /
>
> **R14E4 :** ... + comme je l'avais dit les filles adorent parler français ... + par contre + le garçon déjà n'aime pas parler français ... /
>
> L'enseignante Amina ajoute dans la question **n°21** :
>
> **R21E4 :** ... + d'après ce que je constate c'est généralement la fille qui donne plus d'importance à la langue française que le garçon + ... /

Ces enseignantes justifient cette forte volonté de parler dans la langue française surtout pour les représentations appréciatives qu'elles se font sur cette langue, plus particulièrement, par le fait qu'elles considèrent le français comme la langue de frime et d'élégance, une langue à travers laquelle, elles se montrent et se vantent devant les autres. Une langue qui leur permet de se procurer l'attention et la considération.

b- Les efforts fournis pour pouvoir s'exprimer en français

Les deux enseignantes Meriem **(E1)** et Amina **(E4)** et comme une continuité à l'argument précédent, le développent en déclarant que cet intérêt que les filles portent à la langue plus les garçons impacte leurs attitudes de façon à ce qu'elles fassent plus d'efforts que les garçons en vue de pouvoir pratiquer couramment et correctement cette langue :

> **R14E1 :** ... donc elles font tout leur possible pour parler même en surmontant les obstacles et cette insécurité ... par contre euh + le garçon + ... il bloque + il se tait et puis c'est tout /
>
> Elle ajoute :
>
> **R21E1 :** OUI bien sûr + toujours les parents me viennent me disent ah ma fille elle essaie de parler en français + elle fait des recherches + elle imite ce que vous dites mais les garçons pfff en général + jamais je n'ai entendu ça pour un garçon + ... /
>
> **R14E4 :** ... + par contre + le garçon ... + le plus souvent il s'en fout et s'arrête au premier obstacle /

Les enseignantes ont avancé plusieurs exemples afin de montrer les attitudes constatées auprès des filles vis-à-vis du français. Selon les témoignages de ces enseignantes (rapportés des déclarations des parents), en vue d'apprendre à s'exprimer en français avant même d'aller à l'école, les filles :

- Essaient de parler en français ;

- Font des recherches ;

- Imitent l'enseignante.

Ces attitudes se constatent clairement en milieu formel par les enseignantes, notamment leur façon de gérer l'insécurité linguistique. Pour le faire, elles « *font leur possible* » et « *surmontent les obstacles* » pour parvenir à gérer ou réduire du moins cette insécurité.

3-2-3-2- Des arguments liés au rôle du milieu familial

Par rapport à la question du milieu familial et s'il joue réellement un rôle dans cette différence par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique entre les filles et les garçons, les avis des enseignantes ont varié entre le « *oui, il y a un impact* » et « *non, il n'y en a pas* ».

Nous avons toutefois constaté que les deux enseignantes Fadéla **(E3)** et Amina **(E4)** trouvent que le milieu familial pourrait, dans certains contextes, jouer un rôle par rapport à la différence entre les filles et les garçons, comme il ne pourrait, dans d'autres contextes, en aucun cas impacter les enfants d'un point de vue genré.

a- OUI, le milieu familial a un impact sur la différence genrée, pour certaines enseignantes

Pour confirmer le rôle que pourrait jouer le milieu familial, nos deux enseignantes ont argumenté ainsi :

> **R14E3*1 :** Je reviens toujours sur le milieu familial et social + peut être que ce garçon ne trouve pas quelqu'un qui le prend en charge + quelqu'un qui peut l'aider + s'il avait trouvé de l'aide ou de l'assistance + peut-être il aurait mieux fait /
>
> Elle ajoute :
>
> **R21E3 :** Oui + oui + surement + déjà on peut dire qu'il y a une sorte de ségrégation « rires » entre la fille et le garçon + la fille est beaucoup plus guidée + surveillée par les parents + par contre le garçon est plus libre + c'est-à-dire on n'exige pas à la fille ce qu'on exige au garçon + ... /
>
> **R21E4 :** ... + j'peux dire aussi que la fille passe plus de temps à la maison + avec ses parents donc elle apprend mieux + voilà /

Pour ce premier point de vue, nous voyons clairement que les enseignantes confirment que les filles reçoivent plus d'assistance et d'aide en milieu familial contrairement aux garçons. Plusieurs exemples sont avancés à propos de cette différenciation, à savoir :

- Certains parents prennent en charge, aident et assistent les filles autant que les garçons.

- La fille est beaucoup plus guidée et surveillée par les parents, par contre, le garçon est plus libre.

- Les parents exigent autant de conduites à la fille qu'au garçon.

- La fille passe plus de temps à la maison, donc reçoit plus d'apprentissage de la part des parents que le garçon.

Tous ces arguments représentent pour Fadéla et Amina des facteurs (émanant du milieu informel) et qui influencent le niveau des filles par rapport à celui des garçons en langue française de manière générale, mais aussi, qui se constate distinctement par les enseignants en milieu formel, en des attitudes qu'ils adoptent en vue de gérer leur insécurité linguistique.

b- NON, le milieu familial n'a pas d'impact sur la différence genrée, selon d'autres enseignantes

Toutefois, nos deux mêmes enseignantes rejoignent l'opinion opposée que Houda **(E2)** a partagée vis-à-vis de cette question de dissemblance « genrée » et argumentent qu'en fait, le milieu familial, d'un autre point de vue, n'est en aucun cas responsable de la différence que l'on peut constater en classe entre les filles et les garçons par rapport à leur façon de gérer leur insécurité linguistique.

> **R21E2 :** Non + ils aident les deux c'est juste que les garçons ils sont pas intéressés à cette langue c'est tout + le problème n'est pas dans le milieu n'est pas dans les parents non ... /
>
> **R21E3 :** ... + tout dépend des parents ++ si les parents sont instruits + intellectuels + ils font pas cette différence + ils les traitent de la même manière + j'ai parfois des frères et sœurs qui ont le même niveau /
>
> **R21E4 :** Euh + Là sur ce point + + je ne pense pas que le milieu familial fasse la différence entre les filles et les garçons ... /

Selon nos enseignantes, cette différence ne provient donc pas des parents ni du milieu familial, pour elles, les parents ne feraient pas de différence entre leurs enfants de genres différents, et qu'ils leur transmettent la même assistance et les mêmes savoirs quant à l'apprentissage / acquisition de la langue française en milieu informel.

Fadéla nous le confirme en témoignant que dans certains cas, elle a des apprenants frères et sœurs, mais qui ont le même niveau en classe. Elle justifie, par la suite, son opinion par « le niveau d'instruction des parents », et trouve que les parents instruits et conscients de l'importance d'apprendre les langues étrangères, plus particulièrement le français, concerne tous les enfants / apprenants sans pour autant les différencier selon le genre auquel ils appartiennent.

En conclusion, nous poursuivons notre analyse et interprétation par un dernier chapitre, consacré aux observations de classes que nous avons effectuées lors de notre investigation.

Chapitre 03 : Analyse des observations de classes

Ce troisième et dernier chapitre du deuxième et dernier volet de notre recherche est consacré principalement à l'analyse des observations de classes. Il s'agit d'une analyse globale à travers laquelle nous allons combiner entre les deux différentes observations effectuées dans les quatre classes :

- Analyse des interactions en classes (visant tous les apprenants présents en classe).
- Analyse des attitudes des apprenants (Particulièrement les huit apprenants visés en enquête).

En dépit de la différence entre les objectifs derrière lesquels les observations de classes ont été effectuées dans cet ordre, cette analyse se veut comparative entre les différentes attitudes des apprenants observées réellement en classes et les déclarations des différents enquêtés lors des entretiens semi-directifs. D'autre part, il s'agit également d'une liaison entre les notions théoriques évoquées (l'oral en classe de langue, les interactions didactiques et l'insécurité linguistique) et les aspects observés en classes (tout en prenant en compte le contexte de la recherche).

Pour l'analyse, nous avons choisi de nous appuyer sur les tableaux déjà établis en traitement des données.

1- Nombre et disposition des apprenants en classe selon le genre

L'observation des quatre classes nous a permis de révéler, dans une première phase, le nombre et la disposition des apprenants en fonction de leur genre, et ce, en répondant à l'objectif principal de notre analyse inscrite dans une approche genrée. Ceci nous permettra également par la suite de rester continuellement dans l'approche du genre, au cœur d'une analyse comparative entre les pratiques / attitudes des filles face à celle des garçons. Les chiffres sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Classes	**C1**		**C2**		**C3**		**C4**	
Nombre des élèves	17		22		14		18	
Nombre par genre	**Filles**	**Garçons**	**Filles**	**Garçons**	**Filles**	**Garçons**	**Filles**	**Garçons**
	09	08	11	11	10	04	12	06
Total	**Filles**				**Garçons**			
	42				29			

Tableau 54 : Nombre total des apprenants observés classés selon le genre

D'abord, nous rappelons que ce nombre représente uniquement des groupes de classes divisées en deux (pour des raisons sanitaires que nous avons justifiées précédemment). Concernant le nombre des filles face à celui des garçons, nous voyons que dans deux classes, l'ensemble des apprenants appartenant aux genres différents est symétrique ou presque (la classe 01 avec 09 filles et 08 garçons ; et la classe 02 avec 11 filles et également 11 garçons). Toutefois, ce n'est pas le cas pour les classes 03 et 04 (avec 10 filles et 04 garçons dans la troisième classe ; et 12 filles et 06 garçons dans la quatrième classe). Le nombre des garçons ne dépasse pas celui des filles, ceci dit que dans l'ensemble, les filles occupent plus de place dans les classes que les garçons. Par ailleurs, au total, nous comptons le nombre de 42 filles dans l'ensemble des quatre classes face à 29 garçons. Une différence qui indique que le nombre des filles scolarisées dépasse dans l'ensemble celui des garçons.

Quant à la disposition de ces apprenants, et en s'appuyant sur les cartographies des quatre classes (*cf. annexe n°2, p. 509)*, nous constatons que :

En classe 01 (*cf. annexe n°02, p. 510)* : les filles occupent principalement les premières places dans la classe (les deux premières tables des quatre rangées), sauf deux garçons, l'un occupe la première table de la première rangée et l'autre occupe une deuxième table de la quatrième rangée, ce qui fait un nombre de six filles contre uniquement deux garçons. Quant aux deux dernières tables des quatre rangées, elles sont, par contre, occupées beaucoup plus par des garçons (au nombre de cinq) que de filles (au nombre de trois). Une seule et dernière table de la première rangée est occupée par un garçon.

En classe 02 (*cf. annexe n°02, p. 511)* : nous constatons également presque la même dominance des filles en premières tables par rapport aux garçons. Sur les cinq tables des quatre rangées (de l'avant en arrière), nous constatons que les deux premières tables sont occupées majoritairement par filles, sauf un seul et unique garçon placé en deuxième rangée dans la première table. Quant aux tables de l'arrière, à partie de la troisième, ce sont les garons qui les occupent majoritairement (au nombre de dix garçons contre quatre filles seulement).

En classe 03 (*cf. annexe n°02, p. 512)* : quant à la troisième classe, la disposition des filles par rapport à celle des garçons ne diffère pas de celle de la première et deuxième classe. Non seulement le nombre des filles dépasse fortement celui des garçons (10 filles et 04 garçons), mais il est clairement visible qu'elles sont disposées majoritairement dans les premières tables des quatre rangées. Un seul garçon occupe la première table de la quatrième rangée, tandis que les trois autres sont disposés dans la troisième table de la première, la troisième et la quatrième

rangée. Nous pouvons dire qu'exceptionnellement, dans cette classe, cette dominance des filles en premières tables de la classe est due au nombre de garçons assez réduit contrairement à celui des filles.

En classe 04 (*cf. annexe n°02, p. 513)* : nous révélons le même constat dans cette classe qu'en classe précédente. Le nombre des filles dépasse en double celui des garçons, de plus, elles occupent dans leur ensemble les deux premières tables des quatre rangées. La première rangée est justement exclusivement féminine, la quatrième l'est également avec uniquement un garçon en dernière table. Quant aux troisième et quatrième rangée, les garçons sont tous disposés en dernières tables sauf une seule fille qui occupe la dernière table de la troisième rangée.

Comme révélé ci-dessus, nous nous rendons compte que nous avons eu presque le même constat dans les quatre classes observées, les filles occupent le plus souvent les premières places des rangées, tandis que les garçons s'installent pratiquement au fond dans les dernières tables. Cette disposition des apprenants en fonction de leur genre pourrait être hasardeuse, mais elle peut également être liée au fait que les filles sont plus motivées à l'apprentissage du français par rapport à leurs camarades de genre opposé.

2- Analyse des grilles d'observation de classes

Avant de passer à l'analyse des données recueillies lors des observations de classes, nous rappelons que la problématique de notre recherche porte principalement sur la gestion de l'insécurité linguistique en classe de français, tout en la comparant entre les filles et les garçons, dans une perspective du genre. En effet, l'analyse sera focalisée autour des aspects suivants :

- Les interactions verbales (Enseignant / Apprenant – Apprenant / Enseignant – Apprenant / Apprenant), selon la variable genre ;

- Les symptômes d'insécurité linguistique chez les apprenants lors de la prise de parole / des interactions verbales (Selon la variable genre) ;

- Les stratégies optées pour gérer l'insécurité linguistique (Selon la variable genre).

Pour cette analyse, nous faisons appel aux tableaux que nous avons conçus en partie du traitement des données, dans lesquels sont récapitulés les contenus des observations effectuées dans les quatre classes de langue.

Comme nous l'avons justifié en chapitre méthodologique, et classé en annexes (3 et 4), l'analyse et l'interprétation concernent deux grilles d'analyses distinctement. Notre analyse se partagera donc en deux parties : une première qui concerne d'abord les grilles d'observation

des interactions en classe (interactions de tous les apprenants présents dans leur totalité), puis, par la suite, la grille d'observation des attitudes des apprenants enquêtés (les huit apprenants concernés par notre enquête), cette analyse se veut surtout comparative entre ce qui a été observé en classes (notamment les apprenants concernés par l'enquête) et ce qui a été déclaré par les enquêtés (apprenants, leurs enseignants et leurs parents)

2-1- Les grilles d'observation des interactions en classe

Cette première partie de l'analyse se partage en quatre rubriques, allant de même avec le contenu et les objectifs des observations effectuées : les interactions et prises de paroles en classe ; langue (s) des interactions et prises de paroles en classe ; gestion de l'insécurité en classe.

a- Interactions et prises de parole en classe

Le tableau ci-dessous récapitule les interactions en termes de chiffres, tout en les comparant dans leurs différents sens : enseignant/apprenant – apprenant/enseignant – apprenant/apprenant. Par ailleurs, ces interactions sont classées selon le genre des apprenants.

Sens des Interactions (Par genre)		**Nombre des interactions**			
		C1	**C2**	**C3**	**C4**
E – A (Sollicitation)	**Global**	**18**	**17**	**16**	**18**
	E – F	00	01	00	02
	E – G	02	03	02	04
A – E	**F - E**	17	13	11	14
	G - E	11	10	11	11
A - A	**F – F**	01	01	00	00
	G - G	00	00	00	00
	F – G	00	01	03	02
	G - F	00	00	00	01

Tableau 55 : Sens des interactions et prises de paroles en classe selon le genre

A partir de ce tableau, nous voyons que sur les trois sens des interactions observées en classe, celles qui se produisent dans le sens apprenant / enseignant dominent l'ensemble des interactions, en effet, nous comptons dans l'ordre l'ensemble de 28, 23, 22 et 25 interactions dans les quatre classes. Par contre, les interactions enseignant / apprenants sont assez réduites parallèlement, au nombre de 02, 04, 02 et 04 dans l'ordre des quatre classes. Nous rappelons que les interactions enseignant / apprenant que nous avons saisies dans ce tableau représente uniquement les sollicitations des enseignantes, c'est-à-dire celles où l'enseignante s'adresse à un apprenant bien précis afin de l'inviter à répondre. Pour ce, nous remarquons que dans les

quatre classes, les sollicitations enseignant / garçon dépassent en nombre celle adressées aux filles, en termes de chiffres, nous comptons, dans l'ordre des classes, le nombre de 02 sollicitations aux garçons tandis qu'aucune sollicitation n'a été faite aux filles ; en C2 (03 face à 01 uniquement) ; en C3 (02 uniquement à des garçons) et en C4 (04 face à 02 seulement). Ces chiffres nous laissent déduire que les enseignantes s'engagent à faire parler les garçons plus que les filles, ce qui justifie que ce sont eux qui rencontrent en plus de difficultés à s'exprimer en français que leurs camarades filles.

Les interactions apprenant / apprenant sont, quant à elles, très rares, nous comptons pour cela 03 en troisième classe et 03 en quatrième classe. Toutefois, dans les classes 01 et 02, une seule interaction apprenant / apprenant, dans chaque classe ont été observées. En revenant vers la grille d'observation, nous avons constaté que la plupart des interactions filles / garçons sont effectués par les filles généralement dans le but de corriger à leurs camarades de genre opposé. Nous relevons, à titre d'exemple : ***y'leweth*** c'est polluer (C1) ; Non ! c'est protéger pas protecter (C3) ; ***Tasahor*** la désertification (C3) ; Agricole pas agrécole (C3).

Par ailleurs, et selon la variante genre, nous observons clairement que dans les interactions où il s'agit d'apprenantes filles sont plus fréquentes que lorsqu'il s'agit de genre masculin. Les filles sont visiblement plus actives et plus manifestes en classe que leurs camarades garçons. Les tableaux qui suivent récapitulent en chiffres les résultats de nos observations :

Les classes	**Les filles**		**Les garçons**	
	Ayant pris la parole	**S'étant tues**	**Ayant pris la parole**	**S'étant tus**
C1	06	03	02	06
C2	04	07	03	08
C3	04	06	01	03
C4	04	08	02	04
Total	**18**	**24**	**08**	**21**

Tableau 56 : Classement des apprenants ayant pris la parole en classe selon le genre

Le tableau ci-dessus, qui récapitule en totalité l'ensemble des apprenants de genres différents qui ont pris la parole face à ceux qui ont préféré se taire (ils ont eu recours au mutisme l'un des symptômes de l'insécurité linguistique). D'après ce tableau, nous confirmons encore ce que nous avons déduit à travers le tableau précédent, que les filles prennent en général la parole en classe plus que les garçons, et que ces derniers ont recours au mutisme plus que leurs camarades filles.

Classes	Filles	Garçons
C1	18	11
C2	14	10
C3	12	11
C4	16	12
Total	**60**	**44**

Tableau 57 : Nombre des interactions et prises de paroles classées selon le genre

En allant du général au plus particulier, et en se focalisant principalement sur les 08 apprenants concernés par les entretiens semi-directifs, nous comptons, dans le tableau ci-dessous, le nombre des interactions effectuées par ces apprenants dans les quatre classes :

Nombre des interactions	**C1**		**C2**		**C3**		**C4**	
	Anis	**Amel**	**Islem**	**Yamine**	**Adam**	**Dalina**	**Khalil**	**Imene**
	03	04	02	05	01	02	02	03
Total des interactions par genre	**Les filles**				**Les garçons**			
	14				**08**			

Tableau 58 : Nombre des interactions des apprenants ciblés classées selon le genre

Les chiffres sur le tableau nous indiquent qu'également à ce que nous avons observé précédemment, les interactions effectuées par les quatre filles enquêtées (au nombre de 14) dépassent aussi en nombre celles effectuées par les quatre garçons (au nombre de 08 seulement). Ce constat va de même avec celui que nous avons effectué avec la totalité des apprenants en classes.

Tous ces résultats montrent, dans l'ensemble, que les interactions dans les quatre classes, dans les différents sens, sont majoritairement effectuées par des filles que par des garçons. Ceci nous laisse déduire que les filles montrent plus d'intérêt à la langue et à son apprentissage en essayant de s'exprimer, de prendre la parole dans différents sens d'interactions. Les garçons, quant à eux, manifestent plus de réticence par rapport à la pratique de la langue, allant souvent vers le mutisme, qui représente l'un des symptômes de l'insécurité linguistique.

Après avoir analysé les interactions dans les quatre classes dans les différents sens, en fonction du nombre et du genre des apprenants, nous passons au deuxième point de notre analyse qui se focalise sur les langues utilisées lors des interactions dans leurs différents sens et justifier justement les raisons pour lesquelles plusieurs langues sont employées par les apprenants en séance de français.

b- Langue (s) des interactions et prises de parole en classe

L'observation des quatre classes nous a permis de révéler que les apprenants utilisent, à des degrés différents, trois langues lors des interactions. En effet, à côté du français (langue étrangère enseignée et la langue principale des interactions), les apprenants se réfèrent également à l'arabe standard (comme langue de scolarisation) et l'arabe dialectal (comme langue maternelle) à différents moments de leurs prises de paroles.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons opté pour une classification de ces langues. Cette classification est établie en fonction de la fréquence d'emploi de ces trois langues en classes, mais aussi en fonction du genre des apprenants qui les emploient.

Langue (s) D'interactions	**C1**		**C2**		**C3**		**C4**	
	F	**G**	**F**	**G**	**F**	**G**	**F**	**G**
AR. CL	06	03	02	00	01	02	00	00
AR. D	01	01	01	00	01	01	02	01
FR.	11	07	12	09	08	08	13	09

Tableau 59 : Langue (s) des interactions en classe de langue selon le genre

Les chiffres présentés dans le tableau montrent que le français est la langue la plus utilisée par les apprenants et celle qui domine lors des interactions dans les quatre classes en comparant avec les deux autres langues. Pour ce, nous avons comptabilisé 18 interactions en langue française en C1, 21 interactions en C2, 16 interactions en C3 et 22 en C4.

Par ailleurs, les apprenants ont recours à la langue de référence (entre l'arabe standard et l'arabe dialectal) lors de certaines interactions, mais ces langues sont très peu utilisées dans les quatre classes en comparant avec l'emploi du français. Pour ce qui est de l'arabe standard, il a été employé par les apprenants 09 fois en C1, 02 fois en C2, et 03 fois en 3, nous prenons à titre d'exemple : ***Bouhayra*** (le lac), ***takathor*** (la reproduction), ***tharoua hayawanya*** (ressource animale), ***jamal tabi'a*** (la beauté de la nature), ***tanawoe tabi'i*** (la biodiversité), etc. Toutefois, nous n'avons observé aucun recours à cette langue en C4. Quant à l'arabe dialectal, nous avons observé son emploi 02 fois en C1 et C3, 03 fois en C4 et une seule fois en C2, nous citons comme exemples : ***bhar*** (la mer), ***kelmat kifkif*** (des mots qui se ressemblent), ***makan welou*** madame (il n'y a rien madame), etc.

Le tableau suivant nous indique en chiffres le nombre global des interactions effectuées dans les trois langues, ainsi, la différence filles / garçons en termes d'emploi de ces langues en classe.

Genre		**Filles**		**Garçons**	
Arabe	**Standard**	09	**14**	05	**08**
	Dialectal	05		03	

Français	**44**	**33**

Tableau 60 : Nombre global des interactions en fonction de la langue et du genre

Par rapport au nombre des interactions effectuées dans les trois langues, les données sur le tableau nous montrent que dans l'ensemble des quatre classes, nous comptabilisons 22 recours à la langue de référence (arabe standard et dialectal ensemble) face à 77 interactions effectuées en langue française. Ceci dit que l'emploi du français (langue enseignée) prime et que les apprenants prennent plus la parole en français qu'en arabe (dans ses deux variétés).

Par ailleurs et quant à la différence entre l'emploi des deux variétés d'arabe, nous constatons sur le tableau que les apprenants ont recours à l'arabe standard plus qu'à l'arabe dialectal. En effet, il y a eu recourt à l'arabe standard 14 fois face à 08 fois uniquement à l'arabe dialectal. Ceci nous mène à déduire que l'arabe standard représente pour la plupart des apprenants la langue la plus sécurisante en interactions que le dialectal, dans les cas d'insécurité linguistique et de recours à la langue maternelle.

Pour ce qui est de la variante genre, il se voit clairement que les filles recourent à la langue de référence (14 fois, dont 09 fois en arabe standard et 05 fois en arabe dialectal) plus que les garçons (08 fois seulement dont 05 fois en arabe standard et 03 fois uniquement en arabe dialectal). Ceci dit que les filles tentent, dans maintes situations plus que les garçons, d'éviter les blocages et les situations contraignantes en interactions tout en se référant à la langue maternelle ou à la langue de référence. Une stratégie parmi d'autres adoptées souvent pour la gestion de l'insécurité linguistique.

Pour cela, nous passons justement dans le point suivant, à l'analyse et à la discussion des observations de classes en termes de stratégies adoptées dans le but de gérer l'insécurité linguistique et révéler quelle stratégie semble la plus efficiente et la plus sécurisante aux apprenants en interactions, ainsi, les données seront, par ailleurs, analysées en fonction du genre.

c- Gestion de l'insécurité linguistique

Le tableau ci-dessous nous révèle en chiffres l'ensemble des stratégies que les apprenants ont adoptées en interactions afin de pallier à leur insécurité linguistique. Pour ce, la gestion de l'insécurité linguistique dans les quatre classes a varié entre le mutisme, le recours à la langue maternelle et l'hypercorrection.

Ainsi, nous observons que l'adoption de ces stratégies a varié entre les filles et les garçons d'un point de vue genré. Les chiffres sur le tableau montrent que la gestion de l'insécurité linguistique ne s'effectue pas de la même manière chez les filles que chez les garçons.

Gestion de l'insécurité linguistique	C1		C2		C3		C4		Global
	F	G	F	G	F	G	F	G	
MUT.	01	06	03	11	01	03	03	12	**40**
L.M	05	04	03	00	03	02	03	00	**20**
HYP.	02	00	03	00	03	02	00	00	**10**

Tableau 61 : Stratégies adoptées dans chaque classe pour la gestion d'insécurité linguistique selon le genre

Les résultats affichés par rapport au mutisme montrent que cette stratégie a été adoptée 40 fois par les apprenants dans l'ensemble des quatre classes dont 07 fois en C1, 14 fois en C2, 04 fois en C3 et 15 fois en C4.

Quant au recours à la langue maternelle (que nous avons déjà détaillé précédemment), les apprenants en ont procédé globalement 20 fois dans toutes les classes observées dont 09 fois en C1, 03 fois en C2, 05 fois en C3 et 03 fois en C4.

En ce qui concerne l'hypercorrection, elle a été observée 10 fois seulement dans l'ensemble des quatre classes. En effet, les apprenants ont eu recours à cette stratégie 02 fois en C1, 03 fois en C2 et 05 fois en C3, tandis qu'en C4, aucune manifestation de l'hypercorrection n'a été révélée.

Ces chiffres qui diffèrent d'une stratégie à une autre laissent déduire qu'en fait, les apprenants ont souvent un certain penchant à une stratégie par rapport à une autre. En effet, il est clairement observable que pour gérer leur insécurité linguistique, ils se réfèrent le plus souvent au mutisme, qui est classé en première position, puis à la langue maternelle qui le suit en deuxième position. L'hypercorrection quant à elle, n'est pas assez fréquente dans l'ensemble des attitudes des apprenants en interactions.

Stratégies	Filles	Garçons
MUT	09	32
L.M	14	06
HYP.	08	00

Tableau 62 : Nombre global des stratégies adoptées par les apprenants selon le genre

En ce qui concerne la différence genrée par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique, il se voit clairement que les différentes stratégies sont adoptées distinctement entre les filles et les

garçons. En effet, le tableau dessus révèle que les filles gèrent le plus souvent leur insécurité à travers le recours à la langue maternelle (dont 14 filles face à 06 garçons uniquement) ; ainsi, l'hypercorrection est assez observée chez elles plus que chez leurs camarades de genre opposé (dont 08 filles sans aucune manifestation chez les garçons dans l'ensemble des classes). Toutefois, les garçons sont plutôt observés en mutisme, ils procèdent à cette stratégie plus que leurs camarades filles (au nombre de 32 tandis que 09 filles uniquement ont choisi de se taire).

Ces résultats et ces chiffres montrent clairement que globalement dans les situations d'insécurité linguistique, les filles retournent vers des stratégies expressives où elles cherchent à résoudre ces situations embarrassantes et contraignantes à travers des solutions qui leurs permettent d'apprendre à s'exprimer en langue étrangère et trouver les différentes issues en vue de développer leur compétence communicative notamment en interactions. Les garçons, quant à eux, préfèrent le silence. Ils sont toutefois moins prêts à chercher d'autres solutions afin de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent en interactions et pouvoir communiquer en français.

La façon de gérer l'insécurité linguistique varie d'un apprenant à un autre et dépend de différents critères et conditions dont le plus marquant est celui du genre. Hormis les stratégies de gestions de l'insécurité linguistique que nous avons citées dans la grille précédente, à savoir le mutisme, le recours à la langue maternelle (arabe standard et dialectal) et l'hypercorrection, d'autres stratégies qui n'y figurent pas, ont été adoptées par les apprenants en vue de remédier aux difficultés rencontrées. Ce que nous avons constaté lors de nos observations est que les stratégies « supplémentaires » optées pour gérer l'insécurité linguistique diffèrent également entre les filles et les garçons (comme nous l'avons constaté précédemment), en effet, elles sont classées selon la variante « genre », c'est ce qu'indique le tableau suivant :

Filles	Nombre	Garçons	Nombre
01- Prendre plus de temps.	**02**	01- Répondre à voix basse.	**02**
02- Parler doucement / Timidement.	**03**	02- Répondre par un seul mot.	**05**
03- Demander l'aide auprès de l'enseignante.	**01**	03- Reprendre la réponse de son camarade.	**03**
04- S'autocorriger.	**01**	04- Produire des phrases fractionnées (Agrammaticales).	**04**
05- Reformuler.	**01**	05- Voir la réaction des camarades.	**02**
06- Chercher l'équivalent.	**02**	06- Bégayer.	**02**
/		07- Rire.	**01**
/		08- Marquer plusieurs arrêts.	**02**
/		09- Répéter les mots.	**01**

Tableau 63 : D'autres stratégies de gestion d'insécurité linguistique selon le genre des apprenants

A travers ce tableau, nous observons que les attitudes des apprenants lorsqu'ils sont en insécurité linguistique dépassent parfois les stratégies de gestion déjà citées, faisant appel à d'autres verbales (s'auto-corriger, reformuler, chercher l'équivalent, etc.) et non-verbales (prendre plus de temps, rire, baisser la voix, etc.).

Une lecture analytique du tableau montre que les filles procèdent à des stratégies qui servent essentiellement de solutions ou de « remédiation » à la situation d'insécurité, elles cherchent par exemple des équivalents ou des synonymes, à des reformulations et des autocorrections. Nous nous rendons compte que la finalité derrière ces différentes stratégies est, essentiellement, de remédier à son insécurité tout en développant ses compétences en expression et de mieux maîtriser et manipuler la langue en interactions.

Les garçons optent, toutefois, pour des stratégies que l'on peut qualifier de « fuite » à travers lesquelles ils ne cherchent pas à remédier à leur insécurité mais plutôt à éviter cette situation. Différentes attitudes sont pour eux efficaces dans cette situation telles que : la répétition des mots, la réponse avec un seul mot uniquement sans vouloir développer son expression, la reprise des réponses de ses camarades, etc. Ces stratégies ne permettent pas, comme avec les filles, de développer des compétences lors des interactions en langue française.

2-2- Les grilles d'observation des attitudes des apprenants enquêtés

Pour ce qui est des huit apprenants concernés par l'enquête, dont les entretiens semi-directifs ont été précédemment analysés et interprétés, il s'agit à présent de l'analyse des grilles de l'observation de leurs attitudes en classes. Une analyse ayant pour objectif de lier puis comparer ce qui a été dit en entretiens semi-directifs et ce qui a été observé lors des interactions en classes. Pour plus de précision, les deux tableaux dessous récapitulent globalement l'ensemble des attitudes de ces derniers en allant de leurs postures globales en classes jusqu'aux symptômes qu'ils manifestent lorsqu'ils sont en insécurité linguistique et puis les stratégies qu'ils adoptent afin de la gérer. Les données se présentent selon la variante du genre.

Rubriques	**Critères**	**Filles**		**Garçons**	
		Oui	**Non**	**Oui**	**Non**
	L'apprenant manifeste une motivation en cours de français.	Amel Yasmine Dalina Imene		Anis Islem	Adam **Khalil**[253]

[253] Nous avons mis en gras le nom de Khalil (A7) car il a gardé le silence pendant presque toute la séance et n'a manifesté aucune attitude en interaction ni en gestion de l'insécurité linguistique.

Postures générales en classe	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement.	Amel Yasmine	Dalina Imene	Anis Islem	Adam **Khalil**
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignante.	Amel Dalina Imene	Yasmine	Anis Islem Adam **Khalil**	
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française.	Yasmine Dalina Imene	Amel	Anis Islem Adam	**Khalil**
Sécurité / Insécurité linguistique	L'apprenant se tait (Ne prend pas la parole).		Amel Yasmine Dalina Imene	Adam **Khalil**	Anis Islem
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole.	Amel	Yasmine Dalina Imene	Islem Adam	Anis
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer.	Amel Yasmine	Dalina Imene	Anis Islem Adam	
	L'apprenant parle timidement.	Dalina Imene	Amel Yasmine	Anis Islem Adam	
Gestion d'insécurité linguistique	Recours à l'arabe (Standard et / ou dialectal).	Amel Yasmine	Dalina Imene	Anis	Adam Islem
	Recours à d'autres langues.		Amel Yasmine Dalina Imene		Anis Islem Adam
	Hypercorrection.	Amel Yasmine Dalina	Imene		Anis Islem Adam
	Mutisme.		Amel Yasmine Dalina Imene	Anis Islem Adam **Khalil**	

Tableau 64 : Attitudes des apprenants enquêtés en classe

Avant de se focaliser sur l'insécurité linguistique, ses symptômes et sa gestion en classe, les données sur le tableau nous indiquent que les huit apprenants, filles et garçons adoptent les mêmes postures en classe et qu'il n'y a pas de différence marquée entre eux, en d'autres termes, il se voit clairement que dans chaque rubrique des trois critères de la grille, nous y trouvons des filles et aussi des garçons. Nous observons, à titre d'exemple, que le fait d'être assisté en milieu familial se manifeste également chez les filles comme chez les garçons, ceci a été constaté à chaque fois que l'un d'eux participe, répond et interagit volontairement. D'autant plus, nous observons qu'ils participent et répondent uniquement à l'enseignant, et qu'ils n'interagissent

que rarement entre eux (un point que nous avons analysé et interprété précédemment). Par ailleurs, L'insécurité s'est manifestée et a été observée chez eux à travers les mêmes attitudes et réactions, chez les filles comme chez les garçons : parler timidement, bégayer, commettre des erreurs et trouver des difficultés à s'exprimer, mais aussi hésiter avant de prendre la parole.

Ce n'est qu'après avoir commencé à observer leurs attitudes vis-à-vis de l'insécurité linguistique que les différences ont commencé à paraître. Le tableau ci-dessous nous indique, en notes supplémentaires, ce qui diffère les filles des garçons en termes de gestion de l'insécurité linguistique.

Amel et Yasmine se remarquent recourir à la langue de référence (arabe standard et dialectal) dans leurs interactions, par contre, Dalina et Imene se sont souvent exprimées en français. Quant aux garçons, nous voyons que Anis a été l'unique parmi les quatre garçons qui en a eu recours. L'absence des prénoms des autres garçons ne signifie pas qu'ils s'expriment uniquement en français sans avoir besoin de recours à la langue maternelle ou celle de référence, mais ils procèdent plutôt au mutisme, c'est ce qui est indiqué plus bas dans la dernière rubrique du tableau. Les filles par contre, n'ont pas manifesté assez de mutisme dans leurs interventions en classe.

Toutefois, Dalina et Imene sont d'excellentes apprenantes (d'après les déclarations de leurs mamans et enseignantes) mais elles ont eu, quand-même, recours à la langue maternelle. Ceci se justifie par le facteur de peur et de timidité surtout.

Classement des apprenants par le genre	**Les apprenants**	**D'autres remarques sur leurs comportements langagiers En classe**
Les filles	Amel	- Elle manifeste une forte volonté à bien parler en français. - Elle réfléchit, prend son temps avant de parler. - Elle prend la parole avec beaucoup de difficulté.
	Yasmine	- Elle corrige parfois ses camarades. - Elle s'exprime tout en étant consciente de ses erreurs. - Elle demande de l'aide auprès de l'enseignante.
	Dalina	- Elle apprend par cœur ce qu'elle compte dire.

		- Elle demande de l'aide auprès de l'enseignante.
	Imene	- Elle participe très rarement. - Elle s'exprime couramment en français. - Elle est extrêmement timide. - Elle reformule et cherche toujours des synonymes.
Les garçons	Anis	- Il se recourt à la langue maternelle avec ses camarades qui ne comprennent pas le français.
	Islem	/
	Adam	- Il ne participe que lorsqu'il est sollicité par l'enseignante. - Il parle bien en français MAIS prend rarement la parole. - Il semble toujours embarrassé lors de la prise de parole.
	Khalil	- Il ne s'intéresse pas à la séance de français (démotivé). - Il ne prend la parole que lorsqu'il est sollicité. - Il se déclare incapable.

Tableau 65 : Remarques supplémentaires sur les attitudes des apprenants enquêtés en classe selon leur genre

Au terme de ce chapitre qui traite et analyse exclusivement les observations de classes (interactions et attitudes des apprenants), et en revenant sur certains points retenus des conclusions du chapitre précédent (discours des apprenants et ceux des enseignantes par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique en classe), il se voit clairement que ce phénomène dépend de plusieurs facteurs inter-indépendants selon lesquels les discours et les résultats varient d'un cas à un autre.

En effet, la question de gérer l'insécurité linguistique n'est pas dans tous les cas identifiable en fonction du genre de l'apprenant, ni souvent de l'impact de son milieu familial, mais il s'agit (selon les cas que nous avons étudiés) d'une différence qui existe naturellement entre les apprenants appartenant aux genres différents, et qui renvoie le plus souvent à la motivation et

la volonté dont chacun fait preuve pour s'exprimer en français, et aussi aux efforts fournis dans le but de pouvoir s'exprimer dans cette langue étrangère.

Les conclusions que nous avons faites seront explicitées davantage dans ce qui suit, à travers la synthèse finale, puis la conclusion générale.

SYNTHESE FINALE

Au terme de cette recherche, rappelons que nous avons traité le phénomène de *l'insécurité linguistique* chez les apprenants de 4ème année moyenne, ayant pour principe réflexif de combiner entre l'impact que peut avoir *leur milieu familial* et leur capacité à mettre en œuvre les différentes stratégies en vue de gérer cette insécurité linguistique en classe de langue. Cette étude s'effectue dans le cadre d'une approche axée sur la variante « *genre* » (différences entre les filles et les garçons en termes de gestion de l'insécurité linguistique).

Après avoir achevé une démarche méthodologique furetée, composée *d'entretiens semi-directifs* effectués auprès des parents et des enseignantes ; *d'entretiens d'explicitation* (basés sur les *biographies langagières* des apprenants) et *d'observations de classes* effectuées dans les classes des apprenants en question, et après avoir finalisé l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, nous tenterons dans cette présente synthèse d'apporter des réponses générales à nos questionnements et interrogations initiaux, tout en validant ou invalidant nos hypothèses émises au départ.

1- Validation de la première hypothèse

La première hypothèse que nous avons émise, rappelons qu'à travers laquelle nous avons stipulé que *le milieu familial influerait positivement ou négativement la gestion de l'insécurité linguistique chez les apprenants*, a été confirmée.

En se basant sur les résultats auxquels nous sommes arrivée, il s'avère clairement que le milieu familial (principalement les parents) influe la gestion de l'insécurité linguistique en classe, mais de manière involontaire et indirecte du fait que l'assistance parentale et la confrontation au français en milieu informel ne s'effectuent pas principalement dans l'unique objectif de gérer l'insécurité linguistique, mais pour gérer les différentes difficultés liées à la pratique orale de la langue en classe.

De plus, les stratégies de gestion de l'insécurité linguistique découlent principalement d'une compétence, d'une mise en œuvre de plusieurs ressources et connaissances linguistiques à l'oral, acquises par l'apprenant dans son milieu informel avant même de passer au contexte de scolarisation. C'est ce qui confirme que le milieu familial a un impact crucial sur les pratiques linguistiques des apprenants, sur leur gestion des difficultés rencontrées à l'oral, particulièrement l'insécurité linguistique.

Par ailleurs, les discours des parents inclinent involontairement vers l'assistance au niveau de l'oral, qu'elle soit par le biais de la lecture, des médias ou la communication verbale. L'enjeu principal est que l'enfant acquière et s'approprie des connaissances linguistiques et discursives, surtout lexicales, lui permettant d'être capable de s'exprimer dans la langue française de manière générale, et de pouvoir gérer l'insécurité linguistique plus particulièrement. Cette assistance se constate clairement dans la manière dont les apprenants en question manifestent et gèrent leur insécurité linguistique en classe de langue.

Du point de vue lié au genre, les données recueillies nous montrent que le milieu familial a un impact positif sur ce qui concerne la gestion de l'insécurité linguistique chez les filles au détriment des garçons. Le contexte informel, dans un sens global, favorise l'apprentissage du français chez la fille plus que le garçon selon divers arguments, avancés principalement par les parents, à titre d'exemples :

- La fille est beaucoup plus guidée et surveillée par les parents, par contre, le garçon est plus libre.

- Les parents exigent autant de conduites à la fille qu'au garçon.

- La fille passe plus de temps à la maison, elle reçoit donc plus d'apprentissage de la part des parents que le garçon.

- Les parents préfèrent aider la fille sous prétexte qu'elle porte assez d'intérêt à la langue française, à sa pratique et à son apprentissage, qu'elle est plus sérieuse, autonome et intelligente, et surtout qu'elle développe plus de représentations et d'attitudes positives vis-à-vis de cette langue.

Ce sera donc inutile (Selon plusieurs parents) d'apporter de l'aide au garçon si la langue ni son apprentissage ne l'intéressent et ne le motivent pas et qu'il ne la pratique surtout pas à cause des stéréotypes « négatifs » développés souvent vis-à-vis des garçons « mal-vus », qui pratiquent le français (langue réservée uniquement aux filles), les jugeant de féminisés !

2- Invalidation de la deuxième hypothèse

En allant du général au plus particulier, nous avons supposé, dans une deuxième hypothèse, que *l'insécurité linguistique serait plus fréquente chez les filles que chez les garçons.* Après l'enquête et l'analyse des résultats, nous infirmons cette hypothèse.

En fait pour cette hypothèse, les différents moyens d'investigation nous ont permis de confirmer que l'insécurité linguistique se manifeste chez tous les apprenants qu'ils soient filles ou garçons et que les difficultés sont visibles chez les deux genres. Cependant, ce qui les diffère est surtout la façon dont ils la manifestent.

Les discours des enseignantes et même les observations de classes ont révélé que les filles en insécurité linguistique adoptent des attitudes plus « expressives », à dominante verbale, telles que le recours à la langue de référence, l'alternance codique, le bégaiement, etc. Contrairement aux garçons, ils inclinent majoritairement vers des attitudes d'inconfort, à dominante non-verbale et para-verbale, allant même vers le mutisme.

Sur ce, et en se basant théoriquement sur la classification des différents types d'insécurité linguistique établie par Marie-Louise Moreau (1996), il convient de dire que les filles manifestent de l'« insécurité dite » dans la mesure où les indices qui apparaissent chez elles sont généralement exprimés. Néanmoins, les garçons sont plutôt concernés par ce que Moreau appelle « insécurité agie », par le biais de différents comportements et attitudes, exprimant implicitement leur insécurité.

3- Validation de la troisième hypothèse

Pour ce qui est de la troisième hypothèse, dans laquelle nous avons stipulé que *les filles gèreraient mieux l'insécurité linguistique que les garçons*, nous l'avons partiellement confirmée.

La gestion de l'insécurité linguistique telle que déclarée par les enseignantes et observée chez les apprenants diffère entre les filles et les garçons, et ce selon les stratégies adoptées par chacun des deux catégories.

Les résultats obtenus nous ont conduite à en déduire que les filles déploient des stratégies beaucoup plus « expressives », prenant comme exemples : l'hypercorrection, solliciter et demander de l'aide notamment auprès de l'enseignant ; répondre même incorrectement ; reformuler ; procéder à la traduction mentale et même apprendre sa réponse avant de prendre la parole. Quant à celles observées chez les garçons, elles sont, dans leur ensemble, réticentes voire « mutiques ».

Ce qui nous a menée à dire que cette hypothèse est partiellement confirmée est qu'en fait, ce ne sont pas les filles qui gèrent mieux l'insécurité que les garçons, ou qu'elles font preuve de compétence mieux que leurs camarades de sexe opposé, mais c'est plutôt leur façon à procéder

aux stratégies de gestion de l'insécurité linguistique. Les garçons adoptent généralement des attitudes de « fuite » vis-à-vis de la situation d'insécurité dans laquelle ils se retrouvent. Contrairement aux filles qui privilégient les solutions ayant pour aspect remédiant et procédural, des solutions qui leurs permettent de développer leurs compétences langagières et à mieux s'exprimer en français que de s'échapper à la situation problème.

De ce fait, les filles sont plus manifestes par rapport à leur façon de gérer l'insécurité linguistique contrairement aux garçons qui sont beaucoup plus réticents, et c'est ce qui fait cette différence entre eux, et montre que les filles sont plus aptes à en procéder.

4- Réponses aux problématiques

En somme, nous rappelons d'abord que notre question de recherche principale a été formulée comme suit : « *Dans quelle mesure le milieu familial impacte-t-il la gestion de l'insécurité linguistique des apprenants en classe ?* »

Inscrire cette problématique dans une approche genrée nous a conduite à se poser d'autres interrogations secondaires autour des différences qui pourraient exister entre les filles et les garçons dans leur façon à gérer cette insécurité linguistique, formulées ainsi : « *Comment se manifeste l'insécurité linguistique chez les apprenants (garçons) ainsi que les (filles) ? Et comment parviennent-ils à la gérer ? Est-elle pareille ou différente entre eux ?* »

La validation de nos deux hypothèses et l'invalidation de l'autre ont permis de pouvoir apporter des réponses à ces problématiques en se rendant compte que :

- Le milieu familial a un fort impact sur les apprenants, notamment par rapport à la façon dont ils se procèdent afin de gérer leur insécurité linguistique. Pour ce, il s'est avéré que les apprenants se confrontent, dans ce milieu informel d'apprentissage de la langue par deux voies différentes :

a- Directe : les sollicitations de la part des apprenants et les interventions de la part des parents.

b- Indirecte : la confrontation involontaire aux différents moyens de diffusion de la langue française.

Dans les deux cas, toute cette confrontation aide les apprenants à développer leurs compétences à gérer l'insécurité linguistique en classe, et dans le cas contraire, l'apprenant n'étant pas en contact avec la langue dans son milieu familial rencontre des difficultés à pouvoir gérer cette

insécurité linguistique du fait qu'il ne s'approprie pas les outils de langue et la norme qui la régie, lui permettant d'être en mesure de gérer ses difficultés.

- Pour preuve, nous nous sommes rendues compte également que du fait que le milieu familial apporte davantage de l'assistance et favorise l'apprentissage / acquisition de la langue auprès de la fille plus que le garçon se constate dans la façon dont chaque genre procède à gérer son insécurité linguistique en classe, et qui est en faveur des filles.

- Ce qui est également important à noter, est qu'en fait pouvoir ou ne pas pouvoir gérer son insécurité linguistique n'est pas uniquement lié à l'impact ou l'influence du milieu informel, du milieu familial ou même des parents, mais cette compétence est plutôt combinée avec tant d'autres facteurs internes et externes, issus des deux contextes formel et informel de l'apprentissage du français. Prenons comme exemples :

- D'un point de vue sociolinguistique, les représentations que se fait chaque genre impacte sa capacité, volonté et façon de gérer l'insécurité linguistique. En effet, contrairement aux garçons, les filles développent souvent des représentations positives vis-à-vis du français, de son apprentissage et de sa pratique

- D'un point de vue psycholinguistique et même cognitif, les filles développent plus de rapidité à s'approprier la langue, à développer des compétences, mais aussi, plus de volonté à l'apprendre et à la pratiquer dans les différentes situations de communication.

- D'un point de vue sociologique, la fille cherche toujours à s'imposer, à vouloir concourir le garçon dans le cadre d'une ascension sociale due principalement à une stratification genrée basée sur le fait de favoriser le sexe masculin au détriment du sexe féminin dans les différents domaines de la vie, et plus particulièrement les langues étrangères.

- D'un point de vue didactique, le volume horaire (selon les déclarations des enseignantes) ne permet pas de pouvoir transmettre les connaissances linguistiques nécessaires et appropriées à l'apprentissage, à la capacité de s'exprimer aisément à l'oral et gérer es difficultés étant à la base du phénomène d'insécurité linguistique.

- Par ailleurs, l'absence d'évaluation (formative et certificative) de la compétence orale conduit les enseignants à en porter moins d'intérêt et de temps. Ils se focalisent principalement sur les compétences visées à l'évaluation (compréhension et production de l'écrit) au détriment de celles à l'oral, ce qui se répercute sur les attitudes linguistiques orales des apprenants en classe, ne cherchant pas à les développer du fait qu'ils n'en sont pas évalués.

CONCLUSION GENERALE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une réflexion autour du phénomène de l'insécurité linguistique chez les apprenants de 4ème année moyenne (ville de Boufarik). Nous avions comme objectif de mesurer l'impact du milieu familial des apprenants sur leur gestion de l'insécurité linguistique en classe de langue. Ainsi, et dans le but de bien baliser et contourner le champ dans lequel s'inscrit notre recherche, nous avons adopté « le genre » comme variable selon laquelle nous avons effectué notre investigation, mais aussi analysé et interprété les données recueillies et les résultats obtenus.

Dans cette recherche, nous nous sommes aventurée dans un parcours méthodologique, inscrit dans une démarche sociodidactique qui, selon son identification théorique interdisciplinaire, représente l'intersection du domaine de la sociolinguistique et celui de la didactique des langues. Sur ce, notre but était justement d'apporter des réponses à nos questionnements autour de la problématique de l'insécurité linguistique chez des apprenants inscrits en 4ème année moyenne, l'impact que peut avoir leur milieu familial sur leur gestion de cette insécurité et les stratégies auxquelles ils procèdent pour le faire.

Pour les besoins de notre recherche, et dans le but de combiner ce lien entre le contexte formel de l'apprenant qu'est la classe de langue et celui informel, qu'est, dans le cadre de cette recherche, son milieu familial, nous avons choisi d'effectuer notre investigation en se confrontant à ces deux milieux distincts, mais, tout de même, complémentaires (d'après ce que nous avons conçu selon les résultats obtenus).

Quant à notre corpus, il a été effectué à travers des entretiens semi-directifs auprès des parents (ceux des apprenants en question), des entretiens semi-directifs auprès des enseignants des mêmes apprenants concernés, des entretiens d'explicitation auprès des apprenants mêmes ainsi que des observations de classes. Après le recueil des données, une analyse, balancée entre le qualitatif et le quantitatif, nous a conduite à obtenir quelques réponses à nos interrogations initiales selon lesquelles nous nous sommes interrogée sur l'impact du milieu familial et dans quelle mesure peut-il impacter la gestion de l'insécurité linguistique des apprenants en fonction de leur genre ? Et comment l'insécurité linguistique peut-elle se manifester chez les apprenants filles et chez les garçons ? Et comment parviennent-ils à la gérer (selon leur sexe) ?

Notre recherche a été partagée entre deux volets :

- Un volet sociolinguistique, dans lequel nous avons étudié le contexte informel auquel appartiennent les apprenants en question ; les langues présentes et parlées dans leur milieu familial ; la place du français dans ce milieu ; les représentations que se font leurs parents sur le français, sa pratique et son apprentissage ; ainsi que l'assistance parentale et la confrontation à la langue française, en l'occurrence l'assistance en matière de la pratique orale de la langue. Ainsi, et au terme de ce volet, nous avons tenté de repérer les sources d'insécurité linguistique dans ce contexte informel et qui sont souvent visibles dans le contexte formel de l'apprentissage, voire la classe de langue, et ce à travers leurs comportements et les attitudes linguistiques des apprenants.

- Un volet sociodidactique, dans lequel nous avons exploré le contexte formel de l'apprentissage, la classe de français. Notre travail s'est articulé autour des pratiques et comportements langagiers des apprenants à l'oral ; leurs attitudes linguistiques au moment de la prise de parole et des interactions avec l'enseignante et les camarades ; les principales difficultés qu'ils rencontrent en s'exprimant à l'oral, les symptômes qu'ils manifestent en situation d'insécurité linguistique et aussi les stratégies qu'ils adoptent pour la gérer. Tout cela en le combinant avec les données recueillies par rapport à leur milieu informel.

Une réflexion approfondie autour de l'ensemble des résultats auxquels notre recherche a abouti, nous a emmenée à faire les conclusions suivantes :

- Les deux contextes formel et informel des apprenants sont en fait complémentaires en termes de compétence de gestion de l'insécurité linguistique dans la mesure où les ressources et les connaissances linguistiques acquises en milieu informel, voire familial favorisent et aident la capacité de mieux gérer les difficultés en classe.

- Pour ce qui est des paysages linguistiques des familles enquêtées, nous avons constaté que le plurilinguisme prime dans leur majorité (il s'agit généralement d'arabe algérien, d'arabe standard, de kabyle et de français), ce qui justifie la présence du français dans la plupart de ces familles dans leurs pratiques effectives quotidiennes, mais à des degrés différents, en passant d'une famille à une autre, en fonction du niveau d'instruction des parents et de leurs répertoires langagiers. En combinant ces données avec les discours des apprenants, il s'est avéré que ceux issus de familles où le français est souvent utilisé, en développent des représentations positives, ces représentations impactent positivement leurs attitudes linguistiques en classe, plus particulièrement leur gestion de l'insécurité linguistique.

- En rebondissant sur la question du genre, les parents se représentent différemment les filles et les garçons en matière de compétence en langue française en général et à la pratique du français à l'oral en particulier. Selon les déclarations de leur majorité, les filles possèdent (dans leur nature) des capacités cognitives plus aptes et plus développées à acquérir plus rapidement des compétences linguistiques, principalement à l'oral. C'est ce qui justifie leurs réponses sur le fait que filles gèrent mieux l'insécurité linguistique que les garçons.

- Les attitudes des parents en termes d'assistance et d'impact sur les filles et/ou les garçons se reflètent sur leur façon dont ils se représentent les deux genres. Ils préfèrent souvent mener de l'aide et de l'assistance aux filles plus qu'aux garçons en fonction des représentations et des attitudes de ces derniers vis-à-vis de la langue française, et surtout sur sa pratique à l'oral : les filles aiment plus la langue française, elles se représentent positivement le français, elles sont plus motivées à l'apprendre et à le pratiquer surtout. Pour les parents, il serait inutile d'aider les garçons en vue d'en développer leurs compétences alors qu'au final, ils ne le pratiquent jamais dans leurs pratiques effectives, et cela se manifeste également à travers leurs attitudes « mutiques » en manifestant leur insécurité linguistique et même la façon dont ils la gèrent en classe.

- Les stéréotypes imposent, de leur côté, une considération captivante dans cette recherche notamment par rapport à l'approche genrée que nous avons adoptée. En effet, l'un des facteurs les plus impactants qui laissent les garçons moins manifestes en classe par rapport aux filles, sont les stéréotypes avancés (souvent par les camarades) vis-à-vis du français, « langue réservée aux filles uniquement », ce qui les mènent à juger souvent le garçon qui s'exprime en français de « féminisé ». Pour preuve, nous avons eu des déclarations de parents, d'enseignantes et d'apprenants s'arrêtant sur ce point, par ailleurs, et à travers les observations de classes, nous avons remarqué que certains apprenants s'abstiennent de prendre la parole malgré leur bon niveau et ce, pour l'unique raison contraignante d'être « mal-vu » par ses pairs.

- Parallèlement, l'assistance des parents, l'intérêt porté à la langue française et surtout à l'apprendre, à la pratiquer et à y exceller se constatent clairement dans la façon dont les filles se comportent face aux difficultés rencontrées à l'oral en classe. Par conséquent, sur la façon dont elles se procèdent en vue de gérer la situation d'insécurité linguistique à laquelle elles font face.

- Ceci nous a menée à nous rendre compte également qu'en fait, l'insécurité linguistique n'est pas principalement liée au genre de l'apprenant, dans la mesure où elle est plus manifeste chez

les garçons plutôt que chez les filles (comme nous l'avons stipulé dans l'une de nos hypothèses de départ), mais les différences résident dans la façon dont chacun des deux genres la gère, et les stratégies qu'il met en œuvre. Les garçons optent le plus souvent pour des stratégies de « fuite », contrairement aux filles qui inclinent vers des stratégies leur permettant de s'autocorriger, de remédier à leurs lacunes, de développer davantage leurs compétences à l'oral tout simplement. C'est ce qui induit tout observateur (généralement les enseignants) à la fausse idée de dire que les filles sont plus aptes à gérer l'insécurité linguistique que les garçons.

Cette dernière conclusion nous laisse dire également qu'en fait, la question de l'insécurité linguistique et la capacité / incapacité de bien la gérer en classe par les apprenants n'est pas particulièrement liée uniquement à l'impact du milieu informel ou familial duquel ils sont issus, de leurs parents, de leur genre d'appartenance, mais plusieurs autres facteurs sont généralement considérés être à la base de ce phénomène et de la capacité / incapacité de le gérer, à savoir :

- Le facteur psychologique qui a un très fort impact sur la prise de parole en classe de langue, en parlant principalement de timidité, de peur, de sentiment de malaise et d'inconfort.

- Le facteur articulatoire et phonologique entraver la prise de parole chez certains apprenants de crainte qu'ils soient jugés ou qu'ils reçoivent des réactions dépréciatives de la part de l'enseignant ou des camarades.

- L'espace classe (le contexte formel) en lui-même est parfois à la base de l'abstinence de certains apprenants de prendre la parole en dépit de leur bon niveau en langue (Lors de l'enquête, nous avons eu des cas d'excellents apprenants qui font preuve de réticence par prudence vis-à-vis des regards des autres, tandis qu'en contexte informel, familial, ils ont déclaré être plus à l'aise, s'exprimer plus aisément et librement)

- D'un point de vue pédagogique, la présence d'un tel ou tel enseignant met psychologiquement certains apprenants en situation d'insécurité, ce qui les emmène à incliner vers le mutisme, l'abstinence carrément.

Avant de conclure, nous voudrions également signaler que l'échantillon du public auquel nous avons fait appel, constitué dans son ensemble de 20 enquêtés (dont huit apprenants, huit parents et quatre enseignantes) n'est en aucun cas représentatif, et ne fait que l'objet d'une étude de cas basée sur le qualitatif. Ceci dit que la même problématique aurait pu aboutir à des résultats entièrement différents avec un autre public.

Perspectives et ouvertures de la recherche

Comme toute recherche scientifique, ce présent travail qui ne prétend pas d'exhaustivité, connait certainement des limites notamment sur le plan méthodologique. Ceci dit que la recherche ne s'achève pas à ce niveau, que la même problématique nous ouvre l'esprit réflexif et nous attribue des jalons d'idées pour des pistes de recherches ultérieures encore plus approfondies et plus fructueuses.

Ce qui nous a semblé le plus intéressant à l'issu de cette recherche, est d'opter pour des recherches diversifiées autour de la problématique du phénomène d'insécurité linguistique dans le but d'y remédier à travers des recherches action telles que :

- Mettre en œuvre la pratique pédagogique de l'ARP (Ateliers de Réflexion Partagée)[254] et opter par exemple pour des analyses comparatives entre des classes adoptant cette méthode et d'autres qui ne l'adoptent pas, et ce dans le but de vérifier dans quelle mesure cette nouvelle pratique peut contribuer à réduire l'insécurité linguistique chez les apprenants.

- Renforcer et favoriser le lien de complémentarité entre le milieu scolaire de l'apprenant et le milieu familial (contextes formel / informel) en matière de l'oral, en optant pour des recherches qui mettent en œuvre les pratiques de la classe inversée ou la pédagogie inversée. [255]

- S'approfondir sur les pratiques enseignantes et la compatibilité / incompatibilité entre les documents / textes officiels (en termes de contenus) et les pratiques réellement effectuées en classe afin de cerner les failles les plus pertinentes qui laissent souvent régresser le niveau des apprenants à l'oral, en prenant comme exemple l'évaluation de cette compétence en classe qui reste toujours problématique.

[254] Voir M. Tozzi, J. Levine et M. Lipman (Précurseurs de cette méthode de pratique pédagogique).
[255] Voir Brahmi Sarah (2022), « *L'apprentissage de l'oral à la croisée des contextes didactique et sociolinguistique : état des lieux et perspectives sociodidactiques (Cas de la 5ème année primaire à Médéa)* », Thèse de doctorat, Université Lounici Ali, Blida 2022.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrages

- Abric, J.-Cl., (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset Fribourg : DelVal.

- Blanchet Philippe et Chardenet Patrick (Dir.). (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet, Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), p.509.

- Bourdieu Pierre, (1980), *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.

- Bourdieu Pierre, (1982), *Ce que parler veut dire*. *L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

- Bourdieu, Pierre, (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, Seuil, p.84-85.

- Calvet, L.-J., (1993), *La sociolinguistique*, huitième édition mise à jour, Paris, PUF, Que sais-je ?

- Calvet, L.-J., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Plon.

- Castellotti, V. & Moore, D., (2002), *Représentations sociales des langues et enseignement*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- Chachou, I. (2018). *Sociolinguistique du maghreb.* Alger : Hibr.

- Cheriguen, F. (2008), *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*, Alger, OPU.

- Clenet J., (1999), *Cours D.E.A. Sciences de l'éducation*, C.U.E.E.P de Lille, novembre 1999.

- Dourari, Abderrezak, (2003), *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*, Alger, Casbah.

- Didacstyle, N°03, *Plurilinguisme et didactique des langues, Actes des journées internationales de didactique de Blida*, 7 et 8 octobre 2008, p. 16

- Gadet Françoise, (1992), *Le français populaire*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? ».

- Gadet Françoise, (2003), *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, « L'essentiel ».

- Gadet F., (1997), *Le Français ordinaire*, Paris, A. Colin.

- Galisson, R., (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, LAL, CREDIF, Paris.
- Garmadi Juliette, (1981), *La sociolinguistique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Genouvrier, E., Guenier, N., Khomsi, A., (1978), *Les français devant la norme*, Paris, Champion.

- Gombert Jean-Emile, (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- Groupe oral-Créteil, *Enseigner l'oral à l'école primaire,* p.21 (Cité par ACI, 2016 : 216).
- Guibert Pascal, (2006), *Initiation aux sciences de l'éducation*, Vibert, Paris.

- Hymes, D., (1984), *Vers une compétence de communication,* (Traduction de MUGLER, France), CREDIF-Hatier, Langues et apprentissage des langues, Paris.
- Jodelet, D., (éd.), (1989), *Les représentations sociales*, PUF, Paris.

- Jodelet, D., (1989), *Les représentations sociales : un domaine en expansion*, *in Les représentations sociales, sociologie d'aujourd'hui*, P.U.F., p. 41.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, (1990), *Les interactions verbales*, tome 1, A. Colin, Paris.
- Labov, William, (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 457 p. (trad. de *Sociolinguistics Patterns*, 1972, Philadelphie, University of Pennsylvania Press). P. 198.
- Lafontaine Dominique, (1986), *Le parti des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Liège/Bruxelles, Pierre Mardaga.

- Ledegen, Gudrun, (2000), *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique*, Paris, L'Harmattan (coll. Espaces discursifs).

- Lüdi, G. et Py, B., (1986), *Etre bilingue*, Berne : Peter Lang.
- Manessy Gabriel, (1994), *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, URA 1041 du CNRS, université de la Réunion, « Espaces francophones ».

- Matthey, M. (2003), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang, collection Exploration, Bern.
- Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris : Hachette.

- Moore Danièle, (2006), *Plurilinguisme et école*, Éditions Didier, Paris.

- Moore Danièle, (2009), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, P. 09.

- Moreau Marie-Louise., (1997), *Sociolinguistique, concepts de base*, éd, Margada, Paris, P. 171.

- Moscovicci, S., (1961), *La psychanalyse, son image, son public*, PUF, Paris.

- Moscovicci, S., (1960), *Étude de la représentation sociale*, PUF, Paris.

- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les Moulineaux : ESF éditeurs.

- Perrot V., (2003), *L'oral, cet obscur objet de désir ou comment faire de l'oral un objet didactique à part entière*, Académie de Caen, IUFM de Saint-Lô.

- Pétillon-Boucheron, Sabine, (1992), Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, tome 1 (Compte-rendu), *in* : Mots. Les langages du politique, n°31, pp. 128-133.

- Porcher, L., (1995). *Le français langue étrangère,* Paris : Hachette.

- Queffelec A., Derradji Y., Debov V., Smaali-Dekdouk D., Cherrad-Benchefra D., (2002), *Le français en Algérie lexique et dynamique des langues*, éd. Duculot, Belgique, p. 36.

- Remysen, Wim, (2003), *L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois. Contribution à l'étude de la francophonie canadienne*, chapitre de l'ouvrage : *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*, Les Presses de l'université Laval, [95-116].

- Reverdy, C. (2016). *La lecture, entre famille et école : comment se développe le goût de lire.* Lyon : Institut français de l'Éducation.

- Saussure, F, (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1916. Édition critique de Tullio de Mauro, Paris, Payot, 1985.

- Simonin Jacky, (1996), *À la Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou… sécure ? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique*, In *Français régionaux et insécurité linguistique*, C. Bavoux, Paris, L'Harmattan, p. 33-53.

- Singy, P. (éd.), (1998), *Les femmes et la langue : l'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

- Taleb-Ibrahimi, Khaoula, (1998), *De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens*. Dans J. Billiez (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Université de Grenoble Lidilem : Université de Grenoble.

- Temim, N., (2007), *Nomination et représentations des langues en Algérie*, In : Chériguen, F., Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine (pp. 19-35), Paris : L'Harmattan.

- Vanoye, F. et al., (1981), *Pratiques de l'oral*, A. Colin, Coll. U, Paris p.09

- Vinconneau G. (1999), *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Armand Colin, Paris.
- Weber Corinne, (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Editions Didier, Paris.

- Wenger, É., (2005), *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Sainte-Foy [Québec], Presses de l'Université Laval.

- Articles

- Asselah-Rahal, Safia, (2001), *Le français en Algérie. Mythe ou réalité ?*, communication proposée au IXème sommet de la francophonie, *Éthique et nouvelles technologies : L'appropriation des savoirs en question*, 25 et 26 Septembre, Beyrouth.
- Auger, Julie, (1997), *Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques*, In Marie-Louise MOREAU (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont, Mardaga, p. 15-19.

- Baggioni, Daniel et Moreau, Marie-Louise, (1997), *« Norme », Sociolinguistique. Les concepts de base*, Marie-Louise Moreau (éd.), Sprimont, Mardaga, [217-223].

- Bange, P.,(1992b), *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2*, in AILE, n°1, pp.53-85.
- Beddoubia, Nassima, El Mestari Habib, 2021, *Influence du milieu socio-familial sur les pratiques de la lecture en français à Relizane*, in *Insaniyat*, n°94, Octobre-Décembre 2021, p. 11-24.
- Bedjaoui, Nabila, (2010), *L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition en Algérie*, In *مجلة كية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية*, N°06, Janvier 2010, Université de Biskra, P.04.
- Benamar, R., (2009), *Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE*., *Synergie Algérie n°8*, pp. 75-63.
- Bensalah, B. et Guerid, Kh., (2011), *L'impact du milieu extrascolaire dans l'enseignement de la lecture en FLE à l'école primaire*, In *Synergies Algérie*, n° 12, pp. 173-180.

- Billiez Jacqueline, (1996a), *Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées*, In ELA, P.104, 401-410.
- Billiez, J. (2002), *De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique, VEI Enjeux*, (130), pp. 87-101.

- Blanchet, Philippe, (2006), *le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé,* In *la Lettre* de L'AIRDF, 38 (1), 2006, p.31-36.

- Blanchet, Philippe et Rispail, M., (2011), *Principes transversaux pour une sociodidactique dite de "terrain",* In *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des archives contemporaines (EAC), Paris, PP. 65-69.

- Blanchet Philippe et Bulot Thierry, (2015-2016), *Module méthodologique de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme*, Université Jean-Monnet, Saint-Etienne, Année académique 2015/2016, p16.

- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel F., (2006), *Différences garçons-filles en matière de prosocialité,* In *Enfance,* (Vol. 58), p. 377-393.

- Canelas-Trevisi, Sandra, Thévenaz-Christen, Thérèse, (2002), *L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? Revue française de pédagogie*, Année 2002, pp. 17-25.

- Canut, Cécile, (2003), *Activité épilinguistique, insécurité linguistique et changement linguistique*, In *Sécurité, insécurité linguistique*, en hommage à N. Gueunier, Paris, L'Harmattan, [105-119].

- Canut, Cécile, (1998a), *Activité épilinguistique, insécurité linguistique et changement linguistique*, *5ème Table Ronde du Moufia, Image de la variation,* UPRESA 6058, Université de La Réunion, 22-24 avril 1998, Actes à paraître.

- Cavalli M., Colletta D., (2003), *Le contexte de la recherche*, In *Langue, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, IRRE-VDA (rapport de recherche), Aoste, p. 37-44.

- Cherrad- Benchefra, Y. (2002), *Paroles d'étudiants*, in *Revue Insaniyat Langues et société*, N° 17-18, Mai- Décembre, Oran, CRASC. pp 111-128.

- Cortier C., (2007), *Didactique du français : le socioculturel en question*, Symposium du 10e colloque international de l'AIRDF, Villeneuve d'Ascq.

- Cuko, Kostanca et Amireault, Valérie, (2020), « *Vivre » la société d'accueil : le rôle de l'apprentissage informel du français langue seconde dans le processus d'intégration des immigrants au Québec*, In *Journal of international Mobility* 2020/1, N° 08, p. 167 à 181.

- Dabène, M. et Rispail, M., (2008), *La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France*, In Lettre de l'AIRDF, n°42, 2008-1, En hommage à Jean-François Halté, Liège.

- Dourari, Abderrezak, (2012), *Politique linguistique en Algérie : entre le monolinguisme d'Etat et plurilinguisme de la société*, In : *Synergies Pays germanophones*, n°05, 2012, p. 73-89.

- Francard, Michel, (1989), *Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne belge*, In *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée,* vol. 08, n°02, p. 133-163.

- Francard, Michel, (1993a), (avec collaboration avec Lambert, Joëlle et Masuy Françoise), *L'insécurité linguistique dans la communauté française de Belgique*, In Collection "*Français et Société*", n°06, Bruxelles, Services de la langue française, p. 44.

- Gaudet-Beauregard, Julie et Masella, Myriam, *Les différences selon le sexe dans les stratégies d'apprentissage du vocabulaire des langues secondes*, actes du colloque des étudiantes et étudiants en sciences du langage, *Stratégies d'apprentissage*, Université du Québec, Montréal. [28-53].

- Grabowska, Monika, (2022), *Le rôle de l'apprentissage informel du FLE dans la stimulation de la conscience et de l'autoconscience métacognitive des étudiants de philologie française. Exemple des films et séries francophones*, In *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics* 49(1), Juin 2022, pp. [87-106]

- Grandguillaume, G., (1997), *Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb*, In Laroussi, F, (coord.), *Plurilinguisme et identités au Maghreb* (pp. 13-17), n°233, France : PUR.

- Gueunier, Nicole (1994), *Sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants et les enseignants de français*, In *Le français d'aujourd'hui,* n°105, p. 111-118.

- Houdebine, Anne-Marie, (1993), *De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique, aspects théoriques et méthodologiques*, In *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n°19, 3-4, actes du colloque *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, M. Francard *et al*. (éd.), p. 31-40.

- Juillard, Caroline, (2021), *Plurilinguisme*, In *Langage et société* 2021/HS1 (Hors-série), pages 267 à 273.

- Kherbache, Ali, (2009), *Pistes pour réhabiliter les activités orales et discursives en classe de français*, in *Synergies Algérie*, n°05, 2009, [47-53]. P. 50.

- Kostanca, Cuko et Valérie, Amireault , (2020), « *Vivre » la société d'accueil : le rôle de l'apprentissage informel du français langue seconde dans le processus d'intégration des immigrants au Québec*, In *Journal of international Mobility*, 2020/1, N°08, p.167 à 181.

- Labie, Madeleine, (2013), *Pratiques langagières sexuées en petite section de maternelle*, In *Filles / garçons : questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Dir. Christine Morin-Messabel, PUL, [367-372].

- Labov, William, (1998), *Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes*, In Pascal Singy (dir.), *Les femmes et la langue, l'insécurité linguistique en question* », Delachaux et Niestlé, p. 25-35.
- Lafontaine, Dominique, (1997), *Les attitudes et les représentations linguistiques* », In Daniel Blampain et al. (dir.), *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*, Bruxelles, Duculot/Service de la langue française, p. 381-390.

- Lasagabaster, David, *Les attitudes linguistiques : un état des lieux*, In *Éla. Études de linguistique appliquée* 2006/4, n° 144, p. 393 à 406.
- Ledegen, Gudrun, (1998), *Maîtrise de la norme de sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants francophones*, In : *Le Français Aujourd'hui*, n°124, p. 43.
- Ledegen ,Gudrun, (2013), *Normes*, In *Sociolinguistique du contact, dictionnaire des termes et concepts*, de Jacky Simonin et Sylvie Wharton (Dir.), ENS Editions, [375-397].

- Le Gal, Damien et Vilpoux, Claire, (2011), *La sociodidactique comme didactique de l'intervention*, In Revue électronique « Matices en Lenguas Extranjeras », n°06. ISSN 2011-1177, Université nationale de Colombie. http://revistas.unal.edu.co/index.php/male
- Lemée, Isabelle et ReganVera, (2008), *Le rôle du sexe du locuteur dans l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants hibernophones de français L2*, In ***Synergies*** *Royaume-Uni et Irlande* n°01 – 2008, p. 9-20.
- Mackey, W-F, (1997), *Bilinguisme*, In : Moreau, M-L, (éd.), 1997, *Sociolinguistique concepts de base*, Liège : Mardaga.
- Meillet, Antoine, (1965), *L'état actuel des études de linguistiques générales*, leçon inaugurale au Collège de France, 13 février 1906 ; repris dans Linguistique historique et linguistique générale, Paris, Champion, 1921 ; cité ici dans la réédition de 1965, p. 17.
- Meksem, Zahir, *La poésie à l'école et comment l'approche sociodidactique ouvre cette piste*, In *Didacstyle* n°04 *: La sociodidactique au service de la complexité algérienne ... et de quelques autres !*, [13-21], p.13.
- Menguellat, Hakim, (2012), *Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues*, In. **Synergies** *Pays Riverains du Mékong* n°04 – 2012, p. 153-169.

- Moore, Danièle, (2009), *Représentations, attitudes et apprentissage : Références et modèles*, In *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, dirigée par Véronique Castellotti et Marie-Anne Mochet, Mars 2009, Éd Didier.
- Moreau, Marie-Louise, (1996), « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises », *Français régionaux et insécurité linguistique,* C. Bavoux éd., Paris, Saint-Denis de la Réunion, L'Harmattan, université de la Réunion, « Espaces francophones », p. 103-114.

- Moscovici, S., (1989), *Des représentations collectives aux représentations sociales*, in Jodelet D., Les représentations sociales, coll. Sociologie d'aujourd'hui, P.U.F. 1989, P.74.
- Ndour, B., (2020), *Les différents facteurs de variation dans la langue*, Polissema – Revista de Letras do ISCAP – Vol. 20

- Oesch-Serra, C. ; Py, B., (1993), *Dynamique des représentations dans des situations de migration, Etude de quelques stéréotypes,* In *Bulletin CILA 57*, 71-83.
- Oesch-Serra, C. ; Py, B., (1997), *Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute*, In *TRANEL 27*, 29-49.
- Oxford, R., Nyikos, M et Ehrmann, M., (1988), *Vive la différence ?* Reflections on sex differences in use of language learning strategies. Foreign Language Annals, 21(4), 321-329.
- Perregaux, C., (2002), *(Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues*, In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°76, Neuchâtel, 2002, p.81-94.
- Py, Bernerd, (2000), *Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques*, Tranel 32, [05-20].
- Py, Bernard, (2004), *Pour une approche linguistique des représentations sociales*, In *Langages*, n°154, p. 06-19.
- Py, Bernard et Gajo Laurent, (2013), *Bilinguisme et plurilinguisme*, In Jacky Simonin et Sylvie Wharton (Dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, ENS Éditions, p. 71-93.
- Rey, Alain, (1972), *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*, In *Langue française* n° 16 décembre 1972, Paris : 4 - 28.

- Rispail, Marielle, *Didacstyle*, n°04, Préface, p.07.
- Rispail, Marielle, (2005), *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues*, Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, sous la direction de Blanchet P., Université de Rennes 2 - Haute-Bretagne, Rennes.

- Robillard, Didier de (de), (1994) : *L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ?,* in Michel Francard (éd.), *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, Actes du colloque "*L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*", vol. 2 : [109 – 121].

- Robillard, Didier de (1996), *Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi*, In Claudine Bavoux (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique : approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles. Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 septembre 1994*, Paris/Saint-Denis, L'Harmattan/Université de la Réunion, p. 55-76.

- Roussi, Maria, (2009), *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français, Linguistique*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, p.41.

- Sockett, G. (2015), *La prise en compte des apprentissages informels*. *Mélanges CRAPEL*, n° 36, p. 125-135.

- Tamis-LeMonda Catherine S. et Rodriguez Eileen T, (2009), *Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants*, in *Développement du langage et alphabétisation, encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Ed. rév, Décembre 2009, Université de New York, Etats-Unis.

- Walter, Henriette, (2016), *la norme linguistique dans le dictionnaire de l'académie française*, in *La linguistique*, n°01 (Vol. 52), [55-68].

- Articles consultés en ligne

- Ammouden, M'hand, 2018, *Le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts*, In *Repères DoRiF*, n°16 – Littératie et intelligibilité : points de vue sur la communication efficace en contexte plurilingue, DoRiF Università, Roma, novembre 2018, https://www.dorif.it/reperes/mhand-ammouden-le-plurilinguisme-dans-le-paysage-linguistique-algerien-categories-objectifs-et-impacts/ Consulté le 27/02/2023.

- Amossy Ruth et Herschberg-Pierrot Anne, (1997), *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*, In *Sciences humaines*, Nathan Université, 1997, 128 p., 49, F. ALICE KRIEG *Mensuel N° 83 - Mai 1998. https://www.scienceshumaines.com/stereotypes-et-cliches-langue-discours-societe_fr_9956.html , consulté le 01/04/2023.*

- Benson, P., (2011), *Language learning and teaching beyond the classroom : An introduction to the field*, In Benson, P. et Reinders, H., (dir.), *Beyond the language classroom*, p. 7–17. London : Pal-grave Macmillan. DOI https://doi.org/10.1057/9780230306790_2.

- Biichlé, Luc, (2011), *Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente*, In *Lidil* [En ligne], 44 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 06 janvier 2023. URL : http://journals.openedition.org/lidil/3133 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.3133.

- Brossard, Michel, (1994), *Quelques réflexions sur les activités métalinguistique en situations scolaires*, In : *REPÈRES*, N° 9/1 994, p. 03. https://mgodement.wordpress.com/2013/10/31/epilinguistique-metalinguistique/, consulté le 01/04/2023.

- Calvet, L.-J., (1998), *L'insécurité linguistique et les situations africaines*, In Louis-Jean Calvet et Marie-Louise Moreau (dir.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, s.l. Cirelfa/Agence de la francophonie (coll. Langues et développement), [7-38].

- Durkheim, E., (1898), *Représentations individuelles et représentations collectives*, In *La Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, numéro de mai 1898. http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.rep1**,** consulté le 20/04/2020.

- Gabillon, Zehra, *Analyse des interactions dans la classe d'anglais à l'école élémentaire : une étude sur l'implication des apprenants*, *Contextes et didactiques* [Online], 14 | 2019, Online since 15 December 2019, connection on 08 September 2024. URL: http://journals.openedition.org/ced/1417; DOI : https://doi.org/10.4000/ced.1417

- Laura, Nicolas, (2015)*, Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma producteur de parole » en conversation didactique*, Multilinguales [Online], 5 | 2015, Online since 01 June 2015, connection on 18 August 2024. URL: http://journals.openedition.org/multilinguales/926; DOI: https://doi.org/10.4000/multilinguales.926

- Meillet, Antoine, (2008), Compte rendu du *Cours de linguistique générale*, [En ligne], Volume XIII - n°1/2 (2008). Coordonné par Christophe Gérard, URL : http://www.revue-texto.net/index.php/docannexe/file/1674/index.php?id=113.

- Michard, C. & Viollet, C. (1991). *Sexe et genre en linguistique – Quinze ans de recherches féministes aux États-Unis et en R.F.A. Recherches féministes*, *4*(2), 97–128. https://doi.org/10.7202/057654ar

- Provenzano, François, « *Norme* », dans Anthony Glinoer et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : http : //ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/193-norme, page consultée le 17 janvier 2023.

- Remysen, Wim, (2018), *L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes*, ResearchGate, Université de Sherbrooke Centre de recherche interuniversitaire sur le français en usage au Québec (CRIFUQ). https://www.researchgate.net/publication/331629589

- Schugurensky, D. (2007), *Vingt mille lieues sous les mers* : les quatre défis de l'apprentissage informel. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 160, 13–27. DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.583.

- Sebaa, Rabeh, (2002), *Culture et plurilinguisme en Algérie*, Trans, n° 13, 2002, http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm

- Taleb-Ibrahimi, **Khaoula,** (2004), *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues*, *L'Année du Maghreb* [Online], I | 2004, Online since 08 July 2010, connection on 21 February 2023.

- Thamin, Nathalie et Simon, Diana-Lee, (2012), *Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagière*, http:// www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D-L-Simon et N-Thamin_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagières_cle0126fa, pdf, 30 Août 2012.

- Thèses de doctorat

- Aci, O., (2016), *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à Blida.* Thèse de doctorat, Université de Blida.

- Ait Challal, Salah, (2012), *Représentations ethnosociolinguistiques et hiérarchisation des langues en contexte familial et scolaire chez les jeunes locuteurs algériens. Implications didactiques*. Thèse de doctorat, ENS de Bouzaréah.

- Ammouden, M'hand, (2012), *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*. Thèse de doctorat, Université de Bejaïa (Dir. Kebbas, M. et Cortier, C.).

- Beldjezzar, B., (2021), *Les parlers jeunes comme stratégie d'enseignement/apprentissage en classe de langues, perspectives et enjeux sociodidactiques. Cas de la ville de Constantine*. Thèse de doctorat, Blida.

- Brahmi, Sarah, (2022), *L'apprentissage de l'oral à la croisée des contextes didactique et sociolinguistique : états des lieux et perspectives sociodidactiques (Cas de la 5ème année primaire à Médéa*. Thèse de doctorat, Université Blida.

- Bretegnier, Aude, (1999), *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion. Linguistique*. Thèse de doctorat, Université de la Réunion.

- Canut, Cécile, (1995), *Dynamique et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale*. Thèse de doctorat, sous la direction d'Anne-Marie Houdebine, université Paris 3.

- Menguellat, Hakim, (2013), *Contextes plurilingues et compétences en lecture : Etude comparative-Le cas des élèves du cycle moyen.* Thèse de doctorat. Université de Blida.

- Olleik, Zeinab, (2009), *Les interactions didactiques en classe de français au cycle primaire au Liban Sud : analyse des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant. Linguistique*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.

- Stambouli, M., (2011). *Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe.* Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.

- Dictionnaires

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

- Rispail, Marielle, (2017), *Abcdaire de sociodidactique*, Publications de l'université SAINT-ETIENNE.

- https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/oral/56290

- Travaux en langues étrangères

- Baker, C., (1992), *Atitudes and language*, Clevedon : Multilingual Matters.

- Brooks, Virginia R., (1982), *Sex differences in student dominant behavior in female and male professor's classrooms*, *Sex roles*, 8.

- Canale ,M., Swain, M. (1980), *Theoritical bases of communicative approache to second language teaching and testing* . Applied linguistics ,1-47.

- Chavez, M. (2001). *Gender in the Language Classroom*, McGraw Hill.

- Drotner, K. et al., (Éd.), (2008), *Informal learning and digital media*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, p. 02.

- Fischman, Pamela M., (1978), *Interaction : the work women do*, *Social Problems*, 25.

- Gardner, R., (1985), *Social psychology and second langage learning*, Ed. Arnold, London.
- Goffman, E., (1967), *Interaction ritual.* Essays on face-to-face Behavior, Doubleday, New York ; trad. : *Les rites d'interaction*, (1974), Minuit, Paris.
- Gueunier Nicole, (1985), *Role of hypercorrection in French linguistic change*, *The Fergusonian impact. Vol. II, Sociolinguistics and the sociology of language*, J. A. Fishman, New York, Mouton, p. 121-138.

- Jakson, Philip W. et Henriette, M. Lahaderne, (1976), « *Inequalities of teacher-pupil contacts* », *Psychology in the Schools,* 4.

- Lave J., Wenger É., (1991), *Situated learning : Legitimate peripherical participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Richards, J. C., Platt, J. et Platt, H., (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, Ariel.
- Schugurensky, D. (2000), *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*, WALL Working Papers, 19, 1–7.
- Swain, M. (2000), *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Weinreich Uriel, Labov William et Herzog Marvin, (1968), *Empirical foundations for a theory of language change,* In *Directions for historical linguistics*, W. P. Lehmann et Y. Malkiel éd., Austin, University of Texas Press, p. 95-188.

TABLE DES MATIERES

RESUME **2**

REMERCIEMENTS **3**

SOMMAIRE **4**

LISTE DES TABLEAUX **5**

LISTE DES FIGURES **8**

INTRODUCTION GENERALE **9**

VOLET 01 : METHODOLOGIE ET PROTOCOLE DE LA RECHERCHE **16**

Chapitre 01 : Recueil des données et choix méthodologiques **17**
1- Contexte de la recherche **18**
1-1- Présentation de la ville de Boufarik 18
1-2- Aperçu historique sur la ville 20
1-3- Contexte de la recherche : Les établissements choisis 21
2- Le choix du public **22**
2-1- Les apprenants : présentation et justification du choix 22
2-2- Les enseignants : présentation et justification du choix : 23
2-3- Les parents : présentation et justification du choix 24
3- Outils d'investigation : justification et explicitation **26**
3-1- Les entretiens semi-directifs 26
3-1-1- Les entretiens semi-directifs auprès des enseignants 27
3-1-1-1- Le guide d'entretien destiné aux enseignants 27
3-1-1-2- Objectifs des questions de l'entretien 29
3-1-2- Les entretiens semi-directifs auprès des parents 30
3-1-2-1- Le guide d'entretien destiné aux parents 31
3-1-2-2- Justification des questions du guide d'entretien 32
3-2- De la biographie langagière écrite à l'entretien semi-directif auprès des apprenants 32
3-2-1- Pourquoi la biographie langagière de l'apprenant ? 33
3-2-1-1- la biographie langagière en sociodidactique 34
3-2-1-2 Pour l'enquêteur 35
3-2-1-3- Pour l'enquêté 35
3-2-2- Guide d'entretien destiné aux apprenants 36
3-2-3- Justification des questions proposées dans le guide d'entretien 37
3-2-3-1- La fiche signalétique de l'apprenant 37
3-2-3-2- En milieu familial (informel) 38
3-2-3-3- En classe de français (le milieu formel) 38
3-3- les observations de classes 39
3-3-1- Objectifs des critères de l'observation de classe 40
3-3-2- Grille d'observation des interactions et prises de parole en classe 41
3-3-3- Grille d'observation des attitudes des apprenants concernés 41

Chapitre 02 : Traitement des données **43**
1- Quels moyens de traitement pour quels outils d'investigation ? **43**
1-1- Les entretiens semi-directifs 43
1-1-1- Description des conventions de transcription des entretiens 43
1-1-1-1- Les lettres 44
1-1-1-2- Les chiffres 44
a- Les enseignantes 44
b- Les apprenants 45
c- Les parents 45
1-1-1-3- Les caractères d'écriture 45
1-1-1-4- La ponctuation et les formes 46
1-2- Les observations des classes 47
1-2-1- Les cartographies des classes 47
1-2-2- Traitement des grilles d'observation de classes 48
1-2-2-1- Les grilles d'observation des interactions en classe 50
a- Interactions et prises de parole en classe 50
b- Langue (s) des interactions et prises de parole en classe 51
c- Gestion de l'insécurité linguistique 52
1-2-2-2- Grilles d'observation des attitudes des apprenants enquêtés 53

Chapitre 03 : Analyse des données **55**
1- Du conceptuel à l'analyse des résultats : hiérarchisation des éléments 55
2- Quelle analyse pour quel élément ? 57
3- Raccourcis pour faciliter le passage à l'analyse 57

Chapitre 04 : Déroulement et chronologie de l'enquête **59**
1- Chronologie de l'enquête **59**
1-1- Contacter les directeurs des établissements 59
1- 2- Contacter les enseignants 59
1-3- Recueillir les données 59
1-3-1- Les biographies langagières 59
1-3-2- Les observations de classes 60
1-3-3- Les entretiens semi directifs auprès des enseignantes 60
1-3-4- Les entretiens semi directifs auprès des parents 60
1-3-5- Les entretiens d'explicitation auprès des apprenants 61
2- Difficultés et contraintes liées à l'enquête **61**
2-1- Difficultés par rapport aux biographies langagières 61
2-2- Difficultés par rapport aux observations de classes 61
2-3- Difficultés par rapport aux entretiens auprès des enseignantes 62
2-4- Difficultés par rapport aux entretiens auprès des parents 62

Chapitre 05 : Pourquoi la variante « genre » ? Définitions et justifications **64**
1- Qu'est-ce que l'approche genrée ? **64**
2- Le genre du point de vue de la variation sociolinguistique **66**
3- Genre, acquisition et pratique de la langue **68**
3-1- Tantôt des résultats descriptifs "mélioratifs" en faveur des pratiques du genre masculin 68
3-2- Tantôt des pratiques féminines jugées plus "légitimes" et plus "normées" 69

VOLET 02 : SOCIOLINGUISTIQUE (LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE INFORMEL) 74

Partie 01 : La situation sociolinguistique en Algérie **74**

Chapitre 01 : Le paysage linguistique algérien (Données théoriques) 75
1- La sociolinguistique (définitions, complexité et plurilinguisme) 76
1-1- Plurilinguisme 79
1-2- Le paysage sociolinguistique algérien (Les langues présentes dans le contexte algérien) 82
1-2-1- Une classification selon le nombre de langues 84
1-2-2- Une classification selon les sphères linguistiques 84
1-2-3- Une classification selon les statuts 84
1-2-4- Une classification selon les contextes de diffusion 85
1-3- Qu'en est-il du français dans le contexte sociolinguistique algérien ? 87
2- De la sociolinguistique à la sociodidactique (esquisses et aperçus théoriques) 91
2-1- Le milieu informel / socioculturel et appropriation des langues 95
2-1-1- Le milieu familial, un contexte de médiation linguistique informelle 96
2-1-2- Le rôle des parents dans l'apprentissage informel 100
Chapitre 02 : Analyse des discours des parents / apprenants 103
1- S'agit-il d'un contexte mono, bi ou plurilingue ? 103
1-1- L'arabe algérien : une dominance « évidente » 106
1-1-1- C'est aussi la langue 1 des apprenants : 108
1-1-2- D'où provient cette dominance ? 109
1-2- Qu'en est-il du français dans l'espace familial ? 112
1-2-1- Un français qui concurrence l'arabe algérien : 114
1-2-2- Un français négligé pour son statut de « langue étrangère » 115
1-2-3- Un français employé comme « moyen », pas une « langue » 115
1-2-4- Un français qu'on ne possède pas, on ne peut pas le transmettre : 116
2- La / les langue (s) d'énonciation en dit (sent) tellement... 117

VOLET 02 : LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE INFORMEL 119

Partie 02 : Les représentations 119
Chapitre 01 : Les représentations (Concepts et définitions théoriques) 120
1- Les représentations : émergence et évolution théorique 122
2- Les représentations : entre le *produit* et le *processus* 124
3- Qu'en est-il des représentations sociales ? 126
3-1- Représentations sociales : esquisse et construction 129
3-2- Les représentations sociales entre stabilité et dynamique 131
3-2-1- Théorie du noyau central 131
4- Représentations et autres termes connexes 133
4-1- Les attitudes 133
4-1-1- Les composantes de l'attitude 134
4-1-2- Les attitudes linguistiques 135
4-2- Les stéréotypes 137
4-3- Les pratiques épilinguistiques 139
5- Discours / pratiques autour des langues et didactique des langues 141
Chapitre 02 : Analyse et interprétations des représentations des parents / apprenants 143
1-1- Que pensent les parents des langues étrangères ? 143
1-1-1- Les langues étrangères positivement représentées 143
1-1-2-1- Les langues sont utiles surtout en voyages 144
1-1-2-2- Les langues étrangères pour un parcours scolaire et professionnel « réussi » 145
1-1-2-3- Une langue étrangère : véhicule culturel 146
1-1-2- Que pensent les parents de l'apprentissage des langues étrangères ? 146
1-2- Que pensent les apprenants des langues étrangères ? 149
1-2-1- Des langues intéressantes pour les apprenants 149

1-2-1-1- L'anglais 149
1-2-1-2- Le français 150
1-2-1-3- L'arabe algérien 151
1-2-1-4- L'arabe classique 151
1-2-1-5- Le japonais 151
1-2-2- Sur quel (s) critère (s) se basent ces apprenants pour choisir et aimer une langue ? 151
1-2-2-1- On aime une langue qui facilite la communication 152
1-2-2-2- On aime une langue pour sa prononciation et son accent 152
1-2-2-3- On aime une langue parce qu'elle est / sera utile 153
1-2-2-4- On aime une langue pour la culture qu'elle véhicule 153
1-2-2-5- On aime une langue pour son statut mondial 154
1-2-2-6- On aime la langue pour poursuivre ses études supérieures 154
1-2-2-7- On aime une langue pratiquée en milieu familial 155
1-2-3- Pour d'autres apprenants, ce sont des langues inintéressantes 155
1-2-3-1- L'anglais 156
1-2-3-2- Le kabyle 156
1-2-3-3- Le chinois 157
1-2-3-4- « Non, j'aime toutes les langues... » 157
1-2-4- Sur quel (s) critère (s) se basent ces apprenants pour ne pas aimer une langue ? 157
1-2-4-1- On n'aime pas une langue à cause de sa difficulté 157
1-2-4-2- On n'aime pas une langue qui n'est pas pratiquée en milieu familial 158
1-2-4-3- On n'aime pas une langue à cause de l'enseignante 159
2- Discours autour du français 160
2-1- Que pensent les parents de la langue française ? 160
2-1-1- Le français positivement représenté 160
2-1-2- Le français négativement représenté 162
2-1-3- Des représentations « neutres » 163
2-2- Sur quels critères se basent-ils pour apprécier le français ? 163
2-2-1- C'est une langue pratiquée en milieu familial 164
2-2-2- C'est une langue utilisée dans les différentes situations de communication 164
2-2-3- C'est la langue d'enseignement dans certaines filières universitaires 165
2-2-4- C'est une langue utilisée dans plusieurs domaines professionnels 165
2-2-5- C'est une belle langue 166
2-3- Pourquoi certains parents n'aiment pas le français ? 166
2-3-1- C'est une langue ayant une communauté linguistique restreinte 167
2-3-2- C'est une langue difficile 167
2-3-3- C'est une langue étrangère 168
2-3-4- C'est la langue du colonisateur 169
2-3-5- C'est une langue qui véhicule une culture étrangère 169
2-4- Que pensent les apprenants de la langue française ? 170
2-4-1- Des représentations à la fois positives et négatives autour du français 170
2-4-2- Le français positivement représenté par les apprenants car : 172
2-4-2-1- C'est la langue pratiquée aux interactions familiales 172
2-4-2-2- C'est une langue facile pour certains ! 173
2-4-2-3- C'est une « belle » langue 174
2-4-2-4- C'est un moyen de communication utile 175
2-4-2-5- C'est une langue utile dans plusieurs domaines 177
2-4-2-6- C'est une langue internationale 178
2-4-2-7- C'est une langue qui véhicule une culture 179
2-4-3- Le français négativement représenté par les apprenants car : 180
2-4-3-1- C'est une langue difficile 180

2-4-3-2- Une langue « pas trop intéressante ! » 181
Chapitre 03 : Contact avec le français et sources d'insécurité linguistique en milieu familial 192
1- Le contact préalable avec le français en milieu familial : 192
1-1- Le rôle du contexte familial dans l'apprentissage du français en milieu informel 193
1-1-1- L'assistance directe en milieu familial (descendante) : parent – enfant 194
1-1-1-1- La communication verbale 194
1-1-1-2- La correction de la prononciation 196
1-1-1-3- La traduction 197
1-1-1-4- L'enrichissement lexical 198
1-1-2- L'assistance indirecte du milieu familial (ascendante) : enfant – parent 199
1-1-2-1- L'influence et l'imitation 200
1-1-2-2- Le questionnement 201
1-1-2-3- La perception 201
1-1-3- Le rôle du milieu familial selon la variante « genre » 203
1-2- Le contact avec la langue française à travers les médias et les TIC 204
1-2-1- La télévision 204
1-2-1-1- Les films 204
1-2-1-2- Les émissions 205
1-2-1-3- Les dessins animés 205
1-2-2- L'internet 206
1-2-2-1- Internet en général 206
1-2-2-2- Google 206
1-2-2-3- Google traduction 206
1-2-2-4- YouTube 207
1-2-3- La chanson française 207
1-2-4- Les multimédias éducatifs 207
1-2-5- Les jeux 208
2- L'insécurité linguistique existait-elle en milieu familial ? 210
2-1- Sources de l'insécurité linguistique en milieu familial 212
1-1-1- Les phrases et expressions inachevées 212
2-1-2- La mauvaise prononciation de la langue 213
2-1-3- Les blocages dus à la pauvreté lexicale 213
2-1-4- Le facteur de timidité 214
2-2- Pourquoi des difficultés à l'oral plus qu'à l'écrit ? 215
2-3- L'intervention des parents en matière de gestion des difficultés à l'oral 219
2-3-1- Dans quelle mesure et par quels moyens interviennent-ils ? 219
2-3-1-1- Des parents qui interviennent 219
2-3-1-2- D'autres parents n'interviennent pas ! 220
2-3-2- Par quels moyens d'apprentissage ? 222
2-3-2-1- La communication verbale 222
2-3-2-2- La télévision 223
2-3-2-3- La correction des erreurs 223
2-3-2-4- La lecture 223
2-3-3- L'assistance d'un point de vue genré 226
2-3-3-1- Qui a le plus besoin d'aide, les filles ou les garçons : discours des parents 226
2-3-3-2- Que pensent les parents des filles ? 227
2-3-3-3- Que pensent les parents des garçons ? 231
2-3-4- Attitudes des parents selon la variante « genre » 235
2-3-4-1- Des arguments en faveur des filles 237
2-3-4-2- Des arguments au détriment des garçons : 239

2-3-4-3- Des « contre-arguments » au détriment des garçons 240

VOLET 03 : DIDACTIQUE / SOCIODIDACTIQUE (LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE FORMEL) 242

Partie 01 : Interactions didactiques et pratiques langagières en classe 242
Chapitre 01 : De l'oral aux interactions didactiques : concepts et définitions 243
1- l'oral, tentative de définition 243
2- Particularités de l'oral par rapport à l'écrit 245
3- L'oral en didactique des langues 246
3-1- L'oral : objet d'apprentissage / objet pour l'apprentissage 246
3-2- La compétence communicative orale 248
4- Les interactions verbales 250
4-1- Qu'est-ce que les interactions verbales ? 250
4-2- Les composantes de l'interaction 251
4-3- Les interactions en classe 252
4-4- Les interactions didactiques : particularités / contraintes 254
Chapitre 02 : Pratiques langagières des apprenants en classe (Analyse et discussion des déclarations des apprenants / enseignants) 258
1- Profil langagier des apprenants en classe de langue 258
1-1- Tantôt un niveau faible dans l'ensemble 259
1-2- Tantôt des niveaux variés selon d'autres opinions 260
1-3- Un niveau des élèves à dominante « Faible », qu'en pensent les enseignants ? 260
1-3-1- Causes relevant du contexte informel 261
1-3-1-1- L'impact de l'entourage de l'apprenant 261
1-3-1-2- Les représentations 261
1-3-2- Causes relevant du contexte formel 263
1-3-2-1- Les conséquences de l'enseignement au primaire 263
1-3-2-2- Un volume horaire insuffisant pour atteindre les objectifs 264
1-4-1- Arguments concernant les filles 266
1-4-2- Arguments concernant les garçons 268
2- Les pratiques langagières en classe 271
2-1- La participation en séance de français, qu'en disent les apprenants ? 272
2-1-1- Sous quel prétexte ne participent-ils pas ? (Recherche de sources de l'insécurité linguistique en classe) : 273
2-1-1-1- L'absence de réponse 273
2-1-1-2- Le manque d'intérêt porté à « la matière » et non pas à « la langue » 274
2-1-1-3- La timidité 274
2-1-1-4- La peur 274
2-1-1-5- Les images stéréotypées 275
2-1-2- Des pratiques langagières volontaires ou sollicitées ? Qu'en pensent les enseignantes ? 276
2-1-2-1- L'intervention des enseignantes en classe 276
2-1-2-2- Quant aux filles 277
2-1-2-3- Quant aux garçons 278
2-1-3- Dans quelle situation / quel contexte prennent-ils la parole ? 280
2-1-3-3- Pour parler avec leurs pairs 282
2-1-4- Dans quelle (s) langue (s) s'expriment-ils en classe ? 282
2-1-4-1- La place du « *français* » dans les pratiques langagières des apprenants : 284
2-1-4-2- L'arabe, classique et / ou algérien en classe de français ! 288

VOLET 03 : DIDACTIQUE / SOCIODIDACTIQUE (LE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE FORMEL) 297

Partie 02 : La gestion de l'insécurité linguistique en classe 297
Chapitre 01 : L'insécurité linguistique (Données théoriques) 298
1- Insécurité linguistique : émergence et évolution diachronique d'un concept 298
1-1- Labov : stratification sociale et insécurité linguistique 299
1-2- Gueunier, Genouvrir ET Khomsi : norme, diglossie et insécurité linguistique 301
1-3- Bourdieu, marché linguistique et insécurité linguistique 304
1-4- Michel Francard : institution scolaire, conscience / norme linguistiques et insécurité linguistique 308
2-1- Typologies selon Marie-Louise Moreau (1996) 312
2-1-1- L'insécurité dite 312
2-1-2- L'insécurité agie 313
2-2- Typologies selon Didier de Robillard (1996) 313
2-2-1- L'insécurité saine 314
2-2-2- L'insécurité pathologique 314
2-3- Typologie selon Louis-Jean Calvet (1998) 315
2-3-1- L'insécurité linguistique statutaire 315
2-3-2- L'insécurité linguistique identitaire 316
2-3-3- L'insécurité linguistique formelle 316
2-4- Typologies selon Aude Bretegnier (1999) (normative, identitaire, communicative, situationnelle) 317
2-4-1- L'insécurité normative 317
2-4-2- L'insécurité identitaire 318
2-4-3- L'insécurité situationnelle 318
2-4-4- L'insécurité communautaire 319
2-5- Typologies selon Ledegen (2000) 320
2-5-1- L'insécurité linguistique directe 320
2-5-2- l'insécurité linguistique indirecte 320
3- La norme et sécurité / insécurité linguistique 321
3-1- Norme linguistique / règle linguistique 321
3-2- En guise de définition de la notion de « norme » 322
3-3- Les types de norme 324
3-3-1- La norme prescriptive 325
3-3-2- La norme objective 325
3-3-3- La norme descriptive 326
3-3-4- La norme subjective 326
3-3-5- La norme fantasmée 326
3-3-6- Norme endogène VS Norme exogène 327
3-4- De l'attachement normatif à l'insécurité linguistique 328
3-5- Norme et insécurité linguistique en classe de langue 329
4- Indices et manifestations de l'insécurité linguistique 331
4 331
4-2- Le mutisme 332
4-3- D'autres symptômes de l'insécurité linguistique 335
Chapitre 02 : L'insécurité linguistique en classe de langue (Analyse et discussion des déclarations des apprenants et des enseignants) 338
1- Prise de conscience de l'insécurité en classe de langue : 339
1-1- Qu'est-ce que l'insécurité linguistique selon les enseignantes ? 339
1-1-1- Un sentiment de peur 339

1-1-2- Un sentiment de timidité : 340
1-1-3- Un sentiment de gêne / d'inconfort : 340
1-1-4- Un blocage : 341
1-2- Selon les apprenants : (Autoreprésentations) 342
1-2-1- OUI, je m'exprime bien en français 342
1-2-2- Je parle MOYENNEMENT bon en français (un peu) : 343
1-2-3- NON, je ne m'exprime pas bien en français 344
2- Symptômes et manifestations du phénomène chez les apprenants : 348
2-1- Les difficultés liées à l'oral 348
2-1-1- Selon les enseignantes 349
2-1-2- Selon les apprenants 352
2-1-2-1- L'écrit au détriment de l'oral 352
2-1-2-2- Des difficultés à l'oral d'ordre : 354
2-2- Filles ou Garçons, qui a plus de difficultés ? 355
2-3- De la difficulté à l'insécurité linguistique : symptômes et manifestations 359
2-3-1- Refuser / s'arrêter de parler (le mutisme) 359
2-3-2- Recourir à la langue de référence 360
2-3-4- Se renfermer sur soi 361
2-3-5- Rechercher de l'aide 362
2-3-6- Bégayer 362
2-3-7- Se déclarer incapable 362
2-3-8- Parler à voix basse 363
2-3- Filles et garçons : de quelles différences s'agit-il ? 365
2-4-1- Les filles se manifestent plus expressives que les garçons 365
2-4-2- Les garçons se manifestent beaucoup moins à l'aise que les filles 366
3- La gestion de l'insécurité linguistique chez les apprenants : 367
3-1- Vers quelles solutions face à l'insécurité linguistique ? 367
3-1-1- Ce que l'enseignant observe 367
3-1-1-1- Des indices PAS des stratégies 368
3-1-1-2- A LA FOIS indices et stratégies 369
3-1-2- Comment l'apprenant agit / réagit il ? 371
3-2- Filles et garçons : quelles stratégies adoptées par chaque genre ? 377
3-2-1- La fille gère mieux son insécurité que le garçon ! 377
3-2-2- Des différences entre les deux genres : dans quelle mesure ? 377
3-2-2-2- Le garçon, des attitudes à dominante « *mutique* » 378
3-2-3- A quoi renvoie réellement la différence entre les deux genres ? 381
3-2-3-1- Des arguments liés à la nature de chaque genre 381
3-2-3-2- Des arguments liés au rôle du milieu familial 383
Chapitre 03 : Analyse des observations de classes 385
1- Nombre et disposition des apprenants en classe selon le genre 385
2- Analyse des grilles d'observation de classes 387
2-1- Les grilles d'observation des interactions en classe 388
2-2- Les grilles d'observation des attitudes des apprenants enquêtés 395

SYNTHESE FINALE 400

CONCLUSION GENERALE 405

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 410

TABLE DES MATIERES **423**

ABSTRACT **432**

ANNEXES **433**

ABSTRACT

The present work deals with the phenomenon of linguistic insecurity among the 4th year learners in language classes. Relying on a socio-didactic approach, we attempt to combine our investigation of the learner's family context (the informal environment) with his/ her school context (the formal environment), with the aim of verifying the impact of the family environment, with all the aspects it covers, on the management of linguistic insecurity during classroom interactions. Therefore, the research covers two dimensions for the study of language insecurity among learners in the classroom. The first is of a socio-didactic nature (combining the learner's formal and informal contexts) whereas the second is of a gendered nature, establishing a comparison between the linguistic practices and behaviours of girls and boys in terms of managing language insecurity. Methodologically, and within the framework of a case study based on a qualitative methodological approach, the researcher established a corpus extending over the learner's formal and informal environments trying to find out to what extent these two environments complement each other in terms of the learner's management of linguistic insecurity. Our research aims to reveal possible sources of linguistic insecurity, in order to remedy or at least reduce it among learners for whom this phenomenon represents a real obstacle to the oral practice of the language.

Key words : Linguistic insecurity - plurilingualism - Representations - The norm - Didactic interactions - gender - The family/informal environment.

الملخص

في هذا العمل، نتناول ظاهرة اللا أمان اللغوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط في قسم اللغة.

من خلال تبني مقاربة في إطار التعليميات الاجتماعية، نحاول الجمع بين تحقيقنا في السياق العائلي للمتعلم (البيئة غير الرسمية) وسياقه المدرسي (البيئة الرسمية)، وذلك بهدف التحقق من تأثير الوسط العائلي، بكل أبعاده، على إدارة اللا أمان اللغوي خلال التفاعلات الصفية.

يغطي عملنا البحثي بعدين لدراسة اللا أمان اللغوي لدى المتعلمين في القسم: أحدهما ذو طابع تعليمي اجتماعي (يجمع بين السياقين الرسمي وغير الرسمي للمتعلم)، والآخر ذو طابع جندري (من خلال مقارنة الممارسات والسلوكيات اللغوية لدى الإناث مقارنة بالذكور فيما يتعلق بإدارة اللا أمان اللغوي).

منهجياً، وفي إطار دراسة حالة مبنية على مقاربة نوعية، أنشأنا مدونة موسعة تشمل البيئتين الرسمية وغير الرسمية للمتعلم، من أجل معرفة مدى تكامل هذين السياقين في إدارة اللا أمان اللغوي لدى المتعلم.

يسعى بحثنا إلى الكشف عن المصادر المحتملة للا أمان اللغوي، بهدف معالجتها أو على الأقل التقليل منها لدى المتعلمين الذين يمثل لهم هذا الظاهرة عائقاً حقيقياً أمام الممارسة الشفوية للغة.

الكلمات المفتاحية: التعليميات الاجتماعية ـ اللا أمان اللغوي ـ التعدد اللغوي ـ التمثلات ـ القاعدة اللغوية ـ التفاعلات التعليمية ـ النوع الاجتماعي ـ الوسط العائلي / غير الرسمي.

ANNEXES

ANNEXE N°01 :

- Transcription des entretiens semi-directifs (Parents / Enseignants)

- Transcription des entretiens semi-directifs (Apprenants)

Transcription de l'entretien avec le parent n°01

CEM Moufdi Zakaria

Madame : Lamia / Mère de : Anis

Durée de l'entretien : 13 min. 44 sec.

Questions d'identification

QC1P1 : Comment vous appelez-vous ?

R1P1 : Euh madame Lamia /

QC2P1 : Quelle est votre tranche d'âge ? 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R2P1 : Quarante ans /

QC3P1 : Quel est votre niveau d'instruction ?

R3P1 : Euh universitaire + licence en sciences commerciales /

QC4P1 : Quel est le niveau d'instruction de votre conjoint ?

R4P1 : C'est un architecte /

QC5P1 : Quelles sont vos professions (vous et votre conjoint) ?

R5P1 : Bon euh ***ana kaada f dar*** (Je suis femme au foyer) + mon mari travaille dans le domaine /

Questions d'ordre sociolinguistique / Sociodidactique

QC6P1 : Quelles sont les langues parlées à la maison ? Pourquoi ?

R6P1 : Euh beaucoup plus l'arabe + ***choufi ana ma nmaitrisich mlih*** français mon mari très bien ++ mais ***rjal machi kima nssa*** donc ***f dar*** c'est beaucoup plus l'arabe ***laamiya taana*** et l'anglais parce que ***ana naaref mlih l'anglais*** (Moi je ne maitrise pas bien le français contrairement à mon mari ++ Mais les hommes ne sont pas comme les femmes donc à la maison c'est beaucoup plus l'arabe notre dialectal et l'anglais parce que je sais très bien parler anglais) ++ Euh mon mari ***yaaref*** français mais il parle pas ***aandou kelli*** complexe ***wana*** le contraire ***n'hab nahderha w ma naarefhach w*** tu sais la maman ***hya rakiza taa dar hya li tahder bezaf maa*** les enfants (Mon mari sait parler en français mais il ne veut pas il a une sorte de complexe et moi c'est le contraire j'aime beaucoup parler en français et je n'arrive pas et tu sais la maman est le pilier de la maison c'est elle qui communique le plus avec ses enfants) /

QC7P1 : Parlez-vous en français avec votre enfant ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?

R7P1 : Euh NON + ***machi hadja*** (Pas beaucoup) /

***1 :** Pourquoi ni vous ni votre mari ?

1 :** Bon euh + moi mon problème ***kotlek ma nmaitrisich bien + bon ***ki kont sghira kona*** f la période du terrorisme ***w kima taarfi ma krinach*** français ***ana kritha ghir*** en quatrième année primaire et en BEM donc ***ma andich*** la base ++ et euh + mon mari ***yaaref*** très bien mais pour lui français c'est pour les femmes ***ykouli jini tayha nahder ghir*** en français (Moi mon problème comme je vous l'avais dit je ne le maitrise pas + Quand j'étais scolarisée en pleine période de terrorisme et comme vous le savez on n'a pas fait français moi je ne l'ai étudié qu'en quatrième année primaire et en BEM donc je n'ai pas de base ++ et euh quant à mon mari il le maitrise très bien mais pour lui c'est une langue typiquement pour les femmes il me dit je me vois très rabaissé si je parle en français) /

QC8P1 : ***Wech rayek f <u>elloughat</u> w <u>taalloum elloughat</u> f d'jayer ? (***Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ?) Pourquoi ?

R8P1 : ***Hna win trouhi kayna bezaf*** l'français ***mrakkzine ghir aliha*** mais par rapport les autres pays ***rana nakssine bezzaf f loughat loukhrine*** ++ euh par exemple ***ana krit*** anglais avec des médecins bah + ***kalouli loukan taallemna*** anglais ***khir nssibouha*** partout ***fel marikan*** et tout mais français soit en Algérie soit les pays francophones c'est tout (Chez nous c'est partout le français on n'est focalisés que sur cette langue mais en se comparant aux autres pays on ne s'intéresse pas trop aux autres langues étrangères ++ euh par exemple j'ai étudié l'anglais avec des médecins bah + ils ont regretté d'avoir appris le français à la place de l'anglais dont ils ont besoin partout dans le monde contrairement au français on n'en a besoin qu'ici en Algérie ou dans les pays francophones c'est tout)

QC9P1 : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

R9P1 : euh ***ma nhabhach*** parce que ***ma kdertelhach ghelbetni*** (RIRES) + en Algérie elle est nécessaire parce que ***win trouhi tessahkiha*** chez le médecin à la fac partout ++ et euh + ***tmennit loukan nahderha w naallemha lewladi*** parce que personnellement ***nhass rouhi nakssa et andi*** complexe ***ki ma nahderhach*** (Je l'aime pas parce que je n'arrive jamais à l'apprendre ni la parler elle m'a vaincue (RIRES) + Là où tu vas-tu as besoin d'utiliser du français chez le médecin à l'université partout ++ et euh + j'aurais souhaité le parler et l'apprendre à mes enfants moi personnellement j'ai un grand complexe du fait que je ne le parle pas) /

QC10P1 : Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?

R10P1 : Bon + j'ai une fille et un garçon + ma fille ***fel hadra ma tmaitrisich*** bien kima l'anglais parce que ***ana nahder maaha anglais*** mais à l'écrit mliha ++ euh Anis non + ***ma andouch*** problème f l'oral ***yahderha w yentekha mlih*** (Ma fille ne maitrise pas bien le français à l'oral par rapport à l'anglais c'est parce que je parle anglais avec elle ++ Euh Anis non + Il n'a pas de problème à l'oral il parle et prononce très bien français) /

***1 :** Pourquoi cette différence entre Anis et sa sœur ?

1 :** C'est parce que Anis est trop attaché à son père et son père parle très bien en français donc ***yetallem bezzaf men andou **(**Il apprend beaucoup de lui) /

QC11P1 : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

R11P1 : La plupart du temps ***and'hom*** le problème ***taa ma yekedrouch ykewnou joumla s'hiha w yehedrou*** comme ça pendant un moment ***ghir*** en français ***bla hatta*** obstacle ++ et pourtant ***yeffahmou*** très bien ***ki tahedri maahom*** en français / (Le plus souvent ils arrivent pas à former une phrase correcte et parler en français pendant un bon moment sans aucun obstacle ++ et pourtant ils comprennent très bien quand tu leur parle en français) /

QC12P1 : Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

R12P1 : Non + moi non + leur papa ***yaawenhom*** mais il n'a pas de patience à part ***ida ja lih wahed wykoulou*** papa ***kifach nkoulou hakda*** sinon non ++ sinon c'est les cours de soutien (Leur papa les aide mais il n'a pas de patience à part s'ils lui demandent comment dire ceci ou cela sinon non ++ sinon c'est les cours de soutien) /

QC13P1 : A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P1 : Les garçons BIEN SUR ++ euh la fille ***tssibiha*** toujours un peu plus intelligente que le garçon ***rassha khefif kima nkoulou*** + la fille ***terfed temtem lkelma w tefham*** rapidement (Euh la fille a tendance à être toujours plus intelligente que le garçon elle comprend et apprend facilement + la fille acquiert rapidement le mot et comprend plus rapidement) /

QC14P1 : En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

R14P1 : La fille ***bezzaf ma nekdebch alik*** parce que la femme ***hya el mojtamaa*** + ***ana andi rajel yaaref wela ma yaarefch kifkif*** mais la femme euh ***hya li taalem wladha plus tard*** donc ***lazem tkoun tahder mlih*** français euh ***w tani ana*** c'est la fille ***li tfewet maaya bezzaf wekt*** que le garçon (Sans se mentir c'est beaucoup plus la fille parce que la femme est le pilier de la société + pour moi il n'est pas important que l'homme maitrise la langue ou pas puisque c'est la femme qui éduquera et instruira ses enfants plus tard donc il faut qu'elle parle très bien français euh et aussi pour moi c'est la fille qui passe plus de temps avec moi que le garçon) /

C15 : Merci madame /

Transcription de l'entretien avec le parent n°02

CEM Moufdi Zakaria

Monsieur : Chérif / Père de : Amel

Durée de l'entretien : 13 min. 40 sec.

Questions d'identification

QC1P2 : Comment vous appelez-vous ?

R4P2 : Euh bon + je m'appelle Chérif /

QC2P2 : Quelle est votre tranche d'âge ? 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R4P2 : Cinquante-huit ans /

QC3P2 : Quel est votre niveau d'instruction ?

R4P2 : Niveau terminal + j'ai un diplôme de photographie /

QC4P2 : Quel est le niveau d'instruction de votre conjointe ?

R4P2 : Terminale aussi /

QC5P2 : Quelles sont vos professions (vous et votre conjointe) ?

R5P2 : Je suis commerçant et l'madame est assistante administrative /

Questions d'ordre sociolinguistique / Sociodidactique

QC6P2 : Quelles sont les langues parlées à la maison ? Pourquoi ?

R6P2 : C'est un mélange un cocktail ***mindak*** français ***mindak dardja*** voilà (Un peu de français un peu d'arabe dialectal) /

QC7P2 : Parlez-vous en français avec Amel ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?

R7P2 : Non rarement /

***1 :** Et pourquoi ? Pourtant vous parlez très bien français ?

1 :** Parce que le milieu ***taana maa'rreb la majorité ***ma yahedrouch bien français ma yefahmouhach*** + enfin question de culture ***tanit*** **(**C'est parce que notre milieu est arabophone la majorité ne parle pas bien et ne comprend pas bien le français + enfin c'est aussi une question de culture) /

QC8P2 : Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ? Pourquoi ?

R8P2 : Euh les langues c'est une chose merveilleuse (RIRES) + la langue c'est euh ++ la culture la découverte + découvrir le monde ***el wahed yrouh*** en voyage il est avantagé par rapport l ***wahed ma yaarefch*** + les langues ***rahi i'lm*** mais ***hna*** les algériens ***ma andnach takafa taanetaalemou*** d'autres langues malheureusement + ***andna*** le français ***chwya wretnaha mel*** l'Histoire + euh sinon ***hada win chwya fakou*** l'anglais c'est tout **(**Quelqu'un qui voyage et qui parle des langues est avantagé à un autre qui ne le parle pas + les langues c'est tout un savoir mais malheureusement nous les algériens on n'a pas cette culture d'apprendre des langues étrangères + on n'a que le français que l'on a hérité de notre Histoire coloniale + sinon on commence maintenant à s'intéresser à l'anglais et c'est bien car + c'est une langue internationale et plus pratique et facile**)** /

QC9P2 : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

R9P2 : Le français c'est limité c'est pas quelque chose de waw + bon c'est une langue euh on est nés avec + une langue que je parle et que j'aime beaucoup mais euh je préfère de loin l'anglais pour mes enfants que le français /

QC10P2 : Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?

R10P2 : à l'oral et je pense que c'est pour tout le monde ils trouvent plus difficile de parler qu'écrire ++ euh et je trouve qu'il faut tout un milieu des copains des cousins qui parlent français pour ne plus avoir de difficultés à l'oral et y a pas ça /

QC11P2 : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

R11P2 : Euh c'est la prononciation et euh + elle a un complexe quelque part elle termine jamais la phrase j'pense aussi que son vocabulaire est limité elle trouve pas les mots et pourtant elle comprend très bien /

QC12P2 : Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

R12P2 : Je parle français devant elle + parfois avec les films français ***wella*** traduit en français + parfois ***nchoufou*** des émissions françaises mais ***bach nkerriha*** français directement non sincèrement ++ euh mais ***hya*** elle fait beaucoup d'efforts ***bech tetallem tahder b*** la lecture et tout + donc ***ana w*** la maman ***n'inerveniw ghir ki hya demandé*** (Parfois avec des films français ou traduits en français + parfois on regarde des émissions françaises mais sincèrement je ne lui apprends pas à parler de façon directe ++ euh mais ma fille fait beaucoup d'efforts pour apprendre à parler à travers la lecture et tout + moi et la maman nous intervenons que lorsqu'elle nous a besoin) /

QC13P2 : A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P2 : Bon C'est les garçons qui ont plus de difficultés à l'oral que les filles /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** Bah la fille elle est féminine + elle prononce beaucoup de français que l'arabe car elle passe lus de temps à la maison avec ses parents devant la télé + internet pleins d'choses qui aident ++ mais euh le garçon est souvent dehors surtout l'adolescence avec ses amis et s'il parle en français ***yedahkou alih yehessbouh tefla fils à maman (On se moque de lui on le prend pour un féminisé un fils à maman) (RIRES) + donc en vrai ils aiment pas et évitent le français + c'est pour ça ils s'améliorent pas à l'oral + y a pas la pratique /

QC14P2 : En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

R14P2 : Bon là je vous dis ***naawen*** la fille et le garçon (RIRES) (Bon là je vous dis j'aide la fille et le garçon) /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** Le garçon c'est clair c'est parce qu'il a des difficultés c'est pour l'aider à bien parler et tout ++ euh par rapport à la fille + ***naawenha (je l'aide) parce que n'importe quelle fille rêve de bien parler en français ++ les filles toujours ***yahedrou*** français ***bech ybeynou rouhom*** devant les amis ***ybanou*** cultivées classes ++ et sincèrement pour apprendre à parler français c'est dehors c'est pas l'école ***lazem t'ich*** la situation ***kima ana*** à l'époque ***kanou yedouna*** excursion + bah Le maître ***yaallemna*** en réalité voilà le singe l'arbre le cheval la montagne donc ***machi*** le tableau ***li yaalmek tahder*** (Les filles parlent toujours français pour se montrer cultivées et classes devant les amis ++ Il faut vivre la situation moi par exemple à l'époque on nous prenait en excursion + bah le maitre nous apprenait en réalité voilà le singe l'arbre le cheval la montagne donc ce n'est pas le tableau qui t'apprend à parler) /

C15 : Merci monsieur /

Transcription de l'entretien avec le parent n°03

CEM Moufdi Zakaria

Madame : Hakima / Mère de : Islem

Durée de l'entretien : 10 min. 16 sec.

Questions d'identification

QC1P3 : Comment vous appelez-vous ?

R4P3 : Euh Hakima /

QC2P3 : Quelle est votre tranche d'âge ? 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R4P3 : J'ai quarante-cinq ans /

QC3P3 : Quel est votre niveau d'instruction ?

R4P3 : Ingénieure d'état en planification et statistiques /

QC4P3 : Quel est le niveau d'instruction de votre conjoint ?

R4P3 : On a le même niveau + On était dans la même classe (RIRES) /

QC5P3 : Quelles sont vos professions (vous et votre conjoint) ?

R5P3 : Bon ***ana kaada f dar*** (Je suis femme au foyer) et mon mari c'est un promoteur ***ma khdemch b*** son diplôme (Il n'a pas travaillé avec son diplôme) /

Questions d'ordre sociolinguistique / Sociodidactique

QC6P3 : Quelles sont les langues parlées à la maison ? Pourquoi ?

R6P3 : Bon + ***hna*** euh ***nahedrou*** bien sûr l'algérien kabyle ***w*** l'français + euh ***ta'arfi hna*** les algériens ***kelma menna kelma menna*** mais la langue qui domine c'est ***dardja ta'na*** (Nous euh on parle bien sûr l'arabe algérien le kabyle et le français + euh vous savez nous les algériens on on parle un peu de ceci un peu de cela un mélange mais celle qui domine c'est le dialectal) ++ mais si vous me croyez les enfants mainenant s'intéressent plus à l'anglais ils font des recherches et tout + par exemples Islem avec son frère qui est en quatrième année primaire ils se parlent entre eux en anglais /

QC7P3 : Parlez-vous en français avec votre enfant ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?

R7P3 : Oui mais pas vraiment tout le temps + mais ***howa*** quand il fait des fautes donc ***ncorrigilo*** sutout f la conjugaison et tout + et parfois ***ki ychouf*** des vidéos ***ysseksini ala kach haja nahder maah bech nfahmou*** (Mais lui quand il fait des fautes donc je lui corrige surtout en conjugaiso et tout + et parfois quand il regarde des vidéos il me pose des questions donc je lui parle pour lui expliquer quelque chose) /

QC8P3 : Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ? Pourquoi ?

R8P3 : Bon euh + chui contre aucue langue bien sûr ***madabya ana wlidi ykoun andou*** un bagage parce que les langues c'est un bagage surtout pour lui ***rahou rayah*** la fac donc ***yeshak bezaf*** les langues ***yelkahom*** même ***f*** l'avenir ***ta'ou lkhedma*** et tout ça (Bien sûr j'aimerais bien que mon fils ait un bagage parce que les langues est un bagage surtout pour lui il partira à l'université donc il en aura besoin pour ses études son avenir au travail plus tard et tout ça) /

QC9P3 : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

R9P3 : Pour moi toujours c'est UN BAGAGE + une nécessité madame + c'est une langue ***li nessahkouha bezaf fi hyatna*** surtout en Algérie + une personne ***li ma taarefch*** français ***ma yekder yekra*** surtout à l'université + ***mayekder yekhdem*** et même ***kedam nass*** c'est comme un handicapé ***mayekderch yahder biha*** (C'est une langue dont on a trop besoin dans notre vie surtout en Algérie + une personne qui ne maitrise pas le français ne pourra ni étudier à l'université + ni travailler et même devant les gens elle est comme un handicapé ne peut même pas communiquer avec) /

QC10P3 : Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?

R10P3 : Euh j'pense à l'oral + d'après ce que je remarque il est mieux à l'écrit par rapport à l'oral + il fait beaucoup de fautes /

QC11P3 : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

R11P3 : Par exemple quand il parle il a toujours des problèmes de conjugaison à l'écrit ***ydirha (***Il le fait) juste + mais quand il parle non je sais pas pourquoi + ***nakess fel kelmat*** toujours il bloque et ***ykoulli mama kifech nkoulou hadi en français*** ++ euh même l'accent ***andou*** un accent vraiment cassé ***yahder*** difficilement (Il manque de vocabulaire toujours lorsqu'il bloque et il me demande comment dire ceci en français ++ euh même il a un accent vraiment cassé il s'exprime difficilement) /

QC12P3 : Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

R12P3 : OUI BIEN SUR + euh bon + je corrige souvent je lui dis ça on ne le dit pas comme ça + le féminin le pluriel /

QC13P3 : A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P3 : Euh moi j'pense les garçons qui ont besoin + parce qu'on remarque que la fille euh elle fait des efforts ***wahed'ha*** elle cherche ***bech tellaa*** niveau ***dyelha wahed'ha*** ++ ***lebnat*** généralement ***yhabou yehedrou*** français pour elles c'est chic c'est classe + mais les garçons

machi sahline + le garçon ***lazem*** toujours ***taassih lazem*** toujours ***teb'ih*** + en plus de ça ***ma yhabouch yahedrou*** français ***telkayhom yhabou*** l'anglais plus (La fille fait des efforts et des recherches toute seule pour améliorer son niveau ++ généralement les filles adorent parler en français pour elles c'est chic et classe + euh mais les garçons ne sont pas faciles à gérer + il faut que tu le surveilles et que tu le suives toujours + de plus ils n'aiment pas parler français ils préfèrent l'anglais de loin) /

C14 : Merci beaucoup madame /

Transcription de l'entretien avec le parent n°04

CEM Moufdi Zakaria

Madame : Dalila / Mère de : Yasmine

Durée de l'entretien : 10 min. 55 sec.

Questions d'identification

QC1P4 : Comment vous appelez-vous ?

R4P4 : Dalila /

QC2P4 : Quelle est votre tranche d'âge ? 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R4P4 : Euh cinquante-deux /

QC3P4 : Quel est votre niveau d'instruction ?

R4P4 : Niveau neuvième année /

QC4P4 : Quel est le niveau d'instruction de votre conjoint ?

R4P4 : Deuxième ***thanaoui*** (Deuxième année secondaire) **/**

QC5P4 : Quelles sont vos professions (vous et votre conjoint) ?

R5P4 : ***Ana nekhdem*** (Je suis) aide cuisinier et mon mari ***haress*** (Agent de sécurité) /

Questions d'ordre sociolinguistique / Sociodidactique

QC6P4 : ***Wechnou hya loughat li tahedrouhom f dar ?*** **(**Quelles sont les langues parlées à la maison ?) Pourquoi ?

R6P4 : L'arabe ***darija taana w sa'a sa'a*** des mots ***taa*** français ***machi hadja*** **(**Notre arabe dialectal et de temps à l'autre des mots en français mais pas beaucoup) /

QC7P4 : Parlez-vous en français avec votre enfant ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?

R7P4 : ***ma naarefch nahderha w ma nekderch nahderha maa wladi*** (Je ne sais pas parler français et je le parle pas avec mes enfants (Rires)) /

QC8P4 : ***Wech rayek f elloughat w taa'lloum loughat*** en Algérie **?** Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ? Pourquoi ?

R8P4 : ***<u>Ellouughat</u> kamline mlah + tssibhom lel <u>mostakbal</u> + f el <u>mojtamaa</u> + ki trouh*** en voyage ***<u>ellougha</u> hya s'lahek*** (Toutes les langues sont importantes + tu en auras besoin pour ton avenir + dans la société + quand tu pars en voyage la langue est ton arme) /

QC9P4 : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

R9P4 : ***n'hab bezzaf*** le français j'adore cette langue ***ana fi rayi hya fel marttaba lowla + loukan jit naaref nekraha nahderha ghir hya*** **(**J'aime beaucoup le français j'adore cette langue à mon avis elle est classée la première + si je savais parler en français je ne parlerai qu'avec) /

1 :** ***Alach thabbi le français à ce point ? (Pourquoi tu aimes le français à ce point ?)

1 :** ***Ala khater wi trouhi temchi biha and le médecin maa les étrangers ***w ki tahedri*** français ***tbani karya tbani mtakfa + nas kamel yahtarmouk + lougha bezzaf Anika*** **(**C'est parce que là où tu vas-tu en auras besoin chez le médecin avec les étrangers et quand tu parles en français tu as l'air d'être instruite euh cultivée + tout le monde te respecte + c'est une langue élégante) /

QC10P4 : ***Wladek and'hom <u>sou'oubat</u> ki yeketbou wela ki yahedrou*** en français **? (**Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?**)**

R10P4 : ***F*** l'écrit ***yeketbou*** + mais ***f*** l'oral ***aand'hom chwya taa'kkod + yefahmouha*** très bien mais ***bach yahedrouha chwya +*** parce que ***f eddar manahadrouhach bezaf*** (A l'écrit ils peuvent rédiger + mais à l'oral ils ont quelques difficultés + ils comprennent très bien mais pour le parler c'est un peu difficile + parce qu'on n'a pas l'habitude de trop parler en français) /

QC11P4 : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

R11P4 : Euh le blocage ***telkayhom yebdaw ombaad (UP) yahebssou*** une fois trouh el kelma c'est bon ***w chwya f notk tani*** l'accent ***nakess*** parce que ***maranach met'awdine nahedrouha f eddar*** (Le blocage tu vas remarquer qu'ils commencent après (UP) ils s'arrêtent une fois ils perdent le mot et aussi au niveau de la prononciation parce qu'on n'a pas l'habitude de le parler à la maison) /

***1 :** Qui a plus de difficultés la fille ou le garçon ?

1 :** Le garçon + yasmine ***ma nkollekch tahder mais elle essaie eu moins + mais mon fils ***ma ysseyich*** même pas (Je te dis pas que Yasmie parle couramment mais elle essaie au moins + mais mon fils n'essaie même pas) /

QC12P4 : Est-ce que ***taawnouhom fe eddar bach ysegmou*** le niveau ***dyelhom w ywelou yahedrou khir*** en français ? **(**Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

R12P4 : ***Ki kanou sghar*** oui ***allemt'hom*** l'alphabet l'écriture mais ***ki kebrou*** non **+** ***Madabina +*** mais ***ana w babahom allah ghaleb ma nekedrouch +*** euh ***loukan nssib wahed yzid yaawenhom f dar njibou*** **(**Quand ils étaient petits oui je leur ai appris l'alphabet l'écriture mais une fois grands non + on ne peut pas moi et mon mari c'est plus fort + euh si je trouve quelqu'un qui vient les aider à la maison je le ramènerai) /

QC13P4 : A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P4 : C'est le garçon BIEN SUR /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** ***rasshom khefif w zid yhabbou bezzaf les langues + donc ***benti tssibiha*** toujours dir des recherches ***tesmaa*** des chansons françaises ***andha wakt f dar bach tetallem*** euh **+** mais le garçon ***ma ykesserch rassou bech yahder*** français déjà ma yhabouch yahedrouha kima lebnat **(**Les filles assimilent plus rapidement et facilement en plus elles aiment beaucoup les langues + pour ma fille elle fait toujours des recherches elle écoute des chansons françaises elle passe beaucoup de temps à la maison pour apprendre euh + mais le garçon ne se casse pas trop la tête pour parler français d'ailleurs les garçons en général n'aiment pas parler français comme les filles) /

QC14P4 : En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

R14P4 : Les deux ***naawenhom kifkif*** + mais ***tefla ma taayinich kima lewled tekra wahed'ha ji lya ghir ki thab kach kelma*** + le garçon ***loukan ma nrouhch ana lih ma yhewesch*** (J'aide les deux je fais pas de différence + mais la fille ne me fatigue pas trop elle est plus indépendante et ne me demande de l'aide que lorsqu'elle a vraiment besoin + Par contre le garçon si je vais pas vers lui pour l'aider il ne cherche pas) /

C15 : Merci beaucoup madame /

Transcription de l'entretien avec le parent n°05

CEM Victor Hugo

Madame : Rabia / Mère de : Adam

Durée de l'entretien : 12 min. 54 sec.

Questions d'identification

QC1P5 : Comment vous appelez-vous ?

R4P5 : Rabia /

QC2P5 : Quelle est votre tranche d'âge ? 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R4P5 : Bon j'ai cinquante ans /

QC3P5 : Quel est votre niveau d'instruction ?

R4P5 : Je suis informaticienne de formation /

QC4P5 : Quel est le niveau d'instruction de votre conjoint ?

R4P5 : Euh le conjoint à le niveau terminal /

QC5P5 : Quelles sont vos professions (vous et votre conjoint) ?

R5P5 : J'ai fait plusieurs boulots là actuellement je suis gérante d'une société privée + et mon mari travaille dans l'industrie dans l'installation de la grande cuisine /

Questions d'ordre sociolinguistique / Sociodidactique

QC6P5 : Quelles sont les langues parlées à la maison ? Pourquoi ?

R6P5 : Alors on a le français l'anglais l'arabe (RIRES) tout c'que vous voulez (RIRES) /

***1 :** Pourquoi vous utilisez toutes ces langues ?

***1 :** Alors + moi-même j'ai été élevée dans un milieu francophone + mon père il a vécu en France toute sa vie donc il me parlait beaucoup en français et aussi en anglais + mon mari parle bien français et arabe + euh par la suite moi et mon mari on parle toutes ces langues avec nos enfants /

QC7P5 : Parlez-vous en français avec votre enfant ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?

R7P5 : Oui je parle beaucoup français avec lui /

***1 :** Dans quelle (s) situation (s) ?

***1 :** Je parle français librement avec lui et dans toutes les situations /

QC8P5 : Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ? Pourquoi ?

R8P5 : C'est ESSENTIEL surtout l'anglais c'est TRES IMPORTANT + maintenant c'est la deuxième langue en Algérie je pense elle a été votée + donc je trouve qu'elle est importante + c'est pour ouvrir pas mal de portes dans le futur bien sûr euuh dans le travail + dans euh + si quelqu'un peut voyager c'est essentiel /

QC9P5 : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

R9P5 : Euh bon j'peux pas vous dire qu'est-ce que je pense mais moi j'ai été élevée par la langue française tout ce que je vous dis c'est une langue essentielle pour MOI + après euh vis-à-vis du monde c'est PAS essentiel /

***1 :** Pourquoi ce jugement vis-à-vis du français ?

***1 :** Pour moi parce que je l'ai appris très jeune + j'ai grandi avec + c'était le moyen de communication avec ma famille + mais à vrai dire c'est pas une langue internationale + ce n'est pas une langue que tu utilises dans le monde entier comme l'anglais /

QC10P5 : Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?

R10P5 : A l'oral et à l'écrit + mais beaucoup plus à l'écrit /

***1 :** Pourquoi il n'a pas de difficultés à l'oral ?

***1 :** Euh c'est clair qu'on s'parle souvent en français à la maison + dans les différentes situations + et euh ++ des fois quand on parle ils font des erreurs + je corrige /

QC11P5 : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

R11P5 : Je remarque pas qu'il a des difficultés mais par contre il fait beaucoup d'erreurs car il parle beaucoup plus anglais /

QC12P5 : Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

R12P5 : OUI souvent + Bah + tout calme tout simple + bah j'leur dis voilà faut pas dire ça se dit comme ça + ça se dit pas comme ça + surtout Adam car il est trop confronté à l'anglais + films chansons et tout + et commet beaucoup d'erreurs quand il parle et moi je le surveille beaucoup /

QC13P5 : A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P5 : Bon j'ai pas de filles mais j'ai élevé ma nièce + j'dirais que c'est le garçon qui a toujours besoin d'aide + parce que les filles euh + elles ont tendance à être chic coquette euh cultivées et tout ++ quand elles se fréquentent elles ont cette envie d'apprendre le français + de parler + de bien parler français + mais d'après ce que je vois chez mes deux garçons non + ils

ont leur milieu leurs copains euh et l'environnement le quartier les amis surtout quand ils parlent pas français tu vas remarquer alors qu'ils sont toujours loin de la langue française /

QC14P5 : En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

R14P5 : /

C15 : Merci beaucoup madame /

Transcription de l'entretien avec le parent n°06

CEM Victor Hugo

Madame : Naima / Mère de : Dalina

Durée de l'entretien : 15 min. 54 sec.

Questions d'identification

QC1P6 : Comment vous appelez-vous ?

R4P6 : Naima /

QC2P6 : Quelle est votre tranche d'âge ? 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R4P6 : ***andi*** (J'ai) quarante-huit ans /

QC3P6 : Quel est votre niveau d'instruction ?

R4P6 : Terminale /

QC4P6 : Quel est le niveau d'instruction de votre conjoint ?

R4P6 : Terminale /

QC5P6 : Quelles sont vos professions (vous et votre conjoint) ?

R5P6 : Mon conjoint est comptable + travaille dans la banque + moi je suis femme au foyer et en même temps couturière /

Questions d'ordre sociolinguistique / Sociodidactique

QC6P6 : Quelles sont les langues parlées à la maison ? Pourquoi ?

R6P6 : Le français + l'arabe + le kabyle /

***1 :** Quel arabe ?

1 :** La langue algérienne + ***dardja **(**Le dialectal) /

***2 :** Pourquoi ce mélange ?

2 :** Parce que **+** em avant d'me marier ***kont nahder ghir kbailya fe dar + fi familti ma lazemch tehedri arbiya fe dar + c'est interdit + mon mari et ma belle-famille parlent arabe ***dardja ++*** le français c'est euh (RIRES) ***+++ hna*** les algériens ***nkhaltouha chwya +*** on parle un peu de tout ***+ chwya arbiya chwya kbailya w ndakhloulou*** français + c'est un cocktail **(**Parce que + em avant de me marier je ne parlais que le kabyle à la maison + dans ma famille il ne faut jamais

parler l'arabe à la maison + c'est interdit + mon mari et ma belle-famille parlent l'arabe dialectal ++ le français c'est euh (RIRES) +++ nous les algériens on mélange un peu + on parle un peu de tout + un peu arabe un peu kabyle et on rajoute le français + c'est un cocktail) /

QC7P6 : Parlez-vous en français avec votre enfant ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?

R7P6 : ***Machi ghir*** en français + mais le français **dakhel f** le langage **taa'na + ydj ydji** le mot + mais le français courant non + j'ai pas envie ***na'allemha*** français ***lazem tetallem tahder kbailya*** (Pas tout en français + mais le français fait partie de notre langage + des mots se glissent certainement + mais le français courant non + je n'ai pas envie lui apprendre le français il faut qu'elle apprenne à parler kabyle) /

QC8P6 : Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ? Pourquoi ?

R8P6 : Chaque langue ***mliha*** pour l'enfant parce que euh ++ tu voyages + tu communiques ***maa*** ta famille qui vit à l'étranger **+** mais ça m'dit rien ***benti tetallem*** les langues **+ *sah f'lougha ta'ha*** **(**Chaque langue est bénéfique pour l'enfant parce que euh ++ tu voyages + tu communiques avec ta famille qui vit à l'étranger + mais ça ne me dit rien que ma fille apprenne les langues + sa langue maternelle est plus importante) /

***1 :** Pourquoi vous ne voulez pas que votre fille apprenne les langues ?

1 :** C'est pas le fait que j'veux pas qu'elle apprenne les langues mais ***ana pour moi ***lazem tched f*** l'origine ***taaha kbel*** après ***tetallem loughat wahdokhrine ++ had*** l'fançais ***hadak roumi rahou yetallem loughetna ?*** Il essaie ? ***Alach howa ma yahchemch ki ma yaarefch kbailya ?*** Alors ***ma tahchemch b loughtek*** **(**Ce n'est pas le fait que je ne veux pas qu'elle apprenne les langues mais pour moi il faut d'abord qu'elle tienne à son origine et puis après elle peut apprendre d'autres langues ++ Est-ce qu'un français apprend notre langue ? Il essaie ? Pourquoi il n'a pas honte du fait qu'il ne sait pas parler kabyle ? Alors il ne faut pas avoir honte de sa propre langue) /

QC9P6 : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

R9P6 : C'est une langue comme toutes les langues sans plus + c'est un moyen de communication + comme l'espagnol comme l'anglais (RIRES) + ***hna berk khedinaha beli*** on dirait c'est notre langue + et pourtant c'est pas notre langue ++ mais + euh ***t'habbi wela tekerhi fi bladna lazem tet'allmiha*** sinon ***waara bach tssibi*** khedma **(**Seulement que nous le considérons comme étant notre langue + et pourtant ce n'est pas notre langue ++ mais euh que l'on veuille ou pas dans notre pays il faut l'apprendre sinon ça sera difficile de trouver un poste de travail**)** /

QC10P6 : Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?

R10P6 : A l'oral + à l'écrit ***raki tchoufi*** Dalina + elle n'a pas d'fautes ***bezzaf*** + mais euh ***loukan tkoulilha ahedri*** elle va être complexée (A l'oral + tu vois Dalina à l'écrit + elle ne fait pas beaucoup de fautes + mais euh si tu lui demandes de parler elle va être complexée) /

QC11P6 : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

R11P6 : euh la timidité + le fait qu'elle a peur de dire des choses fausses + elle a peur de ne pas savoir le dire correctement et pourtant elle parle très bien français /

QC12P6 : Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

R12P6 : Euh pff + pas vraiment /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** Euh ***nhess belli je suis pas obligée + en plus ***mazalha sghira*** elle va apprendre après + mais ***tekra ktabat bla ma nkoulha*** **(**Euh je sens que je ne suis pas obligée + en plus elle est encore jeune et elle apprendra après + mais elle lit beaucoup sans que je lui demande) /

QC13P6 : A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P6 : Je crois que c'est les garçons + les garçons généralement sont bornés (RIRES) + enfin pas question de difficultés mais les garçons généralement ne parlent pas trop français + même s'il sait très bien parler mais il te jette que quelques mots /

***1 :** Pourquoi à votre avis ?

***1 :** Euhh c'est juste comme ça + la fille généralement elle aime bien ajouter le français à son discours + elle cherche à se montrer + pour elle c'est beau + mais le garçon non ça lui dit rien de trop parler en français /

QC14P6 : En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

R14P6 : Bon j'ai pas d'garçons + mais si j'avais un garçon ça sera la même chose ce sont tous mes enfants /

C15 : Merci madame /

Transcription de l'entretien avec le parent n°07

CEM Victor Hugo

Madame : Anissa / Mère de : Khalil

Durée de l'entretien : 11 min. 10 sec.

Questions d'identification

QC1P7 : Comment vous appelez-vous ?

R4P7 : Euh Anissa /

QC2P7 : Quelle est votre tranche d'âge ? 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R4P7 : Cinquante-cinq ans + je suis une soixante-six /

QC3P7 : Quel est votre niveau d'instruction ?

R4P7 : Licence en langue française /

QC4P7 : Quel est le niveau d'instruction de votre conjoint (e) ?

R4P7 : Il a arrêté ses études au lycée + niveau deuxième année secondaire /

QC5P7 : Quelles sont vos professions (vous et votre conjoint (e)) ?

R5P7 : Mon mari c'est un maçon et moi j'ai arrêté mon boulot il y longtemps /

Questions d'ordre sociolinguistique / Sociodidactique

QC6P7 : Quelles sont les langues parlées à la maison ? Pourquoi ?

R6P7 : Euh l'arabe /

***1 :** Quel arabe ?

1 :** L'arabe classique ***w + metghelleb alih dardja + français ***klil*** y a des mots juste pour parler avec ma fille ***bessah*** les garçons ils s'en fichent (L'arabe classique et dialectal mais c'est le dialectal qui domine + et un peu de français juste pour parler avec ma fille mais les garçons s'en fichent) /

QC7P7 : Parlez-vous en français avec votre enfant ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?

R7P7 : Oui je perle + même ***ki ndirlou*** les révisions + des exercices conjugaison le sens des mots + parfois il vient il me dit ***mama kifach nkoulou hadi*** + mais c'est rare ***win yji ma yhabch***

yahderha (Même quand je lui fais des révisions + des exercices de conjugaison le sens des mots + parfois il vient et me demande maman comment dire ceci + mais il ne demande que rarement + il n'aime pas parler français) **/**

***1 :** Dans quel but vous parlez français avec Khalil ?

1 :** Parce qu'au futur ***N'habou yet'allemha + ala khater ana andi hadik la chaleur de parler en français avec mes fils ***bch ywellou yahdrouha*** couramment (Parce qu'au futur je veux qu'il l'apprenne + car j'ai cette chaleur de parler en français avec mes fils pour qu'ils apprennent à le parler couramment) /

QC8P7 : Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ? Pourquoi ?

R8P7 : Les langues euh en Algérie c'est féminin + les femmes bravo ***alihom +*** je tire le chapeau ***ala kol mra tahder*** les langues ***+ khaterch hadi takafa +*** c'est une culture ***machi ai'b tahedri b*** l'anglais en allemend et tout ***+ bessah*** les garçons ***yedahkou jihom ki chghol mahzala + ki khetou tahder*** en français ***jih bezaf*** bizarre ***+ jihomhaja tayha*** **(**Bravo aux femmes + je tire chapeau à toute femme qui parle les langues + parce que les langues c'est toute une culture + parler une langue anglais allemand et tout n'est pas une honte + mais les garçons se moquent de celui qui parle en français + pour eux c'est scandaleux qu'un homme parle français + ça lui parait trop bizarre même honteux quand sa sœur parle français**)** /

QC9P7 : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

R9P7 : C'est une langue ***li n'habbha bezzaf +*** le français ***teftahli bibane fi hyati*** surtout en Algérie ***telkayha*** partout ***+ tekray biha ktabatt tahedri biha fi j'maa + wahed m yefhamch tfahmih*** et ça me fait grand plaisir ***+ telkayha*** chez le médecin la banque le pharmacien + PARTOUT (C'est une langue que j'aime beaucoup + le français m'ouvre pleines de portes dans ma vie surtout en Algérie tu la trouves partout + lire des livres discuter avec les gens + quand quelqu'un ne le comprend pas tu lui expliques et ça fait grand plaisir + tu l'utilises chez le médecin dans la banque chez le pharmacien + PARTOUT) /

QC10P7 : Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?

R10P7 : C'est à l'oral bien sûr + à l'écrit ça va ils arrivent à se débrouiller + mais l'oral c'est toujours un problème /

***1 :** Et entre la fille et les garçons ?

1 :** Pour mon cas ma fille est mieux que ses frères + toujours ***telkay lebnat khir m lewlad fel hadra + même si euh + elle n'est pas vraiment excellente mais mieux que ***khawet'ha*** (Tu vas toujours remarquer que les filles sont mieux que les garçons quand ils parlent + même si elle n'est pas excellente mais elle reste mieux que ses frères) /

***2 :** A votre avis, pourquoi ces différences entre les filles et les garçons ?

2 :** Je pense ***ala khater tefla toujours ***maa yemmaha +*** toujours ***t'hab tefham kter*** toujours ***t'hab tet'allem haja zayda*** surtout les langues et surtout le français **(**Je pense que c'est parce que la fille est toujours avec sa maman + toujours plus curieuse et cherche toujours à apprendre et découvrir surtout les langues et surtout le français**)** /

QC11P7 : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

R11P7 : Euh la prononciation + ***ki yentek hadja jih sa'iba w zid howa ma yhabch ykesser rassou + melli kan sghir*** pour lui le français **wa'er** alors ***ma net'allemch*** (Il a toujours du mal à prononcer + en plus il ne se casse pas trop la tête + depuis tout petit pour lui le français est une langue difficile alors il cherche pas à l'apprendre) /

QC12P7 : Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

R12P7 : Ah OUII **+** ***nwerilhom daymen wch'hal men marra*** **(**Je les aide toujours plusieurs fois) /

***1 :** Par quel moyen les aidez-vous ?

***1 :** Euh à part les communications de tous les jours + autour de la table + la télévision + elle est classée la première + toujours en regardant la télé j'en profite et je leur apprends beaucoup de choses surtout le lexique + quelques expressions /

QC13P7 : A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P7 : Euh les garçons /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** Puisque les filles sont plus intelligentes que les garçons + et aussi le garçon parfois ***tssibih machi sérieux ***kima*** la fille euh + ***loukan ma trouhich ntiya andou bach tkerrih*** il s'en fiche **+** ***w*** encore ***f*** le français ***belek*** il fait des exercices ***yekteb*** production écrite mais ne parle pas trop en français donc ***andou*** toujours un manque *f* l'oral **(**Parfois vous trouvez que le garçon est moins sérieux que la fille euh + si tu ne cours pas après et tu ne cherches pas pour lui apprendre il s'en fiche + et encore en français peut-être il fait ses exercices il rédige une production écrite maiss ne parle pas trop en français donc il a toujours des lacunes à l'oral) /

QC14P7 : En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

R14P7 : ***Ana*** l'oral euuh + ***naawen*** ma fille beaucoup plus + la fille je sais que ***tetallem + terfed + tahder biha*** + mais le garçon ***ma andouch*** cette envie de parler en français alors pourquoi l'aider + c'est vrai ***nkarrih nfahmou*** mais ***yeddi*** le stricte minimum mais pas pour parler (Moi pour l'oral euuh + j'aide beaucoup plus ma fille + car je sais que la fille apprend + assimile + appliue et parle français + mais le garçon n'a pas cette envie cette motivation à parler en français alors pourquoi l'aider ? + certes je l'aide je lui explique mais il ne prend que le strict minimum de ce dont il a besoin mais pas pour parler) /

C15 : Merci beaucoup madame /

Transcription de l'entretien avec le parent n°08

CEM Victor Hugo

Monsieur : Merzak / Père de : Imène

Durée de l'entretien : 11 min. 30 sec

Questions d'identification

QC1P8 : Comment vous appelez-vous ?

R4P8 : Merzak /

QC2P8 : Quelle est votre tranche d'âge ? 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R4P8 : Entre quarante et cinquante /

QC3P8 : Quel est votre niveau d'instruction ?

R4P8 : Euh je suis technicien supérieur en art graphique /

QC4P8 : Quel est le niveau d'instruction de votre conjointe ?

R4P8 : Euh elle est diplômée en comptabilité /

QC5P8 : Quelles sont vos professions (vous et votre conjointe) ?

R5P8 : Moi je suis technicien d'impression et madame travaille en comptabilité elle est responsable comptable dans une administration /

Questions d'ordre sociolinguistique / Sociodidactique

QC6P8 : Quelles sont les langues parlées à la maison ? Pourquoi ?

R6P8 : Euh arabe + français + mais beaucoup plus arabe + et parfois quelques mots en anglais /

***1 :** Quel arabe exactement ?

***1 :** Dardja /

***2 :** Pourquoi ces deux langues ?

2 :** Euh (rires) + c'est des réflexes + c'est évident euh ***naarfou deux langues ***nahedrouhom*** les deux + c'est comme ça **(**C'est évident euh on connait deux langues on les parle toutes les deux + c'est comme ça) /

QC7P8 : Parlez-vous en français avec votre enfant ? Si oui, pourquoi et dans quelle (s) situation (s). Si non, pourquoi ?

R7P8 : Euh parfois + non pas souvent /

***1 :** Dans quelles situations exactement parlez-vous en français avec elle ?

1 :** Des fois ***bach nfahemha hakda des mots techniques + ***tsemma lazem nmed'houlha*** en français + mais la maman tahder maahom bezaf en français (Parfois pour lui expliquer par exemple des mots techniques + donc il faut que ça soit en français + mais la maman parle beaucoup en français avec elles) /

QC8P8 : Que pensez-vous des langues et de leur apprentissage en Algérie ? Pourquoi ?

R8P8 : Les langues pour moi ***and'hom bezaf*** les avantages pour une personne + ki t'hab tektachef takafa jdida + ki tkoun en voyage euh + Mais il est faible ***andna + bech tet'allemi*** une langue il faut payer + ***ma tssibihach*** kollech f l'école étatique (Pour moi les langues ont beaucoup d'avantages pour la personne + pour se cultiver + quand tu cherches à découvrir une nouvelle culture + quand tu es en voyage euh + mais je trouve que l'apprentissage des langues est faible chez nous + pour apprendre une langue il faut payer + tu ne les trouveras pas toutes dans l'école étatique) /

QC9P8 : Que pensez-vous de la langue française ? Pourquoi ?

R9P8 : ***Hnaya*** c'est notre deuxième langue ***hna f dzayer*** + ***w hya eli nestaamlouha bezzaf + mais hna chwya ma n'habouhach ala jal*** (RIRES) euh ***ala jal el'istiimar wach dar*** (Le français pour nous c'est notre deuxième langue ici en Algérie + et que nous utilisons beaucoup + mais on l'aime pas beaucoup à cause de (RIRES) euh à cause de ce que le colonialisme nous a fait) /

***1 :** Donc selon vous, vous n'aimez pas le passé colonial de la France donc vous n'aimez pas sa langue ? Quel en est le rapport ?

1 :** NON + la langue ***haja + ***ki hya ki*** l'anglais ***wassila netwasslou biha haja mliha + bessah kayen nass hna f dzayer yestaamlouha b*** la culture ***dyalha + hna*** chui pas d'accord (NON + la langue c'est à part entière + au même titre que l'anglais un moyen de communication ça c'est une bonne chose + mais il y a des gens ici en Algérie utilisent le français avec sa culture + là je ne suis pas d'accord) /

QC10P8 : Vos enfants rencontrent plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?

R10P8 : Ni l'un ni l'autre + même le petit garçon /

***1 :** A votre avis, pourquoi ils n'ont pas de difficultés en langue française ?

***1 :** Euh Ils ont une bonne base + ils étaient en école privée + ils ont fait le double programme français et algérien + ils ont bien démarré ils parlent couramment AH très bien même /

QC11P8 : Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

R11P8 : Comme je vous l'ai dit ***ma aand'homch*** des difficultés à part ma fille Imene est trop TIMIDE + même si elle parle bien mais ***tahchem tahder kedam ennas*** à part ***maana*** + c'est tout (Comme je vous l'ai dit mes enfants n'ont pas de difficultés à part ma fille Imene elle est trop TIMIDE + même si elle parle très bien français mais elle a du mal à prendre la parole devant les gens sauf avec nous sa maman et moi + c'est tout) /

QC12P8 : Est-ce que vous les aidez à gérer ces difficultés et à améliorer leur niveau à l'oral ? Si oui, comment et par quel (s) moyen (s) ?

R12P8 : Avant ***ki kanou sghar*** mais maintenant non ***yekraw wahedhom + ki kanou*** au primaire ***kona naawnouhom bezzaf*** surtout ***rakazna ala*** la lecture parce que ***hya elli tserrah*** la langue ***tserrah kolech*** + ***w tani*** on utilisait des livres + euh même la prof ***dyelha*** à l'école privée ***medetli*** des CD ***fihom bezaf*** les activités ***khdemna bezaf bihom*** + ***doka*** c'est internet donc ***wellaw kolech wahedhom*** sur internet (Avant quand ils étaient petits mais maintenant non + quand ils étaient petits on les aidait beaucoup et s'est surtout basé sur la lecture parce que c'est grâce à la lecture qu'ils apprennent tout + et on utilisait aussi des livres + euh même son enseignante du primaire à l'école privée me donnait des CD contenant beaucoup d'activités qu'on travaillait ensemble + maintenant ils font tout sur internet ils sont plus indépendants) /

QC13P8 : A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui ont le plus besoin d'aide quant à l'apprentissage du français oral ? Pourquoi ?

R13P8 : Dans mon cas c'est la même chose + sauf que le garçon est tout petit peu plus que la fille + je vous ai dit ma fille son grand problème c'est la timidité + mais de façon générale c'est toujours les filles qui parlent mieux /

***1 :** A votre avis pourquoi ?

1 :** AHH + des fois ***belek ki yokaadou bezaaf avec leur maman ***f'eddar*** + ***belek*** grâce aux médias euh + les garçons ***tssibihom*** toujours ***maa s'habhom yelaabou*** + donc c'est l'entourage ***makach kima eddar*** et la famille + ***belek loukan tssibi*** un garçon ***li yokaad bezaf feddar belek ymetrisi mlih*** le français (Peut-être c'est parce que les filles passent plus de temps à la maison avec leur maman + peut-être grâce aux médias euh + par contre les garçons généralement sont avec leur copains ils jouent + donc l'est l'entourage il n'y a pas mieux que la maison et la famille + peut-être si un garçon reste beaucoup à la maison il maîtriserait mieux le français) /

QC14P8 : En tant que parent, vous aidez beaucoup plus les filles ou les garçons à gérer leurs difficultés à l'oral ? Pourquoi ?

R14P8 : Pour moi et ma femme c'est la même chose entre le garçon et la fille + ***naawnouhom*** (Nous les aidons) kifkif parce que y a pas de différence entre ma fille et mon fils /

C15 : Merci beaucoup monsieur /

Transcription de l'entretien semi-directif avec l'apprenant n°01

CEM Moufdi Zakaria

L'apprenant : Anis

Durée de l'entretien : 14min. et 32sec.

Identification de l'apprenant

Je m'appelle **Mohamed Anis** J'ai **15 ans**. J'ai **pas de** frère (s) et j'ai **02** sœurs dont je suis **l'ainé**. Mon père **est un architecte** et ma mère est **femme au foyer (diplômée en gestion et économie).**

Dans le milieu familial / social

QC1A1 : ***Wech hya ellougha lawla li taalemt'ha ?*** **(**Quelle est ta langue 1 ?)

R1A1 : le français et ***dardja*** **(**L'arabe dialectal) /

QC2A1 : ***Wech houma elloughat li tahder bihom maa*** tes parents, tes sœurs ? **(**Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ? Et avec tes sœurs ?)

R2A1 : C'est l'arabe dialectal + l'anglais avec maman et français avec mon père et kabyle parce que je suis kabyle mais euh + c'est pas ++ tous les temps + et avec mes sœurs ***dardja*** *(*le dialectal) /

QC3A1 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?

R3A1 : ***Dardja*** (le dialectal) c'est tout /

QC4A1 : ***Wechnou hya lougha wella loughat li thab'ha wela li thab'hom ? waalach ?*** **(**Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?)

R4A1 : C'est l'anglais /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** Parce que est une langue facile et ++ j'intéresse pour l'anglais trop parce que ***el moustakbal tai mebni ala (Mon avenir est basé sur) l'anglais et la spécialité ***li rah nekraha tekhdem bezaf*** (que je vais étudier œuvre beaucoup) l'anglais euh ++ électrotechnique /

QC5A1 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) ***li ma thab'hach*** *(*que tu n'aimes pas ?) Pourquoi ?

R5A1 : Il n'y a pas + j'aime les langues /

QC6A1 : Quand tu parles, ***wech hya lougha li thass rouhek fiha*** à l'aise ? (Dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ?) Pourquoi ?

R6A1 : Français parce que je parle spontané avec la langue français et euh + mon père parle avec moi français toujours donc + je parle français ***kter mel*** (Plus que) l'anglais et + parce que ***naaref'ha*** (je la connais) w ***djini sahla*** (elle est facile pour moi) /

QC7A1 : ***Wecg rayek ?*** **(**Que penses-tu de) la langue française ?

R7A1 : ***fe notk nelkaha sahla*** (en prononciation je la trouve facile) *mais* la conjugaison *et* tout ***nelkaha waara*** (Je la trouve difficile) /

1 :** Et les autres langues ***wech rayekfihom ? (Qu'en penses-tu ?)

1 :** euh + je parle un peu **talianya** (l'italien) anglais de l'Angleterre français + il y a des langues difficiles à moi par exemple ***torkya + chinya + japonya + kourya (le turc + le chinois + le japonais + le coréen) et l'anglais de l'Amérique /

QC8A1 : ***Ahkili kifach tetallem loughat fi ailatek ?*** **(**Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?)

R8A1 : Ma mère ***ki konna sghar kanet taalemna*** (Quand on était petit elle nous apprenait) les fruits les animaux les objets euh les légumes + et mon père ***kan yestamel maana kan yahder maana*** en français ***w hna ki ma nefahmouch ykoulenna efahmou wahedkom ombaad hna taallemnaha*** (Il utilisait et parlais avec nous en français et nous quand on ne comprenait pas il nous disait comprenez tout seuls puis on l'a appris) + l'anglais kifkif + ma mère ***hya li taaref bezzaf l'anglais hya li almetna kolech f l'anglais kanet direlna*** des vidéos ***fel micro wella nchoufou*** les films ***taa*** les enfants ***b l'anglais*** (c'est elle qui maîtrise l'anglais c'est elle qui nous a tout appris en anglais elle nous mettait des vidéos des vidéos sur ordinateur ou bien on regardait les films pour enfants en anglais) /

QC9A1 : ***kouli ida yaawnouk f dar bach tetallem w tahder français*** **(**Penses-tu qu'à la maison on t'aide à apprendre et à parler en français ?) Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ?

R9A1 : non ***ana ma yaawnounich*** mais ma sœur ***yaawnouha*** parce que ma sœur ***f notk f*** langage ***taa lfrançais chwya nakess tsemma kanou yaawnouha bezzaf bessah ana netaalem bezzaf wahdi*** **(**Moi on ne m'aide pas mais ma sœur on l'aide parce que ma sœur a quelques difficultés au niveau de la prononciation en français alors ils l'aidaient beaucoup mais moi j'apprends beaucoup tout seul) /

***1 :** Par quels moyens ?

1 :** ***Ana netallem bezzaf b les jeux ki nesmaa nerfed temtem les mots **(**moi j'apprends beaucoup avec les jeux quand j'écoute j'apprends rapidement) **+** l'internet la télévision par des reportages ***ombaad nseyi nahder*** **(**Après j'essaie de parler) avec mon père /

En classe de français

QC10A1 : Participes-tu en séance de français ?

R10A1 : Oui je participe /

QC11A1 : Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?

R11A1 : En français et ***chwya arabe fos'ha et dardja*** (Un peu d'arabe classique et dialectal) /

***1 :** Dans quelles situations utilises-tu ces trois langues ?

1 :** Il y a des mots ***manaarefhomch nestaamel el fos'ha bach naarefhom (je les connais pas alors j'utilise l'arabe classique pour les connaître) + des synonymes /

QC12A1 : (Penses-tu que tu parles français correctement ?)

R12A1 : Oui mais je fais des erreurs + quelques erreurs mais je peux parler français avec les autres /

QC13A1 : En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?

R13A1 : C'est à l'oral + parce que je suis compliqué à l'écrit f l'écrit ***neghlet + neghlet*** (Je fais des erreurs + je fais des erreurs) f les mots + f la conjugaison c'est ça par contre f l'oral je suis à l'aise je peux me débrouiller /

QC14A1 : Avec qui t'exprimes-tu en français ? Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.

R14A1 : Euh j'utilise le français avec les enseignants et mes camarades + c'est pas tout ***nestaamel ghir maa li yaarfou français w el baki non nahder maahom ghir bel arbia*** normal (Je ne l'utilise qu'avec ceux qui connaissent le français avec le reste non je parle avec eux uniquement en arabe) /

QC15A1 : Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?

R15A1 : J'utilise ***dardja*** (le dialectal) l'essentiel je trouve le mot pour parler ***lazem nkemel elfikra w nwessel el fikra*** (il faut que je termine l'idée et que le message passe) /

C16 : Merci Anis /

Transcription de l'entretien semi-directif avec l'apprenant n°02

CEM Moufdi Zakaria

L'apprenante : Amel

Durée de l'entretien : 14 min. et 41 sec.

Identification de l'apprenant

Je m'appelle **Amel**. J'ai **15 ans**. J'ai **une seule sœur** dont je suis **l'aînée**. Mon père est **commerçant** et ma mère est **secrétaire administrative.**

Dans le milieu familial / social

QC1A2 : Quelle est ta langue 1 ?

R1A2 : ***arbiya*** (L'arabe) /

*1 : ***wech men arbiya*** ? (Quel arabe ?)

*1 : ***<u>ellougha arabiya</u> + kont netallem kima <u>ka'as</u> + euh <u>kayfa halouki</u> ombaada ki wsselt rabaa snin bdit net'allem <u>lougha</u> taana dardja*** (l'arabe classique + j'apprenais par exemple un verre + euh comment vas-tu et à l'âge de quatre ans j'ai commencé à apprendre notre langue l'arabe dialectal) /

QC2A2 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ? Et avec ta sœur ?

R2A2 : ***dardja w chwya*** anglais et avec ma sœur ***dardja*** puisque ***sghira ma tefhamch*** (l'arabe dialectal et un peu d'anglais et avec ma sœur arabe dialectal puisqu'elle est jeune elle comprend pas) /

QC3A2 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?

R3A2 : ***Dardja taa'na*** **(**Notre arabe dialectal) /

QC4A2 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?

R4A2 : L'anglais **+** ***n'habha*** parce que **+** ***ki nekber rani haba nrouh*** l'Angleterre ***nkemel krayti ltemmak w nwelli mouhamia inchallah w*** parce que l'anglais ***lougha alamiya*** **(**j'aime l'anglais parce que + quand je serai grande je voudrais partir en Angleterre terminer mes études et devenir avocate inchallah et aussi parce que l'Anglais est une langue internationale) /

QC5A2 : ***w <u>elloughat</u> li ma t'habihomch ? (***Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu n'aimes pas ?) et Pourquoi ?

R5A2 : ***kont nekrah*** français parce que ***fel*** primaire ***ma kanouch yaalmouna mlih l'***français **+** parce que ***chikha taana kanet dji w trouh w ki dji tkarria + kanet tkrrina b l'onf + b*** la violence ***tsemma kont nekrah*****a** mais ***doka rani etallemha bdit n'habha lkit mama tahder biha + ala jal mama habit*** le français ***whabit nahderha kima hya*** **(**avant je n'aimais pas le français parce qu'au primaire on nous apprenait pas bien le français + parce que notre maîtresse s'absentait beaucoup et quand elle venait elle était agressive avec nous + alors je l'aimais pas mais maintenant j'ai commencé à l'aimer et aimer l'apprendre surtout quand je vois maman parler en français + c'est grâce à maman que j'aime parler en français) /

QC6A2 : Quand tu parles, dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ? Pourquoi ?

R6A2 : ***el arbiya el fos'ha + bach nbeddel chwya machi ghir dardja + dardja l'inssan lazemlou ynewwaa chwya f loughat + w inchallah ki netallem l***'anglais ***nwelli nahder b*** l'anglais ***tani*** **(**l'arabe classique + pour changer un peu du dialectal + il faut que l'Homme varie ses langues quand il parle + et inchallah quand j'apprendrais l'anglais je le parlerai aussi) /

QC7A2 : ***wech rayek fel lougha el faransiya*** **? (**Que penses-tu de la langue française ?) Et des autres langues ?

R7A2 : ***l'***français ***ka lougha lazem netaalmouha bach ki nekber inchallah + yakh alabanna beli*** le français ***nahedrou bih bezzaf f dzair + tsemma ki trouhi tekhedmi*** c'est obligé ***belli tehedri*** **le français +** ***tsemma lazem netallemha w euh + lougha mliha sahla w w chabba ki tahedriha + w*** en plus ***lazem netallemha*** puisque ***kamel*** l'entourage ***ta'i yahder*** français donc ***djini hchouma wma nhassch rouhi*** à l'aise ***kifach ma nahderhach kedamhom*** (en tant que langue il faut l'apprendre pour que lorsque je serai grande inchallah + on sait tous qu'on parle beaucoup français en Algérie + alors au travail tu es obligé de parler en français + donc il faut l'apprendre et euh + c'est une langue facile et très belle lorsque tu parles avec + en plus il faut que je l'apprenne puisque tout mon entourage parle français donc ça m'intimide et ça me rend mal à l'aise quand je ne parle pas en français devant eux) /

QC8A2 : ***Ahkili kifach tetalmi*** les langues dans ton milieu familial ? Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?

R8A2 : ***Nchouf bezaf wahed el canat*** youtube une jeune fille universitaire ***tahder bezaf*** français et anglais ***w habit netallem kima hya + en plus nekra bezaf ktabat*** parce que ***mama kanet tekra ktabat*** en français ***khelathomli*** puisque ***ana*** français ***nefhamha kter mel*** anglais **+** parce que français ***men bekri mama w papa yahedrou biha w habit ana nweli nahder biha + kayen tan*** la télévision ***papa ki ychouf*** les films toujours ***ydir*** traduction française ***ykouli lazem tetalmou*** français ***ana loukan ma naarefch*** français ***loukan doka ma nekderch nakhdem +*** même ***f les émissions nched*** **q**uelques phrases ***w nremarki beli kima tkoulhom mama*** alors ***nweli nkoulha w*** bien sûr ***nekhdem bezaf b*** google traduction ***ay hadja ma nefhamhch nhewes aliha tema bech nchedha fi rassi w nestaamelha ki nahder w hakda li welit nhab*** français (Je suis une chaine YouTube une jeune fille universitaire qui parle beaucoup français et anglais alors je veux apprendre à parler comme elle + en plus je lis certains livres en français que ma mère lisait et me les a laissés puisque je comprends le français mieux que l'anglais + parce que mes parents ont toujours parlé français mais je veux apprendre à parler comme eux + il y a aussi la télévision quand papa regarde des films il nous met toujours la traduction française il me dit

il faut apprendre le français puisque moi si je ne parlais pas français je ne pourrais jamais travailler + même quand je regarde des émissions je retiens certaines expressions que j'entends aussi maman dire pour les réutiliser lorsque je parle et bien sûr je travaille beaucoup avec Google-traduction et à chaque fois j'apprends un mot nouveau et c'est de cette façon que j'ai aimé la langue française) /

QC9A2 : Penses-tu qu'à la maison on t'aide à apprendre et à parler en français ? Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ?

R9A2 : ***kima koltlk*** madame **+** ***kayen*** la communication par exemple ***mama*** à chaque fois ***tkoulli kifach nkoulou hadi*** en français ***ombaad tcorrigili w tmeddli bezaf nekra ktabat bach nched kelmat fi rassi ++ w papa yaallemni bezaf b*** la traduction que ce soit ***f*** la télé ***wella*** oralement (comme je vous l'avais dit madame + il y a la communication par exemple à chaque fois maman me demande comment on dit ça en français après elle me corrige en plus elle me donne à lire beaucoup de livres e français pour que j'apprenne le vocabulaire ++ et mon père m'apprend souvent à travers la traduction par la télévision ou oralement) /

En classe de français

QC10A2 : Participes-tu en séance de français ?

R10A2 : oui je participe parce que ***ki nchouf*** la prof de français ***netmenna nkon ahder kima hya*** **+** bien sûr **+** ***w bach rahi tkarri fya tsemma rahi habetni netaalem*** français donc ***lazem ncharek w netallem nahder*** français (quand je vois mon enseignante je souhaite parler français comme elle + bien sûr + et puisque elle est en train de m'enseigner c'est qu'elle veut que je l'apprenne donc il faut que je participe et que j'apprenne à parler français) /

QC11A2 : Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?

R11A2 : euh + je participe en français mais ***nelka sou'ouba bach nahder + ana wahdi nekder nahder*** français normal mais ***ki nkoun*** en classe ***nahchem w khaf naghlet*** **+** donc ***nutilisi laarbya ki ma naarefch nkemel jomla nkoul kelmat bel arbiya bech efhamni chikha + bech nwessel*** *l'*message la prof **(**je trouve des difficultés pour parler + quand je suis seule je parle français normal mais en classe je suis timide et j'ai peur de faire des erreurs + donc j'utilise l'arabe quand je n'arrive pas à terminer la phrase j'utilise quelques mots en arabe pour que l'enseignante me comprenne + pour que lui passe le message) /

QC12A2 : Penses-tu que tu parles français correctement ?

R12A2 : Non **+** euh mais ***rani haba nweli nahder*** français ***belek ala aamine wela nweli nahderha mlih*** parce que ***rani ndir bezaf*** les efforts **+** euh ***ma naarefch nkewen joumla*** **+** ***nefham*** très bien ***li rahou yahder maaya bessah ma naarefch njawbou*** en français à 100% en plus ***nahchem nkhaf ma nahderch mlih yebda yed'hak aliya*** **(**J'aimerais bien parler bien

français peut-être d'ici deux ans j'y arriverai parce que je suis en train de fournir beaucoup d'efforts + euh j'arrive pas à former une phrase + je comprends très bien celui qui me parle mais je sais pas comment lui répondre en français à 100% en plus je suis timide et j'ai peur de ne pas bien parler et qu'on se moque de moi) /

QC13A2 : En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?

R13A2 : à l'écrit **+** parce que à l'oral euh+ ***ma nekderch nentek'ha + naaref nekteb*** production écrite ***naaref naabber wech rani nkoul doka*** en arabe ***nekder nektebhalek*** en français **+** ***bessah*** à l'oral ***ma nekderch nahder*** français ***kima rani nahderha*** en arabe ***ma andich fassahat lissan kima ykoulou nebloki*** **(**Je ne peux pas le prononcer + je sais rédiger une production écrite je peux rédiger en français ce que je suis en train de dire en arabe + mais à l'oral je ne peux pas parler bien français au même titre que l'arabe j'ai pas l'éloquence comme on le dit je bloque) /

QC14A2 : Avec qui t'exprimes-tu en français ? Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.

R14A2 : ***maa*** la maitresse c'est tout parce que ***hya li tkarini w tefhamni + ma walefnach nahedrou*** français ***maa*** l'entourage ***taana + ki tahedri maahom*** en français ***ykoulek metkeber w jihom bezzaf*** bizarre **(**avec la maitresse c'est tout parce que c'est elle qui m'enseigne la langue et qui me comprend + on n'a pas l'habitude de parler en français avec notre entourage + quand tu leur parles en français on te traite d'orgueilleux et ça leur parait tellement bizarre) /

QC15A2 : ***Ki telkay sou'oubat ki tkouni tahedri*** français ***kifach diri ?*** Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?

R15A2 : ***nahder kelma*** en français ***w kelma bel arbya + nebda nkhemem fi rassi hata nssib hadik el kelma*** l'essentiel ***nkemel*** **l**'idée ***ya loukan*** en arabe **(**je donne un mot en français et un mot en arabe + je commence à réfléchir jusqu'à ce que je trouve le mot l'essentiel je termine mon idée ne serait-ce qu'en arabe) /

C16 : Merci Amel /

Transcription de l'entretien semi-directif avec l'apprenant n°03

CEM Moufdi Zakaria

L'apprenant : Islem

Durée de l'entretien : 10 min. et 45 sec.

Identification de l'apprenant

Je m'appelle **Islem**. J'ai **14 ans**. J'ai **01 seul** frère dont je suis **l'aîné**. Mon père est **menuisier** mais il a fait **des études en gestion** et ma mère est **femme au foyer** mais a **un diplôme en gestion.**

Dans le milieu familial / social

QC1A3 : Quelle est ta langue 1 ?

R1A3 : L'arabe ***el fos'ha wa daridja*** (classique et dialectal) /

QC2A3 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ? Et avec ton frère ?

R2A3 : Avec mes parents je parle arabe ***daridja*** (Dialectal) ***w min dak ki nhab netaalem lougha nahder maahom w homa yrépondiwli*** énéralement ***hakda ndir maahom fel*** français et l'anglais (et parfois quand je veux apprendre une langue je parle avec eux puis ils me répondent généralement je fais comme ça avec eux) en français et anglais mais en général c'est l'arabe /

*1 : et avec ton frère ?

*1 : Avec mon frère euh ***ki n'hab naalmou lougha nahder maah b hadik lougha*** (quand je veux lui apprendre une langue je parle avec lui dans cette langue) mais généralement c'est ***daridja*** (le dialectal) /

QC3A3 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?

R3A3 : Avec mes amis je parle arabe normal mais j'aime ***min dak n'hab nahder maahom*** (j'aime parler avec eux) en anglais puisque moi j'aime l'anglais et le français ***mindak*** (parfois) /

QC4A3 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?

R4A3 : euh l'anglais et ***elyabanya*** (le japonais) parce que ***n'hab elyabane nhab nrouh lelyabane taadjebni hadik leblad*** (j'aime le Japon et j'aime le visiter ce pays me plait beaucoup) et l'anglais puisque c'est une langue mondiale ***taajebni ellougha el mostalahat taa'ha*** (cette langue et son vocabulaire me plaisent) et la façon de parler /

QC5A3 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?

R5A3 : non j'ai pas j'aime toutes les langues /

QC6A3 : Quand tu parles, dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ? Pourquoi ?

R6A3 : ***ki nkoun nahder arbiya*** que ce soit ***arbiya taana dardja w*** même ***el fos'hha*** puisque ***nahedrou bihom kol youm w maa kamel nass*** et un peu en anglais puisque ***ana rani hab netaalemha*** donc ***ndir fiha*** des efforts (quand je parle en en arabe que ce soit notre arabe dialectal et même l'arabe classique puisque on les parle tous les jours et avec tout le monde et un peu en anglais puisque je veux l'apprendre donc je fais beaucoup d'efforts /

QC7A3 : Que penses-tu de la langue française ? Et des autres langues ?

R7A3 : ***ellougha elfaransya*** (la langue française) c'est la troisième langue mondiale après l'arabe et l'anglais et + la langue d'Europe et de Canada w ***ka lougha*** normal ***lougha djamila w alamia doka el wahed yhab yetallemha fel majal siyassi wella elmajal tidjari wella elmajal sina'i ki ykoun ytadjer maa boldane mliha ki yetallemha*** (en tant que langue normal une belle langue une langue mondiale maintenant on l'apprend dans le domaine politique ou le domaine commercial ou le domaine industriel quand on exerce le commerce avec d'autres pays c'est bien de l'apprendre) /

QC8A3 : Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?

R8A3 : Euh + quand ***nguesser maa papa*** en français et ***ana nahder w houma yjawbouni ana nssekssi bezzaf ay haja manaarefhach nrouh*** directement ***l*** mama ***tmedli le synonyme*** en français (je discute avec mon père en français et moi je parle et ils me répondent moi j'ai tendance à poser trop de questions je vais directement chez ma mère et elle me donne l'équivalent) /

QC9A3 : Penses-tu qu'à la maison ***yaawnouk bach tetallem tahder*** en français (on t'aide à apprendre et à parler) en français ? Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ?

R9A3 : Oui madame + par la communication l'écriture pas trop + ***kima kotlek madame natihom sou'al w houma yjawbouni*** (comme je vous l'ai dit madame je leur pose une question et ils me répondent) + et aussi par l'internet et la télévision + ***n'hab nchof*** (j'aime regarder) les films en français ***mterjmine*** (traduits) en français + les cartoons les animes aussi /

En classe de français

QC10A3 : Participes-tu en séance de français ?

R10A3 : Oui je participe /

QC11A3 : Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?

R11A3 : ***ndjaweb*** en français ***ida kanet andi joumla shiha w ida ma'areftch nssibha*** en français + puisque ***ana fi rassi eljoumla bel arbiya nkoulha*** en français ***w ida ma kdertch njaweb bel fos'ha*** (je réponds en français si j'avais l'expression correcte mais si je ne la trouve pas je réponds en arabe classique) + puisque j'ai tendance à réfléchir en arabe et m'exprimer en français + ***ala hssab wach kdert*** (selon ce que je peux faire) /

***1 :** Dans quel cas utilises-tu l'arabe ?

1 :** euh + ***ki ma nekderch njaweb ala sou'al bel français (quand j'arrive pas à répondre en français) **/**

QC12A3 : Penses-tu que tu parles français correctement ?

R12A3 : Non /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** ***n'hass el hadra djini tkila **même** ***mama chhal men khatra tkoulli*** Islem ***ahder hadja taaref'ha + ana andi*** problème ***taa mostalahat ma naarefch ndir*** communication ***s'hiha n'hab nahderha bessah ma nekderch +*** premièrement ***nhassha tkila ala lssani +*** deuxièmement ***ma naarefch el mostalahat el mounassiba fel mawkif li nkoun fih ++ zaama nkoun nguesser ana w wahed + manakderch njawbou*** en français ***ma naarefch nkoul joumla shiha*** (Je sens que mon discours en français est lourd même ma mère me dit souvent Islem parle uniquement ce que tu sais + j'ai un problème de vocabulaire j'arrive pas à faire une communication correcte j'aime bien le parler mais je n'arrive pas + premièrement c'est lourd + deuxièmement je sais pas comment utiliser le mot adéquat à la situation dans laquelle je me retrouve ++ par exemple quand je discute avec quelqu'un + je peux pas lui répondre en français je ne peux pas construire une phrase correcte) /

QC13A3 : En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?

R13A3 : A l'écrit bien sûr (RIRES) /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** Puisque ***anaya généralement ***n'hab nekteb bach nhassen el moustawa ta'i*** + ***bach ida ma kdertch nahderha s'hiha*** au moins ***nekder nekbha b chakl s'hih*** (Moi généralement j'aime écrire pour améliorer mon niveau + pour qu'au moins je l'écrive correctement puisque je ne le parle pas correctement)

QC14A3 : Avec qui t'exprimes-tu en français ? Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.

R14A3 : En français c'est seulement avec la maîtresse puisque ***ida ghlett fi hadja tefhamni w tsahehli*** + et avec les autres ++ euh ***ma yahedrouch mlih*** français ***w tani ma yefahmounich*** + je parle seulement ***bel arbiya*** ++ mais avec ***s'habi intimes li naarefhom berra nahderelhom*** en français même ***neghlet maalich nhess rouhi*** à l'aise (si je fais des erreurs elle me comprend et me corrige + et avec les autres ++ euh ils ne parlent pas bien français et aussi ils ne me comprennent pas + je parle seulement en arabe dialectal ou classique ++ mais avec mes amis

intimes que je connais ailleurs je parle en français et même si je me trompe je me sens à l'aise avec eux) /

QC15A3 : Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?

R15A3 : ***naawed*** + ***n'seyi nssib el kelmat w nkoul ljomla b chakl sehih*** **++** euh ***wella nahder*** en arabe + ***hada el hall dyali*** (je redis + j'essaie de trouver les mots et me ré-exprimer de façon correcte ++ euh sinon je m'exprime en arabe + c'est ça ma solution) /

***1 :** Sinon ? D'autres solutions ?

1 :** ***Neskot (je me tais) **/**

C16 : Merci Islem /

Transcription de l'entretien semi-directif avec l'apprenant n°04

CEM Moufdi Zakaria

L'apprenante : Yasmine

Durée de l'entretien : 11 min. 52 sec

Identification de l'apprenant

Je m'appelle **Yasmine**. J'ai **14 ans**. J'ai **01 frère** et **01 sœur** dont je suis **la plus jeune**. Mon père est **agent de sécurité** et ma mère est **chef de cuisine**.

Dans le milieu familial / social

QC1A4 : ***wech hya*** la première langue ***li taalemtiha*** **? (**Quelle est ta langue 1 ?)

R1A4 : ***el arbiya daridja*** **(**L'arabe dialectal) /

QC2A4 : ***Wechnou hya loughat li tahedrihom*** maa tes parents ? ***w maa*** ton frère et ta sœur ? **(**Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ? Et avec tes frères et sœurs ?)

R2A4 : ***daridja w min dak*** français ***maa kheti w chwya khouya*** **(**L'arabe dilectal et parfois le français avec ma sœur et rarement avec mon frère) /

QC3A4 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?

R3A4 : euh + ***tani daridja*** **(**l'arabe dialectal aussi) /

QC4A4 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?

R4A4 : euh le français et l'anglais /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** ***n'hab le français parce que ***logha chabba*** surtout **fel hadra ta'ha elkelmat** l'alphabet + l'anglais aussi mais ***fel hadra*** le français ***bezaf*** (J'aime le français parce que c'est une belle langue surtout en parlant mais aussi son vocabulaire son alphabet + c'est la même chose pour l'anglais + mais à l'oral c'est beaucoup plus le français) /

QC5A4 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?

R5A4 : euh ***amazighiya jini bezaf s'iba fel hadra et tani hna machi kbayel*** donc ***makach li yahderha*** **(**le kabyle pour moi c'est une langue très difficile et aussi puisqu'on n'est pas kabyles donc on le parle pas) /

QC6A4 : ***Ki tkouni tahedri win thessi rouhek*** à l'aise **? (**Quand tu parles, dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ?) Pourquoi ?

R6A4 : ***dardja*** **++** puisque ***melli nechfa meli kont sghira kamel nahedrou biha w kamel nefahmouha w tani andi fiha kamel*** *l*bagage donc ***ki nahder biha ma nelka hata sou'ouba*** **(**l'arabe dialectal ++ puisque que je me souvienne depuis petite on parle tous arabe et le comprend tous de plus j'ai le bagage langagier nécessaire pour pouvoir le parler sans aucune difficulté) /

QC7A4 : ***Wech rayek f <u>lougha el faransiya</u>*** **?** Que penses-tu de la langue française ? Et des autres langues ?

R7A4 : ***nh'bha ana l'***français (RIRES) **+** ***n'hab nahderha djini bezaf chaba w anika + w nhass li yahder*** français ***andou takafa mtawar ma'alabalich*** c'est spécial + même les autres langues mais le français plus ***ala khater bezaf*** les algériens ***yahedrouha machi lougha ghriba alina*** (Moi j'aime le français (RIRESà + j'aime le parler c'est une belle langue et élégante + pour moi celui qui parle français est cultivé et développé je ne sais pas c'est spécial + de même pour les autres langues mais beaucoup plus le français mais aussi parce que les algérien parlent beaucoup en français ce n'est pas une langue étrangère pour nous) /

QC8A4 : ***Kifach tet'almi <u>loughat</u> fi <u>mouhit el a'ili</u> dyalek ?*** **(**Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?)

R8A4 : euh mama surtout ***tssekssini bezzaf ala kelmatt w tahder maaya*** par exemple ***tkoun*** f la cuisine ***tkoulli*** tu fais quoi **+** ***kifach nkoulou hadi wela hadi*** en français ***w ana*** toujours ***ki ma nefhamch kach kelma nrouh*** sur google **(**elle me pose trop de questions surtout sur le vocabulaire et aussi elle essaie de me parler par exemple quand on est en cuisine elle me dit tufais quoi + comment dire ceci ou cela en français et moi quand je ne comprends pas quelque chose je cherche directement sur Google) /

QC9A4 : ***Fi rayek yaawnouk f dar bech tetallemi tahedri*** français ? **(**Penses-tu qu'à la maison on t'aide à apprendre et à parler en français ?) Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ?

R9A4 : ***ki kont sghira kanou yaawnouni*** mais ***doka*** pas vraiment ***netallem bezaf wahdi + et*** génaralement ***homa yaawnoui b*** la communication ***w ana ki nkoun wahdi soit b*** l'internet soit les livres **(**quand j'étais petite mes parents m'aidaient beaucoup mais maintenant pas vraiment j'apprends toute seule + et généralement ils m'aident à travers la communication orale par contre moi j'utilise soit internet soit les livres) /

En classe de français

QC10A4 : ***Tcharki fi <u>el hissa</u> taa*** français ? **(**Participes-tu en séance de français ?)

R10A4 : oui ***ki tkoun andi idjaba ki ma tkounch andi*** non ***ma ncharekch*** (Oui quand j'ai la réponse je participe sinon non je ne participe pas) /

QC11A4 : Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?

R11A4 : ***arbiiya dardja fos'ha w*** français ***ala hssab*** la situation **(**Arabe dialectal arabe classique et français selon la situation) /

***1 :** Pourquoi les autres langues ?

1 :** ***manaarefch le français ***swaswa*** **+** euh ***nestaamel el arbiya bach nekder nfahhem el makssoud dyali wech rani habba nkoul*** **(**Je maîtrise pas le français parfaitement + j'utilise l'arabe pour que je puisse exprimer ce que je veux dire) /

QC12A4 : Penses-tu que tu parles français correctement ?

R12A4 : Non (RIRES) **+** ***kyen bezaf hadjat f*** français ***ma naarefhomch + ma naarefch nahder bel*** **f**rançais ***min dak ma nefhamch el hadra min dak ma nekderch nprononci*** juste **(**il y a pas mal de choses que je ne maitrise pas en langue française + je ne sais pas bien parler parfois je ne comprends pas à l'oral et parfois je ne sais pas prononcer correctement) /

QC13A4 : En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?

R13A4 : à l'écrit BIEN SUR **+ à** l'écrit même si ***ma nelkach elkelma nseyi f*** le brouillon ***hata nktebha*** **+** mais à l'oral ***nhass ma andich el wakt bech nkhemem w nssib*** le mot **(**A l'écrit BIEN SUR + à l'écrit même si je ne trouve pas le mot j'essaie sur le brouillon jusqu'à ce que je trouve et que je l'écrive + mais à l'oral j'ai pas le temps pour bien réfléchir et trouver le mot) /

QC14A4 : ***Maamen tahedri*** en français ***f*** la classe ? **(**En classe, avec qui t'exprimes-tu en français ?) Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.

R14A4 : ***nahder bel*** français ***ghir maa el ostada maa*** les autres ***lala ala khater*** la prof ***tahder maaya bel*** français donc obligé ***nrejaelha bel*** français **+** mais ***loukan yahder maaya kach wahed m*** les camarades ***ndjawbou*** en arabe parce que ***hna*** les élèves ***binatna*** c'est rare ***win*** **nestaamlou** français (je ne parle en français qu'avec l'enseignante puisqu'elle nous parle en français donc je suis obligé de lui répondre dans la même langue + mais avec mes camarades non parce qu'entre nous on utilise rarement le français) /

QC15A4 : ***Ki jik sou'ouba ki tkouni tehedri*** en français ***kifah diri ?*** Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?

R15A4 : ***nseyi nssib lkelma ya loukan nkoulha maawja*** **+** sinon ***nestaamel laarbiya*** soit ***nssekssi*** la maitresse ***wnkemel*** juste ***ma neskotch*** et justement ***bech netallem*** sinon ***ida neskot*** à chaque fois jamais ***wala netallem nahder*** français (j'essaie de dire le mot même incorrect + sinon j'utilise l'arabe soit je demande de l'aide de l'enseignante et je continue l'essentiel c'est que je ne taise pas et justement je fais ça pour apprendre sinon si je me tais à chaque fois je j'apprendrai jamais à parler français) /

C16 : Merci Yasmine /

Transcription de l'entretien semi-directif avec l'apprenant n°05

CEM Victor Hugo

L'apprenant : Adam

Durée de l'entretien : 10 min. 55 sec.

Identification de l'apprenant

Je m'appelle **Adam**. J'ai **16 ans**. J'ai **un seul frère** dont **je suis le plus jeune**. Mon père travaille dans **le domaine de l'industrie** et ma mère est **informaticienne.**

Dans le milieu familial / social

QC1A5 : Quelle est ta langue 1, c'est-à-dire la première langue que tu as apprise ?

R1A5 : l'arabe ***taana dardja*** **(**notre arabe l'arabe dialectal) /

QC2A5 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ? Et avec tes frères et sœurs ?

R2A5 : Donc + avec mon père je parle arabe dialectal et français + et avec ma mère on parle arabe dialectal français et anglais /

QC3A5 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?

R3A5 : avec mes amis algériens je parle dialectal + avec mes amis sur PlayStation je parle en français et en anglais /

QC4A5 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?

R4A5 : j'aime l'anglais et le français /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** parce que c'est des langues étrangères et **++** ***chghoul tetallem tcommuniqué maa ibad wahdokhrine takafa wahdokhra **(**à travers ces langues tu apprends à communiquer avec les étrangers tu apprends d'autres cultures) /

QC5A5 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?

R5A5 : ***ma n'habch chinwya*** **(**Je n'aime pas le chinois) /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** ***jaya mkhalta (RIRES) ***w bezzaf sa'iba*** surtout à l'écrit (pour moi c'est une langue compliquée (RIRES) et trop difficile surtout à l'écrit) **/**

QC6A5 : Quand tu parles, dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ? Pourquoi ?

R6A5 : l'arabe ***daridja*** (BIEN SUR) **+** parce que je suis né en Algérie l'entourage ***dyali kamel yahderha*** ma famille mes amis ***w tani andna fiha bezaf kelmat bech nahedrouha*** à l'aise ***machi kima*** français ce n'est pas notre langue **(**Le dialectal (BIEN SUR) + parce que je suis né en Algérie tout mon entourage ma famille mes amis le parlent en plus en dialectal on a un vocabulaire riche pour le parler à l'aise par contre le français ce n'est pas notre langue) /

QC7A5 : Que penses-tu de la langue française ? Et des autres langues ?

R7A5 : euh ++ ***lougha*** bien ***mliha chghol tetallem takafa jdida*** mais difficile + la grammaire la conjugaison et tout (Une langue bien ça t'apprend une culture nouvelle avec) /

QC8A5 : ***Ahkili kifach tetaallem elloughat*** dans ta famille ? Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?

R8A5 : le français je l'ai appris de ma mère et ***khalati*** madame parce que ***aychine fi França + yahedrou ghir*** en français ***maa mama*** alors ***nerfed bezaf menhom*** **(**et mes tantes maternelles parce qu'elles vivent en France et ne parlent qu'en français avec ma mère alors j'ai appris beaucoup de choses d'elles) /

QC9A5 : Penses-tu qu'à la maison on t'aide à apprendre et à parler en français ? Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ?

R9A5 : Oui + beaucoup plus mon frère + il essaie ***yahder maaya bech netaalem alih*** + sinon mes parents ***kanou yaawnouni ki kont sghir*** mais ***doka*** non (Il essaie de communiquer avec moi pour que je puisse apprendre de lui) + quant à mes parents ils m'aidaient quand j'étais petit mais maintenant non plus) /

En classe de français

QC10A5 : Participes-tu en séance de français ?

R10A5 : Oui mais pas trop /

QC11A5 : Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?

R11A5 : Euh français et un petit peu arabe algérien + parce qu'il y a des mots + j'arrive pas à euh + ***naarefhom*** (je les connais) mais j'arrive pas à les sortir (RIRES) /

QC12A5 : Penses-tu que tu parles français correctement ?

R12A5 : Un petit peu + euh ***mazalni n'beugui mazalni nahder*** en arabe + ***w andi hadak*** le complexe ***taa*** soit je parle pas bien ***w yedahkou aliya*** soit ***jihom*** bizarre ***ki nahder*** français ***hadi ki nkoun fel classa*** donc généralement ***ki nkoun*** en famille ***nahder*** français mieux que en classe (Je bugue encore je parle encore en arabe + et j'ai aussi ce complexe vis-à-vis de mes camarades

qu'ils se moqueront de moi si je parle pas bien soit ils trouvent bizarre le fait que je m'exprime en français + donc généralement je parle français mieux en famille qu'en classe) /

QC13A5 : En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?

R13A5 : A l'écrit surement + ***ki nektb*** une production écrite je suis seul ***wahed ma yesmaani wahed ma ychoufni ida ghlett*** mais à l'oral j'ai toujours le blocage soit parce que ***ma nssibch*** le mot soit ***nahchem m*** les autres (Quand je rédige une production écrite je suis seul / personne ne m'écoute personne ne me voit quand je me trompe...je trouve pas le mot soit par timidité vis-à-vis des autres) /

QC14A5 : Avec qui t'exprimes-tu en français ? Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.

R14A5 : ***ma nahderch bezaf*** rarement à part ***ki chikha tkoulli jaweb wela ekra*** **+** sinon j'évite (Je parle rarement en séance de français à part lorsque la maîtresse me demande de répondre ou de lire) /

QC15A5 : Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?

R15A5 : Justement j'évite de parler ***bech*** ma ***nelkach sou'oubat*** et quand je parle puis n'beugui ida awnetni chikha nkemel j'essaie + sinon neskot nebloki (j'évite de parler pour que je ne trouve pas de difficultés et quand je parle puis je Bugue si l'enseignante m'aide j'essaierai de continuer + sinon je me tais je bloque) /

C16 : Merci Adam /

Transcription de l'entretien semi-directif avec l'apprenant n°06

CEM Victor Hugo

L'apprenante : Dalina

Durée de l'entretien : 10 min. 50 sec.

Identification de l'apprenant

Je m'appelle **Dalina**. J'ai **14ans**. Je n'ai **pas de frères** et j'ai **01 une seule sœur** dont je suis **l'aînée**. Mon père est **un comptable** et ma mère est **femme au foyer.**

Dans le milieu familial / social

QC1A6 : ***Wechnou hya <u>ellougha</u> lawla li taallemtiha ?*** **(**Quelle est ta langue 1 ?)

R1A6 : ***kbaylia*** (le kabyle) /

QC2A6 : ***Wechnou hya elloughat li tahedrihom maa*** tes parents ***? (***Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ?) Et avec ta sœur ?

R2A6 : ***dardja w kbaylia*** **(**L'arabe dialectal et le kabyle) + avec ma sœur ***dardja ala khater hya ma tahderch bezzaf kbaylia*** (L'arabe dialectal parce qu'elle ne parle pas trop kabyle) /

QC3A6 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?

R3A6 : Dardja (L'arabe dialectal) toujours **/**

QC4A6 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?

R4A6 ***: N'hab el arbya dardja w el*** français (J'aime l'arabe dialectal et le français) le français ***ala khater jaya lougha chebba taajebni*** (Parce que c'est une belle langue qui me plait beaucoup) /

QC5A6 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?

R5A6 : L'anglais djini chwya waara (L'anglais c'est une langue un peu difficile) /

QC6A6 : ***ki tkouni tahedri wechnou hya <u>ellougha</u> li tkouni fiha*** à l'aise **? (**Quand tu parles, dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ?) Pourquoi ?

R6A6 : ***Arbiya ardja wel fos'ha*** puisque ***naarefha melli kont sghira*** **(**L'arabe classique et dialectal puisque je la connais depuis petite) **+** ***ki dkhelt*** la crèche ***ma kontch naaref arbiya bessah ombaad taallemtha mlih wellit nahder biha kter mel kbaylia*** **(**Avant d'intégrer la crèche je parlais pas arabe mais depuis que je l'ai appris à la crèche je le parle mieux et plus que le kabyle) /

QC7A6 : ***Wech rayek f*** la langue française ? (Que penses-tu de la langue française ? Et des autres langues ?)

R7A6 : Une belle langue surtout ***ki tenetkiha w lahdja taaha tani chabba*** **(**Au niveau de la prononciation et aussi son bel accent) /

QC8A6 : ***Ahkili kifach tet'allemi*** les langues dans ta famille ? (Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?)

R8A6 : L'anglais ***ndir bezzaf*** **(**Je fais) les exercices w la lecture + euh le français ***Nchouf*** (je regarde) des films français ***wela mterjmine lel*** **(**Soit traduits au) français **+** ***w mwelfa nahedrou chwya*** **(**Et on a l'habitude de parler un peu) français ***maa papa w mama*** euh ***w zid ana ki nkoun nekra nestaamel*** dictionnaire **(**Avec mes parents euh et moi aussi quand je fais mes devoirs j'utilise le dictionnaire) /

QC9A6 : ***Fe dar yaawnouk*** ta famille ***bach tetaalemi tahedri*** français **? (**Penses-tu qu'à la maison on t'aide à apprendre et à parler en français ?) Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ?

R9A6 : Oui + ***yahedrou maaya*** parfois en français ***w ykoulouli lazem trépondi bel*** français + la télévision aussi ***kima koltlek*** madame ***w tani*** parfois ***nessemou*** des chansons françaises ***w papa ykoulli awdili*** les paroles ***bach netallem*** la prononciation (Parfois ils parlent avec moi en français et ils me demandent de leur répondre en français + et la télévision aussi comme je vous l'avais dit madame et aussi parfois on écoute des chansons françaises et mon père me demande de redire les paroles pour apprendre à bien prononcer en français) /

En classe de français

QC10A6 : ***Tcharki*** **(**Participes-tu) en séance de français ?

R10A6 : ***Chwya*** **(**Un peu) /

1 :** ***kifach chwya ? **(**Explique-moi pourquoi un peu ?)

1 :** euh **+** ***khetrat maarefch el idjaba w khetrat ma nekderch ndjaweb ghir en français + ***nkhaf neghlet kedam*** les camarades (Parfois j'ai pas la bonne réponse et parfois je peux pas répondre uniquement en français + j'ai peur de me tromper devant mes camarades) /

QC11A6 : Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?

R11A6 : Français + euh ***ma nekderch nestaamel el arbiya maa*** la prof de français et aussi ***nseyi bech netallemha*** parce que la prof ***tcorrigilna ki negheltou (***Je ne peux pas utiliser l'arabe avec l'enseignante de français et aussi j'essaie pour que je l'apprenne parce que notre enseignante nous corrige quand on fait des erreurs**)** /

QC12A6 : ***Fi rayek*** est-ce que ***tahedri*** français correctement ? **(**Penses-tu que tu parles français correctement ?)

R12A6 : ***Chwya + ma nakderch nahder kollech*** correctement euh ***kayen kelmat bel*** français ***ma naarefhomch kamel*** **(**Un peu + je ne peux pas dire tout correctement euh il y a des mots en français je ne les connais même pas) /

QC13A6 : En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?

R13A6 : A l'écrit **/**

***1 :** Explique-moi pourquoi ?

1 :** ***ala khater ma nhabch w nkhaf nahder français ***+ machi ma nhabhach*** mais ***ma nekderch nahderha s'hiha*** donc ***nahchem*** (Parce que je ne veux pas et j'ai peur de parler français + ce n'est pas parce que je ne l'aime pas mais je ne peux pas le parler correctement donc ça me rend timide) /

QC14A6 : Avec qui t'exprimes-tu en français ? Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.

R14A6 : L'enseignante seulement + euh parce que je parle pas avec mes camarades en classe ***fi kamel el mawad machi ghir*** français (Dans toutes les matières pas seulement le cours de français) /

QC15A6 : ***Ki telkay sou'oubat ki tkouni tahedri*** en français ***kifach eddiri ?*** **(**Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?)

R15A6 : Pour éviter ***had lmochkil kbel ma njaweb*** euh + ***nahfed*** ma réponse et ***naawedha*** plusieurs fois sinon ***ki nahssel nssekssi*** la prof **(**Pour éviter ce problème avant de répondre euh + j'apprends par cœur ma réponse et je la répète plusieurs fois sinon quand je bloque je me fais aider par l'enseignante) /

C16 : Merci Dalina /

Transcription de l'entretien semi-directif avec l'apprenant n°07

CEM Victor Hugo

L'apprenant : Khalil

Durée de l'entretien : 14 min. 16 sec.

Identification de l'apprenant

Je m'appelle Khalil. J'ai 15 ans. J'ai 03 frères et une seule sœur dont je suis le plus jeune. Mon père est maçon et ma mère est femme au foyer (Ex enseignante de français).

Dans le milieu familial / social

QC1A7 : ***Wechnou hya ellougha lewla li taallemt'ha ?*** **(**Quelle est ta langue 1 ?)

R1A7 ***: arbiya*** normal ***dardja*** **(**L'arabe dialectal) /

QC2A7 : ***wechnou hya ellougha li tahder bihom maa*** tes parents w maa tes frères et ta sœur ? **(**Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ? Et avec tes frères et sœur ?)

R2A7 : ***arbiya dardja kifkif + mindak nahki maa yema ki tssekssini bel*** français mais ***kelmat berk machi*** des phrases **(**Pareil l'arabe dialectal + et parfois j'utilise le français avec ma mère lorsqu'elle me pose des questions mais juste des mots pas des phrases) /

QC3A7 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?

R3A7 : ***arbiya dardja*** toujours **+** à part Facebook et Instagram ***nahki maahom b*** français ***machi bezaf chwya wech naaref*** **(**Toujours l'arabe dialectal + à part sur Facebook et Instagram j'utilise avec eux le français mais pas trop juste ce que je sais) /

QC4A7 : ***wechnou hya ellougha li t'habbhom ?*** **(**Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ?) Pourquoi ?

R4A7 : ***arbiya dardja w fos'ha fi zouj*** c'est tout **+** parce que ***nahki biha bezaf*** euh **+** ***ma nekderch nhab lougha ma aarefhach mlih (***L'arabe classique et dialectal les deux c'est tout + parce que je les parle euh + je ne peux pas aimer une langue que je ne maîtrise pas bien) /

QC5A7 : ***w ellougha elli ma t'habbhomch ?*** **(**Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu n'aimes pas ?) Pourquoi ?

R5A7 : L'anglais parce que ***ma nefhamhach + bessah*** français ***chwya chwya*** + ***nhab'ha chwya*** juste parce que ***aandi yema f dar nahki maaha nefhamha chwya maa yemma*** sinon ***loukan makach yema manefhamha ma nhabbha*** (Je ne le comprends pas + par contre le français je l'aime et je ne l'aime pas en même temps je l'aime juste parce que j'ai ma mère à la maison on

se parle et je la comprends un peu sinon s'il n'y a pas ma mère je ne le comprendrai pas et je ne l'aimerai pas) /

QC6A7 : ***Ki tkoun tahder wech men <u>lougha</u> thess rouhek fiha*** à l'aise ? **(**Quand tu parles, dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ?) Pourquoi ?

R6A7 : ***Dardja et <u>fos'ha</u>*** **+** bon ***dardja*** parce que ***nahderha melli kont sghir w <u>lougha</u> taana taa kamel ldjazayriyine yahedrouha + w <u>el fos'ha</u>*** juste maa ***khouya lekbir + kan yekra chari'a*** donc ***nahderha mlih maah*** (L'arabe dialectal et classique + bon le dialectal parce je le parle depuis très petit et c'est notre langue tous les algériens le parlent + pour l'arabe classique je le parle juste avec mon grand frère qui a étudié sciences islamiques donc je le parle bien avec lui) /

QC7A7 : ***Wech rayek f <u>ellougha</u> el <u>faranssya ?</u>*** **(**Que penses-tu de la langue française ?) Et des autres langues ?

R7A7 : euh je sais pas (RIRES) + ***hya sahla bessah ma nhabouch netaalmouha ana*** personnellement ***ma andich lwekt w ma t'hamnich nahder biha +*** mais ***tekder dir biha kolech trouh lebid biha*** par exemple ***nwelli*** footballeur ***nkoun nahder biha nekder rouh*** l'Europe mais ***ki ma taareflhach ma tekderch trouh lebaid*** **(**A la base c'est une langue facile mais on ne veut pas l'apprendre moi personnellement je n'ai pas le temps et aussi ça ne m'intéresse pas de le parler + mais on peut faire tout avec on ira loin avec par exemple si un jour je deviens un footballeur et que je maîtrise le français je pourrai aller en Europe mais si je ne le maitrise pasje ne pourrai pas aller loin) /

QC8A7 : ***Ahkili kifach tetallem <u>elloughat f</u>*** le milieu familial ***dyalek ?*** **(**Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?)

R8A7 : ***Nahki maa yemma*** parce que ***kanet*** prof de français c'est tout sinon ***ana ma ndirch zaama majhoudat bech netaalemha*** **(**Je communique avec ma mère parc qu'elle était une enseignante de français c'est tout sinon moi je ne fais pas des efforts pour l'apprendre) /

QC9A7 : ***Fi rayek*** est-ce que ***yaawnouk fi darkom bech tetallem tahder*** français ? **(**Penses-tu qu'à la maison on t'aide à apprendre et à parler en français ?) Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ?

R9A7 : ***min dak taawenni yemma + min dak f*** la télé ***ki nchoufou kach*** film ***wella*** émission ***tsekssini kelma wech maanetha kifach nkoulou hadi*** en français **(**parfois c'est ma mère + parfois en regardant la télé un film ou une émission toujours elle me pose des questions du genre que veut dire ceci ? Comment dire ceci en français ?) /

En classe de français

QC10A7 : Est-ce que ***tcharek f <u>hissa</u> taa*** français ? **(**Participes-tu en séance de français ?)

R10A7 : ***Laawam lifatou chwya*** **mais** ***had laam*** non parce que déjà ***li yekraw maaya jihom*** bizarre ***ki ncharek*** en français ***ykoulouli alach nta tefla ? + w tani ma bazitch aliha*** puisque **andi** le BEM ***bazit*** surtout ***ala lmath w laarbiya*** **(**Les années précédentes je participais un peu mais cette année non parce que déjà mes camarades trouvent bizarre quand je participe en français ils me traitent de fille + et aussi puisque cette année je passerai mon BEM je me suis beaucoup plus basé sur les mathématiques et l'arabe que le français) /

QC11A7 : Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?

R11A7 : ***ma ncharekch bezaf*** c'est rare ***w ki ncharek nestaamel*** français mais ***kelmat berk*** français cassé ***mkhellet ketra bel arbiya (***Dans les rares cas où je participe en séance de français j'utilise le français mais justes quelques mots c'est du français-cassé et souvent un mélange entre le français et l'arabe et c'est toujours l'arabe qui domine) /

QC12A7 : ***Fi rayek*** est-ce que ***tahder mlih*** en français ? **(**Penses-tu que tu parles français correctement ?)

R12A7 : Non + pour moi je suis faible f l'oral ***+ naghlet bezzaf + manaarefch nessek elkelmat bech nkewen jomla + nebda ombaad nahbess yrouhouli*** les mots (Je fais trop d'erreurs + je ne sais pas comment combiner les mots pour formuler une phrase correcte + je commence puis je m'arrête je perds mes mots) /

QC13A7 : ***Fel*** français ***thass rouhek*** à l'aise ***ki tahderha wella ki tektebha ?*** **(**En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ?) Pourquoi ?

R13A7 : ***f*** les deux cas ***aandi*** des difficultés mais je préfère l'écrit ***+ ala khater ki nkoun nekteb w yrouhli*** l'orthographe normal ***nekder neketbou*** un peu faux ***harf nakess wella /*** f ***/ fi plasset*** /ph/ je sais que la prof ***tefham makssoudi*** **+** mais ***ki nahder w trouhli kelma nkhaf neghlet nkoulha*** faux ***wella maawja tbahdila nahchem*** **(**Dans les deux situations j'ai des difficultés mais je préfère l'écrit + car en rédigeant quand je perds l'orthographe d'un mot par exemple j'écris le /f/ au lieu de /ph/ donc je peux faire quelques erreurs je sais que l'enseignante me comprendra + mais quand je parle et que je perds un mot j'ai vraiment peur de le dire incorrectement j'ai honte de ça me rend timide) /

QC14A7 : ***Maa men tahder*** en français en classe ? (Avec qui t'exprimes-tu en français ?) Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.

R14A7 : ***maa chikha*** par exemple ***ki njaweb ala kach sou'al wela*** exercice **+** et pas vraiment avec mes camarades à part ***ki ndirou kifkif*** un exercice ***nahder chwya maahom*** en français ***bech nhellouh*** sinon généralement ***nehedrou*** en arabe (Je parle avec l'enseignante par exemple quand je réponds à une question ou un exercice + mais pas vraiment avec mes camarades sauf lorsqu'on fait ensemble un exercice je parle en français avec eux sinon généralement on parle en arabe) /

QC15A7 : ***Ki telka sou'oubat ki tkoun tahder*** en français ***wech dir*** **? (**Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?)

R15A7 : ***neskot wella nahki arbiya wella nkoulha*** madame ***ma areftch wneskot +*** c'est pour ça ***neskot bezaf f*** le cours de français (Soit je me tais soit je parle en arabe soit je déclare à l'enseignante que je ne peux pas parler puis je me tais + c'est pour cela que je me tais beaucoup en cours de français) /

C16 : Merci Khalil /

Transcription de l'entretien semi-directif avec l'apprenant n°08

CEM Victor Hugo

L'apprenante : Imene

Durée de l'entretien : 11 min. 03 sec.

Identification de l'apprenant

Je m'appelle **Imene**. J'ai **14 ans**. J'ai **01 seul frère** et **pas de sœur** dont je suis **l'aînée**. Mon père travaille dans **les arts graphiques** et ma mère est **comptable.**

Dans le milieu familial / social

QC1A8 : Quelle est ta langue 1 ?

R1A8 : Tout d'abord au début on parlait tous arabe + puis j'ai commencé le français à huit ans + euh en troisième année primaire /

***1 :** Quel arabe ?

1 :** Arabe ***dardja (dialectal) algérien /

QC2A8 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes parents ? Et avec ton frère ?

R2A8 : Arabe algérien et français mais moi je préfère français + et avec mon frère ça dépend + c'est les deux mais beaucoup plus arabe /

QC3A8 : Quelles sont les langues que tu parles avec tes amis, dehors ?

R3A8 : L'année passée quand j'étais en école privée avec mes camarades on parlait beaucoup plus français + mais cette année comme j'ai changé d'établissement on ne parle qu'en arabe donc je ne peux pas parler toute seule français /

QC4A8 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu aimes ? Pourquoi ?

R4A8 : Euh + Japonais j'aime bien + français euh anglais aussi /

***1 :** Et pourquoi tu aimes ces langues précisément ?

***1 :** Euh + je les trouve intéressantes et ça permet de s'ouvrir sur le monde de découvrir des cultures tu peux communiquer avec des étrangers + en plus c'est beau de parler des langues étrangères /

QC5A8 : Quelle (s) est / sont la / les langue (s) que tu n'aimes pas ? Pourquoi ?

R5A8 : Aucune + j'aime toutes les langues + toutes les langues sont belles pour moi /

QC6A8 : Quand tu parles, dans quelle langue tu te sens plus à l'aise ? Pourquoi ?

R6A8 : Français + je ne sais pas pourquoi je n'aime pas beaucoup parler arabe parce que je ne trouve pas quelques expressions + euh je me retrouve beaucoup plus en français qu'en arabe

QC7A8 : Que penses-tu de la langue française ? Et des autres langues ?

R7A8 : Elle est bien + moi je trouve euh pour la science il y a beaucoup de truc à étudier en français + du côté scientifique historique euh la géographie physique et tout /

QC8A8 : Raconte comment tu apprends les langues dans ton milieu familial ?

R8A8 : Quand j'étais au primaire je regardais des dessins animés en français beaucoup plus et ++ j'avais une prof elle me donnait des CD + comment parler comment rédiger et tout + et je les écoutais à la maison + j'ai beaucoup appris avec /

QC9A8 : Penses-tu qu'à la maison on t'aide à apprendre et à parler en français ? Si oui, qui et par quel (s) moyen (s) ?

R9A8 : Oui quand j'étais petite maintenant je peux parler donc je n'ai plus besoin de leur assistance /

***1 :** Par quels moyens ils t'ont aidé ?

***1 :** Euh + A l'école où j'étais je faisais des cours pendant les vacances quand j'avais huit ans et + j'avais quelques livres de lecture et euh maintenant j'ai quelques romans + c'est ce que je fais /

En classe de français

QC10A8 : Participes-tu en séance de français ?

R10A8 : NON + pas beaucoup /

***1 :** Pourquoi ?

1 :** Je sais pas j'aime pas parler devant les gens + je ne peux pas je suis un peu timide mais + mais parfois je n'ai juste pas envie de parler et j'ai parfois peur de la réaction de mes camarades pour eux celui qui parle bien français soit ce n'est pas normal soit ils jettent des commentaires du genre ***gawrya bent françа (Fille de la France) ça m'harcèle /

QC11A8 : Dans quelle langue participes-tu ? Est-ce en français ou bien tu utilises d'autres langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi les utilises-tu ?

R11A8 : Dans les rares cas où je participe c'est qu'en français puisque je me débrouille bien + mais vraiment à voix basse /

QC12A8 : Penses-tu que tu parles français correctement ?

R12A8 : OUI mais parfois je bégaie /

***1 :** Dans quelles situations tu bégaies exactement ?

***1 :** Je sais pas + euh quand je suis stressée ou quand je parle avec des gens que j'ai pas l'habitude de parler + c'est tout /

QC13A8 : En langue française, es-tu à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Pourquoi ?

R13A8 : Les deux beaucoup plus l'écrit /

***1 :** Pourquoi à l'écrit ?

***1 :** A l'oral je bégaie beaucoup et je stresse voilà euh mais contrairement en écriture que ça soit genre sur SMS et tout bah je ne stresse pas enfin j'ai tout le temps pour répondre /

QC14A8 : Avec qui t'exprimes-tu en français ? Avec l'enseignant ? Avec tes camarades ? Ou avec tout le monde ? Explique.

R14A8 : Avec l'enseignante c'est français sans doute + mais avec mes camarades c'est très rare où je parle et c'est uniquement l'arabe **/**

***1 :** Pourquoi en arabe alors que tu parles très bien le français ?

***1 :** Je sais pas c'est comme ça + pour eux C'est bizarre que l'on parle correctement français et aussi je doute qu'ils me comprennent pas ils se sont habitués à discuter en arabe /

QC15A8 : Quand tu rencontres des difficultés à l'oral, comment fais-tu pour gérer cette situation ?

R15A8 : Sois je reformule la phrase sinon quand je trouve pas le mot j'essaie de retrouver son synonyme que j'ai en arabe + j'essaie de le traduire d'une autre façon + c'est tout /

C16 : Merci Imene /

Transcription de l'entretien semi-directif n°01 auprès des enseignants

Mme. Meriem – CEM Moufdi Zakaria

Durée de l'entretien : 30 minutes et 04 secondes

Questions d'identification

QC1E1 : Comment vous appelez-vous ?

R1E1 : Je m'appelle Meriem /

QC2E1 : Quelle est votre tranche d'âge ? 20à30 / 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R2E1 : entre quarante et cinquante /

QC3E1 : Vous êtes enseignante depuis combien d'années ?

R3E1 : Depuis dix-huit ans + je suis enseignante depuis dix-huit ans /

Les comportements langagiers des apprenants en classe

QC4E1 : Que pensez-vous du niveau des élèves en langue française ?

R4E1 : Bon + pour le niveau des élèves euuh ++ on va dire que + c'est même pas moyen parc'que euh ++ ils sont très faibles en français /

QC5E1 : Qu'est-ce qui expliquerait cet état de fait à votre avis ?

R5E1 : Bon + la plus part du temps on euh + on peut dire que euh cette on va dire + le niveau des élèves est BAS euh + à cause de + on va dire leur enseignement au primaire + en général ils n'ont pas eu de professeurs + ils ont eu que des remplaçants euuh + qui n'ont pas suivi le programme + qui n'ont pas de méthode de travail + qui n'ont pas été suivis + qui n'ont pas été formés euh ++ en plus de ça le changement des programmes + à chaque fois il y a une nouvelle méthode à suivre+ en plus de ça n'oublions pas que ces trois années (TOUSSOTEMENT) deux ou trois années il y a eu le problème du Covid aah qui était une situation exceptionnelle euh + dans laquelle les élèves étaient VRAIMENT affectés + ils étaient vraiment restés sept ou huit mois à la maison euuh + ça a bouleversé vraiment + cette rupture a bouleversé beaucoup les élèves + ça a cassé même ceux qui avaient un peu d'apprentissage + qui étaient intéressés un peu + ils étaient vraiment démotivés ++ après + à chaque fois ils s'attendaient à des vacances + c'était ça + à mon avis c'est parmi les causes /

QC6E1 : Le niveau en langue française entre les filles et les garçons est-il le même ?

Expliquez ?

R6E1 : NON + pour moi + à mon avis le niveau des filles est plus élevé que le niveau des garçons /

***1 :** Pourquoi à votre avis ?

***1 :** Euuuh + peut être que les filles + elles sont plus curieuses que les garçons + les garçons ne sont pas intéressés + ils ont du mal à s'exprimer en français +++ euh je pense que c'est ça + les filles PAR CONTRE + elles s'expriment mieux + elles cherchent mieux + elles posent des questions mieux + même si elles viennent au bureau + elles posent des questions au bureau mieux que les garçons + par contre les garçons c'est RARE + et + je dirais que cette différence c'est euh + c'est dans leur nature + c'est naturel /

QC7E1 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'écrit ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

R7E1 : OUI + les élèves de 4ème année ils ont des difficultés à écrire + euh à transcrire du script au cursif + des fois ils écrivent les lettres comme ils le voient + ils écrivent directement et c'est un très grand problème + à mon avis ceci est dû à la fainéantise + ils veulent pas apprendre à écrire + ils font pas des efforts /

***1 :** Et par rapport à l'expression / production écrites ?

***1 :** Par rapport à l'expression écrite + ils aiment tout ce qui est PRET + ça veut dire si on leur demande par exemple dans une production écrite on leur donne la boite à outils + ils peuvent travailler + y a pas de boite à outils + ils STAGNENT + ils BLOQUENT c'est ça /

***2 :** Est-ce que ces difficultés sont identiques entre les filles et les garçons ?

***2 :** Les filles + elles sont mieux que les garçons + les garçons même quand ils écrivent + ils écrivent que quelques phrases + des abréviations + comme ça rapidement + quelques euuh + des bribes de mots + mais les filles + elles essaient de travailler + elles font plus d'efforts (TOUSSOTEMENT) /

QC8E1 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'oral ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

R8E1 : Bon + les filles + elles peuvent s'exprimer + même si elles parlent parfois à voix basse par timidité ou parce que parfois elles sont mal à l'aise + mais elles s'expriment + MAIS LES GARCONS + même s'ils s'expriment + ils vont s'exprimer en arabe + euh + ou un mélange entre français et arabe + s'ils s'expriment ah /

***1 :** Et par rapport aux difficultés qu'ils rencontrent à l'oral ?

***1 :** Les difficultés + c'est euh + on va dire quand ils s'expriment + c'est + la conjugaison des verbes + ils conjuguent les verbes comme ils veulent (RIRES) + l'essentiel ils s'expriment + et pour les garçons + ils trouvent pas les mots en français + ça veut dire + un manque de VOCABULAIRE + un manque de lexique + souvent ils trouvent pas le mot + il y a aussi + par rapport à la construction phrastique + les filles elles arrivent à construire des phrases correctes + plus ou moins + les garçons + pfff + c'est un mélange en général +++ c'est un mélange + c'est ça /

QC9E1 : Est-ce que vos élèves prennent la parole en classe de façon spontanée ? (Filles ou garçons ?) Est-ce pour participer et répondre à vos questions ? Pour poser des questions ? Ou bien pour parler à leurs camarades ?

R9E1 : Quand on pose la question + sincèrement + parfois + j'ai eu des classes où les filles parlent spontanément + LES FILLES HEIN + les garçons toujours timides + etcétéra + et dans d'autres classes + il faut que je pousse + il faut que je désigne +celui-là ou celle-là pour répondre ++ pour parler à l'oral +++ parce qu'ils s'expriment pas + ils savent pas s'exprimer + et parfois ils donnent de bonnes réponses hein + mis si tu boostes pas + si tu lui demande pas de parler il parle pas /

***1 :** Quand ils prennent la parole, dans quelle situation exactement ? Est-ce pour participer et répondre à vos questions ? Pour poser des questions ou pour parler avec leurs camarades ?

***1 :** (RIRES) + AHHH en français + ils s'expriment pas en français pour parler avec leurs camarades bon + pour bien répondre à votre question + parfois + ILS ESSAIENT + de formuler des phrases + de construire des phrases etcétéra ++ et aussi pour poser des questions + la plus part du temps quand ils posent des questions + ce que j'ai remarqué + c'est qu'ils viennent au bureau pour poser des questions + ça veut dire euuuh + qu'ils ont peur que les autres se moquent d'eux etcétéra + en général c'est les filles + mais les garçons + PARFOIS euh + pas tellement (DECEPTION) + alors là cette année j'ai pas eu vraiment de bons garçons qui parlent comme ça euh + aisément à l'oral+ cette année que des filles + y avait que des filles /

***2 :** Et par rapport aux interactions entre pairs ?

***2 :** Bah **+** ils discutent mais ils discutent qu'en arabe + en arabe et ils parlent un langage qu'on comprend même pas (ETONNEMENT) + un nouveau langage (RIRES) + familier entre eux (RIRES) /

***3 :** Dans quelle (s) langue (s) prennent-ils la parole en séance de français ? Utilisent-ils seulement le français ou bien ils se réfèrent à d'autres langues ?

***3 :** BON euh si c'est un bon élève ou une bonne élève c'est directement français euh c'est clair elle essaie + elle essaie même si elle fait des erreurs j'essaie de les corriger + mais les garçons parfois spontanément ils donnent la réponse en arabe + je lui dis reformule + je lui donne la réponse en français + je + je traduis on va dire sa réponse et il essaie de euh répéter on va dire pour qu'il se souvienne BIEN SUR + c'est la MEMORISATION + comme ça il se souviendra après /

***4 :** Pourquoi, selon vous, les filles arrivent-elle à prendre la parole en français, sans demander de l'aide auprès de vous contrairement aux garçons ?

***4 :** Je pense que les filles elles sont plu curieuses que les garçons / les garçons ils prennent tout à la légère / les filles elles sont plus curieuses et elles aiment s'approfondir / j'ai même une élève qui est venue me dire madame j'ai trouvé le subjonctif imparfait (RIRES) + SUBJONCTIF IMPARFAIT et + euh j'ai dû justement faire une recherche sur Google avec elle je lui ai dit c'est quoi ce subjonctif imparfait (RIRES) + et elle est excellente elle a 19 de moyenne elle fait beaucoup de recherches et elle LIT TOUT LE TEMPS + s'ils sont en permanence par exemple elle a tout le temps un livre + et elle lit dans les trois langues français arabe et en anglais + la lecture aussi elle est très importante /

QC10E1 : Que signifie, selon vous, l'insécurité linguistique ?

R10E1 : Bon l'insécurité linguistique c'est quand l'enfant s'exprime en français + il a peur d'être euh + on va dire euuh on va pas dire bloqué + peur d'être insulté non seulement le

professeur + la réaction du professeur si c'est faux + en plus de ça + par rapport à ses camarades + ça aussi + ça c'est l'insécurité linguistique / c'est une PEUR + c'est une peur + il a peur de donner la réponse + moi c'est ce que je demande à mes élèves + donnez-moi la réponse même si elle est fausse + je ne vais Rien vous faire + même si elle est fausse essayez de l'exprimer d'une autre façon et euuh + si je suis ici c'est pour vous apprendre des choses /

***1 :** A votre avis, quelle (s) est / sont la / les cause (s) de cette insécurité linguistique chez les apprenants ?

***1 :** Bon j'dirais que c'est linguistique puisqu'ils n'ont pas le vocabulaire toujours ils n'ont pas un bagage linguistique euh + ils connaissent pas des mots + parfois ils traduisent de l'arabe en français + et font des erreurs + c'est ce qu'on appelle les interférences + euh ils traduisent d l'arabe directement en français + ça les perturbe beaucoup + euh c'est ça + en plus de ça c'est psychique + n'oublions pas que c'est des adolescents + ils ont un changement de caractère + vous savez qu'u adolescent change de caractère 45 fois par jour + parfois il est bien + parfois euh + aujourd'hui il est bien dans votre séance + demain euh + il vient + il parle pas c'est des hauts et des bas + c'est l'adolescence + c'est les hormones on va dire /

QC11E1 : Vos élèves manifestent-ils ce sentiment d'insécurité linguistique ?

Si oui, comment se manifeste –t- il chez eux ?

R11E1 : OUI + OUI ils ont PEUR de parler en français + ils ont PEUR surtout par rapport à leurs camarades et c'est généralement les GARCONS + les garçons ils ont peur de parler en français carrément + ils parlent PAS en français /

***1 :** Comment ceci se manifeste chez eux ?

1 :** Bien sûr n pose une question + en s'adressant en français à lui + non seulement il comprend pas ce que je luis dis + il demande à son camarade qu'est-ce qu'elle me dit ***wech rahi tkoul **+** ***wech rahi tkoul*** (Qu'est-ce qu'elle me dit + qu'est-ce qu'elle me dit) **+** il demande la reformulation la traduction euh et même lui-même il est replié sur lui-même + pour ne pas répondre il se tait carrément + ça c'est par rapport aux garçons + les filles en général elles deviennent rouges + mais euuuhh elles essaient de répondre + le garçon il se tait carrément + il bloque /

QC12E1 : Comment font-ils pour gérer cette insécurité ?

R12E1 : OUI + bon y a des élèves avec lesquels on a fait des miracles + j'avais par exemple une élève qui était choquée de son enseignante du primaire elle la frappait beaucoup et depuis elle ne voulait plus ni apprendre ni parler en français + bah arrivant chez moi + sachant que sa maman m'a mise au courant de sa situation + je l'ai mise à l'aise + elle était renfermée donc je parlais avec elle + petit à petit la fille a regagné sa confiance en soi + elle a enlevé ce qu'était comme barrière avec ses camarades + elle a essayé d'oublier ses camarades autour d'elle + d'accord + elle s'est concentrée uniquement avec moi + quand je parle avec elle et tout + elle me répondait en ignorant les moqueries et les remarques qu'on lui balançait + parfois elle donne une bonne réponse + parfois une mauvaise réponse et ainsi de suite + et là récemment j'ai appris qu'elle est devenue enseignante de français + donc ça a une relation avec le caractère et la personnalité de l'apprenant + c'est-à-dire si l'apprenant a du caractère il peut dépasser son insécurité ses complexes ++ pour les autres en général y a ceux qui lorsqu'ils bloquent ils bloquent ils parlent plus et généralement c'est les garçons + mais chez les fille je remarque

qu'elles font plus d'initiatives + certaines si elles trouvent pas le mot bah elles le cherchent et le disent en arabe sinon elles demandent mon aide puis elles continuent + euh ça dépend /

QC13E1 : Que faites-vous pour gérer et leur apprendre à gérer cette situation ?

R13E1 : Bon + la première des choses je leur dit souvent que + euh on apprend cette langue pour euh + on va dire pour pouvoir l'utiliser dans notre vie après + dans la vie de tous les jours + parce que aura un jour où tu seras obligé de parler en français dans un entretien d'embauche + tu seras obligé de parler donc je les motive et je les envoie vers le futur + la même chose pour ceux qui veulent suivre des filières scientifiques + la médecine et tout + tout sera en français + ça veut dire vous êtes obligés d'apprendre cette langue et puis euh + je leur limite les apprentissages + c'est-à-dire apprenez que des choses essentielles + je leur demande d'apprendre des choses + euh + par exemple je sais pas d'apprendre ou d'utiliser le subjonctif + le conditionnel et tout + NON + je leur demande d'utiliser le présent + le futur et parfois le passé composé + voilà + sinon pour ce qui est de l'insécurité lors de prise de parole je les mets à l'aise + et puis + euh + je les booste en balançant un mot ou une expression juste pour qu'il puisse démarrer + donc je joue surtout sur le côté psychique /

QC14E1 : D'après votre expérience, qui gère mieux l'insécurité linguistique ? Les filles ? Les garçons ? Ou pareil chez les deux sexes ?

R14E1 : C'est les filles certainement + les filles tellement elles aiment parler en français / car pour elles c'est une langue de frime + une langue d'élégance donc elles font tout leur possible pour parler même en surmontant les obstacles et cette insécurité par contre euh + le garçon n'accorde pas assez d'importance à cette langue + du coup il bloque + il se tait et puis c'est tout /

L'enseignement / apprentissage de l'oral dans le système éducatif algérien

---

QC15E1 : Que pensez-vous de l'enseignement de l'oral dans le système éducatif algérien ?

R15E1 : Euh SINCEREMENT + c'est très intéressant + mais ce qu'il manque c'est les supports + les supports on est obligé de changer + de chercher nous-mêmes + les supports on a changé mille et une fois + pour la plus part des niveaux on change les supports de + de l'oral + parfois il y a des supports euuuh + avec notre société ils sont pas + euh ils sont pas adéquats avec les élèves et tout + donc on est obligé de simplifier + de trouver des choses PLUS SIMPLES euh + pour travailler avec les élèves et sincèrement pour moi + l'oral c'est L'AUDIOVISUEL + si on travaille avec les images les élèves ne sont pas intéressés + surtout les images proposées dans les manuels + c'est des images qui parfois ne sont même pas claires + euh + par exemple pour la 4ème année euh + le tableau de l'Emir AEK + Tinhinen etcétéra (MECONTENTEMENT) + ça n'a rien à voir + euuh + on n'a pas pu les travailler avec les élèves sincèrement + c'est pas intéressant DU TOUT /

QC16E1 : Le programme scolaire est-il efficient pour que l'élève apprenne l'oral convenablement ? Quels en sont les avantages ? Quelles en sont les failles ?

R16E1 : A mon avis NON + SINCEREMENT nous on change + on applique pas beaucoup ce qui est dans le manuel + on essaie de changer et de simplifier parce qu'il y a des textes qui n'ont

rien à voir avec l'actualité + les élèves aiment tout ce qui est concret + tout ce qui est tiré de leur vie quotidienne +on va pas parler de Jugurtha et de Metellus (ETONNEMENT) euuuh + ils ne comprennent rien ça ne les intéresse même pas + pour l'oral par exemple il y a une publicité de l'Imzad c'était pas du tout intéressant pour eux par contre + on a travaillé sur le Haïk + on a parlé d'El Haik et c'était très intéressant + c'était Alger-centre + ils ont vu des femmes avec le voile etcétéra + donc ils étaient attirés et très intéressés par ça après on avait parlé de bijoux et tout + donc les élèves avaient sur quoi parler /

***1 :** Et par rapport aux avantages du programme ? Qu'en pensez-vous ?

1 :** Sincèrement l'oral + l'oral il doit être travaillé plus que ça à mon avis + PAS en une heure + plus que ça par rapport au volume horaire + parce ce que nous on se focalise sur les points de langue et la compréhension de l'écrit c'est tout + euh + pourquoi ne pas travailler l'oral au début et après les séances de points de langue on fera une autre séance de l'oral + pour pas une deuxième séance + un autre support un autre travail etcétéra + car quand tu te trouves avec une classe qui travaille euh + j'dirais des élèves motivés ça ne va pas suffire IMPOSSIBLE mais on peut aller jusqu'à deux heures + pourquoi pas ? mais si c'est une classe ***rakda (endormie) (RIRES) + là en une heure tu vas liquider (RIRES) cette séance et tu passes directement + car il y a des points + euh par exemple pour les classes de 4ème année + c'est bien de parler de l'Histoire hein bon pour le texte argumentatif c'était un peu difficile pour les élèves + mais ils ont appris des choses + par exemple parler de personnages historiques en français + le patrimoine + les paysages naturels et la beauté de l'Algérie mais + l'argumentatif c'était un peu difficile pour eux à l'oral+ malgré ils ont appris des choses + des mots doc ils essaient de parler mais pas en argumentant + c'est-à-dire il parle d'un thème et c'est tout /

***2 :** Et pour les failles madame ?

***2 :** Justement + euuuh les élèves doivent euh + on va dire pour le programme on doit alléger le programme peut-être pour avoir plus de temps /

QC17E1 : Avez-vous été formée pour enseigner l'oral ?

R17E1 : OUIII + de toutes façons depuis que je suis venue ici en 2011 + j'ai beaucoup travaillé avec monsieur l'inspecteur + bon avant on travaillait uniquement avec le manuel de façon + j'dirais classique + mais avec lui on a commencé à travailler l'audiovisuel le data show etcétéra + même pour la façon comment poser des questions et guider la réflexion de l'élève + on reformule et tout ça + et surtout essayer de faire parler le maximum d'élèves possible /

QC18E1 : Pouvez-vous me donner un exemple d'activité orale que vous organisez en classe ?

R18E1 : Ce que j'ai constaté c'est le travail en groupes + la présentation du projet c'est toujours intéressant + ils aiment voir leurs projets + euh on va dire + réalisés + y a toujours l'élève qui SAIT parler en français (RIRES) /

QC19E1 : Qui sont les plus à l'aise à l'oral ? Les filles ou les garçons ?

R19E1 : Les filles + c'est toujours les filles + je n'ai pas beaucoup de garçons sincèrement + lls sont pas à l'aise les garçons + voilà hein c'est l'algérien (RIRES) il n'aime pas parler en français + et peut-être comme je suis une femme les filles sont plus à l'aise avec moi + peut-être que si y avait un homme il y aurait un changement + inversement les garçons seraient plus à l'aise avec lui + peut-être ç'est ça hein /

Questions d'ordre sociodidactique

QC20E1 : Pensez-vous que le milieu familial aide / peut aider les élèves à gérer l'insécurité linguistique en classe ? Comment ?

R20E1 : BIEN SUR + bien sûr qu'un élève qui dans son milieu familial on parle en français + euuh même s'il fait des erreurs à l'écrit mais il parle bien en français + mais euh + quand le milieu est arabophone et quand ils parlent une autre langue par exemple le kabyle et tout + ici ils peuvent pas + impossible + IMPOSSILE de dépasser cette insécurité + il y a des parents qui euh + au lieu d'encourager leur enfant à apprendre le français + ils leur disent que c'est la langue du colonialisme + là ils les cassent quoi + le milieu familial aide beaucoup /

QC21E1 : Pensez-vous que le milieu familial fait une différence par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique entre les filles et les garçons ?

R21E1 : OUI bien sûr + toujours les parents me viennent me disent ah ma fille elle essaie de parler en français + elle fait des recherches + elle imite ce que vous dites mais les garçons pfff en général + jamais je n'ai entendu ça pour un garçon + donc je pense que dans la nature des deux sexes différents surtout si le garçon ne maîtrise pas la langue + là c'est la CATA /

C22 : Merci beaucoup madame /

Transcription de l'entretien semi-directif n°02 auprès des enseignants

Mme. HOUDA – CEM Moufdi Zakaria

Durée de l'entretien : 23 min. 32 sec

Questions d'identification

QC1E2 : Comment vous appelez-vous ?

R1E2 : je m'appelle Houda /

QC2E2 : Quelle est votre tranche d'âge ? 20à30 / 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R2E2 : J'ai trente-deux ans /

QC3E2 : Vous êtes enseignante depuis combien d'années ?

R3E2 : Depuis huit ans /

Les comportements langagiers des apprenants en classe

QC4E2 : Que pensez-vous du niveau des élèves en langue française ?

R4E2 : C'est des élèves qui sont en difficulté + ils ont pas un bon niveau + ils ont pas un bon bagage + ils ont pas eu de base + parce que si vous voyez madame + il y a des élèves qui viennent des écoles privées + ils sont très bons + qu'ils soient des garçons ou des filles + parce qu'ils ont un volume horaire très intéressant par rapport à la langue française + dans les écoles privées on donne de l'importance aux langues étrangères /

QC5E2 : Qu'est-ce qui expliquerait cet état de fait à votre avis ?

R5E2 : C'est par rapport au volume horaire + et par rapport au milieu + à leur milieu + voilà + ils vivent pas dans un milieu francophone ++ la majorité de nos élèves ne sont confrontés à la langue française qu'en classe + en séance de français C'EST TOUT + ils sont pas confrontés au français ailleurs + c'est ça c'est par rapport à ça + donc quand un élève + il parle à la maison en français + dans son milieu + ses parents + sa famille euh en contact quotidien + par contre nos élèves maintenant + ils sont en contact avec la langue en classe MALHEUREUSEMENT c'est le cas de la majorité + je dis LA MAJORITE des élèves /

QC6E2 : Le niveau en langue française entre les filles et les garçons est-il le même ?

Expliquez ?

R6E2 : Non + c'est pas le même niveau + les filles euh + elles ont moins de complexe + elles sont un bagage + elles aiment chercher + elles parlent elles ont pas de complexe + par contre les garçons + y en a certains + mais euh la majorité ils aiment pas s'exprimer en français + et je trouve que c'est la culture algérienne + pour nous en Algérie + pour les garçons hein + un

garçon en classe qui parle en français euuhh + c'est la TCHITCHI (RIRES) + genre il est complexé + euh il est féminisé euh + il a des manières de filles +c'est comme ça + le français pour eux + en Algérie le français il est fait pour les filles + regardez madame j'ai cinq classes hein + dans les cinq classes y a trois garçons qui ont un bon niveau en français TROIS + les autres ils sont tous limités /

QC7E2 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'écrit ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

R7E2 : Oui + beaucoup + beaucoup de fautes + ils savent pas + même si on fait le cours en classe + après quand on est en production écrite + ils savent pas réutiliser + réinvestir c'qu'on a fait + si c'est une activité ils le font + mais pour réinvestir en production écrite on + il oublient tout ce qu'on a appris + la conjugaison et tout + et c'est pareil entre les filles et les garçons + c'est vrai que les filles font parfois un peu plus d'efforts pour bien produire mais généralement c'est les deux /

QC8E2 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'oral ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

R8E2 : Beaucoup + beaucoup de difficultés à l'oral + la prononciation+ généralement la prononciation elle est CATASTROPHIQUE + mis à part ça ils ont pas de bagage + ils arrivent pas à former des phrases correctes + rarement + rarement /

***1 :** Entre les filles et les garçons ?

***1 :** Les filles euuh + celles qui font des cours de niveau et tout elles savent s'exprimer + parce qu'ils ont des séances d'oral + mais généralement les autres non + ils ont des difficultés à formuler des phrases + parfois on se retrouve en train de faire avec eux la répétition + moi je donne la phrase et lui ne fait que répéter + mais par exemple eux-mêmes ils construisent des phrases non c'est rare /

QC9E2 : Est-ce que vos élèves prennent la parole en classe de façon spontanée ? (Filles ou garçons ?) Est-ce pour participer et répondre à vos questions ? Pour poser des questions ? Ou bien pour parler à leurs camarades ?

R9E2 : Je dis 1% des élèves + em RARE + et le plus souvent ils prennent la parole juste pour répondre à mes questions ou bien pour poser des questions et + c'est rare + sinon avec leurs camarades euh + entre eux c'est en arabe / en arabe /

***1 :** A votre avis, ce sont les filles ou les garçons qui utilisent uniquement le français en classe ?

***1 :** Les filles + les filles + moi j'ai UN SEUL garçon dans les cinq classes qui prend la parole en français + et il vient d'une école privée (RIRES) + oué + C'est beaucoup plus les filles qui parlent en français en classe + pour les garçons c'est un complexe + ça reste un complexe /

***2 :** Et au moment de la prise de parole, utilisent-ils uniquement le français ?

***2 :** Un mélange + rares + rares ceux qui utilisent seulement le français + parce qu'ils ont des difficultés à former + à formuler même les filles + rares vraiment rares ceux qui formulent des phrases correctes en français + ils ont toujours euh + cette PEUR + moi je trouve que c'est un complexe aussi + ils ont peur et ils sont complexés par leurs camarades + si euh + par exemple ils se rompent + ils sentent qu'ils vont être jugés /

QC10E2 : Que signifie, selon vous, l'insécurité linguistique ?

R10E2 : Justement + c'est la peur de s'exprimer + la peur d'être jugé **+** d'être mal-vu + euh je sais pas + c'est euh + quand on connait pas une langue + ça veut dire on n'a pas de bagage dans une langue +on a peur de s'exprimer ça veut dire on a peur de se tromper après d'être jugé /

QC11E2 : Vos élèves manifestent-ils ce sentiment d'insécurité linguistique ?

Si oui, comment se manifeste –t- il chez eux ?

R11E2 : Oui + oui + leurs regards + déjà quand vous parlez ou vous posez une question à un élève + déjà vous remarquez euh + son regard il essaie de s'échapper donc + de fuir + donc il commence à regarder à droite et à gauche + donc pour voir si quelqu'un peut l'aider + lui jeter un mot + pour qu'il commence /

QC12E2 : Comment font-ils pour gérer cette insécurité ?

R12E2 : Pour gérer cette situation + il essaie de fuir le regard de l'enseignant + ils sont bloqués les garçons + ils arrivent pas à prendre la parole + il te regarde + il regarde à droite et à gauche euh + y a personne pour l'aider donc il se tait + voilà + il se renferme contre lui + par contre les filles elles attendent que vous les aidiez + donc moi je les aide + je commence à parler + elles se sentent à l'aise elles savent que chui pas là pour les intimider +chui pas là pour les juger + elles se sentent en sécurité + elles sont relâchées + c'est bon elles commencent + il faut qu'il y ait une interaction + si moi je pose des questions + elles essaient de parler + ah madame voilà + et généralement lorsqu'elles bloquent elles essaient de parler en arabe + voilà donc pour voir si c'est ça ou pas + l'arabe c'est la roue de secours pour elle (RIRE) + voilà /

QC13E2 : Que faites-vous pour gérer et leur apprendre à gérer cette situation ?

R13E2 : J'interviens euh ++ je reformule mes questions + j'essaie de les rassurer + donc + essayez de parler + je vais pas vous juger + et ça marche bien car elles se sentent en sécurité /

QC14E2 : D'après votre expérience, qui gère mieux l'insécurité linguistique ? Les filles ? Les garçons ? Ou pareil chez les deux sexes ?

R14E2 : Les filles + les filles + elles gèrent mieux + la langue étrangère que ça soit à l'oral ou bien à l'écrit les filles elles ++ euh + on sent qu'elles sont sûres-d 'elles que les garçons + c'est beaucoup plus un problème de bagage + de bagage et d'entoure + madame en Algérie le français il est vu comme notre deuxième langue + ça c'était auparavant + quand il y avait le colonialisme français nos + nos ancêtres ils ont pas appris le français à l'école + mais ils + euh + ils vivaient dans un milieu francophone + moi par exemple ma grand-mère elle a appris le français euh + à travers les journaux + à travers plusieurs moyens sans aller à l'école + donc ils étaient confrontés au français + par contre nos enfants maintenant même si + ils sont pas tous ce milieu francophone mais ils ont internet par exemple + mais ils savent pas l'utiliser + ils regardent que des films sous-titrés euh + ils sont beaucoup plus intéressés à l'anglais qu'au français + donc le français c'est leur BETE NOIRE + donc j'INSISTE c'est l'entourage + l'entourage joue un grand rôle + l'école seule ne peut rien faire /

L'enseignement / apprentissage de l'oral dans le système éducatif algérien

QC15E2 : Que pensez-vous de l'enseignement de l'oral dans le système éducatif algérien ?

R15E2 : C'est ++ il n'est pas intéressant + moi j'trouve qu'il n'est pas riche + c'est un programme qui n'est pas riche à l'oral + parce que donner à un enfant euh + par exemple des images et le laisser s'exprimer c'est pas suffisant + c'est pas comme quand vous le mettez dans des situations euh ++ de son quotidien + ce qu'il vit + donc nous les élèves on les pousse toujours à imaginer + on les met dans des situations qui sont pas du tout VECUES (RIRES) + donc euh + ça reste toujours imaginaire + si vous avez vu quand on parle + par exemple euh + en deuxième année du conte et tout + ils peuvent s'exprimer parce que c'est imaginaire + ils peuvent dire ce qu'ils veulent + mais quand ça parle du patrimoine ils ont pas assez d'informations + ils ont pas de bagage + ça les intéresse pas /

QC16E2 : Le programme scolaire est-il efficient pour que l'élève apprenne l'oral convenablement ? Quels en sont les avantages ? Quelles en sont les failles ?

R16E2 : Pas du tout + pas du tout + par rapport au programme c'est TROP chargé + on sent que l'élève on le bourre d'informations + c'est comme si qu'on le gave + mais il apprend RIEN + c'que j'ai remarqué dans nos programmes scolaires y a toujours la répétition + alors que normalement on donne à l'élève chaque année quelque chose + après une nouvelle chose + après une nouvelle chose + à chaque fois une nouvelle chose voilà + mais nous on leur donne tout + après on reprend tout + ainsi de suite + et euh + l'élève + euh + à un certain moment ça l'intéresse plus + j'entends souvent me dire madame on a déjà vu ça + madame on a fait ça l'année passée + donc c'est des leçons qui se répètent + c'est de la répétition + y a pas de nouveauté /

***1 :** Et par rapport aux avantages ?

1 :** Les avantages ***wallah (Je jure) + je trouve pas d'avantages + je reviens toujours à notre programme + c'est des thèmes qui sont pas intéressants + par exemple avec la 4ème année + on a le premier projet qui est intéressant il intéresse les élèves parce que c'est la beauté de notre pays beaucoup plus quand on parle de paysages + de tourisme + côté esthétique voilà + mais quand on parle d'Histoire pfff les élèves ne sont pas intéressés + en plus c'est des élèves qui sont vraiment en difficulté + et on les met dans des situations vraiment difficiles par rapport à eux + on leur demande de faire des dialogues + à rapporter des passages + par exemple des situations de communication + mais ils savent pas vraiment comment euh + ils savent pas comment gérer + sans oublier le temps qui est vraiment insuffisant + en une heure euh ++ regardez + quand on est face à une classe où il y a de bons éléments une heure ça ne suffit pas + par contre des fois quand on est confronté à des classes où il les élèves sont en difficulté euh + une heure c'est + beaucoup /

***2 :** Trouvez-vous qu'une heure est suffisante pour que tout le monde prenne la parole ? Pour que vous corrigiez à chacun ?

***2 :** Mais ils VEULENT pas prendre la parole + déjà pour les faire parler on fait beaucoup + vraiment beaucoup d'efforts + quand vous demandez à un élève de parler pour lui c'est comme

si c'est une sanction + donc vraiment c'est difficile pour eux de prendre la parole + ils ont du mal + alors là entre eux + moi je les entends jamais parler avec leurs camarades en français + ils essaient même-pas + ils font vraiment pas d'efforts /

QC17E2 : Avez-vous été formée pour enseigner l'oral ?

R17E2 : Oui + oui + avec monsieur l'inspecteur + donc on a eu des séances + on a eu des leçons modèles + comment présenter le cours + les situations de communication + les situations problème au début + comment euh + présenter le thème + comment parler du sujet + comment poser des questions + partir du global vers le détaillé + pour emmener l'élève + les inciter à prendre la parole + arriver à faire des récapitulations et tout + c'est toute une démarche + c'est pas prendre un texte le lire poser des questions du livre et c'est tout /

QC18E2 : Pouvez-vous me donner un exemple d'activité orale que vous organisez en classe ?

R18E2 : C'est la présentation des projets + ils sont VRAIMENT intéressés + c'est quand l'élève passe présenter son projet + bon c'est pas tout le monde hein (RIRES) + y a ceux qui aiment présenter et y a ceux qui euh+ madame on peut vous donner le travail écrit + ils veulent pas parler + mais y a ceux qui ont aimé ils ont présenté leurs projets avec le data show et c'était vraiment extraordinaire + parce qu'ils ont fait ça par amour et non pas par obligation /

***1 :** Mis à part la présentation du projet, quelles sont les activités d'oral que vous organisez en classe ?

***1 :** Par exemple les séances de TD on peut utiliser cette séance pour faire parler les élèves et essayer d'utiliser par exemple des activités extrascolaires + voilà + c'est ce qui intéresse l'élève beaucoup plus par contre quand il est dans le cadre scolaire euh + ça ne l'intéresse pas /

QC19E2 : Qui sont les plus à l'aise à l'oral ? Les filles ou les garçons ?

R19E2 : Les filles bien sûr (RIRES) + les arçons RARES ceux qui veulent prendre la parole + ils sont désignés par leurs camarades (RIRES) /

***1 :** Pourquoi à votre avis ?

***1 :** C'est par complexe (RIRES) + les garçons d'après ce que je constate + ils trouvent que c'est une langue plus féminine + elle est faite pour les filles que pour les garçons /

Questions d'ordre sociodidactique

QC20E2 : Pensez-vous que le milieu familial aide / peut aider les élèves à gérer l'insécurité linguistique en classe ? Comment ?

R20E2 : Bien sûr + bien sûr + le milieu joue un très grand rôle + par exemple vous voyez des filles ou bien des garçons qui ont un milieu francophone par exemple euh + leurs mamans leur parlent en français + ou bien ils regardent des dessins animés en français + ils ont plus de bagage ils sont plus à l'aise parce qu'ils ont l'habitude de parler en français + par contre un enfant qui est confronté juste à vous en classe il trouve beaucoup de difficultés donc le milieu il joue un très + très grand rôle /

QC21E2 : Pensez-vous que le milieu familial fait une différence par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique entre les filles et les garçons ?

R21E2 : Non + ils aident les deux c'est juste que les garçons ils sont pas intéressés à cette langue c'est tout + le problème n'est pas dans le milieu n'est pas dans les parents non c'est la nature + c'est différent entre les deux sexes c'est tout /

C22 : Merci beaucoup madame /

Transcription de l'entretien semi-directif n°03 auprès des enseignants

Mme. Fadéla – CEM Victor Hugo

Durée de l'entretien : 22m.36s.

Questions d'identification

QC1E3 : Comment vous appelez-vous ?

R1E3 : Je m'appelle Fadéla /

QC2E3 : Quelle est votre tranche d'âge ? 20à30 / 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R2E3 : J'ai 54 ans /

QC3E3 : Vous êtes enseignante depuis combien d'années ?

R3E3 : euh **++** depuis + 27 ans + j'ai fréquenté tous les secteurs + j'ai commencé par le supérieur + puis le lycée + le secondaire arrivant au + CEM + le moyen /

Les comportements langagiers des apprenants en classe

QC4E3 : Que pensez-vous du niveau des élèves en langue française ?

R4E3 : BON + le niveau comme chaque année ++ bien sûr le niveau varie + d'un élève à un autre + d'une année à une autre ++ mais + ya toujours une minorité emm ++ de bons éléments + voire même des excellents + et on a aussi des élèves + on ne dit pas de faibles élèves + mais ++ euh **++** le niveau est très faible et ça + c'est + c'est dû aux conséquences ++ euuuh +++ du primaire + c'est-à-dire ils ont pas de base + s'il ont bien fait le primaire + on aura de bons résultats au cem + c'est le primaire + tout ça revient toujours aux programmes + hein ++ la conception des programmes + ah + qui n'est pas vraiment adapté au niveau des élèves /

QC5E3 : Donc c'est ce qui explique cet état de fait à votre avis ?

R5E3 : AH OUI ++ AH OUI + si j'ai mon mot à dire + ou bien je peux participer + je change tout à zéro + AH LE PRIMAIRE C'EST PAS COMME ça DU TOUT + déjà ils commencent directement par le texte + ils arrivent même pas à construire une phrase + pourquoi + il y a des élèves qui arrivent ici au collège + ils connaissent même pas L'ALPHABET + donc ça veut dire qu'ils n'ont pas de base DU TOUT ++ et puis on a réduit les années + ah + au primaire + avant c'était quatre ans au primaire + quatre ans de français au PRIMAIRE + arrivant au collège + au moins il a un certain bagage ++ maintenant + c'est trois ans seulement + trois ans + c'est INSUFFISANT + ils commencent directement par le texte + ils sont en train de répéter + c'est-à-dire d'apprendre + du parcoeurisme +++ sans comprendre si tu dis à un élève où est ce mot-là + il le montre pas ++ ils répètent sans arrêt + donc c'est toujours le parcoeurisme + c'est de l'automatisme + VOILA /

QC6E3 : Le niveau en langue française entre les filles et les garçons est-il le même ?

R6E3 : non + généralement +++ de toute façon c'est rare où je trouve des garçons leur niveau est plus élevé par rapport aux filles ++ mais + généralement on trouve toujours les filles ++ d'ailleurs même en classe + les filles sont plus nombreuses par rapport aux garçons + et le niveau c'est beaucoup plus les filles qui est meilleur /

***1 : Expliquez :**

***1 :** euh **+++** si je peux dire ça + on dit surtout que le français c'est la langue de la mode **« rires »** +++ la langue de la gastronomie + c'est gravé dans leurs têtes ici que c'est la langue de LA MODE + la mode pour les filles + le féminin + la fille + elle a tendance à parler français c'est comme si + pour elle + elle est civilisée (RIRES) +++ on peut dire que c'est la langue de la frime + VOILA /

QC7E3 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'écrit ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

R7E3 : à l'écrit OUIIII ++ surtout ils donnent des phrases + des flashes comme ça + surtout pas le noyau de la phrase c'est le verbe + y a pas de verbe + sinon ils doublent le sujet + mais beaucoup plus l'absence du verbe dans la phrase /

***1 : Est-ce pareil chez les filles comme chez les garçons ? :**

***1 :** OUI OUI + c'est pareil + sauf que y a des filles + bien sûr + je dis les excellentes ++ même des garçons + mais c'est rare + ça se compte au bout des doigts + où on trouve des garçons qui ont u bon niveau à l'écrit /

QC8E3 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'oral ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

R8E3 : OUIIII +++ l'oral + si vous avez remarqué tout à l'heure + ils comprennent le sens + voilà + ils ont compris l'objectif de la leçon + euh **++** le texte + ils veulent participer + mais ils arrivent pas à s'exprimer en français + ils donnent comme ça ++ des flashes + et ils cherchent toujours la traduction + comment on dit ça en arabe ? + donc je reviens toujours au PRIMAIRE + ils n'ont pas eu des séances de l'oral euh **+** je me rappelle + quand on travaillait l'oral + on ne faisait que de l'écrit + QUE DE L'ECRIT + même ici au moyen + on écrit séance de production orale + mais trouverez l'élève en train d'écrire + donc c'est la méthode qui doit être changée + c'est LA METHODE OUII ! /

***1 : Est-ce pareil chez les filles comme chez les garçons ? :**

***1 :** C'est la même chose oui + c'est la même chose /

QC9E3 : Est-ce que vos élèves prennent la parole en classe de façon spontanée ? (Filles ou garçons ?) Est-ce pour participer et répondre à vos questions ? Pour poser des questions ? Ou bien pour parler à leurs camarades ?

R9E3 : OUI ++ vous avez remarqué tout à l'heure + ils parlent + et toujours j'interviens pour organiser la parole + un par un + pour prendre la permission /

***1 : Est-ce pareil chez les filles comme chez les garçons ? :**

***1 :** ça dépend + par exemple + dans ce groupe-là où vous venez d'assister ++ c'est les deux ensemble ++ les filles et les garçons + et vous l'avez remarqué vous-même + ils prennent la parole spontanément + que ce soit les garçons ou les filles + mais beaucoup plus + et dans les autres groupes + beaucoup plus les filles /

***2 : Dans quelle (s) situation (s) prennent-ils la parole ? :**

***2 :** Pour me poser des questions + pour répondre à mes questions + oui + mais pour parler à leurs camarades + NON + il n'y a pas d'interactions entre eux + ils sont plutôt bronchés avec moi + avec la leçon /

***3 : Dans quelle (s) langue (s) prennent-ils la parole ?**

***3 :** Parfois en arabe + ou bien ils donnent un mot en arabe et deux en français ++ ou l'inverse ++ et je corrige au fur et à mesure + je corrige leur expression + mais + généralement + non non non + moi j'exige le français + si vous avez remarqué + parfois il commence en arabe + puis je lui dis non non ++ parlez-moi en français + même s'ils arrivent pas je les encourage en interrogeant un autre ++ mais j'exige à ce qu'ils répondent en français /

***4 : Et entre les filles et les garçons ?**

***4 :** C'est pareil entre les garçons et les filles ++ mais + généralement ++ ce sont + les filles + qui répondent et participent en langue française + mais ++ n'empêche que + des fois je trouve des garçons qui maitrisent bien le français et qui s'expriment spontanément librement et correctement ++ mais + ça reste une minorité /

***5 : A votre avis, cette différence est due à quoi ?**

***5 :** Bah ++ il y a plusieurs facteurs + mais je pense que ++ avec l'internet et la télévision + les filles peuvent s'instruire + peuvent se former et apprendre facilement plus que les garçons ++ aussi + il y a aussi le milieu + par exemple dans un milieu rural + j'ai déjà travaillé dans ces milieux-là ++ les garçons issus d'un milieu rural se désintéressent énormément de la langue française ++ que ce soit en classe ou en dehors + et ce + est souvent lié au facteur historique + ils disent toujours que c'est la langue de l'ennemi + la langue du colonialisme + pourtant + ne sont pas des générations qui ont vécu la période de la révolution ++ mais on leur a inculqué ça dans le milieu familial et parfois aussi social ++ qu'il faut couper le cordon ombilical de la tutelle coloniale /

QC10E3 : Que signifie, selon vous, l'insécurité linguistique ?

R10E3 : euh **+++** l'insécurité linguistique + c'est ++ d'une manière ou une autre + l'élève ++ ressent l'inconfort + quad il parle + il se sent gêné + de parler une langue étrangère + il préfère alors + parler en arabe + qui est sa langue maternelle + et c'est la langue officielle du pays + il a cet inconfort + parfois il comprend + la compréhension orale se passe bien + le message se transmet facilement + mais + il a des difficultés + du mal à répondre + de s'exprimer dans la langue française /

QC11E3 : Vos élèves manifestent-ils ce sentiment d'insécurité linguistique ?

Si oui, comment se manifeste –t- il chez eux ?

R11E3 : OUI + bien sûr + souvent /

***1 : Comment ça se manifeste ?**

***1 :** Euh **++** quand + par exemple je pose une question + ils bégaient + ils cherchent à droite et à gauche + à ce que quelqu'un lui donne secours + rires ++ voilà + ils finissent par dure + madame + je sais pas parler + ils le déclarent + quoique ++ ils veulent bien le faire + ils essaient + mais n'arrivent pas + et ils se réfèrent toujours au primaire + madame on a pas fait ça + madame on parlait pas en français avec notre maitresse ++ voilà + donc ils le manifestent différemment + soit il se referme sur soi-même + il fuit + soit il cherche le mot chez moi ou l'un de ses camarades + soit + il le dit carrément en arabe /

QC12E3 : Comment font-ils pour gérer cette insécurité ?

R12E3 : (SILENCE) **+** euh **++** soit +++ ils rougissent + bien sûr + ils bégaient + ils ne donnent pas la réponse + ils parlent pas + ou bien + ils disent carrément + je ne sais pas + et ils le disent en arabe + ou bien ils cherchent quelqu'un pour lui prêter de l'aide + ou bien ils se cachent + et passent inaperçus /

***1 Et entre les filles et les garçons, qui éprouvent plus ce sentiment ?**

***1** C'est les garçons BIEN SUR + les garçons + oué /

***2 Pourquoi, à votre avis ?**

***2** Déjà + dans une classe + on trouve toujours que les filles sont plus nombreuses que les garçons + je ne sais pas + peut-être c'est dû au milieu familial + au primaire + au programme /

QC13E3 : Que faites-vous pour gérer et leur apprendre à gérer cette situation ?

R13E3 : avec l'internet + je leur dis toujours profitez + vous n'avez aucun prétexte maintenant + vous pouvez améliorer votre niveau + vous pouvez vous former vous-mêmes + hein + au lieu de jouer ou de perdre votre temps à vous amuser seulement + ou à parler seulement sur Facebook + essayez + et même si vous n'avez pas internet + essayez de fréquenter un camarade qui a un bon niveau en français + sinon faites des cours de base + aussi + DE BASE + commencez à zéro + car on peut pas avancer au programme avec ces élèves + et je redis + c'est dû au système + car si j'aurai mon mot à dire + je demande à changer carrément le programme + et à consacrer beaucoup de temps au langage + à l'oral en classe + à la communication /

QC14E3 : D'après votre expérience, qui gère mieux l'insécurité linguistique ? Les filles ? Les garçons ? Ou pareil chez les deux sexes ?

R14E3 : ce sont les filles bien sûr + les filles toujours.

***1 : Pourquoi ?**

***1 :** Je reviens toujours sur le milieu familial et social + peut être que ce garçon ne trouve pas quelqu'un qui le prend en charge + quelqu'un qui peut l'aider + s'il avait trouvé de l'aide ou de l'assistance + peut-être il aurait mieux fait /

QC15E3 : Que pensez-vous de l'enseignement de l'oral dans le système éducatif algérien ?

R15E3 : Très insuffisant + TRES + et il n'est pas du tout recevable + par rapport au niveau + des + des élèves +++ c'est la conception des programmes + par rapport à cette aptitude-là + on n'a pas donné assez de place à cette aptitude-là + alors que c'est la base + on a donné plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral /

QC16E3 : Le programme scolaire est-il efficient pour que l'élève apprenne l'oral convenablement ? Quels en sont les avantages ? Quelles en sont les failles ?

R16E3 : NON NON du tout + il faut travailler cette aptitude beaucoup plus au primaire + faut commencer dès le primaire + c'est-à-dire les premières années de l'apprentissage de la langue étrangère + commencer à zéro + arrivés au collège on peut dire que ça sera un peu trop tard + pare qu'il faut la base depuis le primaire + il faut faire minimum quatre ans au primaire + et la même chose au moyen + on a un programme à appliquer + moi personnellement si je veux faire l'oral avec mes élèves + je sors du programme + je suis obligée d'ajouter des séances + c'est aussi la difficulté + moi j'essaie toujours de simplifier au maximum /

***1 : Quels en sont les avantages ?**

***1 :** Les avantages ? + « rires » +++ c'est seulement écrire + s'entraîner à écrire /

***2 : Quelles en sont les failles ?**

***2 :** C'est L'ORAL + les failles c'est l'oral + l'élève ne fait que recopier ce qui est au tableau + des fois même sans rien comprendre /

QC17E3 : Avez-vous été formée pour enseigner l'oral ?

R17E3 : Non + non + je fais des recherches personnelles + pour trouver des méthodes pour l'oral ++ mais ++ toujours coincée par le programme qu'il faut terminer à temps + et les résultats sont toujours fâcheux /

QC18E3 : Pouvez-vous me donner un exemple d'activité orale que vous organisez en classe ?

R18E3 : euh le dialogue + à travers le jeu de rôle + je fais monter les élèves + c'est très intéressant + toujours j'attire leur attention en faisant le dialogue +++ euh + ils s'intéressent à ce genre d'activités + ils veulent tous participer /

QC19E3 : Qui sont les plus à l'aise à l'oral ? Les filles ou les garçons ?

R19E3 : Les filles + c'est toujours les filles plus que les garçons + c'est rare de trouver des garçons qui se sentent à l'aise /

Questions d'ordre sociodidactique

QC20E3 : Pensez-vous que le milieu familial aide / peut aider les élèves à gérer l'insécurité linguistique en classe ? Comment ?

R20E3 : SI + SI + comme je l'ai dit tout à l'heure + si le milieu familial est favorable + c'est-à-dire vous êtes face à des parents instruits + intellectuels + qui s'intéressent à la langue ++ ils

encouragent leurs enfants à faire + des + des efforts + ils sont toujours suivis par leurs parents + ils leur font même des cours de renforcement en dehors de leur scolarité + pour améliorer leur niveau + ah + des parents soucieux + ah + qui prennent en charge leurs enfants d'une manière sérieuse /

QC21E3 : Pensez-vous que le milieu familial fait une différence par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique entre les filles et les garçons ?

R21E3 : Oui + oui + surement + déjà on peut dire qu'il y a une sorte de ségrégation « rires » entre la fille et le garçon + la fille est beaucoup plus guidée + surveillée par les parents + par contre le garçon est plus libre + c'est-à-dire on n'exige pas à la fille ce qu'on exige au garçon + mais on ne doit pas généraliser + tout dépend des parents ++ si les parents sont instruits + intellectuels + ils font pas cette différence + ils les traitent de la même manière + j'ai parfois des frères et sœurs qui ont le même niveau /

C : Merci beaucoup madame /

Transcription de l'entretien semi-directif n°04 auprès des enseignants

Mme. Amina – CEM Victor Hugo

Durée de l'entretien : 25 min. 32 sec.

Questions d'identification

QC1E4 : Comment vous appelez-vous ?

R1E4 : Je m'appelle Amina /

QC2E4 : Quelle est votre tranche d'âge ? 20à30 / 30à40 / 40à50 / 50à60 ?

R2E4 : Je suis dans mes trentaines /

QC3E4 : Vous êtes enseignante depuis combien d'années ?

R3E4 : Depuis 10 ans /

Les comportements langagiers des apprenants en classe

QC4E4 : Que pensez-vous du niveau des élèves en langue française ?

R4E4 : Euh + J'dirais moyen à faible + la langue française est une langue ETRANGE (GRIMACE) pas étrangère pour nos élèves + bon c'est un constat partagé peut-être par la grande majorité des enseignants de français en Algérie /

QC5E4 : Qu'est-ce qui expliquerait cet état de fait à votre avis ?

R5E4 : Bon + euh tout dépend **+** il y a plusieurs facteurs comme euh y a des élèves qui n'aiment pas le français ils disent souvent que c'est la langue du colonisateur + et je pense que dans la plupart des cas ce sont les parents qui les influencent sur ce point exactement + y a aussi la difficulté de la langue beaucoup d'élèves trouvent qu'elle est trop difficile à apprendre surtout avec ses exceptions /

QC6E4 : Le niveau en langue française entre les filles et les garçons est-il le même ?

Expliquez ?

R6E4 : ça dépend + j'dis pas que les garçons n'ont pas un bon niveau mais le plus souvent c'est les filles qui maitrisent mieux qui apparaissent plus en classe /

***1 :** A votre avis, pourquoi ?

***1 :** Euh à mon avis les filles aiment le français en tant que langue plus que les garçons + donc elles font des efforts elles s'exercent + et surtout elles aiment apprendre à parler français ç'est pour ça qu'on trouve souvent leur niveau meilleur que les garçons /

QC7E4 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'écrit ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

R7E4 : OUI + enfin nos élèves ont difficultés sur tous les niveaux ++ pour l'écrit c'est beaucoup plus lexical ils trouvent pas les mots à mettre en place + euh c'est aussi l'orthographe ils ont pas l'habitude de trop écrire en français et aussi c'est grammatical parfois ils ont l'idée mais ils arrivent pas à construire une phrase cohérente et généralement c'est la traduction littérale de l'arabe au français /

***1 :** Et entre les filles et les garçons ?

***1 :** De manière globale je dis que c'est la même chose je trouve pas assez de différence de niveau entre les productions des deux sexes sauf que la fille s'exprime un peu plus que le garçon + généralement les garçons sont plus brefs /

QC8E4 : Est-ce que vos élèves ont des difficultés à l'oral ? De quel type ? Sont-elles identiques chez les filles comme chez les garçons ?

R8E4 : OUI BIEN SUR tout comme l'écrit + trop de blocages + ils trouvent pas les mots euh des phrases inachevées et qui manquent de cohérence + et dans la plus part du temps lorsqu'ils prennent la parole c'est que des mots euh ils te jettent la réponse en un seul mot /

***1 :** Est-ce pareil entre les filles et les garçons ?

***1 :** Non + Bien sûr que non + au niveau de l'oral je constate assez de différence + enfin les difficultés c'est pareil entre les deux sexes ils ont tous les mêmes difficultés dont j'ai parlé euh + sauf que les filles sont plus expressives que les garçons + et en plus euh elles aiment la langue et aiment s'exprimer malgré les difficultés /

QC9E4 : Est-ce que vos élèves prennent la parole en classe de façon spontanée ? (Filles ou garçons ?) Est-ce pour participer et répondre à vos questions ? Pour poser des questions ? Ou bien pour parler à leurs camarades ?

R9E4 : Pas souvent + enfin ça dépend de la situation euh + bon pour la prise de parole c'est toujours avec moi mais jamais entre eux + entre eux c'est généralement l'arabe algérien + sinon ils prennent la parole soit pour me poser une question du genre madame on écrit la date ? + Madame quelle page ? + sinon pour répondre à mes questions et là le plus souvent c'est des réponses assez réduites par des mots des oui ou des non /

***1 :** Est-ce la même chose entre les filles et les garçons ?

***1 :** Non + c'est toujours les filles qui anticipent le plus souvent + elles sont PLUS expressives et sont plus AMBITIEUSES à parler français que les garçons /

QC10E4 : Que signifie, selon vous, l'insécurité linguistique ?

R10E4 : euh + c'est euh à mon avis c'est quand un élève n'arrive pas à prendre la parole ou quand il prend la parole euh + il bloque + soit parce qu'il trouve pas les mots ou il n'arrive pas à construire une phrase / soit par peur ou par timidité parce qu'il pense qu'il ne parle pas correctement /

QC11E4 : Vos élèves manifestent-ils ce sentiment d'insécurité linguistique ? Si oui, comment se manifeste –t- il chez eux ?

R11E4 : OUIII je trouve que c'est le plus grand constat qu'on peut observer en tant que professeur de français (RIRES) + ils ont souvent tendance à bégayer euh à bloquer carrément s'arrêter de parler + parfois ils passent à l'arabe algérien ou classique pour fuir /

QC12E4 : Comment font-ils pour gérer cette insécurité ?

R12E4 : Euh ça dépend + chacun sa personnalité chacun son niveau et son degré d'insécurité + y a ceux qui me demandent de l'aide + d'autres qui se réfèrent à l'arabe comme je l'avais dit et le plus souvent ils se taisent en me disant madame ***ma areftch*** **ou** ***ma kdertch*** (Je ne sais pas ou je ne peux pas) /

QC13E4 : Que faites-vous pour gérer et leur apprendre à gérer cette situation ?

R13E4 : Pour ma part je les mets à l'aise + j'les rassure en acceptant toutes les réponses même si c'est mal-dit + et puis + euh de temps à l'autre je jette un mot pour débloquer la situation + je leur demande de beaucoup lire et s'entrainer à la maison par exemple ils essaient de parler lorsqu'ils sont tout seuls voilà faire des homologues afin de gérer les complexes + euh ils essaient de regarder des films d'écouter de la musique d'écouter tout ce qui est d'expression française + voilà /

QC14E4 : D'après votre expérience, qui gère mieux l'insécurité linguistique ? Les filles ? Les garçons ? Ou pareil chez les deux sexes ?

R14E4 : C'est SANS DOUTE LES FILLES + comme je l'avais dit les filles adorent parler français donc même si elles se retrouvent en insécurité linguistique elles gèrent beaucoup mieux que les garçons + par exemple elle traduit euh + elle me demande de l'aide elle le dit même mal dit + ce que j'veux vous dire c'est que l'essentiel elle passe le message + par contre + le garçon déjà n'aime pas parler français donc + le plus souvent il s'en fout et s'arrête au premier obstacle /

L'enseignement / apprentissage de l'oral dans le système éducatif algérien

---

QC15E4 : Que pensez-vous de l'enseignement de l'oral dans le système éducatif algérien ?

R15E4 : AAHH (RIRES) + malheureusement c'est une aptitude qui n'est pas bien prise en charge et bien étudiée dans le système éducatif algérien /

QC16E4 : Le programme scolaire est-il efficient pour que l'élève apprenne l'oral convenablement ? Quels en sont les avantages ? Quelles en sont les failles ?

R16E4 : NON + non du tout + la preuve + arrivés en classe de quatrième année moyenne + nos élèves MALHEUREUSEMENT n'arrivent pas à s'exprimer en langue française + donc y a quelque chose qui ne va pas dans le programme /

***1 :** Quelles-en sont les avantages et les failles à votre avis ?

***1 :** Bah pour les avantages je trouve le choix des thèmes est bon + les élèves le comprennent facilement et s'y intéressent quand-même + en ce qui concerne les failles euh bah j'dirais que déjà le grand souci est que le temps accordé à l'oral est très insuffisant + c'est euh une heure pour chaque séquence c'est peu + euh en plus l'oral est une aptitude qui n'est pas évaluée à

l'image de l'écrit donc ni l'enseignant ni l'élève lui donne de l'importance + et aussi je trouve qu'il y a pas une méthode bien précise et unifiée entre tous les enseignants dans leur majorité c'est l'enseignant qui monopolise la parole et c'est pas l'objectif /

QC17E4 : Avez-vous été formée pour enseigner l'oral ?

R17E4 : Euh NON sincèrement depuis ma première année d'enseignement + les inspecteurs se focalisent surtout sur les aptitudes évaluées en examen final euh production écrite compréhension de l'écrit surtout /

QC18E4 : Pouvez-vous me donner un exemple d'activité orale que vous organisez en classe ?

R18E4 : Emm à vrai dire euh + faute de temps je n'organise pas assez d'activités d'oral + mais à titre d'exemple + lorsqu'on travaille sur le dialogue je fais passer les élèves jouer des jeux de rôles + avancer des arguments autour du thème étudié + s'exprimer autour d'une image /

QC19E4 : Qui sont plus à l'aise à l'oral ? Les filles ou les garçons ?

R19E4 : Je dirais les filles + pour elles parler en français ça fait chic ça fait classe + par contre les garçons ont ces idées que le français est une langue féminine + souvent je vois des regards marrants de mes élèves lorsque l'un de leurs camarades prend la parole BAH c'est que des commentaires de ci et de là /

Questions d'ordre sociodidactique

QC20E4 : Pensez-vous que le milieu familial aide / peut aider les élèves à gérer l'insécurité linguistique en classe ? Comment ?

R20E4 : OUIII + je me permets de dire que ça aide à 80% + comme je vous l'avais dit précédemment + je demande à mes élèves de lire de regarder et écouter tout ce qui est d'expression française faire des monologues c'est ça euh + justement car en classe on n'apprend que le basique mais LA VRAIE acquisition c'est le milieu extrascolaire + surtout familial car c'est dans ce milieu euh ++ où l'apprenant est dans un environnement plus spontané plus informel donc c'est là où il acquiert mieux le langage la langue + il est confronté à plusieurs situations de communication + plus variées donc ça lui permet d'apprendre plus de lexique + du coup il vient en classe sans ce problème d'insécurité linguistique /

QC21E4 : Pensez-vous que le milieu familial fait une différence par rapport à la gestion de l'insécurité linguistique entre les filles et les garçons ?

R21E4 : Euh + Là sur ce point + + je ne pense pas que le milieu familial fasse la différence entre les filles et les garçons mais + à mon avis ça revient à la nature et aux caractères différents des filles et des garçons + à leur amour à la langue à leur motivation d'apprendre et de parler cette langue + d'après ce que je constate c'est généralement la fille qui donne plus d'importance à la langue française que le garçon + j'peux dire aussi que la fille passe plus de temps à la maison + avec ses parents donc elle apprend mieux + voilà /

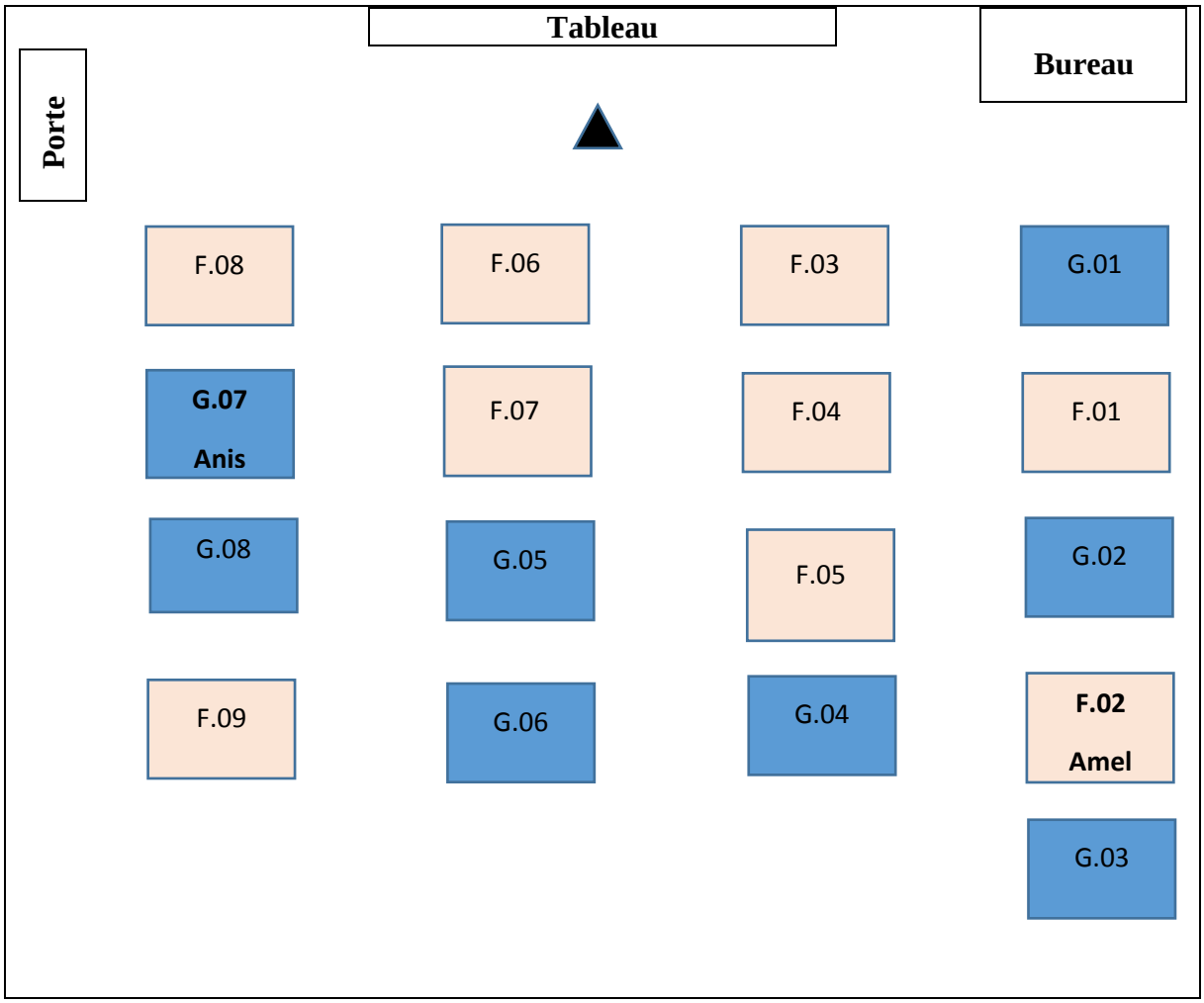
C22 : Merci beaucoup madame /

ANNEXE N°02 :

Les cartographies de classes

Cartographie de la classe n°01

L'enseignante : Meriem (E1)



L'enseignante

Une fille

Un garçon

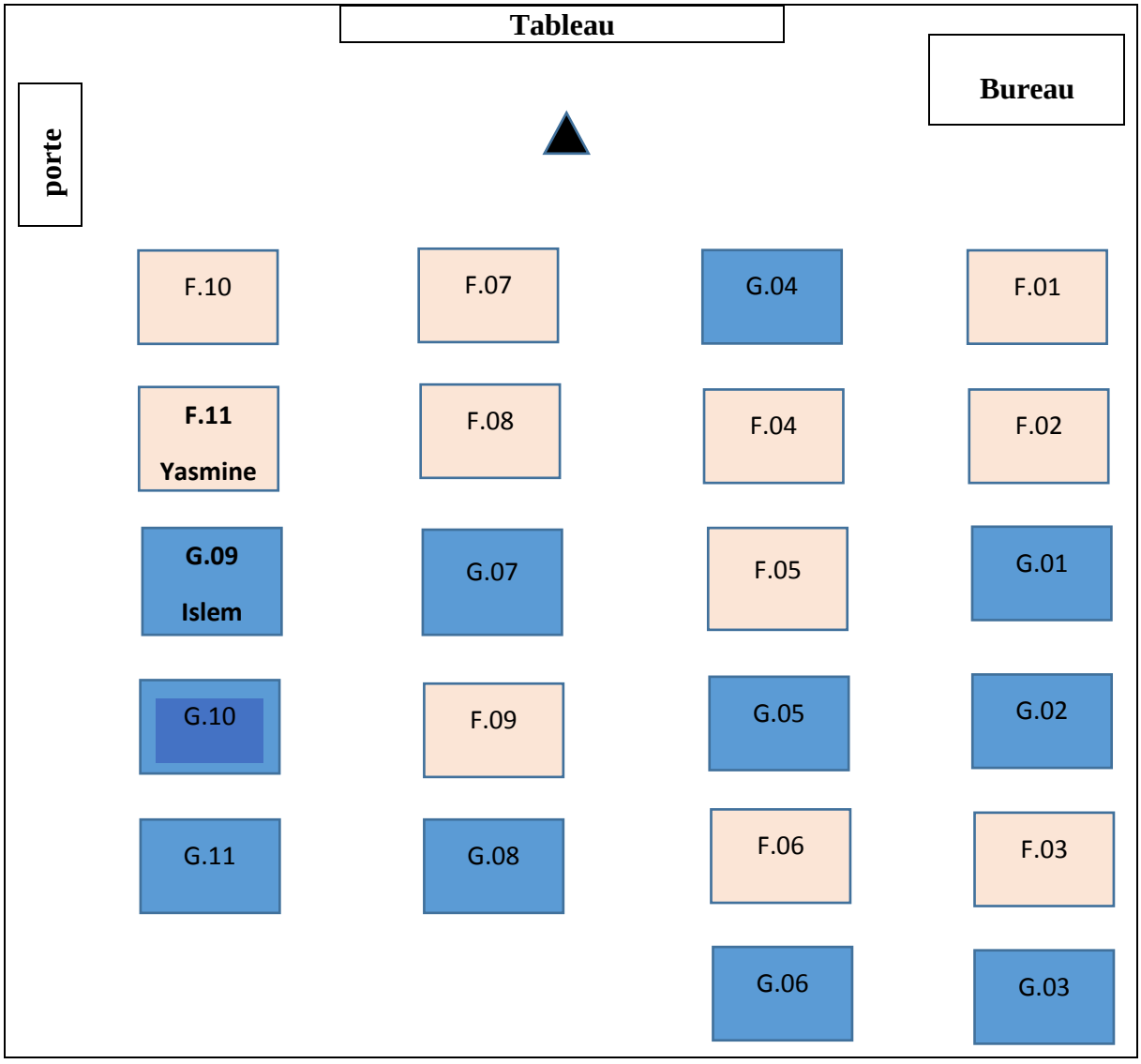
*** Nombre de l'ensemble des apprenants : 17**

*** Nombre de filles : 09**

*** Nombre de garçons : 08**

Cartographie de la classe n°02

L'enseignante : Houda (E2)



L'enseignante

Une fille

Un garçon

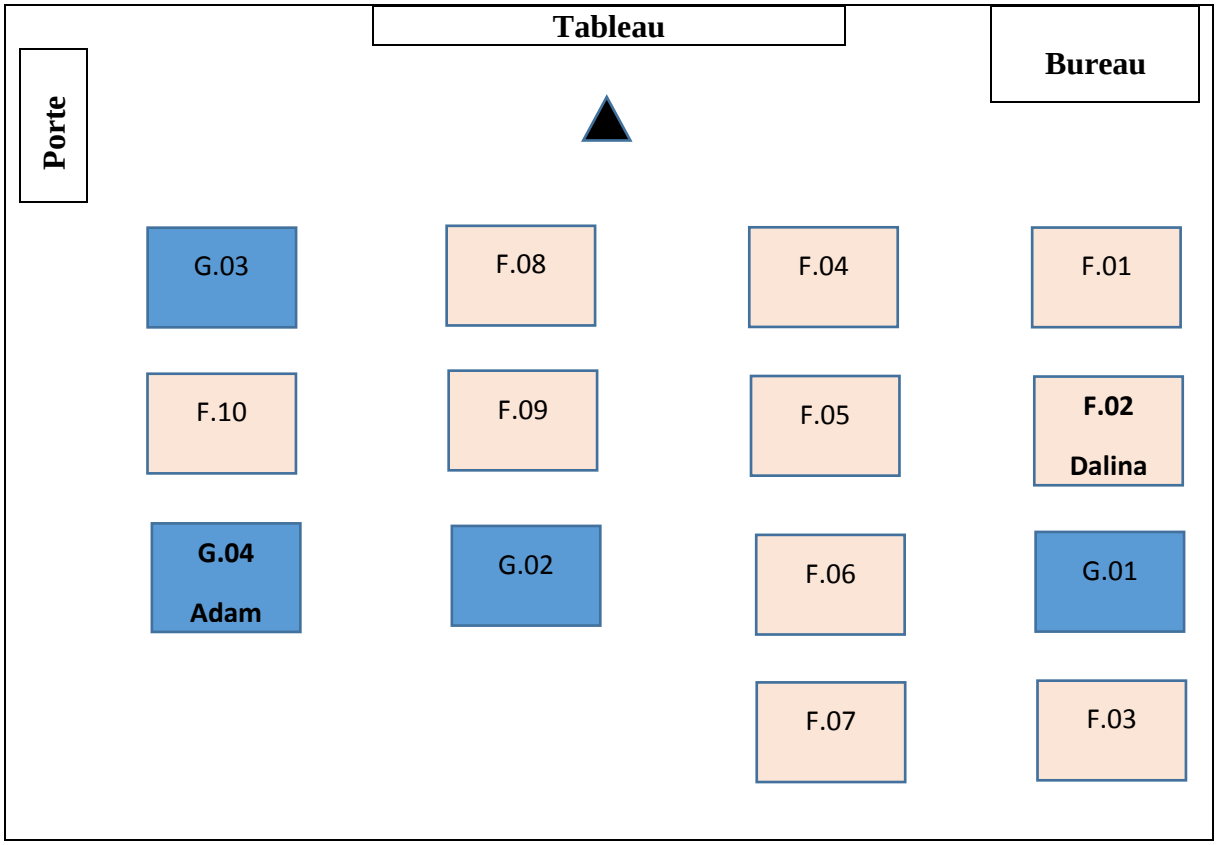
***Nombre de l'ensemble des apprenants : 22**

***Nombre de filles : 11**

***Nombre de garçons : 11**

Cartographie de la classe n°03

L'enseignante : Fadéla (E3)



L'enseignante

Une fille

Un garçon

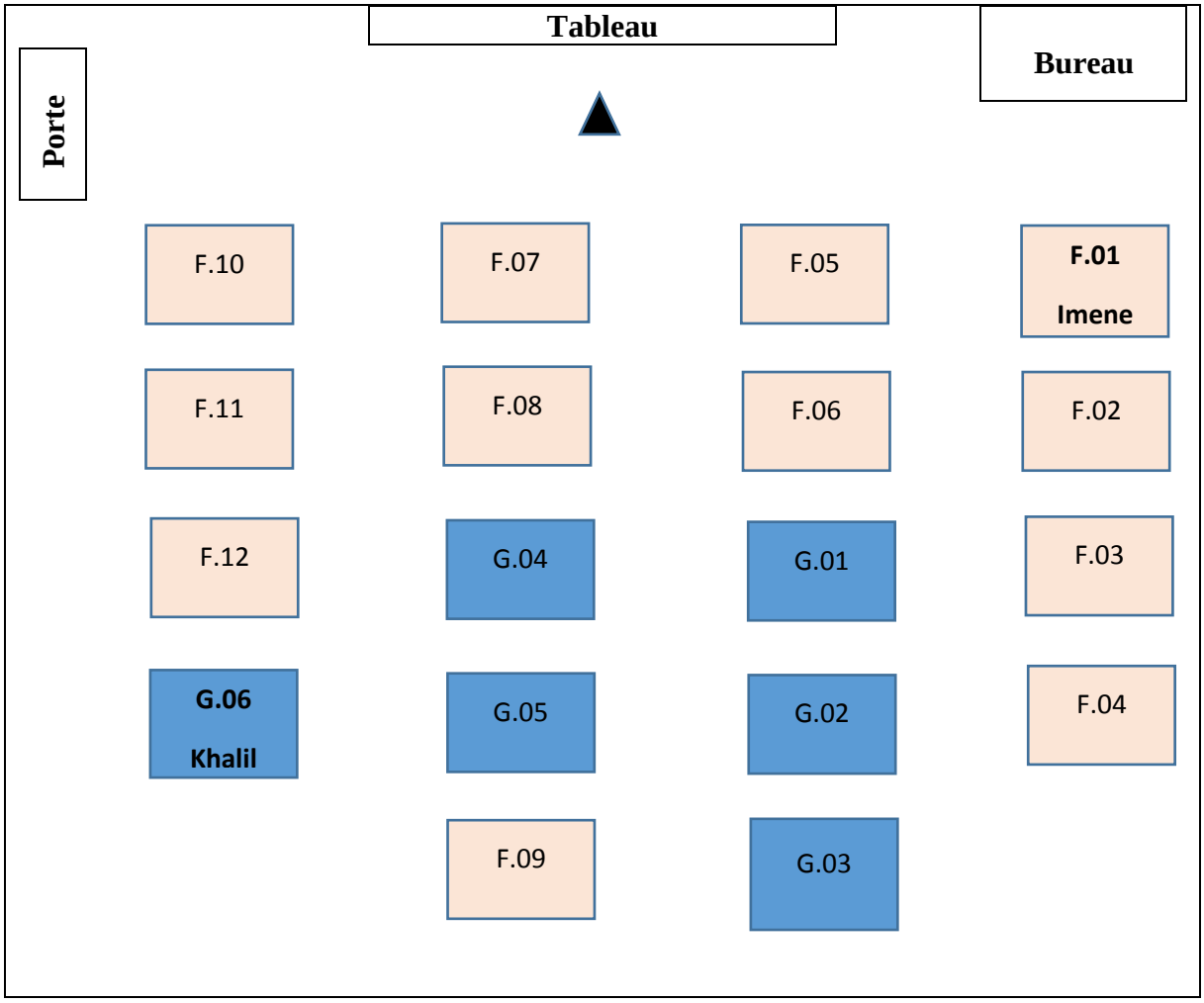
***Nombre de l'ensemble d'apprenants : 14**

***Nombre de filles : 10**

***Nombre de garçons : 04**

Cartographie de la classe n°04

L'enseignante : Amina (E4)



L'enseignante

Une fille

Un garçon

***Nombre de l'ensemble des apprenants : 18**

***Nombre de filles : 12**

***Nombre de garçons : 06**

Annexe n°03 :

Les grilles d'observation

(Attitudes des apprenants concernés)

Observation de l'apprenant n°01

Anis (A1)

Etablissement : Moufdi Zakaria	**Date et heure : - Le : 05.05.2021 - De : 10h A 10h45**	**Enseignante : Mme. Meriem (E1)**	**Apprenant concerné : Anis (A1)**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**
Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français		X		
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement		X		
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant		X		
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française		X		
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)			X	
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole			X	
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français		X		
	L'apprenant parle timidement		X		
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence		X		- Avec l'enseignante (Cas d'I.L) - Avec ses camarades (Qui ne parlent pas français)
	Recours à d'autres langues			X	
	Hypercorrection			X	
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)		X		

Observation de l'apprenante n°02

Amel (A2)

Etablissement : Moufdi Zakaria	**Date et heure : - Le : 05.05.2021 - De : 10h A 10h45**	**Enseignante : Mme. Meriem E1**	**Apprenant concerné : Amel A1**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**
Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français		X		
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement		X		Manifeste une forte volonté à bien parler en français
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant		X		
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française			X	
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)			X	
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole		X		Réfléchit, prend son temps avant de parler
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français		X		
	L'apprenant parle timidement			x	En dépit des difficultés, elle prend quand-même la parole
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence		X		
	Recours à d'autres langues			X	
	Hypercorrection		X		
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)			X	

Observation de l'apprenant n°03

Islem (A3)

Etablissement : Moufdi Zakaria	**Date et heure : - Le : 18.05.2021 - De : 11h A 11h45**	**Enseignante : Mme. Houda E2**	**Apprenant concerné : Islem A3**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**
Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français		X		
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement		X		
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant		X		
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française		X		
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)			X	
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole		X		
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français		X		
	L'apprenant parle timidement		X		
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence		X		
	Recours à d'autres langues			X	
	Hypercorrection			X	
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)		X		

Observation de l'apprenante n°04

Yasmine (A4)

Etablissement : Moufdi Zakaria	**Date et heure : - Le : 18.05.2021 - De : 11h A 11h45**	**Enseignante : Mme. Houda E2**	**Apprenant concerné : Yasmine A4**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**
Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français		x		
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement		X		
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant			X	Elle corrige parfois ses camarades
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française		X		
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)			X	
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole		X		
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français		X		
	L'apprenant parle timidement			X	
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence		X		
	Recours à d'autres langues			X	
	Hypercorrection			X	
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)			X	- Elle s'exprime malgré sa conscience de ses erreurs - Elle demande de l'aide auprès de l'enseignante

Observation de l'apprenant n°05

Adam (A5)

Etablissement : Victor Hugo	**Date et heure : - Le : 06.05.2021 - De : 13h A 13h45**	**Enseignante : Mme. Fadéla E3**	**Apprenant concerné : Adam A5**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**
Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français			X	
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement			X	
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant		X		Ne participe que lorsqu'il est sollicité
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française		X		
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)		X		Il prend rarement la parole
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole		X		
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français		X		
	L'apprenant parle timidement		X		Semble embarrassé
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence			X	
	Recours à d'autres langues			X	
	Hypercorrection			X	
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)		X		

Observation de l'apprenante n°06

Dalina (A6)

Etablissement : Victor Hugo	**Date et heure : - Le : 06.05.2021 - De : 13h A 13h45**	**Enseignante : Fadéla E3**	**Apprenant concerné : Dalina A6**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**
Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français		X		
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement			X	
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant		X		
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française		X		
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)			X	
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole			X	Apprend ce qu'elle dit
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français			X	
	L'apprenant parle timidement		X		
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence			X	
	Recours à d'autres langues			X	
	Hypercorrection			X	
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)			X	Demande l'aide

Observation de l'apprenant n°07

Khalil (A7)

Etablissement : Victor Hugo	**Date et heure : - Le : 06.05.2021 - De : 14h A 15h15**	**Enseignante : Amina E4**	**Apprenant concerné : Khalil A7**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**
Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français			X	Ne s'intéresse pas
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement			X	Toujours sollicité par l'enseignante
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant		X		
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française			X	
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)		X		
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole				Il ne prend pas la parole
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français				Nous n'avons pas pu l'observer
	L'apprenant parle timidement				
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence				
	Recours à d'autres langues				
	Hypercorrection				
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)		X		Il se déclare incapable

Observation de l'apprenante N°08

Imene (A8)

Etablissement : Victor Hugo	**Date et heure : - Le : 04.05.2021 - De : 14h A 14h45**	**Enseignante : Mme. Amina E4**	**Apprenant concerné : Imene A8**		
Rubriques	**Critères**		**Oui**	**Non**	**Observation**
Postures générales	L'apprenant éprouve une motivation en cours de français		X		
	L'apprenant participe, répond et interagit volontairement			X	Très rarement
	L'apprenant participe et répond uniquement à l'enseignant		X		
	L'apprenant semble assisté en milieu familial en matière de langue française		X		
Sécurité / insécurité linguistique	L'apprenant se tait (ne prend pas la parole)			X	
	L'apprenant hésite avant de prendre la parole			X	
	L'apprenant bégaie, commet des erreurs et trouve des difficultés à s'exprimer en français			X	Elle s'exprime couramment en français
	L'apprenant parle timidement		X		Elle est extrêmement timide
Gestion de l'insécurité linguistique	Recours à la langue de référence			X	- Elle reformule - Elle cherche des synonymes
	Recours à d'autres langues			X	
	Hypercorrection			X	
	Mutisme (arrêt de la prise de parole)			X	

ANNEXE N°04 :

Les grilles d'observation

(Les interactions en classe)

Observation de classe n°01

Etablissement	Enseignante	Date / Heure	Activité / Titre de la leçon	Matériel mis en œuvre	
Moufdi Zakaria	Mme. Meriem	- Le : 05/05/2021 - De : 10h à 10h45	Compréhension de l'écrit : *La biodiversité* (Texte parascolaire)	**Manuel scolaire**	Non
				Tableau	Oui
				Dictionnaire	Non
				Support audio-visuel	Non

Sens de l'interaction	Objectif de l'interaction	Langue de l'interaction	Problème rencontré	Résolution du problème
E	Le champ lexical de l'environnement	Français	/	/
F.02 (Amel)___E	La pollution	Français	/	/
F___E	Les arbres, les plantes	Français	/	/
E___G (Sollicite)	Demande de répondre	Français	/	/
G___E	***(Bouhayra / B'har)*** *(Le lac / la plage)*	Arabe algérien	Ne peut pas répondre en français	Recourir à la langue maternelle
F___E	La nature	Français	/	/
G___E	Les animaux	Français	Timidité	Répondre à voix basse.
E	Les types de pollution ?	Français	/	/
F.02 (Amel)___E	Terre / Plage / Air	Français	Ne connait pas ou ne trouve pas le mot « mer »	Dire « plage » au lieu de « mer »

E	L'importance de la faune et la flore ?	Français	/	/
F___E	***Takathor / Tharoua hayawanya*** *(La reproduction et ressource animale)*	Arabe classique	Pauvreté lexicale	Recourir à la langue maternelle
F___E	***Nitham bi'i*** *(Equilibre naturel)*	Arabe classique	Pauvreté lexicale	Recourir à la langue maternelle.
G.07 (Anis)___E	***Jamal tabi'a*** *(La beauté de la nature)*	Arabe classique	Pauvreté lexicale	Recourir à la langue maternelle.
F___E	La biodiversité	Français	/	/
E	La biodiversité en arabe ?	Français	/	/
F___E	***Tanawoe tabi'i*** *(La biodiversité)*	Arabe classique	Pauvreté lexicale	Recourir à la langue maternelle.
E	Quel est le thème du texte ?	Français	/	/
G___E	Biodiversité	Français	Difficulté de construire une phrase complète.	Répondre par un seul mot.
F___E	La biodiversité en danger	Français	/	/
E___G (Sollicite)	Le thème ?	Français	/	/

G___E	Biodiversité	Français	Timidité de e pas avoir la réponse.	Redire la réponse précédente de sa camarade
E	Délimitez les parties du texte.	Français	/	/
G___E	Madame trois	Français	Difficulté de construire une phrase complète	Répondre par des mots fractionnés (Phrase agrammaticale.
F___E	Introduction / Développement / Conclusion	Français	/	/
E	Type du texte ?	Français	/	/
G___E	Narratif	Français	Incertain	Voir la réaction de l'enseignante et de ses camarades
F___E	Argumentatif	Français	/	/
E	Visée du texte ?	Français	/	/
F___E	Défendre une idée	Français	/	/
E	Qui en est le responsable ?	Français	/	/
G___E	Madame ***el mas'oul ?****(le resonsable ?)*	Arabe classique	Incertitude / hésitation	Demander l'équivalent en langue maternelle
E___G	Oui	Français	/	/
E	Que veut dire une famille de mots ?	Français	/	/

F___E	Madame ***Hourouf w kalmat kifkif*** *(Des lettres et des mots qui se ressemblent)*	Arabe classique + Arabe algérien	Difficulté de trouver le mot en arabe	Recourir à la langue maternelle
E	Relevez du texte des mots de la même famille	Français	/	/
G.07 (Anis)___E	Menace / menacer	Français	/	/
E	Le champ lexical de la biodiversité ?	Français	/	/
F___E	Pêche / poisson	Français	/	/
E	Pourquoi la terre est en danger ?	Français	/	/
G___E	Parce que menace la biodiversité	Français	Difficulté de former une phrase complète.	Bégaie / Phrase agrammaticale. (Avec correction de l'enseignante).
E	Que veut dire le réchauffement climatique ?	Français	/	/
F.02 (Amel)___E	***El hawaa / irtifaa el harara*** *(L'air / la hausse des températures)*	Arabe classique	Pauvreté lexicale	Recours à la langue maternelle
E	La thèse défendue par l'auteur ?	Français	/	/

G.07 (Anis)___E	Madame ***el mawdou'e*** *?(Le thème)*	Arabe classique	Ne comprend pas la question / ne peut pas répondre.	Demander l'équivalent en langue maternelle.
F.02 (Amel)___E	Madame vous disez quoi ?	Français	Difficulté de conjuguer correctement.	Hypercorrection (Avec correction de l'enseignante)
F___F	Le thème c'est le sujet du texte.	Français	/	/
Fin de l'observation n°01				

Observation de classe n°02

Etablissement	Enseignante	Date / Heure	Activité / Titre de la leçon	Matériel mis en œuvre	
Moufdi Zakaria	Mme. Houda	- LE : 18/05/2021 - De : 11h à 11h45	- Grammaire : - L'opposition	**Manuel scolaire**	Oui
				Tableau	Oui
				Dictionnaire	Non
				Support audio-visuel	Non

Sens de l'interaction	Objectif de l'interaction	Langue de l'interaction	Problème rencontré	Résolution du problème
E	Le type des phrases ?	Français	/	/
F___E	Des phrases complexes	Français	/	/
E	Que veut dire une phrase complexe ?	Français	/	
F.11 (Yasmine)___E	***Djoumla mourakkaba*** madame (Une phrase complexe madame)	Français / Arabe classique	Difficulté d'expliquer en français.	Recourir à la langue maternelle.
E	Type des propositions dans les phrases ?	Français	/	/
G___E	Subordonnées	Français	Difficulté de construire une phrase	Répondre par un seul mot.
E___G	Demande une phrase complète	Français	/	/

F___G	La proposition subordonnée complétive	Français	/	/
E___G (Sollicite)	Les conjonctions employées ?	Français	/	/
G___E	/	/	Difficulté de prendre la parole.	Se taire.
F___E	En dépit de / malgré / même si	Français	/	/
E	D'autres conjonctions ?	Français	/	/
G___E	Pourtant	Français	/	/
E___G (Sollicite)	Donne-moi un exemple avec ?	Français	/	/
G___E	La mer important pourtant ...	Français	Difficulté de terminer la phrase	S'arrêter. (Correction de l'enseignante)
F___E	La mer est importante pourtant ... l'homme ***y'leweth*** (Pollue) la mer.	Français / Arabe algérien	Ne trouve pas le mot en français.	Recourir à la langue maternelle.
F___F	***Y'leweth*** c'est polluer.	Français	/	/
E	Classer les conjonctions selon l'emploi.	Français	/	/

E	On utilise malgré et en dépit de dans quel type de phrase ?	Français	/	/
G.09 (Islem)___E	Simple	Français	Difficulté de donner une réponse complète.	Répondre par un seul mot.
E	Et les autres conjonctions ?	Français	/	/
G___E	Complexe madame.	Français	/	/
E___G	Comment appelle-t-on la première proposition ? et le deuxième ?	Français	/	/
G___E	Principale / Subordonnée	Français	Difficulté de s'exprimer en français.	Donne des fragments de phrases.
E	Je veux des phrases complètes	Français	/	/
F.11 (Yasmine)___E	Madame la proposition principale et la proposition+++ complétive+++ conjonctive.	Français	Difficulté de prononcer facilement les mots.	Prendre plus de temps lors du blocage.
E	Des exemples ?	Français	/	/
F.11 (Yasmine)___E	L'arbre elle est importante alors	Français	Difficulté de construire la	Essayer de s'exprimer

	que l'homme il la détruit.		phrase complexe.	malgré la difficulté. (Avec correction de l'enseignante)
E___G (Sollicite)	Lire la consigne du 1er exercice	Français	/	/
G___E	Je + recopie + les + phrases + en + soulignant + les /	Français	Difficulté de lire couramment.	Lire en fragmentant la phrase / Ne pas terminer la lecture.
E	Identifier la subordonnée d'opposition	Français	/	/
F___E	Bien que ce moyen soit polluant	Français	/	/
F.11 (Yasmine)___E (Sollicitée)	Portant + ils privi + privilégion + la voiture + aux + transportes en commun.	Français	Timidité / Difficulté de lire couramment.	Malgré les erreurs lire avec des arrêts / coupures (Avec correction de l'enseignante)
E	Compléter les phrases dans la troisième activité.	Français	/	/
G.09 (Islem)___E	Alors que les voitures diesel +++ la pollution	Français	Ne trouve pas le verbe « provoquer »	Se taire / prendre du temps / passer directement au complément.

F___E	Bien que c'est ++ ***mamnoue*** (Interdit)	Français / Arabe classique	Timidité / Ne trouve pas le mot en français.	Recourir à la langue maternelle.
E	Construisez-moi des phrases personnelles qui expriment l'opposition.	Français	/	/
F.11 (Yasmine)___E	Les ordures sont pas bien mais l'homme jette toujours dans la nature.	Français	Ne trouve pas l'adjectif « nocives / dangereuses » / le remplace par un autre inadéquat.	Hypercorrection : Pas bien / nocives. (Avec correction de l'enseignante).
G___E (sollicité)	Les ordures sont dangereuses mais l'homme jette dans la nature	Français	Difficulté de donner une phrase personnelle.	Répéter la phrase de sa camarade.
Fin de l'observation n°02				

Observation de classe n°03

Etablissement	Enseignante	Date / Heure	Activité / Titre de la leçon	Matériel mis en œuvre	
Victor Hugo	Mme. Fadéla	- Le : 06/05/2021 - De : 13h à 13h45	Production de l'oral : La protection de l'environnement.	**Manuel scolaire**	Oui
				Tableau	Oui
				Dictionnaire	Non
				Support audio-visuel	Non

Sens de l'interaction	Objectif de l'interaction	Langue de l'interaction	Problème rencontré	Résolution du problème
E	Qu'est-ce qu'un podcast ?	Français	/	/
G___E	Vidéo / comédie	Français	Difficulté de construire une phrase complète.	Répondre par un seul mot.
E	Y a –t-il assez d'espaces vers en Algérie ?	Français	/	/
G___E	***Makan welou*** madame (Il n'y a rien madame)	Arabe algérien	Pauvreté lexicale	Recourir à la langue maternelle.
G.04 (Adam)___E	Podcast parler à micro	Français	Difficulté de construire une phrase.	Construire une phrase fractionnée.
E	Que veut dire un slogan ?	Français	/	/
F___E	***Chi'ar*** *(Un slogan)*	Arabe classique	Pauvreté lexicale	Recourir à la langue maternelle.

E	Donnez-moi le verbe à partir de « la protection »	Français	/	/
G___E	Protection / protecter	Français	N'a pas la réponse juste.	Hypercorrection.
F___G	Non ! c'est protéger pas protecter	Français	/	/
E	Quel est le synonyme de « protéger » ?	Français	/	/
F.02 (Dalina)___E	Préserver	Français	/	/
E	Page 107, qu'est-ce qui est écrit ?	Français	/	/
G___E	Crier un podcast	Français	/	/
E___G	Créer pas crier !	Français	/	/
F___E	Madame lis ?	Français	Ne conjugue pas correctement.	S'exprime malgré l'erreur.
G___E	C'est quoi désertification ?	Français	/	/
F___G	***Tasahor*** *(La désertification)*	Arabe classique	Difficulté d'expliquer en français.	Recourir à la langue maternelle.
E	Parlez en français !	Français	/	/
E	Que veut dire lutter ?	Français	/	/

F___E	C'est combatter madame	Français	N'a pas l'infinitif du verbe.	Hypercorrection.
E	Combattre pas combatter !	Français	/	/
E	Que présentent les photos sur la page 109 ?	Français	/	/
G___E	***El hara'ik*** *(Les incendies)*	Arabe classique	Pauvreté lexicale en français.	Recourir à la langue maternelle.
F___E	Forêt / arbres	Français	/	/
E	Quelle est l'importance des espaces verts ?	Français	/	/
G___E	Oxygène	Français	Difficulté de construire une phrase.	Répondre par un seul mot.
F.02 (Dalina)___E	Pour se reposer	Français	/	/
E___G (Sollicite)	Lis le texte	Français	/	/
G___E	(lecture oralisée du texte)	Français	- Rires - Difficultés de lecture (bégayer / marquer plusieurs arrêts)	
G___E	Agrécole	Français	Difficulté au niveau de la prononciation.	Donner la réponse mal-prononcée.
F___G	Agricole pas agrécole !	Français	/	/

E	Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?	Français	/	/
F___E	Défender la terre	Français	Timidité	Hypercorrection.
E	C'est défendre pas défender.	Français	/	/
E	A votre avis comment peut-on protéger la terre ?	Français	/	/
F___E	***Nezzer'ou*** les arbres (Nous plantons des arbres)	Arabe algérien.	Pauvreté lexicale	Recourir à la langue maternelle.
G___E (Sollicité)	Pas de réponse.	/	Difficulté de s'exprimer.	Se taire.
Fin de l'observation n°03				

Observation de classe n°04

Etablissement	Enseignante	Date / Heure	Activité / Titre de la leçon	Matériel mis en œuvre	
Victor Hugo	Mme. Amina	- Le : 04/05/2021 - De : 14h15 à 15h	Conjugaison : Le conditionnel présent	**Manuel scolaire**	Oui
				Tableau	Oui
				Dictionnaire	Non
				Support audio-visuel	Non

Sens de l'interaction	Objectif de l'interaction	Langue de l'interaction	Problème rencontré	Résolution du problème
E	Question sur le thème du support ?	Français	/	/
F___E	La biodiversité	Français	/	/
E___F	Que signifie la biodiversité ?	Français	/	/
G___E	Nature	Français	Difficulté de former une phrase complète.	Répondre par un seul mot.
E	Demande de lire le support	Français	/	/
G___E	Lecture du support	Français	Difficultés et erreurs lors de la lecture.	Répéter des mots.
E___F (Sollicite)	Relire le support (Pour une lecture correcte)	Français	/	/
F	Lecture du texte.	Français	/	/

E___F	La source du texte ?	Français	/	/
F___E	Relever la source du texte.	Français	Difficulté de lire	Lire doucement / timidement
E___G (Sollicite)	Relire la source du texte.	Français	/	/
G.06 (Khalil)___E	Lire la source du texte.	Français	Difficulté de lire	S'arrête au milieu de lecture.
E	Demande l'infinitif du verbe « disparaitrait »	Français	/	/
F___E	Disparaitre	Français	/	/
E	la terminaison et le temps de conjugaison du verbe.	Français	/	/
G___E	3ème groupe / Futur	Français	Difficulté de former des phrases complètes.	Répondre par des mots.
F___G	Le futur et l'imparfait	Français	/	/
E___G (Sollicite)	Les terminaisons ?	Français	/	/
G.06 (Khalil)___E	/	Aucune	Difficulté de prendre la parole	Se taire.
F.01 (Imene)___E	Donne les terminaisons correctement.	Français	/	/

F___E	Pose une question sur le conditionnel	Français + Arabe algérien	Ne trouve pas certains mots en français.	Recourir à l'arabe algérien
G___F	Si + condition	Français	/	/
E___F	Demande les terminaisons du conditionnel présent.	Français	/	/
F ___E	Donne les terminaisons	Français	Rougit / bégaie	Demander de l'aide de chez l'enseignante.
F.01 (Imene)___E	Donne les terminaisons	Français	Se trompe sur une terminaison	Prendre du temps et se corriger.
E___G (Sollicite)	Demande la synthèse de la leçon.	Français	/	/
G.06 (Khalil)___E	Essaie de faire la synthèse	Français	Difficultés de continuer en français	Bloquer / se taire.
F___E	Essaie de faire la synthèse	Français / Arabe algérien	Ne trouve pas certains mots	Recourir à l'arabe / Reformuler.
E___G (sollicite)	Lire la consigne de l'exercice	Français	/	/
G___E	Lit la consigne	Français	Difficulté de terminer la lecture de la consigne	Répéter les mots / Parler doucement.
E	Demande de lire la phrase et conjuguer les	Français	/	/

	verbes au conditionnel présent.			
F___E	Conjugue le premier verbe.	Français	Timidité.	Répondre à voix basse.
E	Conjuguer les autres verbes au conditionnel présent.	Français	/	/
E___G (sollicite)	Conjuguer un verbe.	Français	/	/
G___E	/	/	N'a pas la réponse.	Se taire et rit.
E	Conjuguez le 3ème verbe.	Français	/	/
G	Donne la réponse juste.	Français	Timidité de prendre la parole	Parler et mettre beaucoup de pauses.
E	Donner des phrases en utilisant le conditionnel.	Français	/	/
G___E	Madame ***ma naarefch*** ***(***Madame je ne sais pas)	Français / Arabe	Ne peut pas produire une phrase.	Ne s'exprime pas.
E___F (Sollicite)	D'autres	Français	/	/
F.01 (Imene)___E	Donne la phrase juste	Français	Ne trouve pas un mot en français	Cherche et donne son équivalent.
G	Donne une phrase juste.	Français	Prononce très mal.	Ne se corrige pas

F___G	Corrige la prononciation de son camarade.	Français	/	/
Fin de l'observation n°04				