



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITÉ MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI
BORDJ BOU-ARRÉRIDJ

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème :

*Le recours à la psychologie pour expliquer et vaincre
l'insécurité linguistique lors d'une prise de parole en classe de
FLE*

*Cas des étudiants de 1^{ère} année master du département des lettres et des
langues étrangères BBA*

Présenté par :

Yahiaoui Sérine

Bouderouaz Nour el Houda

Encadré par :

Dr. Merazga Ghazala

Soutenu publiquement le / / devant le jury composé de :

Miloudi Imane

Merazga Ghazala

Ammari Lamia

Président

Directeur de mémoire

Examineur

Année universitaire : 2018-2019

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**UNIVERSITÉ MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI
BORDJ BOU-ARRÉRIDJ**

**FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES**

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème :

***Le recours à la psychologie pour vaincre l'insécurité
linguistique lors d'une prise de parole***

***Cas des étudiants de 1^{ère} année master du département des lettres et des
langues étrangères BBA***

Présenté par :

Yahiaoui Sérine

Bouderouaz Nour el Houda

Encadré par :

Dr. Merazga Ghazala

Année universitaire : 2018-2019

Remerciements

*Après avoir rendu grâce à Allah le Tout puissant et le
miséricordieux, nous tenons à remercier :*

*Dr. Merazga Ghazala, notre directrice de recherche, pour sa
confiance, sa patience, sa disponibilité et ses conseils*

Les jurés qui nous font honneur d'examiner ce travail

*Les étudiants de 1^{ère} année master du département des lettres et
des langues étrangère de Bordj Bou Arreridj ainsi que tous les
étudiants que nous avons rencontré tout au long de la recherche
et dont l'aide nous a été précieuse*

Mme. Ouadfel Amina, pour sa générosité et son aide

*Les familles « YAHIAOUI » et « BOUDEROUAZ » qui nous ont
été d'un énorme soutien durant toute la période de la recherche*

*Merci à tous les chercheurs dont les travaux nous ont orientées
et à toute personne ayant contribué à
la réalisation de ce travail.*

Dédicaces

*A mes deux étoiles dans le ciel
Mes grands-mères dont les prières m'ont toujours accompagnée*

*A mes parents, mon trésor
Dont l'amour, la patience, les sacrifices, le soutien et la présence
M'ont forgée*

*A ma sœur Maria
L'épaule sur laquelle je me repose quand rien ne semble aller*

*A mes frères Kamal et Ahmed Ikbal,
Mes bras droits, mes complices, ma source d'inspiration et de
motivation*

*A mon frère du cœur Moussa Ailane
Pour son soutien et son encouragement*

*Au petit ange de la famille
Lynn Ailane*

*Aux meilleurs
Charafeddine Attou et Balkis Benadel
Mes plus grandes sources de bonheur, d'amour et de positivité*

Je dédie ce travail

Sérine Yahiaoui

Je dédie ce modeste travail :

*A mes très cher parents qui m'ont guidé durant les moments les plus pénibles de ce long chemin, et qui ont été à mes côtés et qui ont sacrifié toute leur vie afin de me voir devenir ce que je suis
merci mes parents.*

A mes très chers frères et sœurs

Je les remercie infiniment pour leur encouragement et leur soutien

A mes chers oncles et tantes

A mes neveux et nièces

Lokman, Yacine, Salma, Safa, Zakaria, et la belle petite Manoura.

A mes amies : Halla, Amani, Houda Nedjai et Khaoula

A toute La famille Boudrouaz sans exception.

A mon binôme Sérine sans qui ce travail aurait été irréalisable

A toute la promotion de 2019.

Nour El Houda Boudrouaz

Sommaire

Introduction générale.....	07
----------------------------	----

Première partie : cadre théorique

Premier chapitre

L'oral dans le contexte sociolinguistique algérien.....

Introduction.....	11
1. La communication dans les approches nouvelles.....	12
2. Le plurilinguisme et les rapports sociolinguistiques en Algérie.....	20
Conclusion.....	23

Deuxième chapitre

De quelle insécurité linguistique s'agit-il ?

Introduction.....	25
1. Regard sur l'insécurité linguistique.....	27
2. Signes de l'insécurité linguistique.....	30
3. Origine et causes de l'insécurité linguistique.....	32
4. Conséquences de l'insécurité linguistique.....	35
5. Insécurité linguistique et remédiation psychologique.....	41
Conclusion.....	45

Deuxième partie : Etude de cas

Premier chapitre

Présentation des éléments d'enquête

Introduction.....	48
1. Protocole de l'enquête.....	48
2. Outils d'investigation.....	49
3. Echantillon.....	51
4. Corpus.....	51

Deuxième chapitre

Analyse et interprétation des résultats

1. Analyse et interprétation des données.....	53
1.1. Questionnaire.....	53
1.2. Entretiens.....	63
1.2.1. Retranscriptions orthographiques et analyse du corpus.....	64
Conclusion.....	84

Conclusion générale.....	87
--------------------------	----

Références bibliographiques.....	90
----------------------------------	----

Annexes	
---------	--

Introduction générale

Pas loin dans le passé, l'enseignement d'une langue étrangère était axé sur l'enseignement de la compétence écrite, mais au fil des années, l'oral réussit à gagner sa place et à passer au statut d'*objet* d'enseignement.

Aujourd'hui, en Algérie, le pays qui jouit d'une importante richesse culturelle et linguistique, l'enseignement du Français (première langue étrangère du pays) vise à développer les compétences orale et écrite des apprenants ; pour cela, le FLE est enseigné en Algérie du cycle primaire jusqu'au cycle universitaire en vue de former des utilisateurs « qualifiés ».

Pourtant, à l'université, et plus particulièrement dans les départements des langues étrangères, les enseignants ne cessent de se plaindre de la passivité de leurs étudiants en classe. Ces derniers semblent être démotivés, inactifs mais surtout « muets ».

En effet, l'expression orale en Français est presque un supplice accompagné de perturbations psychologiques visibles traduisant la peur, la panique, la timidité ou l'anxiété, qui à leur tour témoignent d'une insécurité linguistique.

C'est pourquoi dans notre recherche s'intitulant « *le recours à la psychologie pour vaincre l'insécurité linguistique lors d'une prise de parole* », nous exposons la notion d'insécurité linguistique et sa relation avec la psychologie.

Le choix de notre sujet n'a rien d'accidentel. Pendant notre cursus universitaire, nous avons constamment comme devoirs à faire : des exposés oraux de différents travaux de recherche portant sur des sujets dissemblables, et bien que nous soyons bien préparées, sûres de nos informations, et prêtes pour toute question, la prise de parole en classe a toujours été accompagnée de poulx rapide, des maux d'estomac et de terribles vertiges signes de peur, de trac ou d'anxiété.

Apprenant que ces sentiments ressentis lors d'une prise de parole sont partagés, nous décidons alors de chercher à comprendre de quoi il s'agirait et comment réussir à lutter afin de s'en sortir face à un public.

Pour notre étude nous nous intéressons au cas des étudiants masterants afin de mesurer le problème chez des étudiants ayant déjà bénéficié d'une expérience universitaire de trois années, et ayant fait le choix de poursuivre leurs études supérieures et se spécialiser en didactique du FLE.

Ces étudiants-là, malgré leur formation universitaire, souffrent tout autant d'insécurité linguistique dont ils tentent souvent d'en cacher les signes.

Pour comprendre et expliquer cette réalité, nous porterons notre attention sur le caractère « humain » de l'insécurité linguistique, en s'orientant vers une spécialité bien particulière : la psychologie : en levant le voile sur la véritable origine de l'insécurité linguistique, serait-il possible de faire intervenir la thérapie psychologique pour vaincre les différents sentiments qui en résultent de cette insécurité et par extension minimiser cette dernière ?

Nous partirons, dans notre recherche, des hypothèses suivantes :

- Pour des raisons socioculturelles, l'image du FLE serait stéréotypée et responsable de la valorisation/dévalorisation des locuteurs de leur langue et d'eux-mêmes.
- Il existerait des activités psychopédagogiques qui renforceraient à la fois la confiance des apprenants ainsi que la pratique orale de la langue française en classe.

En répondant à ces questions, nous espérons atteindre notre objectif, celui d'essayer de trouver un moyen de surmonter les obstacles auxquels se heurtent les étudiants à l'oral et arriver à une sécurité sociolinguistique en consolidant la pratique orale et l'usage du FLE.

Nous mènerons alors une enquête en trois étapes : nous commencerons par un questionnaire destiné aux étudiants en master 1 didactique du FLE à Bordj Bou Arréridj, et dont le but serait de confirmer la réalité de l'insécurité linguistique et de comprendre sa cause pour enfin sélectionner un échantillon plus réduit avec lequel nous réaliserons des entretiens oraux pour pouvoir observer le comportement des étudiants et matérialiser l'insécurité linguistique.

Enfin, nous nous entretiendrons avec un psychologue en vue d'expliquer les comportements observés et proposer des solutions probables, si celles-ci existent.

Notre mémoire se composera donc de deux cadres principaux : théorique et pratique :

- Dans le cadre théorique qui se divisera en deux parties, nous aborderons, dans un premier chapitre, la question de l'oral dans le contexte sociolinguistique algérien, en mettant en lumière les approches adoptées par le système éducatif algérien en faveur de l'enseignement de l'oral entre l'idéal et la réalité du terrain, pour parler ensuite de

la situation sociopolitique du FLE en Algérie et des conflits sociolinguistiques responsables de son statut et de sa représentation ; avant de présenter la notion d'insécurité linguistique, dans un deuxième chapitre, où seront examinées ses causes, ses manifestations et ses conséquences particulièrement celles liées à la pratique orale et la rétention de la parole ; pour enfin établir un lien entre le phénomène et le rôle de la psychologie dans la remédiation aux problèmes qui en résultent.

- Quant à la partie pratique, nous l'entamerons avec l'analyse d'un questionnaire destinés aux étudiants de 1^{ère} année master didactique du FLE, des entretiens avec un nombre plus restreint des mêmes étudiants, et enfin, d'un dernier entretien avec un spécialiste en psychologie.

Cadre théorique

Premier chapitre

**L'oral dans le contexte sociolinguistique
algérien**

La mondialisation et la progression vive des sciences et de la technologie sont une réalité à laquelle il est presque impossible d'échapper. Ces phénomènes ont réussi en un temps record à modifier la vision classique du savoir, donnant la priorité à de nouveaux aspects de celui-ci. Dans l'enseignement-apprentissages des langues, plus particulièrement, il n'est désormais plus question de transmettre des connaissances mais plutôt de les débattre. La communication passe au premier rang et les besoins communicationnels s'accroissent entraînant de remarquables changements dans les différentes sociétés du monde : « Parler » devient majeur.

En Algérie, comme ailleurs, la société réalise très vite que pour suivre le mouvement techno-civilisationnel, la clé est de former de futurs citoyens de taille à s'investir efficacement dans le développement du pays et la consolidation des liens avec d'autres nations.

Un objectif ambitieux qui a fait de la maîtrise de différentes langues étrangères une condition impérative dans la quête de l'ouverture de l'algérien sur le monde, et a poussé le gouvernement algérien à faire, depuis l'indépendance, de l'apprentissage des langues une des priorités de l'école algérienne : « [...] *L'école est chargée de dispenser aux élèves l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples...* »¹

Dans le cadre scolaire algérien, le statut du français est celui de *première langue étrangère*. Bien que son enseignement ait très souvent provoqué des débats, la langue française demeure un outil indispensable dans nos pratiques quotidiennes : dans le contexte social, elle est présente à la maison, à la télévision, dans les endroits publics tels que les hôpitaux, les administrations etc.

A l'école, elle est enseignée dès le palier primaire. Le but serait de développer chez l'apprenant des compétences à partir desquelles il sera capable d'une part, de lire, écrire et produire, d'autre part, d'acquérir une compétence communicative en français.

Cependant, malgré tout l'intérêt porté à la langue française, tous les efforts fournis, et les années consacrées à son apprentissage, il a été constaté que l'élève n'arrive quand même pas à maîtriser les compétences requises pour son utilisation.

¹ Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, article 25.

Cette constatation, a pointé du doigt les méthodologies et les approches d'enseignement adoptées par l'école algérienne dont le principal but, depuis la période postcoloniale, est de préparer des citoyens maîtrisant la langue et capables de l'utiliser aisément mais surtout correctement. C'est pourquoi l'école portait essentiellement son attention sur l'enseignement de la grammaire et les structures de la langue française. Toutefois, il s'avère qu'une connaissance des règles grammaticales n'est pas forcément une connaissance de la langue elle-même car connaître le fonctionnement de la langue sans savoir communiquer veut dire que l'élève a une compétence grammaticale et non communicative. Et même en ayant recours à la méthode traditionnelle ou bilingue l'apprentissage de la langue reste incomplet. En effet, la fonction métalinguistique ne permet pas à une personne de savoir communiquer dans des situations réelles et concrètes, chose qui va à l'encontre de l'objectif social de l'école algérienne : éduquer les apprenants à l'autonomie dans le contexte extrascolaire.

C'est ainsi que l'aspect communicationnel de l'apprentissage d'une langue devient primordial. Etant un facteur capital de la réussite sociale et professionnelle, l'accent est aussitôt mis sur la faculté de communiquer, et la nécessité du développement des compétences communicatives devient incontestable.

1. La communication et le plurilinguisme dans les approches nouvelles :

1.1. De l'approche communicative à l'approche actionnelle

Il y a de nombreuses années, on cherchait de nouvelles orientations pédagogiques. A l'heure où les théories structuralistes étaient en plein essor, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres², la grammaire générative³ vient contredire ces approches traditionnelles en affirmant que la capacité de décryptage et de compréhension d'un code langagier chez un individu est innée, démentant ainsi la théorie selon laquelle il y aurait plusieurs systèmes distincts, et proclamant plutôt l'existence d'une seule grammaire « universelle ».

Ces concepts ont nourri les théories constructivistes et les approches cognitivistes de l'apprentissage des langues qui se basent sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant

² Travaux de Saussure et Skinner

³ Théorie de Noam Chomsky

depuis sa naissance jusqu'à sa maîtrise parfaite de la parole ⁴affirmant que pour favoriser son apprentissage, l'apprenant construit progressivement son propre langage interne et évolue naturellement en communiquant.

En 1970, l'approche communicative voit le jour. Une nouvelle vision de l'apprentissage qui met essentiellement en avant le sens de l'énoncé et le contexte d'énonciation contrairement aux visions précédentes qui s'attardaient davantage sur la forme et la structure de la langue.

Cette nouvelle approche vise le développement de la compétence communicative qui, comme l'explique Jean-Pierre Cuq⁵ ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue. C'est pourquoi cette idéologie s'attache aux documents authentiques qui n'ont pas été conçus au départ à des fins pédagogiques comme supports aux activités d'enseignement-apprentissage. Le recours à ces documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels et d'apprendre une langue variée socialement.

Quant à la notion de « l'erreur », qui dans sa conception traditionnelle présentait un tabou et était source de punitions, présente désormais une dimension naturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; elle est acceptable comme sortie passagère de l'apprentissage et considérée comme une opportunité conduisant à la remédiation.

Dans cette approche, dont se réclament les programmes de français en Algérie comme ailleurs, il ne s'agit pas seulement d'apprendre en situation un système linguistique mais d'apprendre à communiquer, soit à l'exploiter. Selon Pierre BANGE : « *l'activité d'enseignement doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant* »⁶, autrement dit l'enseignement d'une langue étrangère est recentré sur la communication et l'apprenant.

Dès lors, l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus étant donné que l'apprentissage d'un savoir-faire langagier est la nouvelle cible. Pour des élèves de Français

⁴ Travaux de Piaget

⁵ CUQ, Jean-Pierre (sous la dir.). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Editions PUG. 2002, p. 245.

⁶ BANGE, Pierre. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, disponible sur : <<http://journals.openedition.org/aile/4875> . Mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 19 mars 2019.

langue étrangère, le développement des compétences orales nécessite des prises de parole régulières voire quotidiennes. La compétence en expression orale ne peut s'acquérir en dehors de situations d'interactions verbales dans et hors la classe.

L'approche communicative continue son expansion dans le monde en conservant sa popularité jusqu'au début des années 2000 avant de céder sa place à une nouvelle approche dont le noyau dur est « l'action ». En effet, au bout de trois décennies on a fini par reprocher à l'approche communicative son aspect « abstrait ».

Les situations « sociales » proposées en classe afin de développer la compétence communicative des apprenants du FLE, bien qu'elles soient tirées de leur contexte social, restent imaginaires privant par conséquent la communication de toute réalité concrète. De ce fait, l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁷ en 2001 a introduit une perspective pédagogique dite « actionnelle » qui prend sa source dans l'approche communicative. Pour Christian PUREN : « *l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer...* »⁸.

Son idée est donc que pour apprendre une langue, il faut l'utiliser dans la société. Un usage effectif impliquant une pratique de la langue loin de la classe dans les milieux réels, vivants et surtout non simulés, tout en y ajoutant la notion de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes et « situations-problèmes » auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale dans le but de l'amener à se placer dans une situation de résolution de problèmes et de renforcer son implication et intégration sociales.

C'est donc une perspective qui, selon Springer permet de « *transformer l'approche communicative en une matière plus noble et plus riche d'espoir pédagogique à travers la notion d'action* »⁹ et qui va très vite se répandre à l'échelle mondiale, et c'est justement dans ce

⁷ Désormais désigné par CECRL

⁸ PUREN, Christian. *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires* [en ligne]. 2014 : 4. Disponible au format PDF sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>>. Consulté le 15 mars 2019.

⁹ ALRABADI, E, Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère, Synergies Canada. [En ligne] n°05, 2012. Disponible au format PDF sur : <<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494/2755>> [Consulté le : 21 mars 2019]

contexte là que l'on finit par réaliser qu'une réadaptation du système éducatif algérien s'imposait.

En juillet 2002, l'APN¹⁰ vote donc pour une réforme du système éducatif. De ce fait, la rentrée scolaire de 2003 a marqué une étape décisive dans l'histoire de l'éducation en Algérie en proposant comme changements principaux l'introduction du français plus précocement, l'introduction de la pédagogie du projet¹¹ et la réhabilitation de l'oral.

1.2. La dynamisation de l'oral par la perspective actionnelle :

Apprendre une langue vivante, c'est apprendre à la parler et savoir l'utiliser pour communiquer dans différentes situations de communication, c'est pourquoi le développement des compétences de l'oral est reconnu aujourd'hui comme primordial pour la maîtrise d'une langue étrangère ; dans le système d'enseignement algérien, l'oral en langues étrangères est programmé dans les deux cycles, primaire et secondaire, et en licences de langues étrangères.

Pourtant, paradoxalement, l'oral reste absent en classe de FLE en Algérie. Et même si le ministère de l'éducation nationale affirme qu'*à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale*¹², la réalité révèle que les élèves ne sont en aucun cas des utilisateurs autonomes dans la mesure où les étudiants, une fois arrivés à l'université, ne maîtrisent pas les capacités discursives attendues à la fin du cycle secondaire.

Ce constat démontre les faux pas du système éducatif algérien sur le terrain où les pratiques traditionnelles demeurent considérablement présentes. Maintenant, bien qu'on admette ouvertement l'importance de l'oral, il est vrai que son enseignement en milieu scolaire constitue toujours une source de difficulté et un défi tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Dans la mesure où entendre ou faire entendre la langue cible est insuffisant pour qu'un apprenant puisse la parler aisément, l'importance donnée à l'interaction et à la communication dans l'approche actionnelle permet de mettre en exergue la nécessité d'un enseignement

¹⁰ Première chambre du Parlement algérien, habilitée à légiférer

¹¹ Une pédagogie fondée sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète.

¹² Programme Juin, 1995, p 6.

de l'oral qui passe par l'exécution des tâches langagières et non-langagières proches de la vie réelle.

Cette perspective offre donc aux apprenants l'occasion d'une communication réelle assurée par des tâches quotidiennes ; et c'est l'exécution de ces tâches, langagières, dans la classe, qui rend la communication plus proche de la réalité. Selon le CECR, la tâche est « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. (...) elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondée sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problème (puzzle, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électroniques par exemple), etc.* »¹³

Cela implique que pour favoriser les échanges dans la classe et dynamiser le cours, les tâches sont une source utile et indispensable. Et Comme l'action dans une perspective actionnelle a une dimension langagière mais aussi non-langagière (gestes, mimiques, regards, etc.), la réalisation des tâches selon cette perspective facilite à surmonter les facteurs liés aux traits d'oralités (dire « oui » avec un signe de tête, ou utiliser un geste de la main pour saluer) renforçant par conséquent la confiance en soi chez les apprenants comme leur motivation de par le caractère social et collectif des actions ; et développant leurs compétences orale et interculturelle ainsi que leur capacité à s'adapter et interagir dans différentes situations d'échange.

Aussi l'intégration des nouvelles technologies serait un bon moyen de motivation : ça rendrait la tâche plus intéressante, plus efficace et convaincrerait les apprenants/acteurs de la valeur de leurs réalisations et surtout de l'importance de leur position au sein de la société.

¹³ CECRL, 2001 : 16 ; 121.

1.3. La pratique orale et la technologie :

La diffusion des nouvelles technologies a influencé considérablement le processus de l'enseignement/apprentissage, comme toute autre discipline, en apportant d'importants changements dans les approches de didactique des langues et les méthodes et techniques d'enseignement.

L'internet, entre autres, est l'un des outils de communication les plus utilisés. Il permet le partage et l'échange de manière simple et facilite l'interaction entre les utilisateurs en offrant une importante plateforme d'échange culturel et linguistique qui serait même un facteur qui a sans doute fortement contribué à la naissance de la perspective actionnelle avec sa centration sur la tâche¹⁴.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, l'internet est une source généreuse d'instruction et d'exercice où les apprenants peuvent faire des recherches facilement, trouver des amis en ligne pour pratiquer la langue, publier et partager leurs travaux et échanger des points de vue sur un sujet particulier ou des expériences avec des internautes, regarder des vidéos ou des films, écouter des chansons et même apprendre de nouvelles et différentes langues étrangères.

1.4. L'approche communic'actionnelle et plurilinguisme

Etant considérée, comme nous l'avons mentionné précédemment, comme une extension de l'approche communicative, certains spécialistes en didactique des langues, notamment Mme. Claire Bourguignon¹⁵, utilisent plutôt l'appellation « approche communic'actionnelle » dans la mesure où sa devise « *agir avec la langue* » est la clé pour atteindre l'objectif initial et principal du CECRL : communiquer et promouvoir le plurilinguisme.

¹⁴ NISSEN, Elke (sous la dir). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : UGA éditions, 2011. 281p

¹⁵ Agrégée d'anglais et maître de conférences habilitée à diriger des recherches en didactique des langues, formatrice et responsable d'un groupe de recherche pluridisciplinaire en évaluation à l'IUFM de Haute Normandie - Université de Rouen.

2. Le plurilinguisme et les rapports sociolinguistiques en Algérie

2.1. Multilinguisme ou plurilinguisme ?

Définitions:

L'amalgame est souvent effectué entre multilinguisme et plurilinguisme. Les deux mots sont régulièrement utilisés pour désigner l'un ou l'autre.

Or, ils n'ont pas la même signification, bien qu'elle soit très proche¹⁶. En effet, le multilinguisme fait référence à la présence de plusieurs langues dans un même environnement, plus ou moins délimité (région, état, continent, etc.).

Le plurilinguisme représente, quant à lui, les différentes compétences linguistiques individuelles employées dans différentes situations sociales.

Cette différence de notion peut être résumée ainsi : dans le premier cas, elle désigne un territoire qui possède plusieurs langues et, dans l'autre, elle fait référence à une personne ayant des compétences dans plusieurs langues

2.2. La variation linguistique et culturelle en Algérie :

En raison de l'histoire considérablement riche et mouvementée du pays, le paysage linguistique algérien, est d'une variété estimable : du substrat amazigh, aux nombreuses langues étrangères l'ayant significativement marquée, en passant par l'Arabe, vecteur de l'islamisation, l'Algérie pourrait réellement se vanter de sa diversité linguistique, et par extension de sa diversité culturelle.

Cette diversité est nécessairement le fruit des différentes rencontres civilisationnelles qu'a connu la région au cours de son histoire, de l'antiquité jusqu'à nos jours. Romaine, byzantine, grecque, arabe, espagnole, ottomane ou française, ces cultures ont toutes influencé, d'une manière ou d'une autre, la culture et la langue algérienne ; et c'est justement pourquoi on considère aujourd'hui l'Algérie comme un pays plutôt multilingue que bilingue, en sachant que sa configuration linguistique se compose fondamentalement de l'Arabe algérien ou dialectal et de la langue amazighe (avec toute ses variantes : Chaoui, Kabyle, Targui etc.) qui représentent

¹⁶ CASTELLOTTI, Véronique. *Enseignement du français et plurilinguisme au Japon : pour une didactique contextualisée* [en ligne]. 2010. Disponible au format PDF sur : <http://sjdf.org/pdf/5_1Article_Revue.pdf. [Consulté le : 27 mars 2019]

les langues maternelles, de l'Arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité et du Français, langue de savoir et de la recherche scientifique.

Cependant, cette multiplicité se révèle, parfois, conflictuelle : pour des circonstances sociohistoriques¹⁷, la langue française nourrit, à elle seule, la grande problématique identitaire en Algérie.

2.3. Pluralité des langues, pluralité de problèmes :

2.3.1. Politique et conflits linguistiques :

En Algérie, comme dans l'ensemble des pays du Maghreb, les décisions liées à la question de la langue ont toujours été prises en termes de regards politico-historiques que sociolinguistique, des décisions qui sont à l'origine des querelles linguistiques entre l'Arabe et le Tamazight d'un côté et l'Arabe et le Français d'un autre, et c'est cette dernière qui nous intéresse dans ce travail.

Les cent trente-deux années de colonisation ont marqué des générations entières d'Algériens imprégnés de la langue française. *"À l'indépendance, la communauté francophone était estimée à moins d'un million d'individus sur une population avoisinant les 10 millions"*¹⁸

Au lendemain de l'indépendance, l'Etat algérien a décrété, d'un côté, la langue arabe « langue nationale et officielle », et a promulgué, d'un autre côté, la langue française au rang des langues étrangères.

Pousser pas une volonté obsessionnelle d'affirmer une identité culturelle, volée et niée dans le passé, la politique de l'arabisation avait pour principal but d'éradiquer l'usage du Français en Algérie et effacer toute trace du colonialisme.

Pourtant, la langue française reste un moyen de communication très présent et très utilisé au sein de la société algérienne.

Selon M. Achouche : *« malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien »*.¹⁹ Le

¹⁷ La révolution algérienne (1954-1962) contre le colonialisme français (1830-1962)

¹⁸ Benmesbah, 2003 : 19

¹⁹ ACHOUCHE, Mohamed. La situation sociolinguistique en Algérie. In : *Langue et migrations*. Grenoble : PUG éditions, 1981.p46

Français est donc un outil de travail et d'études mais prend également parti dans l'alternance codique qui caractérise le parler algérien « Darija ».

Cette relation paradoxale que nouent les algériens avec la langue française est donc le résultat de la politique qui a associé la notion de « langue » au concept de la « nation ». En demandant aux gens, dans la rue, ce qu'ils pensaient être à l'origine de la délicate relation entre les algériens, langue arabe et Français, la réponse que l'on entendait le plus était que ce soi-disant « butin de guerre » n'est rien d'autre que « la langue de l'ennemi », d'autres ont même déclaré que la seule véritable langue du pays serait l'Arabe, parce que cette dernière étant « la langue du Coran » est une langue sacrée, et que toute autre langue est à la limite de l'indésirable.

Si de telles réponses cachaient un certain complexe (non-maîtrise, accent...), elles nourrissent par ailleurs des opinions stigmatisantes et des discriminations linguistiques.

2.3.2. La glottophobie en Algérie :

Le terme « *glottophobie* » est un néologisme pour discrimination linguistique qui a été inventé pour la première fois par Philippe Blanchet, pour désigner toute forme de « discriminations linguistique ».

Le sociolinguiste français définit la glottophobie comme suit : « *le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langue) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes)*»²⁰

En Algérie, bien que la pluralité des langues dans le pays représente un paysage riche favorisant l'ouverture sur le monde, elle entraîne de par les rapports tendus entre ces langues même, cette forme de discrimination.

La glottophobie a pour conséquence une discrimination sociale (volontaire ou involontaire). Voyons quelques exemples : un algérien s'exprimant en arabe avec un accent kabyle ferait l'objet de moqueries, et risquerait de ne pas être pris au sérieux dans une conversation « sérieuse », un accent que vous n'entendrez jamais dans le JT.

²⁰ *Qu'est-ce que la glottophobie ?* Entretien avec M. Philippe Blanchet [en ligne]. 2016. Disponible sur : <<https://www.assimil.com/blog/glottophobie-entretien-philippe-blanchet> [Consulté le : 7 avril 2019].

Cela va de soi pour un acteur constantinois à qui on impose de parler avec un accent algérois dans un feuillet. En outre, si lors d'un entretien d'embauche un jeune s'amuserait à s'exprimer en langue française en prenant un accent parisien, il aura toutes les chances de décrocher le poste parce qu'il sera considéré comme une personne « instruite », tandis qu'une personne s'exprimant en français avec un accent plus personnel, et employant un vocabulaire simple pourrait être jugée inférieure.

Ces discriminations pervertissent l'image de toute forme de diversité linguistique. Le plurilinguisme en Algérie, au lieu d'être une richesse socioculturelle, s'est transformé en une source de complexes linguistiques.

Cette nouvelle image des langues ainsi que les complexes qui s'en suivent ont pour conséquence navrante la démotivation des apprenants en classes de langues étrangères (en classe de FLE plus particulièrement) : « apprendre » devient pesant, et parler devient effrayant.

Conclusion

En somme, la capacité à communiquer et à argumenter à l'oral est l'une des conditions primordiales favorisant la réussite sur tous les plans : scolaire, social et professionnel. Or, l'oral est toujours enseigné de façon traditionnelle et normative dans nos classes. Cela peut-être expliqué par le fait que cette langue reste détentrice d'un statut particulier pour ce qu'elle représente socialement et historiquement. Un statut ambigu et problématique qui fait que l'expression peut être entravée par une ambiance trop stricte (la peur de parler) ou un manque de bagage linguistique et informationnel, ce qui va à l'encontre des fondements de la pédagogie du projet.

Deuxième chapitre

De quelle insécurité linguistique s'agit-il ?

L'objectif de l'enseignement du français, tel qu'il est tracé par le ministère de l'éducation nationale algérien, est qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une bonne maîtrise de la langue. Il devra être capable de lire, comprendre, produire, communiquer et être un utilisateur autonome du Français, et ainsi il pourra poursuivre efficacement ses formations supérieures et professionnelles et s'intégrer dans la société.

Pourtant dans nos universités, nombreux sont les étudiants qui sont incapables de produire ou de prononcer de simples phrases. Pire encore, nombreux sont ceux qui, même en ayant quelque chose à dire, n'osent pas prendre la parole.

En effet, le silence des étudiants (en classes de langues plus particulièrement), est un fait dont se plaignent beaucoup d'enseignants qui affirment animer presque seuls leurs cours.

En partant de l'idée que nous nous faisons du statut de la langue française en Algérie et des rapports sociolinguistiques dont nous avons préalablement parlé, nous avons décidé d'explorer cette piste afin de comprendre l'origine du mutisme des étudiants en classe.

Ciblant les étudiants masterants algériens de la filière de lettre et langue françaises dans différentes wilayas, nous avons commencé par poster un sondage en ligne dans lequel nous leur avons demandé de répondre à la question suivante : « *Avez-vous du mal à prendre la parole en classe ou à vous exprimer en Français lors d'un exposé oral ?* ». Tels étaient les résultats obtenus :

Sur 747 étudiants masterants ayant participé au sondage, 496 étudiants (soit 66%) ont reconnu ne pas pouvoir s'exprimer spontanément en classe en Français ; 226 étudiants (soit 30%) ont affirmé avoir la capacité de prendre la parole en Français facilement et sans hésitation ; tandis que les 25 étudiants restants (soit 4%) ont déclaré ne pas utiliser le Français pour s'exprimer en classe de FLE.

Ayant laissé la partie des commentaires ouverte, certains participants ont pu développer leurs réponses et nous avons remarqué que celles qui revenaient le plus souvent étaient : « *le problème n'est pas la langue mais ma timidité malade* » ; « *si j'hésite c'est surtout à cause du trac* » ; « *Rien qu'à l'idée de parler devant mes camarades, j'ai mal au ventre* » ; « *avant d'oser répondre je suis saisi de vertige* », « *j'ai un bon niveau en Français mais m'exprimer oralement en classe ou ailleurs est une dure épreuve* ».

Ces réponses confirment que les étudiants universitaires algériens, en général, et ceux de la filière de Français, en particulier, ont en effet énormément du mal à parler en classe, à

s'exprimer oralement et confortablement en langue française n'importe où et sont même bloqués.

Cette forme de blocage est souvent manifestée par de longs moments de silence face aux questions de l'enseignant ou dans n'importe quelle autre situation de communication requérant l'expression orale en Français, et est surtout précédée par un moment de gêne et de panique, un pouls rapide, une angoisse, des maux de ventre, des vertiges et même une respiration difficile.

Ces signes témoignant d'une peur, d'une timidité et d'une incapacité de parler, ne sont en fait que le résultat d'une insécurité linguistique. Un phénomène dont souffrent, apparemment, de nombreux étudiants quel que soit leur niveau en langue française.

1. Regard sur l'insécurité linguistique :

1.1. Qu'est-ce que l'insécurité linguistique ?

1.1.1. Historique et définition :

Il est compliqué aussi bien de parler de l'insécurité linguistique que de la définir. Les premiers à mener des recherches sur la notion d'*insécurité linguistique* étaient des spécialistes en Psychosociologie qui étudiaient le concept de conscience linguistique dans le cadre du bilinguisme franco-anglais au Canada. Ces recherches attestaient de l'insécurité linguistique mais sans employer pour autant le terme.

Ce n'est que dans les années 1960 que le linguiste américain William Labov utilise le terme d'insécurité linguistique dans ses travaux sur la stratification sociale des variables linguistiques et les différentes questions relatives à la prononciation.

Considérant le langage comme étant une forme de comportement social, Labov observe puis analyse, lors de ses enquêtes à New York, le comportement linguistique des new-yorkais, plus précisément sur des variables phonologiques des locuteurs (prononciation du phonème [r]) classés selon des variables sociales.

Les résultats ont montré que les locuteurs de la petite bourgeoisie, ou, plus généralement, du second groupe dans la hiérarchie, ayant une forte conscience de la norme et une auto-dévalorisation de leur propre parler tendent le plus à prononcer les [r], allant jusqu'à dépasser de loin la classe supérieure, ils adoptent les formes de prestige et essaient de se distinguer des classes moyennes desquelles ils sont issus.

Cette ambition vers le « bon sens » provoque, de cette sorte, un bon nombre de manifestations d'insécurité linguistique dans le discours (des jugements de normativité, des performances effectives et des auto-évaluations...).²¹

Cela étant, malgré ses travaux remarquables sur le concept d'insécurité linguistique, Labov ne le définit pas réellement : le considérant comme un simple indice permettant de montrer quel est le groupe social moteur dans l'évolution linguistique, il se contente d'indiquer les

²¹ LABOV, William. *Sociolinguistique, (sociolinguistics)* trad. A, Kihm. Paris, Editions de Minuit, 1976. P. 176.

manifestations de cette insécurité et crée le concept d'*indice d'insécurité linguistique* qu'il définit comme « le nombre d'items pour lesquels un locuteur distingue entre sa propre prononciation et la prononciation correcte »²².

Ainsi la notion est donc constituée par le rapport entre un jugement de normativité, soit « l'usage correct » selon le locuteur, et une autoévaluation c'est-à-dire son usage personnel.

A la lumière de l'étude labovienne, de nouvelles recherches relatives au phénomène de l'insécurité linguistique ont vu le jour :

En 1982, le sociolinguiste français Pierre Bourdieu évoque le terme dans ses travaux sur l'imposition de la norme linguistique dans ce qu'il appelle le « *marché scolaire* ». il explique que « 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 [...] »²³.

En 1993, Michel Francard complète cette approche en liant insécurité linguistique et niveau de scolarisation et met en avant, comme facteur générateur de la notion, les questions de la norme. Selon le linguiste belge, les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique.²⁴

Quant au linguiste français Louis-Jean Calvet, il applique, en 1998, ces recherches aux contextes plurilingues, parlant de l'insécurité linguistique comme d'un résultat de « *rappports interlinguistiques* ».

²² Pour établir cet indice, il choisit une liste de variantes socialement marquées, puis il demande au sujet de désigner d'une part la forme correcte et, d'autre part, celle qu'il emploie habituellement. Le nombre d'items pour lesquels ces deux réponses diffèrent constitue un indice sensible de l'insécurité linguistique.

²³ BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 1982. 248p

²⁴ FRANCARD, Michel. *Insécurité linguistique*. In MOREAU, Marie.-Louise. (dir.), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga, 1997. p.171-172

Plus tard, dans *la sociolinguistique*, Calvet explique qu'on parle d'insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas²⁵.

En somme, ce qu'il faut retenir est que l'insécurité linguistique est un malaise résultant de la prise de conscience, par le locuteur, d'un écart entre son idiolecte c'est-à-dire sa propre production linguistique et ce qui est valorisé dans sa communauté.

1.2. Types d'insécurité linguistique :

en partant de l'idée que l'insécurité linguistique est le sentiment de dépréciation et d'incertitude qu'éprouvent certains locuteurs envers leurs usages linguistiques²⁶ qu'ils estiment peu valorisant par rapport à celui de leurs interlocuteurs ou à celui d'un groupe social différent du leur, on peut distinguer différents types d'insécurité linguistique. Dans ce travail nous parleront de deux types en particulier :

1.2.1. Insécurité linguistique formelle :

L'insécurité linguistique formelle est la représentation négative de sa propre pratique langagière. Ce type d'insécurité tient du fait qu'un locuteur est convaincu qu'il parle mal la langue (que sa pratique ne se conforme pas à la norme).

1.2.2. Insécurité linguistique statutaire

L'insécurité linguistique statutaire est la représentation du statut socio-politique de la langue du locuteur et de son groupe social. C'est cette idée qu'on n'est pas légitime comme groupe langagier

L'autodépréciation dont font preuve certaines personnes de leur parler ou leur langue témoigne, sans aucun doute, du développement d'un certain complexe par rapport aux langues ou aux dialectes maternels qui les enferme dans un univers de représentations plus compliqué.

Ces attitudes peuvent avoir des conséquences sur le sentiment identitaire de l'individu et sur son estime de soi.

²⁵ CALVET, Louis-Jean, *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, « Que sais-je ? », 2009. p 47

²⁶ REMYSEN, Wim, *L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois*. In : *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2004, p95

Ainsi, il est juste de dire que toute sorte d'insécurité linguistique représente un handicap, une « souffrance » que l'on doit, comme une grippe, la soigner.

2. Signes de l'insécurité linguistique :

Les définitions que nous avons préalablement proposées mettent en lumière les situations de difficulté que vivraient les personnes souffrant d'insécurité linguistique.

Qu'il s'agisse d'impossibilité de communiquer avec un locuteur natif, ou de répondre à un stimulus en classe qui mène à une difficulté d'ordre professionnel, on définirait l'insécurité linguistique comme une situation où l'on n'est pas en mesure de répondre à la tâche demandée.

Pour beaucoup ce phénomène est éprouvé au quotidien dans des situations réelles surtout lorsque la communication n'est ni préparée ni dirigée, et où on se sent en infériorité, par exemple devant des locuteurs natifs, faute de posséder l'accent normé ou le lexique approprié.

Il est à signaler que L'incapacité et la frustration sous-jacente liées à cette insécurité linguistique mènent à une négation, parfois catégorique, consciente ou inconsciente de l'existence du problème, soit en la transférant à l'autre (en employant le « tu » de généralité par exemple), soit en refusant le terme pour en choisir d'autres qui seraient plus convenants ou des expressions « remplaçant » le terme technique d'insécurité linguistique telles que « *mal à l'aise* », « *J'ai peur* », « *Confiance en soi* », « *Blocage* », « *Je rougis* », « *incompréhension* » *etc.*

Toutefois, il existe des indices qui permettraient de repérer l'insécurité linguistique chez quelqu'un. Ces indices ne sont en réalité que des conséquences que peut avoir l'insécurité linguistique sur la productivité linguistique et sociale d'un individu.

2.1. L'hypercorrection :

La quête obsessionnelle du beau langage conduit parfois naturellement à des effets paradoxaux et le phénomène de l'hypercorrection en est l'exemple.

Dans *Sociolinguistique*, W.Labov nomme « *hypercorrection* » l'emploi, par une catégorie sociale donnée, de variantes jugées prestigieuses, avec une fréquence anormalement élevée.

En d'autres termes, en raison d'un sentiment d'insécurité linguistique, le locuteur, de peur de produire une forme grammaticale incorrecte et donc d'apparaître ignorant de ce qu'il croit être « la norme », utilise une forme « trop correcte » : soit il veut trop bien faire et finit par produire une forme grammaticale inexistante (donc fautive), soit il utilise une forme correcte grammaticalement, mais qui paraît étrange dans la structure concernée, comme employer des éléments de la langue écrite dans des structures qui sont réservées à la langue parlée.

Dans une langue à la norme très rigide, comme le Français, les phénomènes d'hypercorrection sont très nombreux : pendant quelque temps, nous avons observé notre entourage en essayant de trouver des exemples d'hypercorrection. Nous avons noté que l'hypercorrection se rencontre par exemple dans des éléments de syntaxe (dont, auquel...) et des liaisons défendues (mes cinq z'amis, trop z'amusant...).

2.2. L'emprunt lexical :

Comme l'alternance codique, l'emprunt lexical implique la juxtaposition de parties de phrases ou de mots de deux codes linguistiques différents. Il se produit quand un locuteur bilingue change de langue au sein d'une seule et même conversation »²⁷.

Seulement, selon Susanne Romaine, l'alternance codique révèle des compétences dans l'une ou l'autre langue²⁸, contrairement à l'emprunt lexical, qui lui marque plutôt une insuffisance de la langue elle-même ou encore une manque de compétence dans la langue, ce qui en fait un signe, plus ou moins, fort d'une insécurité linguistique.

²⁷ WALKER, Douglas. *Le français dans l'Ouest canadien*. In VALDMAN, Albert, AUGER, Julie et PISTION-HALTEN, Deborah (dir.), *Le français en Amérique du Nord. État présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p 200.

²⁸ ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism (Language in society)*. Oxford : Wiley, 1995, p.124

2.3. Le refus de prise de parole :

Il existe différentes raisons qui peuvent nous pousser à prendre la parole : nous prenons la parole, tout simplement, pour exprimer nos opinions et nos pensées dans un groupe, pour présenter un projet, pour convaincre un nouveau client, pour diriger une réunion ou pour animer une conférence etc.

Autrement dit, ayant pour principales fonctions de permettre aux individus de s'exprimer et de s'affirmer ; mais aussi de s'ouvrir sur le monde et d'aller vers l'autre, la parole est, par excellence, la fonction humaine d'intégration sociale. C'est pour cette raison là que le mutisme dans des situations de communication représente un comportement atypique et étrange. En effet, « s'abstenir » de parler, d'exprimer ses pensées ou autres est un signe d'une insécurité linguistique.

Bien sûr ce sont là quelques signes flagrants d'une insécurité linguistique auxquels s'ajoutent également les reformulations et les reprises, le bégaiement et les phrases incomplètes ou encore l'hésitation et le manque de confiance en soi ainsi que plusieurs autres signes psychologiques (peur, timidité, anxiété...) que nous développerons ultérieurement.

Une personne souffrant d'insécurité linguistique ne présente pas forcément tous ces symptômes, bien entendu, un seul suffit pour signaler un « problème » et soulever des questions sur ses causes dans l'espoir de lui en trouver une solution.

3. Origine et causes de l'insécurité linguistique :

3.1. Les représentations sociales des langues et la norme :

Selon Aurélie Javelle²⁹ les représentations sont un ensemble de constructions intellectuelles qui donnent du sens au monde dans lequel vivent et évoluent des individus.

Dans une langue, on trouve différents usages de celle-ci. Les différences entre ces usages peuvent être personnelles, régionales ou sociales, et peuvent affecter des domaines tels que la grammaire, le lexique, la syntaxe etc.

Ces usages subissent une sélection en fonction de critères culturels et standards afin d'en tirer une « norme ». Dans un contexte d'apprentissage linguistique, George Mounin³⁰ définit la notion de la « norme » comme étant une « *moyenne des divers usages d'une langue à une époque donnée, ou un usage imposé comme le plus correct ou le plus prestigieux par une partie de la société...* »³¹.

C'est donc un modèle de référence qui, d'une part, cherche à cerner le fonctionnement de la langue et à établir des règles qui assurent sa compréhension par toute la communauté linguistique en choisissant ce qui est le plus courant, commun et « normal », on parle alors d'une norme « objective » ou « descriptive » ; et dicte, d'autre part, des règles de façon arbitraire et sans concession en liant le bon usage de la langue au respect incontestable de la grammaire et donc à un certain statut social et à un certain prestige contrairement à la langue parlée qui bien qu'usuelle peut aller jusqu'à être considérée comme inférieure, pour instituer ce qui est justifié ou correct et ce qui est fautif, il s'agit là d'une norme « subjective » ou « prescriptive ».

Autrement dit, L'institution normative condamne certaines formes ou unités lexicales jugées incorrectes pour en recommander d'autres qui représenteraient un modèle idéal d'usage linguistique ; tandis que les normes objectives se contentent d'enregistrer les faits constatés, sans associer de jugement de valeur à la description et sans hiérarchisation.

²⁹ Ethnologue et ingénieure de recherche à l'université de Montpellier

³⁰ Linguiste français (1910 – 1993)

³¹ MOUNIN, Gorges. *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF, 1993

Prenons les exemples suivants :

A) Tu fais quoi ?

B) Que fais-tu ?

La linguistique (norme objective), fera un constat : aujourd'hui on dit « tu fais quoi ? » plutôt que « que fais-tu ? », et cherchera alors à comprendre (pourquoi ? comment ? où ? depuis quand ? etc.).

En revanche, pour l'institution (normes subjective), l'énoncé A apparaît comme déviant du « bon usage », elle le considérera « faux » parce qu'il ne respecte pas la structure grammaticale telle qu'elle est prescrite par la grammaire de référence, et approuvera l'énoncé B même si ce dernier relève de l'écrit plutôt que de l'usage effectif de la langue, soit de l'oral.

Le caractère répressif de la norme à l'égard de la diversité et de l'élasticité des usages linguistiques effectifs est donc à l'origine des représentations sociales des différentes langues qui, à leur tour, sont étroitement liées à plusieurs autres concepts opératoires proches les uns des autres : Willem Doise³² explique que, dans un cadre didactique :

« *Les représentations sociales peuvent être organisées de manières différentes, par exemple comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes* ». ³³

Ces représentations sont donc responsables des tensions liées au *marché linguistique* ainsi que du statut des langues au sein d'une communauté donnée (Situation de langue majoritaire / langue minoritaire, Langue et identité communautaire etc.) qui, lui, définit la position des individus par rapport à la langue³⁴.

³² Professeur émérite de psychologie sociale à l'université de Genève.

³³ DOISE, Willem. *Attitudes et représentations sociales*. In JODELET, Denise (dir). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989. p 228

³⁴ En Algérie, par exemple, les représentations négatives du Français chez les jeunes restent la plus importante des causes du malaise linguistique qu'ils manifestent

3.2. L'intimidation linguistique

Lors d'une entrevue pour #ONfr³⁵, le président de la FESFO³⁶, Jérémie Spadafora constate :

«...Lorsque nous sommes en classe, nous parlons ce français standard, mais dans les couloirs, il nous arrive de parler effectivement de manière plus familière, [...] Les enseignants ou les autres élèves peuvent alors nous reprendre pour la qualité de notre français »

Et il ajoute :

«Lorsqu'on nous reprend quatre à cinq fois dans une conversation pour notre français, c'est de l'intimidation [...] Tout le monde a un accent, et tout français est bon.»

L'intimidation linguistique est tout geste, intervention ou commentaire menaçants, blessants, humiliants ou frustrants de quelqu'un par rapport à la langue ou la façon de parler de quelqu'un d'autre.

Elle peut être présente n'importe où : à la maison, dans la rue, au centre commercial, entre amis etc. Mais selon Phyllis Dalley³⁷, l'intimidation la plus marquante et causant plus de dégâts au niveau de la sécurité linguistique de quelqu'un est celle présente en classe et par extension, à l'école.

En effet, dans une conférence présentée en ouverture du Symposium francophone en 2018, la pédagogue canadienne affirme que ce phénomène existe bel et bien à l'extérieur de l'école mais c'est l'école qui le consolide et rend l'insécurité linguistique profonde et plus forte.

Nous avons pu confirmer cela au cours de notre recherche : en interrogeant des citoyens algériens dans la rue sur le conflit et le complexe de la langue française, plusieurs ont admis ne pas utiliser le Français et même le détester parce qu'ils ont été victimes d'intimidation par leurs enseignants.

³⁵ La production web-télé du Groupe Média TFO (télévision franco-ontarienne)

³⁶ Fédération de la jeunesse franco-ontarienne

³⁷ Professeure et chercheure à l'Université d'Ottawa ; pédagogue et sociolinguiste investie dans la recherche fondamentale et didactique en éducation

Ces derniers critiquant l'accent de leurs apprenants, leur façon de parler, leur niveau de langue etc, ont installé une barrière solide entre les apprenants et la langue, d'une part, et érafle ou même brise toute confiance et assurance chez l'apprenant.

En somme, les causes de toute sorte d'insécurité linguistique sont principalement institutionnelles, socioculturelles et sociolinguistiques. Ces causes, entraînent naturellement des conséquences qui, elles, peuvent nous intriguer sur la question d'insécurité linguistique.

4. Conséquences de l'insécurité linguistique :

Au cours de notre recherche, nous avons pu constater que dès qu'on parlait d'insécurité linguistique, on se retrouvait tout de suite dans un cercle vicieux.

Etant à la fois les éléments qui nous permettent de reconnaître une insécurité linguistique et les résultats de cette dernière, les impacts que peut avoir l'insécurité linguistique sur les performances de l'individu sont vraisemblablement négatifs : du souci de correction et la perception erronée de son propre discours (donc l'autodépréciation et la dépréciation des usages linguistiques de sa communauté), à la baisse de l'expression (orale spécialement).

Ce dernier point, plus particulièrement, sur lequel notre recherche se centre, s'avère être l'effet le plus grave et le plus dangereux de l'insécurité linguistique, surtout dans les situations d'enseignement-apprentissage : Le silence.

4.1. Impacts de l'insécurité linguistique sur l'oral des apprenants de FLE :

Le but d'enseigner une langue étrangère est principalement le développement des compétences communicatives chez les apprenants, à l'oral comme à l'écrit et par conséquent le développement de l'autonomie des citoyens dans la société.

Si, aujourd'hui, on met un point d'honneur à favoriser et consolider l'enseignement de l'oral dans les classes de langues c'est parce que parler librement, aisément et surtout confiamment en public est un excellent moyen de s'affirmer en société, mais encore les échanges communicationnels et intellectuels dans les situations d'enseignement-apprentissage fortifie l'assimilation et favorisent l'appropriation des langues.

Cependant, lorsque « parler » n'est plus aussi spontané que ça doit l'être, et « exprimer ses pensées » oralement se transforme en une épreuve désagréable et insatisfaisante, prendre la parole, en public généralement et en classe particulièrement, devient un supplice.

Si aujourd'hui, nous considérons que le mutisme des apprenants en classe comme étant la plus sérieuse des conséquences c'est parce que celle-ci affecte négativement, d'un côté, l'acquisition et l'appropriation de la langue, dans la mesure où un apprentissage efficace nécessite des interactions linguistiques et sociales en classe (apprenant-enseignant-collègues), ce qui va à l'encontre de l'objectif de l'enseignement des langues et de l'approche actionnelle dont se proclame notre système éducatif, et intensifie, d'un autre côté, les problèmes psychologiques que développent les apprenants à cause de cette insécurité, et que ces derniers lient directement à la prise de parole.

4.2. Prise de parole et situation psychologique

Ayant nous-même, à un moment donné, souffert d'insécurité linguistique, il nous est facile de décrire l'état par lequel un apprenant, quel que soit son niveau de langue, passe lors d'une prise de parole en classe, et les différents sentiments précédant cet acte et témoignant d'une insécurité linguistique.

4.2.1. La peur/ les peurs :

Le concept de la peur est un concept « typiquement flou »³⁸ dont l'examen fait appel à différentes disciplines : des neurosciences aux sciences sociales.

En psychologie, la peur est rangée dans la catégorie des émotions. C'est un phénomène psychologique à caractère affectif (comme la joie ou la tristesse), qui accompagne la prise de conscience d'un danger, réel ou imaginé.

Cet état psychologique est tout à fait normal et même positif lorsqu'il nous conduit à réagir en évitant ou en surmontant ce « danger ». En revanche, lorsque on parle d'état chronique de peur sans objet, la question prend un tour pathologique .

³⁸ MORIN, Edgar, Les anti-peurs. Revue *Communications*, 1993. n°57. p 131-139

4.2.1.1. Peur de perdre la face

Dans le cas qui nous préoccupe dans notre recherche, en partant de l'idée que *parler en public* est une prise de risque³⁹, La peur naît du fait que l'apprenant (orateur) qui la ressent considère qu'il ne dispose pas de possibilités d'adaptation à la situation de communication dans laquelle il se trouve, et croit mettre en jeu sa dignité et faire objet de critiques, de jugements ou même de moqueries de la part d'autrui ; autrement dit, l'apprenant a peur de perdre la face.

4.2.1.2. Peur du regard des autres et blemmophobie

Aujourd'hui, comme toujours, l'éducation que nous donnons aux enfants se base sur un système *récompense/punition* : ils apprennent que certains comportements sont acceptables, d'autres non, et que tous leurs faits et gestes sont observés et évalués ; ils apprennent qu'il faut soigner l'image qu'on peut avoir d'eux et que le regard des autres est « important ».

Cette éducation forge chez l'individu, plus tard, une sorte de système d'alarme social interne : il apprend la peur de décevoir, de ne pas être « assez », d'être jugé, d'être rejeté etc. Le malaise s'installe alors dans toutes les situations où l'autre pourrait porter un jugement sur lui, et cette peur paralysante va même l'entraver dans des situations banales du quotidien telles que téléphoner, participer à une conversation en groupe à l'école ou ailleurs, prendre la parole en public et exprimer ses pensées.

Il est donc incontestable de dire que le regard des autres peut être pesant voire même paralysant, surtout quand on arrive au point où la peur de ce regard dépasse le cadre linguistique pour toucher au physique.

Dans les cas extrêmes, la peur du regard des autres et des jugements négatifs déclenche des formes plus sévères de la peur : les phobies.

La blemmophobie est le nom que donnent les psychanalystes à la peur intense du regard des autres. D'après le psychanalyste français Alain Héril, la blemmophobie est une phobie sociale qui découle d'une mauvaise estime de soi et particulièrement d'une mauvaise image de son corps. Comme le blemmophobe n'aime pas son corps, il en a une

³⁹ LUCIANO-BRET, Flora. *Parler à l'école: éthiques, mobiles et enjeux*. Paris : Armand Colin, 1991

image biaisée et suppose que les autres le regarderont de la même manière et le rejeteront.⁴⁰

C'est donc une réelle phobie du regard des autres, et non une simple timidité qui entraîne un retrait de toutes activités de groupe : la prise de parole en public, la participation à des activités en groupe, la possibilité d'affirmer son point de vue deviennent insurmontables ; pire encore elle peut amener l'individu à développer d'autres phobies telles que l'Anabléphobie⁴¹ ou la Scopophobie⁴².

4.2.2. L'anxiété sociale et le trac

L'anxiété sociale est un trouble qui se caractérise, encore une fois, par une peur intense des situations dans lesquelles la personne phobique est confrontée aux regards des autres. Cette peur devient rapidement une angoisse profonde lorsque la personne est amenée à prendre la parole devant un public ou simplement lorsqu'elle est observée par des personnes ne faisant pas partie de son entourage.

Christophe André et Patrick Légeron, psychiatres à l'Hôpital Sainte-Anne à Paris, décrivent les manifestations psychologiques d'une anxiété sociale comme suit :

- Appréhension à se retrouver en point de mire, se sentir observé.
- Perception excessive de sa vulnérabilité: se sentir fragile, transparent aux yeux d'autrui, peu apte à se protéger, à se défendre, maladroit
- Autodévalorisation importante de ses propres comportements sociaux.
- Surévaluation des exigences existant dans une situation ou une relation donnée.⁴³

⁴⁰ HERIL, Alain. *Blemmophobie ou la peur du regard des autres*. In DOCTISSIMO Psychologie. [en ligne]. Mis à jour le 03 octobre 2018. Disponible sur : <<http://www.doctissimo.fr/psychologie/phobies/blemmophobie-peur-du-regard-des-autres>>. [Consulté le : 19 avril 2019]

⁴¹ Peur des regards insistants

⁴² Peur d'être vu

⁴³ ANDRE, Christophe et LEGERON, Patrick, *La peur des autres : trac, timidité et phobie sociale*. Paris : Odile Jacob, éd 2003. 332 p.

Quant au trac, c'est une angoisse par anticipation qui paralyse et qui semble empêcher une personne d'affronter une situation unique et bien particulière. ⁴⁴C'est une sorte de peur « ponctuelle »

Lorsque nous n'exerçons pas une profession qui nous amène à prendre régulièrement la parole, à débattre ou encore à argumenter en public, nous sommes tous confrontés au trac.

Cet état est tout à fait normal. D'ailleurs, cette anxiété importante qui apparaît avant l'événement en question, disparaît rapidement après sa réalisation. Dans le cadre de la phobie sociale, l'anxiété ne diminue pas, mais elle peut augmenter durant l'événement et peut même parfois aboutir à une attaque de panique faisant perdre tous moyens et toute possibilité de performance et de réussite. La honte envahit la personne après la présentation. Enfin, la peur que cet événement malheureux se répète envahit les pensées de la personne phobique sociale encore longtemps après l'événement.

4.2.3. La timidité :

La timidité, selon André et Légeron, est un type particulier d'anxiété sociale non pathologique, "*exprimant une manière d'être durable et habituelle, marquée par une tendance prononcée à se tenir en retrait et à éviter de prendre l'initiative dans tout type de situation sociale, une gaucherie lors des interactions sociales, malgré un désir relatif de se confronter à certains échanges.*"⁴⁵

La timidité n'exclut pas les capacités d'adaptation, comme en témoignent de nombreuses personnalités du spectacle ou des médias qui racontent comment ils ont surmonté leur timidité en choisissant une profession les poussant à affronter ce qui les angoissait.

⁴⁴ BRODAR, Céline, qu'est-ce que le trac ?. In *PASSEPORT SANTE* [En ligne]. 2012. Disponible sur : <https://www.passeportsante.net/fr/Communaute/Blogue/Fiche.aspx?doc=trac-definition>, [Consulté le : 27 avril 2019].

⁴⁵ ANDRE, Christophe et LEGERON, Patrick, *La peur des autres : trac, timidité et phobie sociale*. Paris : Odile Jacob, éd 1998.

5. Insécurité linguistique et remédiation psychologique

5.1. L'enseignant et la communication non violente

Le terme de Communication Non Violente (ou CNV) a été développé par Marshall B. Rosenberg⁴⁶. Pour le psychologue américain, les mots et le langage ont un rôle déterminant dans nos vies, et si on a la sensation que notre façon de nous exprimer n'a rien de violent, en fait, nos paroles peuvent souvent heurter.

Face à cette observation, Rosenberg a mis au point un mode de communication qui favorise la bienveillance envers les autres et envers soi-même – une communication consciente, axée sur ce qu'il nomme « l'élan du cœur ». Dans son ouvrage *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, il définit sa méthode comme *une pratique du langage qui renforce notre aptitude à conserver nos qualités de cœur, même dans des conditions éprouvantes*.⁴⁷

Rosenberg explique que la CNV s'articule autour de quatre composantes :

a) L'observation :

Pour entamer une communication non violente, Rosenberg nous conseille d'observer ce qui se passe dans une situation donnée, sans jugement.

Exemple : si un enseignant dit à ses étudiants, silencieux en cours, qu'ils sont « *vraiment nuls et incapables de participer au cours* », il émet un jugement ; les étudiants vont probablement le sentir et se placeront dans une position d'autodéfense.

En mode CNV, il pourrait dire à ces étudiants « *j'ai remarqué que ces derniers jours, vous êtes bien silencieux* », cette fois, nous sommes dans l'observation d'un fait concret (et personne ne juge personne).

⁴⁶ Docteur en psychologie clinique et fondateur de la méthode CNV

⁴⁷ ROSENBERG. Marshall B, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs): Initiation à la Communication Non Violente, (Words are windows or they're walls. - Nonviolent Communication)*, trad. Fr Farrah Baut-Carlier. Paris : La Découverte, 2005.

b) Le sentiment :

Une fois le fait concret souligné, il sera alors possible d'essayer d'identifier ce que l'on ressent face à celui-ci.

Si nous reprenons le même exemple, l'enseignant peut dire à ses étudiants que *leur silence l'ennuie et tue son envie d'enseigner*. Dans une CNV il dira plutôt que *la moindre intervention des étudiants l'enchanté et le motive*.

c) Le besoin :

Nos sentiments sont liés à des besoins, alors lorsque nos besoins sont satisfaits, nous pouvons nous sentir heureux, apaisés, tranquilles... et lorsqu'ils ne le sont pas, nous pouvons alors ressentir de la peine.

En classe, l'enseignant peut penser « *mes étudiants sont énervants, je parle seul tout au long du cours etc.* », mais en réalité, ce qui énerve l'enseignant c'est que son besoin de se sentir utile est insatisfait.

Le mieux serait de dire « *j'ai besoin de leurs interventions /participations pour m'encourager à donner plus* ». Ainsi, en assumant ce besoin, nous donnons l'opportunité à l'autre de nous comprendre.

d) La demande :

Après avoir observé sans juger, identifié ses sentiments et besoins, il devient possible de demander des actions précises qui aideront à satisfaire les besoins.

Il est important de formuler sa demande de façon positive et sans imposition (il faut prendre soin de formuler une requête, et non une exigence). Ainsi l'enseignant dans notre exemple pourrait dire : « *pour notre cours, j'aurais besoin de vos interventions, j'ai besoin d'entendre vos idées et vos opinions, celles-ci nous inspireront tous et contribueront ensemble à la bonne construction du cours* ».

En somme, Rosenberg nous propose une méthode pour prendre soin de l'autre, de soi et de nos relations. Ce ne sont pas des règles, mais plutôt des repères, des astuces qui pourront nous filer un coup de pouce dans des moments inconfortables et nous faciliteront la bienveillance.

5.2. Les thérapies cognitivo-comportementales :

Les thérapies comportementales et cognitives sont des méthodes couramment utilisées pour résoudre les problèmes de dépendance ou de comportements compulsifs, mais elles peuvent s'attaquer aussi à d'autres troubles psychologiques.

Pour les différents sentiments et troubles psychologiques évoqués préalablement, entravant la prise de parole, les méthodes de relaxation peuvent être d'une aide précieuse, mais ne suffisent souvent pas à les affronter. C'est là que les TCC ont toute leur importance.

Les TCC ont pour particularité de s'attaquer aux difficultés du patient dans « *l'ici et maintenant* » par des exercices pratiques centrés sur les symptômes observables à travers le comportement et l'accompagnement du thérapeute qui vise à intervenir sur les processus mentaux dits aussi processus *cognitifs*, conscients ou non, considérés comme l'origine des émotions et de leurs désordres.

5.3. La pratique de prise de parole :

Il existe différentes activités favorisant l'oral et encouragent la prise de parole spontanée en public. Dans ce travail, nous allons en citer deux activités en particulier.

5.3.1. Le jeu de rôle :

Un jeu de rôle est une technique ou activité, par laquelle une personne interprète le rôle d'un personnage dans un environnement fictif.

On se retrouve à plusieurs, autour d'une table, à réagir à un scénario amorcé par un autre joueur, le Maître du Jeu.

Imaginons cette situation : « vous rentrez dans une épicerie pour acheter du fromage, et là, vous voyez un homme cagoulé braquer une arme sur l'épicier et tenant en otage un vieil homme et son petit fils et une jeune dame enceinte. Que feriez-vous ? »

Evidemment, la réaction dépendra de multiples facteurs: le personnage que l'on incarne, sa psychologie, son objectif, le reste du groupe. Mais une chose est certaine, c'est qu'il y aura une réaction.

Là, la prise de parole sera alors automatique et aisée parce que tout est imaginé, simulé, inventé. Le braqueur n'est pas réellement là, le danger qu'il peut représenter non plus, la peur, de se tromper, d'être jugée, de ne pas être à la hauteur, sera alors absente parce qu'il s'agit d'un jeu.

5.3.2. Le théâtre :

Participer à un cours de théâtre aide les personnes timides à apprendre à s'exprimer en public. En faisant cela, elles deviennent plus à l'aise avec l'expression de soi : elles développent l'estime de soi et acquièrent de la confiance en soi. Le fait d'avoir le regard des autres concentrés sur soi peut faire peur, mais la pratique du théâtre permet rapidement et par le divertissement de dépasser tout sentiment de blocage lors d'une expression orale.

Le théâtre a pour objet de développer l'expression orale, son écoute et de comprendre comment mieux se faire entendre pendant la prise de parole.

Il existe probablement plusieurs autres techniques développant la confiance en soi et encourageant la prise de parole en public mais le choix de celles-ci particulièrement n'est certainement pas fortuit. Ayant nous-même souffert d'insécurité linguistique dans le passé, c'est grâce à ces techniques que nous avons réussi à la vaincre.

Conclusion

De ce qui précède, nous ne pouvons que reconnaître que le sentiment de l'insécurité linguistique chez les étudiants algériens est fortement lié à la représentation sociale du français en Algérie. Bien que cette dernière n'en soit pas la seule cause du problème, nous insistons à la souligner car nous estimons que les autres causes que nous avons développé préalablement lui sont relativement lié à leur tour.

En classe, à l'oral, les éléments associés à l'insécurité linguistique se relient étrangement entre eux pour renforcer davantage ce problème : les sentiments, les confusions et les blocages psychologiques qui en résultent affectent l'image de l'oral chez les apprenants du FLE créant ce mutisme en classe dont beaucoup d'enseignants se plaignent. Ce mutisme, à son tour, fortifie le sentiment d'insécurité linguistique chez les apprenants accentuant encore ces manifestations psychologiques (peur, angoisse...) et entravant la prise de parole.

Etant la conséquence la plus dommageable, le refus de prendre la parole semble être une porte dans le grand cercle de l'insécurité linguistique permettant d'accéder à des solutions probables.

Ainsi, vaincre les problèmes psychologiques accompagnant la prise de parole et adopter une pédagogie axée sur des techniques thérapeutiques consolidant la pratique orale, rétrécira graduellement l'insécurité linguistique chez un apprenant de FLE.

Cadre pratique

Premier chapitre

Présentation de l'enquête

Introduction

Si dans notre recherche théorique nous avons essayé de comprendre le phénomène de l'insécurité linguistique et de répondre à quelques questionnements intrigants qui lui sont relatifs, la partie pratique du travail représente la confrontation directe et concrète avec le problème en question.

Afin d'avoir une idée plus claire, approfondie et plus réaliste de l'insécurité linguistique et la position de la psychologie quant à ses conséquences, nous avons mené une enquête auprès des étudiants universitaires du département de Français à Bordj Bou Arréridj.

1. Protocole de l'enquête

Pour parvenir à atteindre les objectifs de notre recherche, et mener à bien notre enquête, nous avons réalisé cette dernière en trois étapes :

- a) L'étape de sélection (collecte de données quantitatives)**
- b) L'étape d'observation et d'analyse (collecte de données qualitatives)**
- c) L'étape d'explication**

- Pour la première étape de l'enquête, à l'aide d'un questionnaire, nous avons sélectionné les étudiants qui serviront d'échantillon d'étude dans l'étape suivante. Cette sélection s'est faite selon des critères que nous développerons ultérieurement.
- La deuxième étape représente le noyau de notre enquête. Dans cette partie, notre but était de joindre la recherche théorique à la réalité, c'est pourquoi nous avons opté pour l'entretien comme outil de collecte de données, que nous avons réalisé avec chacun des étudiants sélectionnés préalablement.
- Enfin, pour la troisième étape nous nous sommes entretenues avec une spécialiste en Psychologie. Le but de cette dernière étape consiste à expliquer les résultats des entretiens avec les étudiants d'un point de vue scientifique et psychologique afin de tenter de proposer des solutions au problème d'insécurité linguistique.

2. Outils d'investigation

2.1. L'enquête par questionnaire

En nous basant sur les résultats du sondage réalisé préalablement (voir : p 25) nous sommes parties de l'idée qu'à l'université algérienne, l'insécurité linguistique est un problème commun. C'est pourquoi, nous avons décidé de réduire notre champ de recherche pour cerner davantage ce problème et augmenter les chances de s'en guérir.

Nous avons donc commencé par mener une investigation quantitative :

Nous avons réalisé un questionnaire de 15 questions auprès des étudiants de 1^{ère} année master *didactique du FLE* à Bordj Bou Arréridj.

Le but était, d'un côté, de confirmer la réalité de l'insécurité linguistique chez les étudiants masterants, et de sélectionner, d'un autre côté, les étudiants les plus marquants et qui constitueront notre échantillon d'étude.

2.2. L'enquête par entretien

2.2.1. Entretiens avec les étudiants

Considérant que les conséquences psychologiques de l'insécurité linguistique chez les étudiants sont les plus fréquentes et les plus inquiétantes étant donné qu'elles entravent l'expression orale et encouragent le mutisme des apprenants, nous avons choisi, dans la deuxième partie de l'enquête, de procéder au moyen d'un *entretien directif*.

Nous avons donc reformulé certaines questions du questionnaire, et préparé de nouvelles questions plus précises mais qui, dans leur fond, renvoient toutes à un point lié à l'insécurité linguistique et l'expression orale (origine, signes...), pour avoir au final 7 questions qui nous semblaient pertinentes et serviraient d'appui efficace pour mener à bien notre enquête.

A chaque étudiant que nous avons rencontré, nous avons posé les questions suivantes :

1. Avez-vous fait le choix de poursuivre vos études en lettre et langue françaises ?
2. Utilisez-vous le Français pour communiquer dans votre quotidien ?
3. En classe, vous arrive-t-il d'avoir une intervention mais que vous hésitez à parler ou gardez le silence ?
4. Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe devant vos collègues et vos enseignants
5. Pensez-vous que le regard des autres serait responsable de cette gêne/peur/timidité ?
6. Vous arrive-t-il de vous sentir moins à l'aise avec quelqu'un qui maîtrise bien le français ?
7. Pour vous qu'est-ce qu'un « bon français » ?

L'objectif de l'enquête par entretiens, était principalement d'observer le comportement des étudiants et de repérer tout signe d'insécurité linguistique chez ces derniers.

Tous les entretiens ont été réalisés le Mercredi 12 juin 2019, de 10h07 jusqu'à 15h58.

Il est important de préciser que nous avons tenté plusieurs fois auparavant de faire ces entretiens mais que les étudiants ne se montraient pas coopératifs. Pour ceux constituant notre échantillon, nous avons veillé d'abord à les rassurer, avant l'entretien surtout qu'on les sentait indécis au moment d'apprendre que l'entretien sera enregistré.

2.2.2. Entretien avec la psychologue

L'analyse des résultats de nos entretiens avec les étudiants, n'était orientée que par ce dont la recherche théorique nous a révélé, c'est pourquoi nous avons décidé de creuser un peu plus en consultant une spécialiste en Psychologie dans le but de répondre effectivement à notre

problématique et donc de savoir si par le biais de la psychologie nous pourrions espérer mettre fin au problème d'insécurité linguistique.

Nous avons alors opté pour un entretien approfondi ou semi-directif (en partant initialement de 6 questions.

3. Echantillon

En considérant que le niveau de langue peut, en effet, contribuer à l'apparition d'une insécurité linguistique chez l'étudiant, pour la sélection de notre échantillon, nous avons choisi parmi les étudiants ayant répondu au questionnaire ceux qui bien qu'affirmant avoir un, plus ou moins, bon niveau de Français présentaient ce qui nous semblait être des signes psychologique d'insécurité linguistique.

A la fin de cette sélection, notre échantillon se constituait de 6 étudiants de 1^{ère} année master didactique du Français langue étrangère à l'université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arreridj, dont 4 (soit 67%) sont de sexe féminin, et 2 (soit 33%) sont de sexe masculin, d'une moyenne d'âge de 24 ans

4. Corpus

Pour le recueil des données, nous nous sommes appuyées sur l'observation, la prise de notes et des enregistrements vocaux.

Deuxième chapitre

Analyse et interprétation des résultats

5. Analyse et interprétation des données

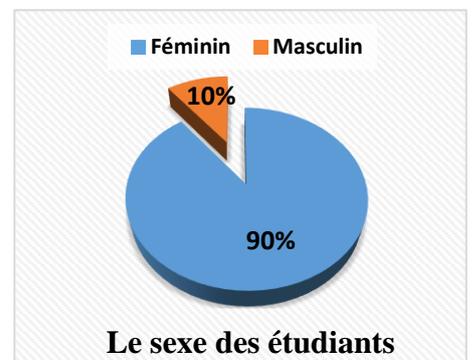
5.1. Le questionnaire

Nous avons adressé le questionnaire aux seuls 29 étudiants masterants présents, afin d'avoir plus d'informations et d'opinions sur leurs relations avec la langue française, la position de l'oral en classe et les manifestations de l'insécurité linguistique dans un contexte professionnel.

Informations générales

Tableau « Sexe des étudiants »

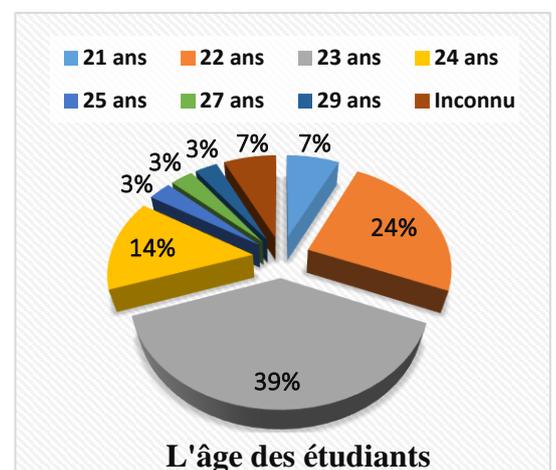
	Féminin	Masculin
Effectif	26	3
Pourcentage	90%	10%



D'après le tableau, nous constatons qu'en classe de master Didactique du FLE, le pourcentage des étudiantes (90%) est supérieur à celui des étudiants (10%). Ces résultats confirment que ce sont les filles qui investissent les bancs de la spécialité.

Tableau « l'âge des étudiants »

	21 ans	22 ans	23 ans	24 ans	25 ans	27 ans	29 ans	Inconnu
Effectif	2	7	11	4	1	1	1	2
Pourcentage	7%	25%	38%	14%	3%	3%	3%	7%



Les résultats montrent que la moyenne d'âge est 22 ans. Ce qui implique que les étudiants sont relativement jeunes et donc susceptibles de présenter des signes d'insécurité linguistiques.

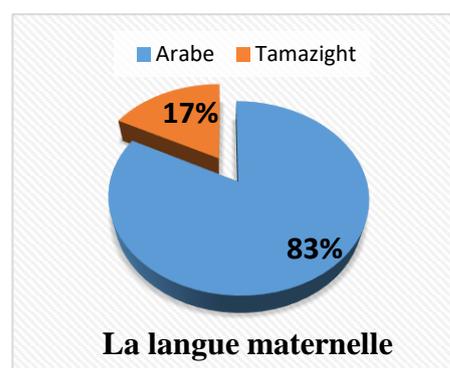
Questions

a. Langues maternelles/étrangères et usages linguistiques :

Question n°01 : *quelle est votre langue maternelle ?*

Tableau n°01 : « la langue maternelle »

	Arabe	Tamazight	Français	Autres
Effectif	24	5	0	0
Pourcentage	83%	17%	0%	0%

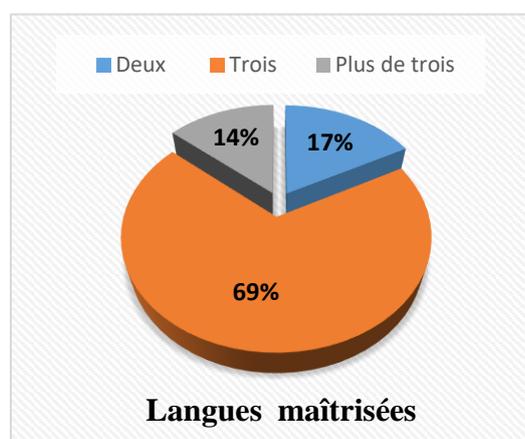


Le nombre des étudiants dont la langue maternelle est l'arabe (83%) est supérieur à celui de ceux dont la langue maternelle est le Tamazight (17%), et ce pour une question de situation géographique. Tandis que le pourcentage négatif qu'obtient le Français confirme son statut de langue étrangère.

Question n°02 : *Combien de langues comprenez et parlez-vous ? Enumérez-les*

Tableau n°02 : « Langues maîtrisées »

	Deux	Trois	Plus de trois
Effectif	5	20	4
Pourcentage	17%	69%	14%

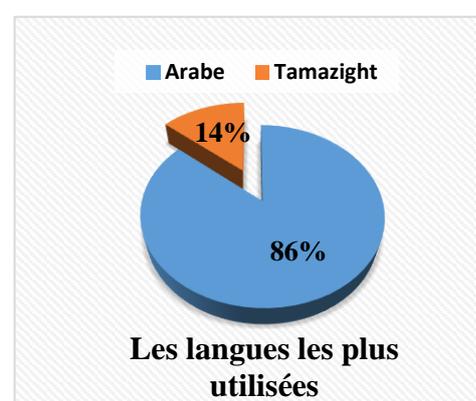


Les réponses à cette question ont montré les étudiants algériens ne maîtrisent pas moins de deux langues. En plus des langues maternelles, 17% ont déclaré maîtriser le Français, 69% le Français et l'Anglais, quant aux 14% derniers, ils ont affirmé pouvoir parler et comprendre le Français, l'Anglais et une troisième langue étrangère (Espagnol ou Allemand). Ces résultats confirment la pluralité des langues en Algérie.

Question n°03 : *Dans votre quotidien, quelle langue utilisez-vous le plus ? Pourquoi ?*

Tableau n°03 : « les langues les plus utilisées »

	Arabe	Tamazight
Effectif	25	4
Pourcentage	86%	14%



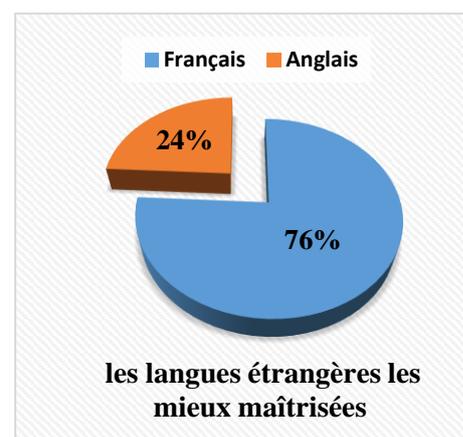
Tous les étudiants interrogés (100%) ont affirmé que c'est leur langue maternelle qu'ils utilisent le plus, qu'elle soit l'Arabe ou le Tamazight.

b. Rapports linguistiques et statut du Français :

Question n°04 : *Dans quelle langue étrangère vous sentez-vous le plus à l'aise ?*

Tableau n°04 : « les langues étrangères les mieux maîtrisées »

	Français	Anglais
Effectif	22	7
Pourcentage	76%	24%



Le pourcentage des étudiants préférant s'exprimer en français (76 %) est trois fois plus grand que celui des étudiants préférant l'Anglais (24 %). Cela est probablement lié au statut officiel de la langue française en Algérie : étant la première langue étrangère, les apprenants y sont plus

Question n°05 : Etait-ce votre choix de poursuivre vos études en Lettre et langue française ?

Tableau n°05 : « Le français, un choix ou une obligation ? »

	Oui	Non
Effectif	23	6
Pourcentage	79 %	21 %

79 % des étudiants interrogés ont affirmé que poursuivre leurs études supérieures en LLF était un choix personnel et non un choix imposé. Ces résultats excluent l'obligation institutionnelle de la liste des causes de l'insécurité linguistique des étudiants de Français face à l'oralité de la langue.

Question n°06 : Seriez-vous d'accord que l'Anglais remplace officiellement le Français en Algérie ?

Tableau n°06 : « l'Anglais, première langue étrangère en Algérie »

	Oui	Non
Effectif	10	19
Pourcentage	34 %	66 %

Pour l'officialisation de l'Anglais première langue étrangère en Algérie, 66% des enquêtés ont déclaré être contre. Cela implique que les liens que tiennent ces derniers avec le Français sont détendus.

c. Représentations et évaluation linguistiques

Question n°07 : *Trouvez-vous que la langue française est une langue de prestige ?*

Tableau n°07: « Le Français langue de prestige »

	Oui	Non
Effectif	23	6
Pourcentage	79%	21%

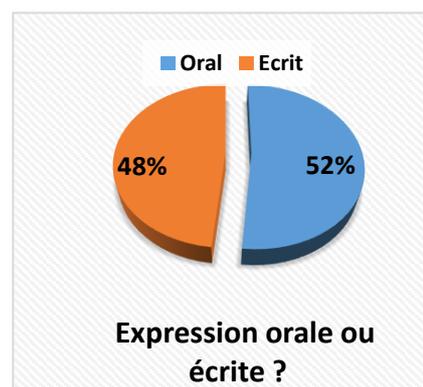
Sur les 29 étudiants interrogés, 79% considèrent le Français comme une langue de prestige mais pas les 21% restant. Ceci confirme que la représentation sociale du Français dépasse le simple cadre linguistique.

Question n°08 : *Préférez-vous vous exprimer oralement ou par écrit ?*

Tableau n°08: « expression orale ou écrite ? »

	Oral	Ecrit
Effectif	15	14
Pourcentage	52%	48%

Graphique 09

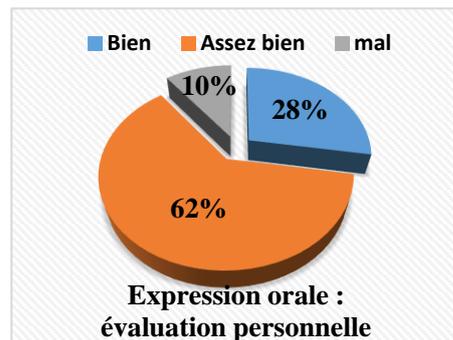


Le pourcentage des étudiants préférant s'exprimer par écrit (48%) est légèrement inférieur à celui de ceux ayant choisi l'oral (52%). Ces résultats soit, impliquent que les étudiants ne craignent pas l'expression orale et parlent en classe (ce qui est relativement contraire à la réalité en classe), soit, traduisent la volonté des étudiants à améliorer leur expression orale.

Question n°09 : *Vous parlez Français...*

Tableau n°09: « expression oral : évaluation personnelle »

	Bien	Assez bien	mal
Effectif	8	18	3
Pourcentage	28%	62%	10%



62% des étudiants interrogés ont affirmé avoir un niveau moyen de français à l'oral, 28% ont déclaré que leur expression orale était bonne. Les 10% restant ont révélé que, pour eux, ils s'exprimaient.

Bien que le niveau de langue puisse être un élément déclencheur d'une insécurité linguistique, ces résultats confirment qu'il n'en est pas la principale cause.

Question n°10 : *Avez-vous des problèmes de prononciation en Français ?*

Tableau n°10: « la prononciation : évaluation personnelle »

	Oui	Non
Effectif	20	9
Pourcentage	69%	31%

Ayant déjà une petite idée, nous voulions savoir sur quoi l'évaluation des étudiants de leur oral dans la question précédente était basée. A propos de leur prononciation, 69% des étudiants ont dit avoir des problèmes de prononciation. Cela confirme l'idée que ce font les étudiants du « bon français », le français du dictionnaire.

d. Prise de parole et situation psychologique

Question n°11 : *Ressentez-vous une gêne en vous exprimant oralement en Français ?*

Tableau n°11: « le sentiment de gêne à l'oral »

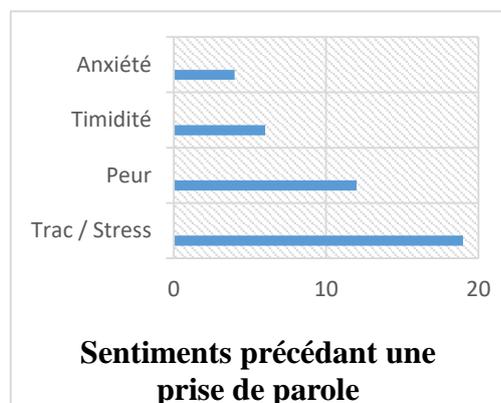
	Oui	Non
Effectif	19	10
Pourcentage	66%	34%

A l'oral, le pourcentage des étudiants ayant affirmé se sentir gênés, soit 66%, est nettement supérieur à celui des étudiants ne ressentant pas cette gêne (34%). En croisant ces résultats avec ceux obtenus des deux questions précédentes, seuls 25% (soit 2 sur 8) des étudiants affirmant avoir un bon niveau de langue et aucun problème de prononciation ont déclaré ne pas sentir de gêne en s'exprimant oralement.

Question n°12 : *Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe ou avant d'exposer un travail ?*

Tableau n°12: « sentiments précédant une prise de parole »

	Trac / stress	Peur	Timidité	Anxiété
Effectif	19	12	6	4
Pourcentage	66%	41%	21%	14%



Bien que cette question soit ouverte, dans leurs réponses, les étudiants décrivent les mêmes sentiments ressentis avant de parler en public (parfois plusieurs réunis à la fois):

66% des étudiants ont déclaré avoir le trac et ressentir un stress intense. 41% ont dit ressentir de la peur. 21% ont parlé d'une timidité (paralysante pour certains). Enfin, 14% des étudiants interrogés ont décrit une anxiété précédant une prise de parole.

Beaucoup ont parlé de plus d'un sentiment à la fois, probablement en raison de la ressemblance entre les différents symptômes physiologiques de chaque sentiment.

Question n°13 : Vous arrive-t-il d'avoir quelque chose à dire en classe (intervention, réponse...) et de rester silencieux par timidité ou par peur du regard des autres ?

Tableau n°13 : « le refus de prendre la parole par peur »

	Oui	Non
Effectif	24	5
Pourcentage	83%	17%

Le pourcentage des étudiants dont le silence en classe est le résultat de la peur du regard des autres (83%) est supérieur à celui de ceux que ce regard n'affecte pas (17%).

Question n°14 : à votre avis, quelle serait l'origine de ce blocage ?

Tableau n°14: « origine du blocage »

Timidité/peur		Problèmes de langue		Manque de confiance	Attitude de l'enseignant
19		15		3	1
65%		52%			
Erreurs	Regards des autres	Bagage linguistique	Manque de pratique linguistique	10%	3%
3	16	9	6		
16%	84%	60%	40%		

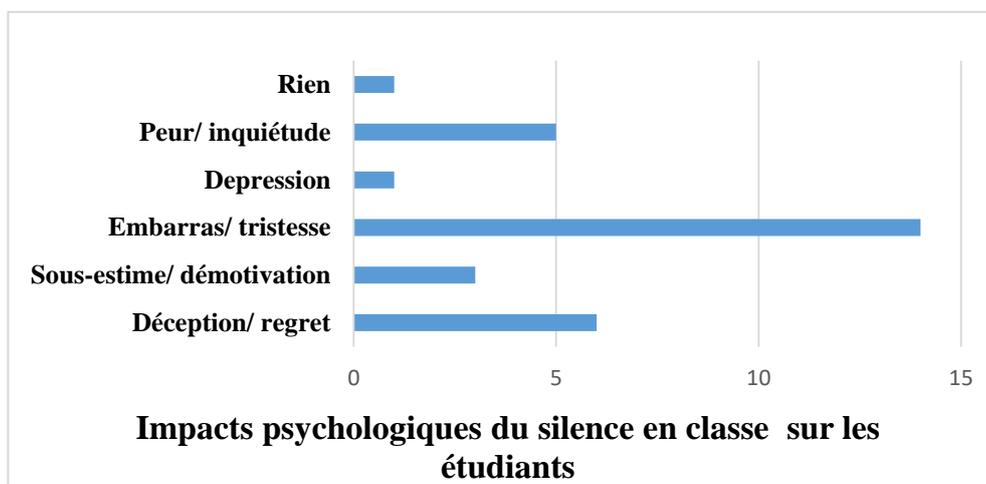
Des étudiants interrogés :

- **19 étudiants (soit 65%)** ont affirmé que l'origine de leur blocage à l'oral est soit la timidité, soit la peur : pour **16%** d'entre eux il s'agit d'une peur de commettre des erreurs, pour les **84%** restant c'est le regard des autres qui les gênerait.
- **3 étudiants (soit 10%)** ont certifié que leur blocage est dû à un manque de confiance en soi
- **15 étudiants (soit 52%)** ont associé leur blocage aux problèmes liés à la langue : pour **60%**, on parle de bagage linguistique insuffisant, pour les **40%** restant, c'est dû à l'usage quasi inexistant du Français dans leur quotidien.
- **1 étudiant (soit 3%)** a déclaré, que l'attitude des enseignants en classe est ce qui crée ce blocage lors d'une tentative de prise de parole. Pour lui, certains enseignants sont impatients devant des étudiants qui ont plus ou moins du mal à s'exprimer correctement, et accordent la parole plutôt à d'autres s'exprimant en un « meilleur » Français.

Question n°15 : *Comment vous sentez-vous lorsque vous n'arrivez pas à communiquer vos idées en classe ?*

Tableau n°15 : « impacts psychologiques du silence en classe sur les étudiants »

	Déception / regret	Sous-estime/ démotivation	Embarras / tristesse	Dépression	Peur/ inquiétude	Rien
Effectif	6	3	14	1	5	1
Pourcentage	21%	10%	48%	3%	17%	3%



Les étudiants interrogés ont avoué que les situations de blocage oral les intimident et leur font perdre davantage de confiance mais aussi d'envie d'apprendre.

48% des étudiants interrogés ont décrit le sentiment accompagnant la rétention de la parole en classe comme attristant. Ne pas avoir le courage de parler les embarrasse.

21% des étudiants regrettent leur silence et se sentent déçus de ne pouvoir exprimer leurs opinions ou poser leurs questions aussi importantes soient-elles. 17% ont dits que ce blocage les inquiète quant à leur avenir (études, travail...) tandis que 10% ont avoué être découragés et leur silence en classe intensifie leur manque de confiance.

Une étudiante (3%) a parlé d'une dépression engendrée par cette incapacité de parler en classe surtout quand il le faut, et un dernier étudiant (3%) a déclaré ne rien sentir de gênant et qu'au contraire il restait optimiste étant donné qu'il est à l'université pour apprendre.

Les résultats du questionnaire nous ont permis de confirmer la réalité de l'insécurité linguistique chez les étudiants en didactique du FLE.

Les étudiants ayant répondu au questionnaire présentaient, à des degrés différents, des signes d'insécurité linguistique, notamment psychologiques. Les résultats de l'analyse ont principalement montré que, qu'ils aient une bonne maîtrise du Français ou pas :

- Les étudiants ressentent une gêne paralysante avant une prise de parole ;
- Les étudiants déprécient leur prononciation ;
- Les étudiants dévalorisent leur parler, plus particulièrement devant leurs enseignants ;
- Les étudiants craignent « l'erreur ».

On en déduit alors que l'origine de cette insécurité n'est ni la complexité du Français ni son statut de langue étrangère, même si là encore il s'agit bien de deux autres facteurs de risque, mais c'est plutôt la représentation sociale de cette langue en Algérie : parler en Français c'est prestigieux et un signe d'un grand potentiel intellectuel, tandis que le contraire peut être sous-estimant et dévalorisant.

Cela étant, en partant de l'idée qu'avoir un niveau de langue modeste pourrait justifier la rétention de la parole chez les étudiants et les sentiments désagréable résultat d'une insécurité linguistique, parmi les étudiants interrogés, notre attention a été attirée par ceux qui affirmaient avoir un bon niveau de langue mais qui souffraient quand même de cette insécurité.

Ces étudiants semblaient être parfaits pour l'approfondissement de notre enquête.

5.2. Les entretiens

5.2.1. Retranscriptions orthographiques et analyse du corpus

5.2.1.1. Entretiens avec les étudiants

Si dans notre enquête nous avons fait le choix de l'entretien, c'est parce que notre objectif principal était **l'observation des comportements** des étudiants (attitudes, réactions...), afin de repérer les manifestations physiques de l'insécurité linguistique.

Etant donné que les enregistrements vidéo ont été refusés, nous avons décidé de faire recours aux enregistrements vocaux ainsi qu'à une grille d'observation.

Pour une analyse aussi objective que possible, nous avons opté pour une retranscription littérale des enregistrements de nos entretiens avec les étudiants.

Entretien n°01 :

Enquêtrice : Sérine YAHIAOUI

Durée : 3 min 03 sec

SY : Dans le cadre de notre recherche sur le rôle de la psychologie dans la remédiation aux différents problèmes résultant du phénomène de l'insécurité linguistique, nous réaliserons cet entretien avec vous

D'abord nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions de répondre honnêtement aux questions

D'abord, pourriez-vous vous présenter ?

E1 : (silence) je m'appelle Sara, j'ai 23 ans, je suis en master didactique du français langue étrangère

SY : Avez-vous fait le choix de poursuivre vos études en lettres et langues françaises après le bac ?

E1 : [Affirmation] (signe de tête) ... c'est mon choix.

SY : Est-ce que vous utilisez le français pour communiquer dans votre quotidien ?

E1 : Euh ... Oui des fois avec mes tantes. J'avais une tante qui enseignait le français donc... C'est pas des phrases ou bien des... des ... je veux dire c'est pas une communication mais parfois des mots parfois des ...

SY : En classe, est-ce qu'il vous arrive d'avoir une intervention ou quelque chose à dire et d'hésiter à prendre la parole ou de garder le silence carrément ?

E1 : Oui parfois.

SY : Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe devant vos collègues et vos enseignants ?

E1 : Avant de prendre la parole, j'hésite trop. J'ai le stress, le trac, en fait j'aime vraiment avoir le regard des autres donc ...

SY : Pensez-vous que le regard des autres serait responsable de cette gêne ?

E1 : Affirmation (signe de tête). Déjà je préfère ... prendre la parole... je veux dire ... j'aime pas... euh ... j'aime pas ... j'ai plus les mots.

SY : Vous arrive-t-il de vous sentir moins à l'aise avec quelqu'un qui maîtrise bien le français (avec un natif par exemple)?

E1 : Oui. Pas seulement un natif, même avec les enseignants. Avant que je prenne la parole ... je réfléchis la phrase, comment dire... pour pas commettre des erreurs

SY : Pour vous c'est quoi le bon français ?

E1 : Ah ! La belle langue c'est la langue de voltaire, de Molière de la littérature.

SY : Je vous remercie de votre collaboration encore une fois et vous souhaite un très bon courage.

Tableau 16 : Analyse de l'entretien n°01

Evaluation de la langue			Comportement					Réactions physiques du stress		Reformulation et correction
Prononciation	Erreurs	Recours à l'Arabe	Agitation	Contact Visuel	Hésitation	Bégaiement	Silence	Rougisement	Transpiration	1 fois
Bonne	1	×	Forte	Regard fuyant	4 fois	×	1 fois	✓	×	

L'étudiante de l'entretien n°01 était la première à avoir accepté de nous aider, et semblait très intéressée par le sujet et nous a déclaré franchement avant le début de l'entretien qu'elle souffrait d'insécurité linguistique.

Ce que nous avons remarqué en premier chez elle c'était sa prononciation : une prononciation correcte, aucun accent à signaler, une seule erreur commise (mais une erreur d'inattention). En gros, l'étudiante avait clairement un bon niveau de langue. Affirmant avoir les symptômes de l'insécurité linguistique avant chaque prise de parole (hésitation, stress, trac...), l'étudiante explique que, pour elle, le regard des autres en est le principal responsable et que tant qu'elle n'a pas à l'affronter, ces sentiments d'insécurité diminuent.

Durant l'entretien, l'étudiante en question, même en s'exprimant dans une langue correcte, mettait du temps à répondre, répétait des mots pour gagner du temps, hésitait plusieurs fois et donnait parfois des phrases incomplètes

Son hésitation et parfois son silence marqués par des interjections auraient pu passer inaperçus s'ils n'étaient pas accompagnés de rougissement, de plissement des yeux et de sourires timides. Mais encore l'agitation de ses mains en disait long sur son insécurité.

Enfin, bien que cette rencontre ne fût pas la première avec l'enquêtrice, nous avons noté que l'étudiante fuyait tout contact visuel avec elle (en regardant par la fenêtre ou dans le vide).

En somme, le comportement de l'étudiante pendant l'entretien nous a révélé que ce qui empire son sentiment d'insécurité linguistique face à l'oralité du Français c'est sa conscience qu'il s'agit bien d'un problème. Cela nous a été confirmé lorsque qu'elle dit à l'enquêtrice : « j'espère que vous réussirez à nous trouver une solution ! »

Entretien n°02 :

Enquêtrice : Sérine YAHIAOUI

Durée : 3 min 50 sec

SY : Dans le cadre de notre recherche sur le rôle de la psychologie dans la remédiation aux différents problèmes résultant du phénomène de l'insécurité linguistique, nous réaliserons cet entretien avec vous

D'abord nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions de répondre honnêtement aux questions

D'abord, pourriez-vous vous présenter ?

E2 : Euh...[chuchotement] qu'est-ce que... ? em... Meriem, je suis étudiante de master 1

SY : Avez-vous fait le choix de poursuivre vos études en lettre et langue françaises après le bac ?

E2 : oui le Français c'est mon choix, oui.

SY : Est-ce que vous utilisez le français pour communiquer dans votre quotidien ?

E2 : Sincèrement, pas forcément. J'utilise le français juste en classe.

SY : En classe, est ce qu'il vous arrive d'avoir une intervention ou quelque chose à dire et d'hésiter à prendre la parole ou de garder le silence carrément ?

E2 : Euh ... j'essayais de participer parfois, mais ...pas ... mais pas... je participe pas souvent. Parfois « bark » ...des fois « win »...même si j'ai la réponse.

SY : Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe devant vos collègues et vos enseignants ?

E2 : Euh... un sentiment de timidi... euh je me sens timide et ... gênée un petit peu ...

SY : Pensez-vous que le regard des autres serait responsable de cette gêne ?

E2 : Peut-être !

SY : Vous arrive-t-il de vous sentir moins à l'aise avec quelqu'un qui maîtrise bien le français (avec un natif par exemple)?

E2 : Ah oui. C'est un sentiment ... qui est ... vraiment ... ça m'a ... ça m'avait... vraiment gênée...oui...

SY : Pour vous c'est quoi un bon français ?

E2 : Quand ...Parler le français successivement...j'etre...je sens très très à l'aise, et ... je serai... c'est le sentiment de ...comment dirai-je !... euh... (Recours à la langue arabe).

SY : Je vous remercie de votre collaboration encore une fois et vous souhaite un très bon courage.

Tableau 17 : Analyse de l'entretien n°02

Evaluation de la langue			Comportement					Réactions physiques du stress		Reformulation et correction
Prononciation	Erreurs	Recours à l'Arabe	Agitation	Contact Visuel	Hésitation	Bégaiement	Silence	Rougisement	Transpiration	3 fois
Bonne	3 fois	1	Moyenne	Regard Fuyant	4 fois	X	3 fois	✓	✓	

De tous les étudiants interrogés, l'étudiante de l'entretien n°02 est celle qui semblait la plus pressée de finir l'entretien le plus vite possible.

L'étudiante avait une prononciation plus ou moins bonne, sabotée quelques fois par des erreurs qui étrangement venaient juste après les longs moments d'hésitation. Cette hésitation provoquait aussi un sentiment de gêne intense que nous pouvions clairement remarquer par agitation soudaine des mains et des jambes, un rougisement et une légère transpiration. Aussi, l'étudiante était tellement mal à l'aise, qu'elle arrivait à peine à regarder l'enquêtrice. Nous avons noté qu'elle s'efforçait plusieurs fois à reformuler ses réponses qui étaient souvent incomplètes avant de faire recours à l'arabe, et finissait même parfois par garder le silence (un silence accompagné d'un sourire très timide).

Enfin, nous avons remarqué que l'étudiante « gênée » tentait de cacher sa gêne dans ses réponses : en lui demandant si le regard des autres pouvait en être le responsable, elle répond par un ton douteux « peut-être ! ».

En somme, l'insécurité linguistique chez cette étudiante était flagrante. Ses moments de silence et sa timidité en ont témoigné.

Entretien n°03 :

Enquêtrice : Sérine YAHIAOUI

Durée : 3 min 01 sec

SY : Dans le cadre de notre recherche sur le rôle de la psychologie dans la remédiations aux différents problèmes résultant du phénomène de l'insécurité linguistique, nous réaliserons cet entretien avec vous

D'abord nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions de répondre honnêtement aux questions

D'abord, pourriez-vous vous présenter ?

E3 : Moi... (rire) c'est Aymen, donc je suis masterant en 1^{ère} année master

SY : Avez-vous fait le choix de poursuivre vos études en lettre et langue françaises après le bac ?

E3 : C'est ... mon choix oui

SY : Est-ce que vous utilisez le français pour communiquer dans votre quotidien ?

E3 : Oui, oui. Je parle la langue française dehors la classe ; j'ai un oncle... j'ai mon oncle c'est un médecin qui parle la langue française couramment, et moi j'ai des fractions ... des interactions avec des gens qui parlent la langue française.

SY : En classe, est ce qu'il vous arrive d'avoir une intervention ou quelque chose à dire et d'hésiter à prendre la parole ou de garder le silence carrément ?

E3 : Euh... jamais, jamais. Parce que je suis un person qui est curieux pour savoir, pour savoir des choses, j'ai une grande curiosité.

SY : Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe devant vos collègues et vos enseignants ?

E3 : Vous me répétez la question ?

SY : (reformulation)

E3 : Oui... il y a des enseignants qui négligent... qui négligent des étudiants qui participent toujours...oui..oui...alors ... la gêne

SY : Pensez-vous que le regard des autres serait responsable de cette gêne ?

E3 : Si... (rire)... ça fait partie psychologiquement, oui, oui, oui... parfois, parfois

SY : Vous arrive-t-il de vous sentir moins à l'aise avec quelqu'un qui maîtrise bien le français (avec un natif par exemple)?

E3 : Non. Non. Parce que je sais je suis venu pour apprendre. Oui... voilà chui faire une interaction... je vais ... comment dirai-je... c'est ... (recours à la langue arabe) ... je cherche pour l'amélioration.

SY : Pour vous c'est quoi le bon français ?

E3 : C'est l'usage quotidien... c'est de parler la langue bien

SY : Je vous remercie de votre collaboration encore une fois et vous souhaite un très bon courage

Tableau 18 : analyse de l'entretien n°03

Evaluation de la langue			Comportement					Réactions physiques du stress		Reformulation et correction
Prononciation	Erreurs	Recours à l'Arabe	Agitation	Contact Visuel	Hésitation	Bégaiement	Silence	Rougisement	Transpiration	3 fois
Moyenne	4	1 fois	Faible	Regard fixe	4 fois	léger	1 fois	✓	✗	

L'étudiant de l'entretien n°3 est l'un des étudiants avec qui nous avons eu l'occasion de discuter du sujet avant l'entretien c'est pourquoi avant de commencer nous le sentions plutôt détendu et même excité à l'idée de nous aider.

Pendant l'entretien, l'attitude de cet étudiant change légèrement : il faisait plus attention à sa langue, réfléchissait plus longtemps, hésitait plusieurs fois en reformulant parfois ses phrases dans le but de répondre aussi correctement que possible (hypercorrection). Nous pensons que ce changement d'attitude inconscient avait pour cause l'enregistrement vocal de l'entretien.

Mais en général, l'étudiant, s'exprimant dans une langue moyennement correcte, semblait plus à l'aise que ses camarades, jusqu'à un moment où il n'arrivait pas à exprimer une idée. Nous avons de suite remarqué que son silence soudain était suivi d'un rougisement et d'une agitation de la jambe. L'enquêtrice lui suggère de s'exprimer en Arabe s'il le souhaitait et c'est ce qu'il fait.

En somme, nous constatons que l'insécurité linguistique chez cet étudiant est confrontée à une forte envie de s'en débarrasser.

Entretien n°04 :

Enquêtrice : Sérine YAHIAOUI

Durée : 3 min 25 sec

SY : Dans le cadre de notre recherche sur le rôle de la psychologie dans la remédiation aux différents problèmes résultant du phénomène de l'insécurité linguistique, nous réaliserons cet entretien avec vous

D'abord nous vous remercions déjà de votre collaboration et nous vous prions de répondre honnêtement aux questions

D'abord, pourriez-vous vous présenter ?

E4 : Oui je m'appelle Kawthar, je suis en première année master, j'ai 24 ans. C'est tout !

SY : Avez-vous fait le choix de poursuivre vos études en lettre et langue françaises après le bac ?

E4 : Non. Ce n'était pas mon choix malheureusement. J'ai fait une année ST, et puis j'arrive pas à compléter... enfin à ... à...comprendre ce qui s'est passé ..ST, donc j'étais obligée de changer de filière et on m'a proposé le français comme le dernier...la dernière solution.

SY : Est-ce que vous utilisez le français pour communiquer dans votre quotidien ?

E4 : Pas tout le temps non pas tout le temps

SY : En classe, est ce qu'il vous arrive d'avoir une intervention ou quelque chose à dire et d'hésiter à prendre la parole ou de garder le silence carrément ?

E4 : Oui. J'hésite parce que je suis timide, premièrement parce que je suis timide et des fois je me trouve dans des situations de blocage : j'ai l'idée mais j'arrive pas à..à.. l'exprimer...voilà

SY : Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe devant vos collègues et vos enseignants ?

E4 : (rire) Bien sûr, le trac, la... peur...

SY : Pensez-vous que le regard des autres serait responsable de cette gêne ?

E4 : Non pas pour moi

SY : Vous arrive-t-il de vous sentir moins à l'aise avec quelqu'un qui maîtrise bien le français (avec un natif par exemple)?

E4 : Oui bien sûr, ça c'est sûr surtout avec les profs. Des fois tu ... tu as une idée dans ta tête et quand tu veux l'exprimer avec... genre tu te sens inférieure, par rapport à votre prof

SY : Pour vous c'est quoi le bon français ?

E4 : (rire) c'est savoir prononcer !

SY : Je vous remercie de votre collaboration encore une fois et vous souhaite un très bon courage.

Tableau 19 : Analyse de l'entretien°04

Evaluation de la langue			Comportement					Réactions physiques du stress		Reformulation et correction
Prononciation	Erreurs	Recours à l'Arabe	Agitation	Contact Visuel	Hésitation	Bégaïement	Silence	Rougisement	Transpiration	3
Bonne	X	X	Moyenne	Regard fuyant	3	X	1	✓	X	

L'étudiante de l'entretien n°04 s'exprimait dans une langue correcte (bonne prononciation, pas d'erreurs commises). Ce que nous avons remarqué chez l'étudiante en question c'est qu'à première vue on dirait qu'elle adoptait une attitude plutôt calme voire même insouciant. Sauf que pour nous qui observions attentivement le comportement des étudiants, il était clair qu'elle cachait sa timidité, soit parce qu'elle ne nous connaissait pas soit à cause de l'enregistrement vocal. Chose qu'elle nous confirme plus tard « je suis timide ».

Pendant l'entretien, nous avons aussi remarqué que l'étudiante avait le regard « dans le vide » et fuyait le contact visuel chaque fois que son regard croisait celui de l'enquêtrice.

Et là encore, l'étudiante marquait beaucoup de pauses, hésitait plusieurs fois avant de répondre et s'efforçait de cacher son hésitation, d'un côté, et sa timidité d'un autre par des rires ou des sourires timides. Elle déclare être saisie de trac et de peur à chaque prise de parole en classe à cause d'un sentiment d'infériorité par rapport aux enseignants ou toute personne qui, pour elle, maîtrise le français.

Entretien n°05 :

Enquêtrice : Sérine YAHIAOUI

Durée : 3 min

SY : Dans le cadre de notre recherche sur le rôle de la psychologie dans la remédiation aux différents problèmes résultant du phénomène de l'insécurité linguistique, nous réaliserons cet entretien avec vous

D'abord nous vous remercions déjà de votre collaboration et nous vous prions de répondre honnêtement aux questions

D'abord, pourriez-vous vous présenter ?

E5 : Donc je suis Tayeb, je suis étudiant en master 1 didactique

SY : Avez-vous fait le choix de poursuivre vos études en lettre et langue françaises après le bac ?

E5 : Oui c'était mon choix, c'était mon choix d'ailleurs c'était mon deuxième bac, c'était déjà ... j'ai... je suis... euh, j'étais focalisé pour les langues.

SY : Est-ce que vous utilisez le français pour communiquer dans votre quotidien ?

E5 : Dans le milieu familial, non. Dans la vie quotidienne dans notre société dans notre région on favorise pas la langue française c'est-à-dire on parle arabe, peut-être dans l... ce qui concerne l... les conversations sur internet, peut-être

SY : En classe, est-ce qu'il vous arrive d'avoir une intervention ou quelque chose à dire et d'hésiter à prendre la parole ou de garder le silence carrément ?

E5 : Ça arrive toujours mais c'est normal

SY : Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe devant vos collègues et vos enseignants ?

E5 : La parole quand... quand... la parole sera d'une manière spontanée, je parle directement... quand il y aura une exposition... quand il y aura un exposé «wela», il y a toujours cet... ce sentiment de peur mais c'est logique... c'est le trac, la peur...

SY : Pensez-vous que le regard des autres serait responsable de cette gêne ?

E3 : c'est logique

SY : Vous arrive-t-il de vous sentir moins à l'aise avec quelqu'un qui maîtrise bien le français (avec un natif par exemple)?

E5 : Tout à fait normal, moins à l'aise mais c'est normal

SY : Pour vous c'est quoi le bon français ?

E5 : ... c'est toute ... c'est toute ... c'est pas juste la langue française, il y a déjà le niveau de la langue, y a la prononciation, il y a les idées de la person, les convictions de la person... la manière de ... de... de vision du monde

SY : Je vous remercie de votre collaboration encore une fois et vous souhaite un très bon courage.

Tableau 20 : Analyse de l'entretien°05

Evaluation de la langue			Comportement					Réactions physiques du stress		Reformulation et correction
Prononciation	Erreurs	Utilisation de l'Arabe	Agitation	Contact Visuel	Hésitation	Bégalement	Silence	Rougisement	Transpiration	2 fois
Moyenne	6	1 fois	Faible	Regard fuyant	4 fois	X	3 fois	X	X	

L'étudiant de l'entretien n°5 était le plus âgé des 6 étudiants interrogés et avec qui nous avons aussi discuté du sujet auparavant.

Au début de l'entretien, l'étudiant était très calme et rassuré et l'enregistrement vocal ne semblait pas le déranger ou le perturber. Autrement dit si nous n'avions pas eu ses réponses au questionnaire nous n'aurions pas tout de suite pensé qu'il pourrait présenter des signes d'insécurité linguistique. Pourtant plus l'entretien durait, plus on les notait.

Nous avons d'abord remarqué que l'étudiant commettait plusieurs erreurs et s'exprimait dans un français moyennement correct. Il hésitait avant de répondre et répétait les mots plus d'une fois ou encore donnait des réponses parfois hors sujet. Mais ce qui nous a le plus attirées chez cet étudiant, de par ses réponses au questionnaire ou pendant l'entretien, c'est qu'il essayait de se justifier chaque fois qu'il affirmait présenter un quelconque signe d'insécurité linguistique en insistant que c'est « normal » et « logique » et que « tout le monde est comme ça »

Ce besoin de nier la réalité du problème confirme davantage l'idée du complexe de la langue et de l'insécurité

Entretien n°06 :

Enquêtrice : Sérine YAHIAOUI

Durée : 4 min 03 sec

SY : Dans le cadre de notre recherche sur le rôle de la psychologie dans la remédiation aux différents problèmes résultant du phénomène de l'insécurité linguistique, nous réaliserons cet entretien avec vous

D'abord nous vous remercions déjà de votre collaboration et nous vous prions de répondre honnêtement aux questions

D'abord, pourriez-vous vous présenter ?

E6 : Moi c'est Zahida, étudiante en master 1 didactique.

SY : Avez-vous fait le choix de poursuivre vos études en lettre et langue françaises après le bac ?

E6 : Oui

SY : Est-ce que vous utilisez le français pour communiquer dans votre quotidien ?

E6 : Oui. Ça dépend des proches. J'ai des proches qui viennent de France alors je suis dans l'obligation de parler que du Français mais chez moi à la famille, on alterne le Français et l'arabe... ou bien le kabyle

SY : En classe, est ce qu'il vous arrive d'avoir une intervention ou quelque chose à dire et d'hésiter à prendre la parole ou de garder le silence carrément ?

E6 : Oui ça m'arrive. Ça dépend du module, ça dépend de la question posée, ça dépend des informations que j'ai. Des fois j'ai une information, elle est incomplète ou bien ... quand je ne suis pas sûre de la réponse, des fois je le dis, des fois non

SY : Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe devant vos collègues et vos enseignants ?

E6 : Devant certains enseignants je suis très à l'aise, je suis très spontanée, et très créative aussi je donne des réponses je pense même pas que j'ai ces réponses. Et avec d'autres, je panique, je perds les mots et même si parfois je donne la réponse, je donne la moitié je donne pas ... et pour les exposés toujours un trac horrible...mais au début c'est tout.

SY : Pensez-vous que le regard des autres serait responsable de cette gêne ?

E6 : Oui parce que ça dépend du public. Quand on est dans une classe où je connais par exemple tous mes camarades, je suis très à l'aise en exposant mais quand il y a des gens que je ne connais pas j'ai quand même le trac... oui ça influence.

SY : Vous arrive-t-il de vous sentir moins à l'aise avec quelqu'un qui maîtrise bien le français (avec un natif par exemple)?

E6 : C'est pas se sentir moins à l'aise mais ... en fait ça m'impressionne

SY : Pour vous c'est quoi le bon français ?

E6 : Ah ! (rire) ça c'est une grande question... Sais pas... Je ne sais pas si je suis la mieux placée pour répondre. Un bon français pour moi, la première des choses. C'est la prononciation. Pour moi c'est quelque chose de très important la prononciation.

SY : Je vous remercie de votre collaboration encore une fois et vous souhaite un très bon courage.

Tableau 21 : Analyse de l'entretien°06

Evaluation de la langue			Comportement					Réactions physiques du stress		Reformulation et correction
Prononciation	Erreurs	Recours à l'Arabe	Agitation	Contact Visuel	Hésitation	Bégaiement	Silence	Rougisement	Transpiration	Aucune
Bonne	1 fois	X	Faible	Regard Fixe	Aucune	X	X	X	X	

Chez l'étudiante de l'entretien n°06, ce que nous avons remarqué avant même de commencer l'entretien c'était sa langue. Elle s'exprimait aisément et fluidement dans une langue correcte.

Pendant l'entretien, elle n'a commis qu'une seule erreur (erreur d'inattention), et répondait aux questions sans aucune hésitation en maintenant le contact visuel avec l'enquêtrice tout au long de la rencontre.

L'étudiante confirme que son état psychologique lors d'une prise de parole dépendait des enseignants. Elle explique également qu'avant d'exposer un travail devant un public, elle est saisie d'un trac horrible qui disparaît petit à petit, et précise que plus le public lui est familier moins ce trac-là se manifeste.

Pour nous, aucune insécurité linguistique n'a été vraiment détectée chez cette étudiante (chose que nous avons préalablement constatée d'après ses réponses au questionnaire) ; si nous l'avons choisi c'est justement pour montrer que les différents sentiments associés à l'insécurité linguistique sont tout à fait humain tant qu'ils «s'estompent» pendant l'expression orale et surtout ne bloque pas cette

Conclusion

L'observation du comportement des étudiants nous a confirmé que les situations de blocage linguistique déclenchent des réactions psychologiques communes chez les eux : lorsque ces derniers n'arrivent pas à parler, on les sent de suite déstabilisés, et même en tentant de le cacher parfois, leurs attitudes les démasquent en exposant tout ce qui semble être signe de sentiment d'insécurité.

Même avec un bon niveau de langue, les étudiants s'abstiennent de parler en classe de crainte de subir le regard et les jugements des autres et donc tacher l'image que l'on a d'eux.

En nous basant sur les réponses des étudiants aux questions du questionnaire et des entretiens, nous reconnaissons que les sentiments accompagnant souvent la prise de parole sont donc : le trac, la peur, l'anxiété et la timidité.

Si nous focalisons notre attention sur ces sentiments-là, c'est parce que tous les étudiants affectés avec qui nous avons parlé depuis le début de la recherche nous ont affirmé que le plus paralysant c'est que c'est sentiments durent longuement au point de les envahir.

C'est à ce niveau-là qu'une rencontre avec un spécialiste s'imposait.

5.2.1.2. L'entretien avec un psychologue

Souhaitant approfondir notre recherche davantage, nous planifions une rencontre avec une spécialiste en psychologie chevronnée qui très intéressée par le sujet accepte chaleureusement de nous accueillir dans son cabinet.

Pour cette rencontre, nous avons opté pour un entretien semi-directif.

Notre objectif était de comprendre et d'expliquer scientifiquement les sentiments déstabilisant les étudiants face à l'oralité du Français du point de vue d'un spécialiste, et confirmer (ou infirmer) la possibilité de faire intervenir la thérapie psychologique en vue de vaincre son « handicap » à l'oral.

Dans la partie qui suit, nous avons choisi de transcrire verbalement et non littéralement notre entretien en raison de sa richesse informationnelle et aussi sa durée.

Notre rencontre avec Mme. OUADFEL Amina, a lieu le dimanche 23 juin 2019, dans son cabinet à Bordj Bou Arreridj.

Lieu : Bordj Bou Arréridj

Enquêtrice : Sérine YAHIAOUI

Durée : 38 min 59 sec

Retranscription orthographique

SY : Dans le cadre de notre recherche sur le rôle de la psychologie dans la remédiation aux différents problèmes résultant du phénomène de l'insécurité linguistique, nous avons aujourd'hui le plaisir de nous entretenir avec l'une des plus anciennes spécialistes en psychologie à Bordj Bou Arréridj qui a généreusement accepté de répondre à toutes nos questions.

Mme OUADFEL Bonjour, et merci de nous recevoir dans votre cabinet.

Mme OUADFEL : Bonjour et soyez les bienvenues.

SY : Alors, Madame, « l'insécurité linguistique », c'est un phénomène qui, depuis quelques années, fait l'objet de plusieurs études et travaux de recherche dont l'objectif initial est d'essayer d'atteindre une sécurité linguistique. Pourriez-vous nous expliquer comment la psychologie définit-elle les notions de sécurité et d'insécurité dans leur sens large ?

Mme OUADFEL : « la sécurité » et « l'insécurité » sont des notions clés dans les domaines de la psychologie et de la psychopathologie. Ce sont des termes relatifs à la santé psychologique. Le sentiment de sécurité est un vécu : c'est cet état d'esprit tranquille où une personne se sent « à l'aise » et ne craint pas de dangers ; contrairement au sentiment d'insécurité qui est un sentiment plus profond et plus ancien ; l'enfant développe le sentiment d'insécurité dès le premier âge : l'insécurité de marcher, l'insécurité en présence d'un étranger, ou simplement l'insécurité d'être loin de la mère. Ce sentiment lui est pénible, et tente de le vaincre en l'exprimant, dans le but de retrouver le sentiment de sécurité, par des pleurs.

Les pleurs sont l'expression la plus ancienne de l'insécurité, c'est pour cela que, chez un nourrisson, nous distinguons, en psychologie, les pleurs de la faim et de la douleur des pleurs du sentiment d'insécurité.

Si ce sentiment d'insécurité est négligé, il se développe et s'intensifie et on assiste parfois à ce qu'on appelle « l'angoisse du 8^{ème} mois ». Une angoisse qui infligera une grande douleur psychologique à l'enfant et le marquera durablement.

SY : Revenons maintenant à la problématique de la langue. Alors, bien que l'Algérie soit multilingue, il est quasi impossible de parler de sa situation sociolinguistique sans évoquer les relations conflictuelles entre les différentes langues coexistant dans le pays, en l'occurrence la question des algériens et le complexe de la langue française.

D'un point de vue psychologique, qu'est-ce qu'un complexe déjà ? Comment développe-t-on un complexe ? Et comment le repérer chez une personne ?

Mme OUADFEL : En réalité, le terme « complexe » n'est pas vraiment un terme psychothérapeutique car il n'est pas spécifique. « Complexé » est le mot qu'emploie notre société algérienne pour parler de toute personne ayant n'importe quel problème psychologique, ça n'en fait pas un terme psychologique pour autant. Mais pour répondre à la question je dirais que c'est un complexe est tout sentiment de « souffrance » résultant de la collision de deux forces opposées d'une même puissance. C'est un conflit !

Prenons un exemple simple, en classe, une personne veut apprendre le Français et le parler couramment, mais l'enseignant violence cette personne (physiquement ou psychologiquement). Cette personne développera une haine pour son enseignant de Français et c'est là qu'on assiste à la naissance du conflit entre l'envie d'apprendre la langue et la haine envers l'enseignant de la langue. C'est comme ça que le complexe de la langue va se créer.

Et les complexes sont, en général, d'origine socioculturelle. C'est nous qui créons et développons les représentations des choses. Ces représentations-là, sont la cause de ce sentiment et elles engendrent des troubles psychologiques et des émotions désagréables. Aujourd'hui on ne peut faire un pas sans réfléchir mille fois à « que vont dire les autres ? ».

SY : A ce sujet, nous avons interrogé des étudiants universitaires, et il s'avère que pour la plupart d'entre eux, bien qu'ils aient un bon niveau de langue, s'exprimer en Français oralement reste une épreuve désagréable précédée de sentiments de stress, de timidité ou même de peur.

Alors, quelle serait l'explication scientifique de ces sentiments-là ?

Mme OUADFEL : d'un point de vue psychologique, pour expliquer ces sentiments, nous reviendrons encore une fois aux représentations sociales, dans ce cas-ci de la représentation sociale du Français en Algérie. Chez nous, l'idée est que parler en Français reflète une intelligence, une grande culture, un prestige, un certain niveau social... et ne pas maîtriser cette langue implique que nous n'avons rien de cela. Et c'est faux !

Il faut savoir que dans certaines familles les enfants naissent déjà bilingues c'est-à-dire qu'ils sont confrontés à cette langue depuis « toujours » et aussi parce qu'en Algérie l'ancienne génération et la nouvelle génération ont connu deux systèmes éducatifs différents (bilingue et unilingue).

Ces représentations créent donc le conflit dont on parlait tout à l'heure. C'est pourquoi il est important de préciser que c'est la société même qui est « complexée » : l'algérien critique, insulte, se moque... Pourquoi ? Pour cacher ce sentiment de complexe d'infériorité.

Dans mon cabinet il m'arrive très souvent de recevoir des étudiants qui se tuent à parler en Français, soit parce qu'ils croient que devant un spécialiste il est impératif de parler en Français, soit par peur d'être jugé de ne pas maîtriser cette langue après de longues années d'étude. Ce n'est qu'au bout de plusieurs séances, j'ose aborder le sujet du complexe de la langue avec eux et ils finissent par admettre, comprendre et accepter que ne pas maîtriser le Français n'exclut pas leur intelligence et leur culture

Maintenant parlons-en d'un point de vue physiologique. Vous savez, nous avons un organisme et un cerveau très intelligents. Dans le corps humain, il existe des substances qui permettent aux cellules nerveuses de communiquer entre elles. Parmi celles-ci, il y'en a une que j'appelle « la substance magique » c'est la Sérotonine. La Sérotonine est un neurotransmetteur qui s'implique dans la régulation de plusieurs fonctions : les comportements alimentaires et sexuels, le sommeil, la douleur ainsi que les émotions (joie, tristesse, anxiété, peur...)

Lorsqu'il y a un danger, la sérotonine prévient tout de suite le cerveau, seulement voilà elle ne précise pas la nature du danger, s'il est réel ou imaginaire. Le cerveau, lui, donnera automatiquement, à une glande particulière, l'ordre de sécréter différentes hormones telles que l'adrénaline pour réagir (fuir le danger).

Pour les raisons dont nous avons parlé, prendre la parole devant un public représente une situation de danger « tel est le message que transmet la sérotonine au cerveau ». Lorsqu'une

personne est sur le point de parler en public, elle commence déjà à calculer tout ce qu'elle risque de subir : sa prononciation et son accent, sa posture, ses erreurs... par rapport au regard des autres. A ce moment, qu'il soit réel ou pas, pour le cerveau il y a « danger » alors sa réaction est semblable à celle quand un tigre nous court après, donc ce genre de réactions est relativement normal.

SY : Justement ! En partant de l'idée que de telles réactions sont tout à fait normales voire même saines, à quel moment peut-on les considérer comme anormales et alarmantes ?

Mme OUADFEL : il faut savoir que dans la situation que je viens de vous décrire, les sentiments de peur, de trac ou de panique que nous réunissons en psychologie dans le terme générique « phobie », ne durent que deux secondes. C'est-à-dire qu'au bout de deux secondes le cerveau comprend qu'il ne s'agit pas d'un danger réel et donne donc l'ordre immédiat de stopper la sécrétion des hormones.

Cependant, la perturbation de l'état psychologique ne s'arrête pas. La cause peut provenir également des accumulations de la mémoire des expériences négatives ; le souvenir des moqueries, de la critique négative, des jugements...

Maintenant, on juge que ces sentiments et ces réactions dépassent la normale pour devenir « pathologiques », en considérant leur intensité et leur durée.

Face à un danger irréel tel que la parole en public, si on ressent du trac, de la timidité ou de la peur pendant quelques minutes et qu'une fois l'expérience finie on passe à autre chose sans que cela n'affecte notre vie tant personnelle que professionnelle, ça n'est pas pathologique, c'est juste humain. Mais, lorsque de telles situations se répètent plus d'une fois et persistent jusqu'à devenir un « handicap », là c'est alarmant : j'ai une intervention importante en classe mais je n'ose pas la faire, j'ai une question pour mon enseignant, j'hésite à la poser puis je finis par me taire. Et c'est là la pire et la plus dangereuse des réactions ... le silence.

A ce stade, il est nécessaire de recourir aux thérapies psychologiques afin d'éviter que ça dégénère.

SY : Alors pour ne pas en arriver là justement, afin de guérir ou au moins minimiser l'effet négatif que peuvent avoir ces problèmes sur la vie d'un individu, à votre avis, quel comportement doit-on adopter en tant que parent déjà et, en l'occurrence, en tant qu'enseignant face à des apprenants qui présenteraient ces signes d'insécurité ? Et quelles seraient les meilleures thérapies de remédiation dans ce contexte-là ?

Mme OUADFEL : en fait, vous l'avez très bien formulée votre phrase « que faire en tant que parent déjà ? » parce qu'en effet la solution au problème de l'insécurité linguistique commence à la maison au sein de la famille. Mais avant de parler de la langue, nous, parents, devons apprendre d'abord à l'enfant de se respecter et de s'accepter et à s'aimer tel qu'il est.

Ensuite, pour réconcilier la société avec la langue française, c'est à la cause de cette insécurité linguistique qu'il faut s'attaquer. Etant donné que le représentant culturel de la langue est très fort chez nous c'est la représentation sociale du Français que l'on doit changer.

En classe, l'enseignant, comme le parent, doit adopter une attitude positive et inculquer à ses élèves et ses étudiants des réalités et non des clichés.

D'un autre côté, il existe des techniques thérapeutiques que nous même utilisant pour le traitement de tels cas. L'enseignant, ainsi que les étudiants peuvent pratiquer des activités actionnelles : les jeux de rôle, les jeux de mots/ de langue et les activités théâtrales.

SY : c'était, là, notre dernière question. Je vous remercie énormément de votre aimable hospitalité et vos précieux conseils.

Mme OUADFEL : ce fut un grand plaisir !

Conclusion

En conclusion, ce que nous retenons de l'enquête, c'est que l'insécurité linguistique chez les étudiants algériens n'est pas un problème né accidentellement du jour au lendemain. Il s'agit bel est bien d'un phénomène que nous créons nous même et nourrissons au fil des années.

Les causes de l'insécurité linguistique étant d'origine sociolinguistique font que la lutte contre ce phénomène nécessite un engagement collectif. Ce qui est intéressant concernant les représentations sociales de manière générale, c'est que celles-ci peuvent changer, mais pour y parvenir, il faut d'abord en prendre conscience. En attendant, le recours aux techniques thérapeutiques psychologiques pour réparer les dégâts, peut aussi être un excellent début de prise de conscience et donc, du combat.

Alors, la psychologie peut en effet vaincre l'insécurité linguistique par le biais d'activités tout à fait réalisables dans le contexte universitaire :

- les étudiants pourront organiser des clubs de lecture, l'idée sera de choisir un livre, le lire et se retrouver en groupe pour pouvoir parler de ce que chacun a aimé ou pas aimé, de décrire un personnage et de l'identifier à une personne que l'on connaît, de parler d'expressions apprises grâce au livre etc.
- les étudiants pourront former des troupes théâtrales représentant leur université. Le théâtre étant un excellent moyen d'expression et de pratique orale, ils pourront à la fois affronter leurs peurs quant au regard des autres, améliorer leur expression orale, mettre en scène différents sujets auxquels ils tiennent pour les défendre ou les dénoncer et enfin exposer leurs opinions librement.
- Les étudiants pourront organiser de petits tournois de jeux de mots dans chaque classe pour qu'ensuite le vainqueur représentera sa classe face aux vainqueurs des autres classes, et la classe gagnante aura un titre ou un prix symbolique.
- Les étudiants pourront créer leur propre station radio pour parler de ce qui se passe à l'université pour débattre de différents sujets, échanger et réconcilier les liens humains et sociaux au sein de l'université.

Si nous avons mis, dans notre recherche, l'accent sur les conséquences psychologiques de l'insécurité linguistique c'est parce que celles-ci privent les personnes atteintes de l'une des plus importantes facultés humaines : parler pour s'affirmer... parler pour exister.

Les activités que nous proposons si dessus, ont pour but, d'une part, de réconcilier le cerveau avec l'image qu'il a de la parole en public (celle d'un danger) et donc de vaincre les agitations psychologiques liées à l'insécurité linguistique, mais surtout de s'habituer à une nouvelle représentation sociale du Français, celle d'un simple code linguistique servant à transmettre et recevoir des messages. D'autre part, de par leur caractère collectif, ces activités renforceront la sociabilité des étudiants et en feront des citoyens à la fois autonomes, inclus et civilisé.

Conclusion générale

Depuis la nuit des temps, l'enseignement est considéré comme étant, à la fois, l'un des métiers les plus durs à exercer et l'un des plus nobles. Le caractère délicat de l'enseignement vient de l'influence que peut avoir l'enseignant sur ses apprenants : l'enseignant peut construire comme il peut détruire.

Dans le travail que nous avons élaboré portant sur le rôle de la psychologie dans la consolidation de la pratique orale pour vaincre l'insécurité linguistique chez les étudiants algériens, cas des masterants en didactique du FLE, à l'université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arreridj, nous sommes parties du constat que les étudiants ne sont pas à l'aise face à l'oralité du Français, particulièrement en classe, et que toute tentative de prise de parole est précédée d'une série de sentiments perturbant l'état psychologique de l'étudiant engendrant une rétention quasi-totale de la parole. Et nous en avons conclu que cette situation psychologique témoigne d'une insécurité linguistique quant à la langue française.

En nous interrogeant sur la possibilité de minimiser cette rétention et affermir l'expression orale en Français en vainquant les problèmes et les sentiments psychologiques entravant cette dernière par le biais de la psychologie, nous avons d'abord cherché à répondre aux questions qui nous ont permis, d'une part, de mieux comprendre ce qu'est l'insécurité linguistique, et d'autre part, de la cerner dans le contexte de la classe.

Nous nous sommes interrogées en premier sur la situation du Français langue étrangère en Algérie et sur la place de sa pratique orale dans le système éducatif algérien. Notre recherche nous a aidées à comprendre l'origine sociopolitique et sociolinguistique de l'insécurité linguistique : les facteurs sociohistoriques qui j'ajoute à la rigidité de la norme créent la représentation sociale du Français qui, pour nous, se charge de nourrir l'ensemble des complexes liés à la langue.

Ensuite, portant notre attention sur l'aspect psychologique du phénomène, nous décidons de nous intéresser de plus près à ses conséquences sur l'oral des étudiants et à l'avis de la psychologie à leur propos. Nous entamons dans une enquête pour, d'une part, confirmer une fois de plus l'existence d'une insécurité linguistique dans nos classes, et mesurer, d'autre part, le niveau et le degré de sa manifestation et son impact psychologique.

Nous commençons par interroger, au moyen d'un questionnaire, des étudiants masterants en didactique du FLE à Bordj. Les résultats nous ont permis de confirmer l'existence d'une insécurité linguistique mais encore la cause de cette dernière. Puis, nous nous servons du questionnaire pour réduire notre échantillon d'étude. Un nouvel échantillon qui nous sert à répondre aux questions plus précises que nous nous posons sur l'insécurité linguistique.

Nous menons, alors, des entretiens dirigés lors desquels nous avons pu observer le comportement des étudiants constituant notre échantillon, et nous arrivons à la conclusion que la rétention à l'oral touchait les étudiants d'un niveau de langue différent et que la situation psychologique résultant d'insécurité linguistique était essentiellement l'objet de l'inquiétude des étudiants.

Peur, timidité, trac, anxiété, angoisse... tels sont les sentiments que les étudiants affirment être la principale origine de leur silence en classe.

A ce niveau, nous sollicitons l'avis d'une spécialiste en psychologie, qui nous aide à comprendre ces sentiments (leurs origines psychologique et physiologique), à mesurer leur difficulté et le danger de leurs conséquences, et enfin, à proposer des solutions pour les vaincre au moyen de techniques thérapeutiques.

Au terme de notre enquête, nous arrivées à la conclusion qu'il est en effet possible de réduire et étouffer le sentiment d'insécurité linguistique les étudiants face à l'oralité de la langue française en faisant intervenir la psychologie dans nos classes. Les techniques thérapeutiques proposées pour consolider l'oral telles que les scènes théâtrales et les jeux et les dynamiques de groupe, étant des activités tout à fait pédagogiques, répondent au besoin de l'approche communic'ationnelle caractérisant le système éducatif algérien et peuvent servir de moyens de prévention d'une quelconque insécurité linguistique dans la mesure où cette dernière est évolutive chez les apprenants du FLE (plus ils sont conscient de la représentation sociale stéréotypée du Français, plus le sentiment d'insécurité se développe).

Mais la question qui reste en suspend : à l'université, les étudiants seront-ils suffisamment motivés pour lutter ?

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- ACHOUCHE, Mohamed. La situation sociolinguistique en Algérie. In : *Langue et migrations*. Grenoble : PUG éditions, 1981.p46
- ANDRE, Christophe et LEGERON, Patrick, *La peur des autres : trac, timidité et phobie sociale*. Paris : Odile Jacob, éd 1998.
- ANDRE, Christophe et LEGERON, Patrick, *La peur des autres : trac, timidité et phobie sociale*. Paris : Odile Jacob, éd 2003.
- BLANCHET, Philippe. *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : EditionsTextuel. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 1982.
- CALVET, Louis-Jean, *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, « Que sais-je ? », 2009
- CECRL, 2001
- CUQ, Jean-Pierre (sous la dir.). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Editions PUG. 2002.
- DOISE, Willem. *Attitudes et représentations sociales*. In JODELET, Denise (dir). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.
- FRANCARD, Michel. *Insécurité linguistique*. In MOREAU, Marie.-Louise. (dir.), *Sociolinguistique*, Concepts de base, Liège, Mardaga, 1997. p.171-172
- IDDOU-ALLAM, Samira. *L'insécurité linguistique en FLE : attitudes et impact des représentations linguistiques sur les pratiques langagières des apprenants de la 3ème année de secondaire*. Paris : Édilivre AParis, 2012.
- LABOV, William. *Sociolinguistique, (sociolinguistics)* trad. A, Kihm. Paris, Editions de Minuit, 1976.
- LUCIANO-BRET, Flora. *Parler à l'école: éthiques, mobiles et enjeux*. Paris : Armand Colin, 1991
- MOUNIN, Gorges. *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : PUF, 1993
- NISSEN, Elke (sous la dir). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : UGA éditions, 2011
- ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism (Language in society)*. Oxford : Wiley, 1995.
- ROSENBERG. Marshall B, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs): Initiation à la Communication Non Violente, (Words are windows or they're walls. - Nonviolent Communication)*, trad. Fr Farrah Baut-Carlier. Paris : La Découverte, 2005.

- WALKER, Douglas. *Le français dans l'Ouest canadien*. In VALDMAN, Albert, AUGER, Julie et PISTION-HALTEN, Deborah (dir.), *Le français en Amérique du Nord. État présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

ARTICLES ET SITOGRAPHIE

- ALRABADI, ELIE. *Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère*, Synergies Canada. [En ligne] n°5, 2012. Disponible au format PDF sur : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494/2755> [Consulté le : 21 mars 2019]
- BANGE, Pierre. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, disponible sur : <http://journals.openedition.org/aile/4875>. Mis en ligne le: 6 février 2012 [Consulté le : 19 mars 2019.]
- BRODAR, Céline, qu'est-ce que le trac ? In *PASSEPORT SANTE* [En ligne]. 2012. Disponible sur : <https://www.passeportsante.net/fr/Communaute/Blogue/Fiche.aspx?doc=trac-definition>, [Consulté le : 27 avril 2019].
- BRODAR, Céline. *La phobie sociale : qu'est-ce que l'anxiété sociale ?* In *PASSEPORT SANTE* [En ligne]. 12. Disponible sur : <https://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=phobie-sociale-pm>, [Consulté le : 27 avril 2019].
- CASTELLOTTI, Véronique. *Enseignement du Français et plurilinguisme au Japon : pour une didactique contextualisée* [en ligne]. 2010. Disponible au format PDF sur : http://sjdf.org/pdf/5_1Article_Revue.pdf. [Consulté le : 27 mars 2019]
- FAROUK, Lamine. La Daridja, langue populaire algérienne, comme une marche. In *Le Matin d'Algérie. Le journal des débats et des idées* [en ligne]. 2015. Disponible sur : <https://www.lematindz.net/news/18286-la-daridja-langue-populaire-algerienne-comme-une-marche.html> [Consulté le : 31 mars 2019]
- HERIL, Alain. Blemmophobie ou la peur du regard des autres. In *DOCTISSIMO Psychologie*. [en ligne]. Mis à jour le 03 octobre 2018. Disponible sur : <http://www.doctissimo.fr/psychologie/phobies/blemmophobie-peur-du-regard-des-autres>. [Consulté le : 19 avril 2019]
- KASSIM-MOHAMED, Souad. Chapitre 4 : L'enseignement de l'oral dans les différents courants méthodologique. In *LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE* [en ligne], 2016. Disponible sur : <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-2-place-et-fonctions-de-l-oral-dans-les-differents-courants-methodologiques> [Consulté le: 26 mars 2019]
- MORIN, Edgar, Les anti-peurs. *Revue Communications*, 1993. n°57. p 131-139

- O'NEILL, Isabelle. Plurilinguisme vs multilinguisme / Plurilingualism vs multilingualism / Over meertaligheid. In *Jeux 2 Langues* [en ligne]. 2018. Disponible sur : <https://www.jeux2langues.com/2018/04/19/plurilinguisme-vs-multilinguisme-plurilingualism-vs-multilingualism-over-meertaligheid/> [Consulté le : 11 avril 2019]

- PUREN, Christian. *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires*. [En ligne]. 2014 : 4. Disponible au format PDF sur : <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>> . [Consulté le 15 mars 2019.]

- REMYSEN, Wim, L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois. In : *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2004, p.95-116

- SAYDI, Tilda. *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. Synergies Turquie*. [en ligne] n°8. 2015. Disponible au format PDF sur : <<https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>>. [Consulté le : 21 mars 2019]

- SEBAA, Rabah. Culture et plurilinguisme en Algérie. In *AULA Intercultural, El portal de la educacion intercultural* [en ligne]. Oran, 2002. Disponible sur : <<https://aulaintercultural.org/2002/12/02/culture-et-plurilinguisme-en-algerie/>> [Consulté le : 31 mars 2019]

- STIVAL, Nicolas. Parler avec un accent peut vous pourrir la vie, c'est un universitaire qui le dit. In 20 minutes [en ligne]. 2016. Disponible sur : <<https://www.20minutes.fr/toulouse/1770399-20160121-parler-accent-peut-pourrir-vie-universitaire-dit>> [consulté le : 7 avril 2019]

- TOUMERT, Tassadit. La langue française en Algérie : état des lieux. In *ARLAP-Hypothèses*. [En ligne]. 2016. Disponible sur : <<https://arlap.hypotheses.org/7953>> [Consulté le : 07 avril 2019]

MEMOIRES ET THESES

- BADEREDDINE, Abbès. *Le développement de la compétence discursive à travers Les pratiques de classe de FLE (Cas de la production orale en quatrième année de l'enseignement moyen)*. Mémoire de Master : didactique du FLE/FOS. Université d'El-Oued. 2014. 97 p
- BENAÏSSA, Amina. *L'impact de l'insécurité linguistique sur l'oral des étudiants de FLE : Cas des étudiants de la 3ème année Français*. Mémoire de Master : FLE, Didactique des langues-cultures. 2017. Université de Biskra 69 p
- BENAMARA, Menoune. *Le contact de langues dans le discours publicitaire radiophonique algérien : Cas de la « chaine 03 »*. Mémoire de Master : sciences du langage. Université de Béjaïa. 2015. 74 p
- DAKHLI, Ikram et SOUFI, Hanane. *Insécurité linguistique chez les enseignants de la langue française (Cas du palier moyen)*. Mémoire de Master : sciences du langage et didactique. Université de Tebessa. 2017. 64 p
- LOMBARDO, Lorena et MARQUES FERRO, Lindia. *Les apports du plurilinguisme en 1-2H et en 7H pour l'apprentissage des langues et la socialisation du groupe classe : études de cas*. Mémoire professionnel. Haute école pédagogique du canton de Vaud. Lausanne, 2017. 74 p
- RAHMANI, Amina. *L'impact des représentations linguistiques sur les pratiques de l'oral : Cas des apprenants de la 4^{ème} AM de l'école ABIDI Messaoud*. Mémoire de Master : sciences du langage. Université de Tebessa. 2016. 95 p
- ROUSSI, Maria. *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de Doctorat : linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. 308 p

CONFERENCES ET ENTRETIENS

- DALLEY, Phyllis. *Insécurité linguistique : nos jeunes ne sont pas malades!*. Winnipeg, 2018. Symposium francophone
- LAGHZAOUÏ, Ghizlane et SABATIER, Céline. *Comprendre et gérer l'insécurité linguistique Le phénomène de l'insécurité linguistique chez les jeunes*. Richmond, 2016. Congrès de la Fédération des parents francophones de la Colombie-Britannique,
- *Qu'est-ce que la glottophobie ?* Entretien avec M. Philippe Blanchet [en ligne]. 2016. Disponible sur : <<https://www.assimil.com/blog/glottophobie-entretien-philippe-blanchet> [Consulté le : 7 avril 2019].

ANNEXES

**Questionnaire élaboré pour un travail de recherche
pour l'obtention du diplôme De master en didactique du FLE.**

Ce questionnaire est établi dans le cadre d'une recherche en master II, il n'est, en aucun cas destiné à une fin autre que celle citée ci-dessus.

Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes et vous remercions d'avance de votre collaboration.

Sexe : Féminin Masculin

Âge :

1- Quelle est votre langue maternelle ?

Arabe Amazigh Français Autres

2- Combien de langues comprenez et parlez-vous ? Enumérez-les.

.....
.....

3- Dans votre quotidien, quelle langue utilisez-vous le plus ? Pourquoi ?

.....
.....

4- Dans quelle langue étrangère vous sentez-vous le plus à l'aise ?

.....
.....

5- Etait-ce votre choix de poursuivre vos études en Lettre et langue française ?

Oui Non

6- Seriez-vous d'accord que l'Anglais remplace officiellement le Français en Algérie ?

Oui Non

7- Trouvez-vous que la langue française est une langue de prestige ?

Oui Non

8- Préférez-vous vous exprimer oralement ou par écrit ?

- Oral Ecrit

9- Vous parlez Français :

- Bien Assez bien Mal

10- Avez-vous des problèmes de prononciation en Français ?

- Oui Non

11- Ressentez-vous une gêne en vous exprimant oralement en Français ?

- Oui Non

12- Que ressentez-vous avant de prendre la parole en classe ou avant d'exposer un travail ?

.....
.....
.....
.....

13- Vous arrive-t-il d'avoir quelque chose à dire en classe (intervention, réponse...) et de rester silencieux par timidité ou par peur du regard des autres ?

- Oui Non

14- A votre avis, quelle serait l'origine de ce blocage ?

.....
.....
.....
.....

15- Comment vous sentez-vous lorsque vous n'arrivez pas à communiquer vos idées en classe ?

.....
.....
.....
.....

Merci de votre collaboration

