

## Les représentations et l'insécurité linguistique comme pierre d'achoppement à l'apprentissage de l'oral en contexte universitaire algérien

### Representations and linguistic insecurity as a stumbling block to oral learning in Algerian university context

**BEN MEBAREK Bensalem,\***  
**Titre du laboratoire de recherche :**  
**langues appliquées et ingénierie des**  
**langues en milieu multilingue**  
**LAILEMM**  
**bensalem.benmebarek@univ-**  
**bejaia.dz**

**LALILECHE Nadir,**  
**MCA à l'université A. Mira, Bejaia**  
**(Algérie)**  
**nadirlalileche-fr@yahoo.fr**

|                           |                               |
|---------------------------|-------------------------------|
| Date d'envoi : 14/10/2021 | Date d'acceptation:13/11/2021 |
|---------------------------|-------------------------------|

**Résumé:** L'apprentissage du français en tant que langue étrangère généralement, et celui de l'oral en l'occurrence, est, depuis longtemps, un des points faibles des apprenants du Sud algérien. En effet, plusieurs recherches, y compris celles de Boudebia-Baala<sup>1</sup> et Miloudi<sup>2</sup> dans le domaine de l'éducation, ont confirmé cette réalité alarmante dans la région du Souf. Dans le présent article, nous tenterons à travers l'analyse des biographies langagières des étudiants de master 2, langue française à l'université d'El Oued, spécialité didactique et langues appliquées, de comprendre les raisons qui expliquent cette situation indésirable et de connaître l'influence des représentations et de l'insécurité linguistique sur le processus d'apprentissage, notamment à l'oral afin de faire des propositions qui peuvent améliorer la situation en question.

**Mots clés :** insécurité linguistique, représentation, prise de parole, oral, norme, apprentissage du français.

**Abstract:** Learning of French as a foreign language generally, and specifically speaking, is, for a long time, one of the weak points among the learners of Algerian South. Indeed, several researches, including those of Boudebia-Baala (2012) and Miloudi (2019) in the field of education, confirmed this alarming reality in the Souf region. In this article we will try analyze the linguistic biographies of second year's master students of French language in El Oued university, major: didactic and applied languages, to understand the reasons behind this problem; moreover, we will investigate to what extent the influence of representations and linguistic insecurity on the learning process, especially oral, in order to make proposals that can improve this situation.

**Keywords:** linguistic insecurity, representation, speaking, oral, norm, learning French.

\* L'auteur correspondant : Ben Mebarek Bensalem

## Introduction:

Communiquer en langues étrangères procure de la satisfaction. En effet, les langues représentent, de nos jours, un outil indispensable pour s'ouvrir sur le monde, échanger avec autrui et accéder aux connaissances et savoirs. Au-delà de cette satisfaction, la maîtrise des langues étrangères, du français et de l'anglais notamment, par les étudiants est un atout afin de favoriser leur réussite à l'université. Cependant, cet apprentissage ne peut se dérouler automatiquement, sans défis et enjeux. Nombreux sont les obstacles de toutes sortes (méthodologiques, psychiques, économiques, etc.), qui empêchent les apprenants d'arriver à cet objectif. Dès lors, la prise en compte des dimensions sociales, économiques, environnementales demeure importante pour assurer la réussite des apprenants. L'étude de ce type de phénomène requiert une approche multidisciplinaire. En effet, la sociolinguistique, à elle seule, ne peut pas fournir des éléments de réponses suffisants. D'où l'intérêt de faire appel à la didactique, la psychologie, etc. Le présent article traite l'un des facteurs qui influencent négativement l'apprentissage d'une langue étrangère et met l'apprenant en risque d'échouer dans son apprentissage. Ce sont les représentations stéréotypées et leur impact sur les sentiments de l'insécurité linguistique (désormais IL).

Le français en tant que langue étrangère de façon générale, et l'oral en particulier, pose depuis longtemps une pierre d'achoppement pour les étudiants du Sud algérien. Ce constat est confirmé dans les travaux de (Boudebia-Baala, 2012) qui a parlé d'une crise remarquable dans l'enseignement-apprentissage du français dans le Souf. Cette crise a eu comme conséquences le rejet de la langue française de la part des apprenants de cette région et un manque indéniable de motivation chez les enseignants. Ce malaise que vivent les locuteurs de cette région algérienne de façon générale, et les étudiants en particulier, a ensuite donné lieu au développement du sentiment d'IL lors de leurs pratiques quotidiennes de l'oral. Dès lors, afin de mieux étudier ce phénomène au sein d'une communauté estudiantine, il est nécessaire de se poser les questions suivantes :

- Les signes (symptômes) de l'IL sont-ils fortement ressentis par nos étudiants ?

Si oui, pourquoi et dans quelles conditions ?

- Quels sont les facteurs (raisons) qui entravent de plus la situation et gênent les étudiants à prendre la parole et s'exprimer librement à l'oral ?

Partons des questions posées ci-dessus, nous lançons les hypothèses suivantes :

- Les signes de l'insécurité linguistique sont fortement ressentis chez les étudiants, notamment en classe et avec les enseignants. Ils sont traduits par plusieurs comportements ; peur, hésitation, manque de confiance de soi, mutisme...etc.

- L'insécurité linguistique est le résultat des répercussions de plusieurs facteurs ; psychiques, linguistiques, attitudes, image de soi, représentations stéréotypées...etc.

Afin d'apporter des réponses à ces interrogations, nous nous rappelons que les objectifs assignés à ce travail sont les suivants :

- Montrer l'impact et le pouvoir des représentations sur le développement des pratiques langagières, notamment à l'oral.

- Mettre en lumière les rapports qu'établissent ces étudiants avec le français et l'auto-évaluation de leurs pratiques langagières orales.

- Compter les facteurs censés entraver la situation afin de fournir un état des lieux qui permet de proposer des solutions pour minimiser l'insécurité linguistique dans le milieu estudiantin.

Afin de confirmer ou infirmer les hypothèses émises au départ, nous avons opté pour une approche qualitative basée principalement sur l'analyse des biographies langagières

des étudiants. Ce choix méthodologique sera justifié et explicité dans la deuxième partie de cette recherche (cadre épistémologique et méthodologique de l'étude)

## 1. Cadre théorique de l'étude

### 1.1. Vers une définition du concept

#### 1.1.1. Aperçu historique

La notion d'IL est apparue pour la première fois dans les années soixante. C'est en 1966 que le linguiste américain William Labov<sup>3</sup> a fait une étude sur la stratification sociale des variables linguistiques, dans un magasin new-yorkais. À travers cette étude, Labov a constaté l'existence d'un écart considérable entre la performance observée et ce que les locuteurs pensaient produire (l'auto-évaluation). Pour lui, c'est au niveau de la petite bourgeoisie que se manifestent clairement ces sentiments de gêne, qui engendrent des réactions négatives vis-à-vis les pratiques linguistiques héritées et une mauvaise perception des productions linguistiques du groupe. Par la suite, Pierre Bourdieu, en 1982, a travaillé sur le fait « d'imposer la norme linguistique dans un marché scolaire »<sup>4</sup>, et son impact sur la classe dominée. Cette classe se met, selon lui, consciemment ou inconsciemment, à des corrections ponctuelles afin de se conformer à la norme de la classe dominante. À son tour, Michel Francard<sup>5</sup>, en 1993, a complété ce parcours en mettant le focus sur l'IL dans le contexte scolaire. Quant à Calvet, il a basé ses recherches, sur cette notion, dans les contextes plurilingues. Il s'est intéressé beaucoup plus aux situations interlinguistiques qu'aux situations intralinguistiques. Les situations interlinguistiques renvoient aux « situations, très fréquentes, dans lesquelles l'insécurité résulte des rapports entre des langues non apparentées (par exemple, en Afrique, entre les langues africaines, les langues- Européennes officielles et parfois l'arabe) »<sup>6</sup>.

#### 1.1.2. Sécurité et insécurité linguistique

La sécurité linguistique est un sentiment perçu par un locuteur qui se met en tête que sa façon de parler la langue est considérée comme étant « conforme à la norme », valorisante, prestigieuse et la plus correcte. « ... On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme... »<sup>7</sup>

Par ailleurs, le même auteur nous explique que « ... il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas »<sup>8</sup>. Dans ce cas, les locuteurs sont envahis par les sentiments d'inconfort linguistique qui peuvent provoquer des obstacles liés surtout aux pratiques de l'oral et dans une moindre mesure à l'écrit.

Dans le même ordre d'idée, Billiez (2002)<sup>9</sup> voit qu'à partir du moment où l'apprenant se rend compte qu'il y a un modèle idéal qu'il n'arrive pas à atteindre, il ressent un sentiment de frustration et gêne, pouvant le conduire dans le cas extrême au silence total (mutisme).

D'autres chercheurs comme Blanchet, P., Clerc, S. & Rispaïl, M voient que :

« C'est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme "pure" (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire », qui est à l'origine de l'IL »<sup>10</sup>

Les propos de Blanchet et al, montrent que dès l'instant où l'apprenant perçoit que sa façon d'articuler est loin d'être légitime par rapport au modèle idéal des locuteurs détenteurs de la norme, il est en IL. En plus, ces sentiments d'handicap sont à l'origine de maints problèmes qui peuvent freiner ou perturber son processus d'apprentissage. En effet, quand le locuteur est gêné par ces sentiments d'IL, il est difficile pour lui d'être spontané, il risque de tomber dans l'erreur à chaque fois qu'il essaie de se conformer à ce qu'il croit être la « norme\* ».

## 1.2. Les signes de l'IL

L'IL en tant que phénomène très complexe, présente des indices qui permettent son repérage. On ne peut estimer que quelqu'un est en IL ou non qu'à travers des marques qui sont appelées, par Labov (1976), des « symptômes ». Elle tourne autour de deux éléments centraux. Premièrement, le repérage des symptômes de l'IL. Deuxièmement, l'estimation ou la mesure de cette IL via un test. Parmi ces symptômes, nous trouvons l'hypercorrection, l'alternance codique, l'autodépréciation, la réticence et l'hésitation pour la prise de parole, le silence, le manque de confiance en soi, etc.

### 1.2.1. L'hypercorrection

Selon Francard, l'hypercorrection consiste à reconstruire, de façon exagérée, une forme linguistique. Elle se manifeste chez certains locuteurs qui veulent s'approcher le plus possible de l'usage de la langue, qualifié de prestigieux et socialement légitimé. Autrement dit, c'est une tentative à chercher la perfection dans son utilisation de la langue. Labov explique davantage les signes de l'IL chez la petite bourgeoisie en signalant que ;

*« Les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie »<sup>11</sup>.*

### 1.2.2. La peur et l'hésitation

La peur survient lorsqu'une personne craint d'être jugée comme quelqu'un qui parle mal. Cette peur qu'éprouvent les apprenants est le résultat d'une mauvaise représentation de soi-même, d'une dévalorisation de leur niveau et compétence. Elle se traduit par d'autres comportements tels que l'hésitation, le mutisme et la timidité injustifiée. Les propos d'Aissaoui Sabrina<sup>12</sup> confirment ce constat lorsqu'elle note que plusieurs étudiants ne sont pas satisfaits de leur niveau en langue française, raison pour laquelle ils évitent d'utiliser cette langue devant les autres, notamment leurs enseignants.

### 1.2.3. Le manque de confiance en soi

Parmi les symptômes de l'IL, nous comptons aussi le manque de confiance en soi. En effet, lorsqu'un locuteur ressent que ses pratiques linguistiques ne plaisent pas aux enseignants ni aux camarades de classe, il perd de la confiance en soi. Par conséquent, il ne s'engage plus dans les communications par crainte qu'il soit jugé, ou par crainte de la moquerie. Aissaoui Sabrina confirme ces propos en ajoutant que *« le déficit de confiance de certains de nos enquêtés les empêcherait de prendre la parole en classe et d'améliorer leur niveau dans la langue française »<sup>13</sup>.*

### 1.3. Le rapport entre insécurité linguistique et représentations

Les travaux de M. Francard, sont une première tentative vers une théorisation vraisemblable de ladite « insécurité linguistique » Il a été le premier à mettre en évidence la dimension représentationnelle de l'IL, en soulignant le rapport entre IL et conscience normative :

*« ... les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistiques apparaissent précisément liés aux représentations que construisent les locuteurs des frontières, frontières de langues, de normes, de groupes, frontières entre ce qui est dans la norme et ce qui en est exclu, entre le légitime et l'illégitime, entre le Même et l'Autre, entre l'intérieur et l'extérieur »<sup>14</sup>*

Phyllis Dalley, dans une conférence intitulée « *Insécurité linguistique : nos jeunes ne sont pas malades* »<sup>15</sup>, a déclaré que l'IL formelle est avant tout une représentation négative qu'a l'individu de ses propres pratiques langagières, soit dans le cadre scolaire ou social. En effet, les deux concepts sont étroitement liés et ont des caractéristiques partagées, intériorisées et non observables. Phyllis a ajouté que l'IL statutaire n'est qu'une représentation du statut sociopolitique de sa langue et de son groupe social.

Maintes recherches ont été menées, depuis longtemps, y compris en Algérie<sup>†</sup>, et ont opté pour l'étude des représentations (linguistiques) des locuteurs comme intermédiaire pour dévoiler les sentiments d'IL. Cela nous montre la relation étroite qui unit ces deux concepts, inhérents à la sociolinguistique. En effet, les productions épilinguistiques des locuteurs, via le récit de vie ou l'entretien permet aux chercheurs de dégager les valeurs qu'accordent ces locuteurs aux langues et à leurs usages.

## 2. Cadre épistémologique et méthodologique de l'étude

### 2.1. Sujets enquêtés et outils d'investigation

Dans le but de repérer les signes de l'IL chez les étudiants de la langue française dans la région du Souf et de voir comment elle entrave et freine leur apprentissage, nous avons mené une enquête qualitative visant à toucher le fond du problème.

L'approche qualitative nous semble la plus appropriée pour cette étude du fait que notre objectif ne consiste pas à faire des généralisations à longue échelle via « la description » et « la mesure », mais plutôt à comprendre pourquoi et comment ce phénomène s'est développé chez notre public.

De par notre fonction d'enseignant contractuel à l'université d'El Oued et étant proche du milieu universitaire soufi, nous avons décidé de mener cette enquête auprès des étudiants de master, car ils représentent la catégorie d'étudiants qui a suivi le parcours d'apprentissage du français le plus long. Donc, ils sont en mesure de mener une réflexion sur leurs vies plurilingues, évaluer leurs parcours d'apprentissage des langues et comparer leurs rapports aux langues qu'ils apprennent, celles qu'ils utilisent dans les cadres formels et informels.

Plusieurs chercheurs ont travaillé sur l'insécurité linguistique en utilisant des approches différentes qui dépendent en premier lieu des objectifs de leurs recherches. Pour ce qui est

de notre cas, la présente étude s'inscrit dans une perspective qualitative, optant pour les biographies langagières comme outil d'investigation la biographie langagière représente :

*« L'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais un capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles, ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun »<sup>16</sup>.*

Au regard de ce que peut procurer la bibliographie langagière en matière d'accès au vécu des étudiants, nous l'avons choisie, car elle semble être l'outil adéquat qui permet d'expliquer les raisons de ce blocage.

Ainsi, ce travail, comme nous l'avons expliqué supra, est une occasion pour ce public qualifié de « conscient » de faire un feed-back et de mener une réflexion sur ses pratiques et expériences plurilingues. Le passage suivant défend cette thèse :

*« Dans une perspective de recherche, les biographies langagières se prêtent à une double exploitation puisque si elles constituent un outil heuristique pour le chercheur, elles sont également, pour le sujet lui-même, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues »<sup>17</sup>.*

Quant aux façons avec lesquelles on obtient des biographies langagières, Maurier & l'OIF<sup>18</sup> voient, pour le côté méthodologique du processus de collecte des biographies langagières, qu'il y a deux façons pour les obtenir. La première consiste à faire des entretiens directs avec les interviewés, ce sont les biographies orales coconstruites. La deuxième se fait à travers l'écrit, guidée ou non par un canevas prédéfini dès le début.

Pour ce qui est de notre cas, nous nous inscrivons plutôt dans la première perspective pour donner plus de liberté aux étudiants de s'exprimer oralement. Nous pensons que le contact direct avec les étudiants (question-réponse) les aide et les oriente, et par conséquent, répond mieux à nos attentes. L'interaction orale spontanée, selon notre point de vue, sert à éviter les données écrites qui peuvent être « ambiguës ». Dès lors, nous optons pour l'entretien semi-directif qui apporte des réponses plus pertinentes et plus précises. À cet effet, J. Billiez citée par Maurier & l'OIF<sup>19</sup>, exige que l'entretien semi-directif soit réalisé avec l'aide d'un guide.

Elle recommande, autant que possible, que le chercheur dispose d'informations et trace ses objectifs et questions pour l'étude.

À cet égard, nous avons opté pour une enquête à réaliser auprès de 20 étudiants, aléatoirement choisis (échantillonnage probabiliste), en respectant la parité homme/femme (10 étudiants et 10 étudiantes) pour savoir à quel point l'IL constitue-t-elle un frein à l'apprentissage et un obstacle empêchant les étudiants de communiquer en langue française, mais aussi pourquoi ces étudiants en sont arrivés à cette situation.

Cela dit, nous sommes conscients que l'échantillon aléatoire peut ne pas être représentatif de la population étudiée. Cependant, notre objectif, comme nous l'avons déjà souligné, n'est pas d'obtenir des résultats généralisables, mais plutôt d'étudier une situation à travers la prise en compte de plusieurs cas qui représentent dans notre étude près du tiers de la promotion des étudiants de Master 2 (20/64).

Les questions qui leur ont été posées sont les suivantes :

- Parlez-nous de vos expériences avec l'apprentissage des langues et du français en particulier ?
- Voyez-vous que la langue française est une langue difficile à parler par rapport à l'anglais ?
- Vous souvenez-vous des moments exceptionnels qui vous sont arrivés lors de votre apprentissage du français ? Moments de blocage, frustration ou gêne ? Pourquoi ?
- Quelle langue utilisez-vous en dehors de la classe pour communiquer avec les amis, la famille les collègues ? Et pourquoi ?
- Pouvez-vous évaluer votre expérience plurilingue et notamment avec l'apprentissage du français ?
- Êtes-vous satisfait (e) de la manière dont vous parlez français ?
- Est-ce qu'il y a des régions (dans notre pays) où on parle mieux la langue française que dans la vôtre ? Donnez quelques exemples ? Pourquoi ?
- Selon vous, quelles sont les raisons qui empêchent les étudiants de parler français en classe et en dehors de celle-ci ?
- Selon vous, pourquoi certains étudiants ont peur de parler français ?

### 3. Analyses et résultats obtenus

L'analyse des réponses obtenues montre que plus de la moitié des enquêtés éprouvent des sentiments d'IL. L'intensité de ces sentiments diffère d'un étudiant à un autre. Elle dépend de facteurs psychiques et attitudeux, mais également du niveau de maîtrise de la langue ainsi que de la localisation géographique, etc. ajoutons que le contexte (formel ou informel) représente, lui aussi, un facteur qui peut avoir une influence sur l'état des étudiants et par conséquent sur leur apprentissage et production orale en français. Dans les lignes qui suivent, nous synthétiserons les raisons et les indices les plus importants de l'IL :

#### 3.1. Le manque de compétence et la norme

Sur les vingt étudiants qui ont pris part à notre recherche, douze déclarent qu'ils ne sont pas à la hauteur pour se conformer aux normes de la langue française. À l'instar de Moreau (1997), en sociolinguistique, par « normes », nous entendons « les règles ». C'est-à-dire l'ensemble des phénomènes liés aux façons avec lesquelles fonctionnent les langues, appelés également « les normes objectives », ou encore « l'usage » qui est consensuel.

Comme nous pouvons le constater dans les propos que nous rapportons ci-dessous, l'aveu d'une maîtrise insuffisante de la langue française par certains enquêtés est présent :

- *BL 06 : « je ne suis pas bon en français, ça fait longtemps que j'ai commencé l'apprentissage de cette langue. Mais jusqu'à maintenant je me sens que mon niveau n'est pas encore bon..... ».*
- *BL 15 : « personnellement, je trouve que la majorité des étudiants soufis évitent de parler français, car ils ne prononcent pas bien comme il faut, ils parlent mal. »*

Ces propos véhiculent l'idée d'un manque de compétences langagières ou d'une maîtrise de la langue française par les étudiants soufis qui reste insuffisants : « je ne suis pas bon en français », « je me sens que mon niveau n'est pas encore bon », « ils parlent mal ». Comme nous pouvons le remarquer, en plus de cet aveu, les productions des étudiants reflètent cette réalité, car elles véhiculent des erreurs « je me sens que mon niveau n'est pas encore bon » au lieu de dire « je sens que mon niveau n'est pas encore bon ».

Concernant la conformité aux normes de la langue, ce sont les règles liées à la prononciation qui font surtout défaut. En effet, une étudiante nous a raconté ses déboires avec la prononciation des lettres « p » et « b », dès son enfance jusqu'à maintenant. Elle s'oblige à contrôler sa prononciation pour éviter le fait de prononcer « p » comme « b » ou l'inverse cela ressort de ses déclarations :

- BL2 « (...) je ne suis pas de tout satisfaite de la façon dont je parle français... »
- Enquêteur : « pourquoi ? »
- BL2 « ..... J'ai un grand problème avec la prononciation, surtout « p » et « b », parfois « e » et « é », qu'à chaque fois je prononce « p » ou « b » j'ai l'impression que ça ne doit pas se prononcer comme ça ! ... Je me souviens très bien lorsque j'étais élève au primaire, mon enseignante insistait beaucoup sur la correction, mais malheureusement ce n'est pas réglé jusqu'à maintenant ! »

Une autre étudiante a affirmé qu'il lui est difficile d'avoir une bonne prononciation en langue française, notamment lorsqu'il s'agit des sons « e » et « é », « p » et « b » et « u » et « i ». Elle voit que, plus que sa grammaire, la prononciation fait du français une langue difficile. Cette étudiante ne cesse de mesurer l'écart entre la façon dont elle prononce et la norme qui domine le marché linguistique. Elle estime que sa façon d'articuler est loin d'être proche des pratiques dites légitimes. Cette forme d'insécurité héritée depuis l'enfance provoque chez cette personne des difficultés insurmontables la poussant parfois jusqu'au silence.

- BL 03 : « je suis étudiante en master 02, mais j'ai un problème avec « p » et « b », « i » et « u ». Je ne suis pas contente de ma façon de parler français. J'évite de parler devant mes enseignants... »

D'autres étudiants ont également déclaré que le manque de compétences en matière de prononciation est la raison qui explique la non-utilisation du français à l'université. Si cette abstinence est observée dans le milieu universitaire, que dire du monde extérieur ? Dans ce dernier, la langue française est certainement encore plus bannie.

Par ailleurs, à travers notre enquête, nous avons également compris que les étudiants sont conscients que dans certaines wilayas d'Algérie, comme Alger, Oran et Bejaia, on parle français mieux qu'à Oued Souf ou Biskra, comme peuvent en témoigner les propos recueillis ci-dessous.

- Enquêteur : Est-ce qu'il y a des régions (dans votre pays) où on parle mieux la langue française que dans la vôtre ? Donnez quelques exemples ?
- BL 18 : « Oui bien sûr, il y en a beaucoup. Sétif, Alger, Bejaia, Blida... »
- BL 07 : « Oui, il y a des régions dans notre pays où les gens parlent français très bien. Par exemple, Alger, en Kabylie, Oran, etc. »

### 3.2. Peur, hésitation et alternance codique

Malgré le fait qu'ils aient déjà obtenu leur diplôme de licence de français, certains étudiants ont déclaré qu'ils ressentent parfois un sentiment de peur lorsqu'ils s'expriment avec cette langue. Cette peur provoque souvent des hésitations lors de la prise de parole. Elle est aussi à l'origine d'une alternance codique qui se manifeste par le passage du français à la langue maternelle qui est l'arabe dialectal dans une même discussion. Pour être plus précis, 5 étudiants sur 20 ont demandé dès le début des entretiens s'il était possible d'utiliser parfois l'arabe pour faire passer le message. Aussi, nous avons constaté que. Ces propos illustrent ce constat :



- *BL1* : « ....J'utilise rarement le français en dehors de la classe, car jusqu'à maintenant je sens que mon niveau actuel ne me permet pas d'avoir de la fluidité en parlant français, chose assez indispensable pour moi. Même en parlant français, pas mal de fois, je me trouve utiliser des mots en arabe dialectale dans la conversation pour transmettre mon message (...) ».
- *BL12*: « ... en fait, je communique en langue française avec les collègues, mais parfois les mots m'échappent. Dans ce cas, je me trouve obligée d'utiliser l'arabe dialectal pour compléter la phrase... »
- *BL 17* : « J'utilise le français pour communiquer avec mes collègues, j'essaie toujours de contrôler mes mots afin de mener à bien la conversation, car j'ai peur de me tromper ».

### 3.3. Autodépréciation et perception de l'erreur

La réalisation de notre enquête nous a permis de découvrir que le sentiment de handicap vis-à-vis de la langue française que ressentent beaucoup d'étudiants est accentué par les erreurs qu'ils commettent. En effet, ces étudiants déclarent qu'ils se sentent mal à l'aise en parlant français avec leurs enseignants puisqu'ils considèrent le fait de commettre des erreurs, devant eux, comme étant honteux. Cependant, ce sentiment de gêne est moins perçu lorsqu'il s'agit d'une conversation entre collègues ou bien dans un cadre extra universitaire. Ces propos expliquent davantage la situation :

- *BL4* : « c'est honteux de commettre des erreurs devant les enseignants) et (entre collègues, c'est moins honteux ».
- *BL13* : « je crois que les étudiants évitent de parler français de crainte de moquerie, l'erreur, l'intolérance de certains enseignants ».

Dans ce cas, il paraît clair que les étudiants considèrent l'erreur comme étant une fatalité. Ces représentations stéréotypées sont essentiellement héritées de la conception traditionnelle de l'erreur qui la considère comme un signe d'échec, car elle est inacceptable. Cependant, dans les nouvelles perspectives didactiques, l'erreur est perçue autrement. Elle est non seulement inévitable par ce qu'elle reflète un processus d'apprentissage en cours d'exécution, mais aussi utile et exploitable pour que l'apprenant puisse construire son apprentissage.

### 3.4. Les représentations stéréotypées et les attitudes négatives

Durant l'analyse des réponses de nos enquêtés, il fait beau voir qu'il y a quelques étudiants qui valorisent leurs niveaux et rapports avec la langue. Il est toutefois important de signaler que la majorité intériorise des représentations stéréotypées négatives envers leurs pratiques linguistiques qui entravent considérablement leur rapport avec la langue. En effet, la fameuse expression arabe du Sud que nous traduisons en ces termes « la langue de dattes est trompeuse »<sup>‡</sup> trouve toute sa signification dans ce contexte. Elle signifie que la langue (l'organe élocutoire) de celui qui mange les dattes (selon les déclarations de l'un de nos enquêtés) se trompe souvent, car elle n'articule pas correctement les sons de la langue française. L'étudiant « E » nous a raconté son histoire, depuis son enfance, avec cette expression. Il a ajouté que le discours de son enseignant du CEM, malgré les années qui le séparent de cette période, reste ancré dans sa mémoire jusqu'à nos jours.

- *BL19* : « (...) lorsque j'étais élève au CEM, dans une séance de cours de soutien. J'ai mal prononcé un mot « minute ». Généralement, c'était difficile pour moi de bien articuler « u » et « i », j'ai prononcé « minite » (...), l'enseignant m'a dit en se moquant de moi : « ne vous inquiétez pas mon fils, la langue de dattes est trompeuse ».

Cette image stéréotypée l'a empêché à s'engager dans les communications de peur qu'il soit jugé comme étant un locuteur qui parle mal la langue. La présente situation nous explique deux choses :

Premièrement, elle nous illustre à quel point les représentations agissent sur les pratiques de l'oral, car tout simplement, l'IL comme le confirme Labov est en principe acquis et non pas inné : « *L'insécurité n'est pas innée, elle est acquise, produite par la social chose qu'a démontré LABOV lors de ses différents travaux sur le concept d'IL.* »<sup>20</sup>

Deuxièmement, cette IL est liée, comme le confirment Francard et al<sup>21</sup>, à la scolarisation et à la question de norme. Pour eux, l'école augmente l'IL par le fait d'insister sur les formes dites légitimes. Dans le cas que nous avons rencontré et qui n'est pas le seul, l'enseignant est une source d'IL dans la mesure où il détecte l'erreur et y insiste jusqu'à faire naître des sentiments d'inconfort chez ses apprenants. Ces sentiments d'inconfort, en fonction de leur intensité, peuvent susciter de la peur, des hésitations, de l'autodépréciation, etc. chez les apprenants.

### **En guise de conclusion**

L'IL représente ce sentiment qui met les apprenants dans une situation d'inconfort et provoque en eux de multiples réactions qui affectent négativement l'apprentissage et s'en ressent dans la production orale surtout. Nous l'avons souligné au début de notre article, bien qu'invisible, ce phénomène se manifeste à travers de nombreux signes : l'alternance codique, l'autodépréciation, la réticence et l'hésitation dans la prise de parole qui peuvent aller jusqu'au silence, le manque de confiance en soi, etc. Appréhender l'IL est certes une entreprise quelque peu délicate, mais reste néanmoins possible lorsque le choix des outils d'investigation est fait d'une manière pertinente. L'analyse de l'IL peut se faire au moyen du repérage de ses signes. C'est justement ce que nous avons entrepris dans notre recherche qui nous a permis de mettre en lumière l'IL chez les étudiants de Master 2 en langue française de l'Université d'El Oued.

Les résultats de notre recherche montrent clairement que cette population est fortement touchée par l'IL. Ceci l'amène à entretenir avec la langue française des rapports particuliers qui se traduisent par une utilisation très contrôlée de la langue française et parfois même une abstinence de recourir à cette langue. En effet, ces étudiants ne parlent presque jamais le français en dehors des salles de l'université, et ce uniquement pour des impératifs pédagogiques tels répondre aux questions de leurs enseignants ou présenter un simple exposé. Tout cela a donné lieu à l'enracinement du sentiment d'IL chez ces étudiants lors de leurs pratiques quotidiennes de l'oral. À travers cette étude, nous avons pu souligner quelques éléments, qui sont à l'origine de ce blocage. Nous les résumons dans les points suivants :

La spécificité du contexte historico-géographique du Souf qui représente un milieu favorable au développement de ces sentiments. En effet, ce contexte particulier constitue un facteur qui détermine l'intensité de l'IL. Effectivement, pour des raisons historiques, géographiques et même sociales, les habitants de cette région intériorisent des représentations plus au moins négatives envers le français. Aussi, il convient de signaler que les étudiants de la langue française n'ont pas pris l'habitude de parler le français

comme cela se fait dans d'autres régions d'Algérie (Alger, Oran, Constantine...). Cette langue est quasi-absente dans le parler quotidien des étudiants. Les propos de Miloudi<sup>22</sup> mettent l'accent sur cette réalité, car : « *dans la région en question, les enseignants ne communiquent en français que pendant les cours de français et nulle part ailleurs ni à la maison, ni à l'école, ni dans la rue, ni au marché, ni à l'université, etc.* ». Ce manque de pratique confirme l'idée que la société soufie n'offre pas la possibilité de pratiquer la langue française. Il se trouve en effet qu'en dehors du milieu universitaire, les situations où le français est susceptible d'être utilisé sont très limitées pour ne pas dire inexistantes. De plus, au-delà de ce terrain non fertile au développement des pratiques langagières, l'IL décourage, répandue dans la région, décourage les éventuels prétendants à sortir de ce conformisme.

À cela s'ajoutent les autres facteurs que nous avons développés tels que les représentations négatives de l'erreur, le manque de compétences linguistiques, la peur, l'autodépréciation, etc. Tous ces éléments ont contribué à élargir le fossé qui s'est creusé entre les pratiques langagières des étudiants et les normes qualifiées de légitimes qu'ils ont peine à atteindre. En fin de compte, un contexte particulier, propre à cette région de l'Algérie, a vu le jour et perdure encore jusqu'à présent. Ce contexte a pour conséquence de freiner le dynamisme du processus d'apprentissage et d'influencer particulièrement les compétences à communiquer oralement des étudiants.

D'après ce qui a été développé tout au long de cet article, nous proposons de faire des représentations des étudiants le point de départ pour faire face à leurs obstacles et lacunes. Il ne faut pas les ignorer, car elles peuvent être l'origine de l'insécurité linguistique comme nous l'avons vu dans cet article. En effet, après l'enquête, il s'est avéré que le problème de l'insécurité linguistique qui a paralysé les étudiants est inhérent principalement des représentations stéréotypées (représentations dépréciatives de soi-même, de sa communauté linguistique, représentations erronées de l'erreur en langue étrangère, etc.) Donc, il faut les entendre, les prendre en considération voire les discuter, car il y a lieu de modifier ces représentations et les positiver afin de les rendre au service de l'apprentissage.

Également, il faut encourager les initiatives au sein de l'université, créer les clubs de langues qui sont inexistantes au niveau de département de français. Organiser les journées d'étude qui touchent la thématique en question. Offrir des formations en didactique de l'oral en faveur des enseignants.

## Notes

\*La norme, dans ce contexte, renvoie aux rapports qu'établit la société avec la langue ainsi que son usage. La norme, ici, n'est pas la règle comme le pensent certains. Quant à la règle, elle renvoie aux phénomènes internes qui déterminent la langue et son fonctionnement sur le plan phonétique, syntaxique et morphologique.

\*\*Voir l'article d'Aissaoui Sabrina. (2017). L'insécurité linguistique serait elle responsable des Lacunes des étudiants algériens de Français à l'Oral ? publié dans 53,47 *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية*.

<sup>1</sup>Boudebia-Baala, A. (2012). L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description.

<sup>2</sup>Miloudi, M. (2019). Les pratiques langagières des enseignants de français

du cycle primaire diplômés de l'université d'El-Oued. Thèse de doctorat. Université M'hamedBougaraBoumerdès.

- <sup>3</sup>Labov, W. (1976). Sociolinguistique. Les Éditions de Minuit. P. ; 201
- <sup>4</sup> Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques. Fayard.
- <sup>5</sup>Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (1993). L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:75135>
- <sup>6</sup>Calvet, L.-J. (1999). Pour une écologie des langues du monde. Plon. P.160
- <sup>7</sup>Calvet, L.-J. (2002). La sociolinguistique / Louis-Jean Calvet (4e édition mise à jour). Presses universitaires de France. P. ; 50
- <sup>8</sup>Ibid, p,50
- <sup>9</sup>Billiez, J. (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : Vingt ans d'un parcours sociodidactique. De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : Vingt ans d'un parcours sociodidactique, p.130
- <sup>10</sup>Blanchet, P., Clerc, S. & Rispail, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique: pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175, 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>., p, 293
- <sup>11</sup>Labov, W. op cit, p, 201
- <sup>12</sup>Aissaoui, S. (2017). L'insécurité linguistique serait-elle responsable des Lacunes des étudiants algériens de Français à l'Oral? (2)9 *الاجتماعية و الانسانية*, 47-53., p,51
- <sup>13</sup>Ibid, p, 51
- <sup>14</sup>Bretegnier, A. (1999). Sécurité et insécurité linguistique. Approche sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Reunion., P. ; 12
- <sup>15</sup>Phyllis, D. (2017). Insécurité linguistique: Nos jeunes ne sont pas malades ! YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yZtp0FzJa0o&list=PLHhZSRcDPL8t1YXdprn4pbhWA4nOzm2zi&index=5>
- <sup>16</sup>Cuq J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère] [sous la direction de Jean-Pierre Cuq]. CLE international. P. ; 37
- <sup>17</sup>Thamin, N., & Simon, D.-L. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7 (7-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2313>. P. ; 05
- <sup>18</sup>Maurier, B., & Organisation internationale de la Francophonie (Éds.). (2015). Mesurer la francophonie et identifier les francophones : Inventaire critique des sources et des méthodes: document élaboré dans le cadre du 2e Séminaire international sur les méthodologies d'observation de la langue française, octobre 2014. Éditions des archives contemporaines. P. ; 126
- <sup>19</sup>Ibid., p.126
- <sup>20</sup>Bedjaoui, N. (2010). L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du Français en Algérie. 23-1, (1)6 *مجلة كلية الآداب العلوم الإنسانية الاجتماعية*, p, 12.
- <sup>21</sup>Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (1993). L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:75135>
- <sup>22</sup>Miloudi, M. (2019). Les pratiques langagières des enseignants de français du cycle primaire diplômés de l'université d'El-Oued. Thèse de doctorat. Université M'hamed Bougara Boumerdès. P;269.

## Bibliographie

- Aissaoui, S. (2017). L'insécurité linguistique serait-elle responsable des Lacunes des étudiants algériens de Français à l'Oral? 53-47 (2)9 *الاجتماعية و الانسانية*.
- Becetti, A. (2019). Plurilinguisme et appropriation de l'oral en école de formation de formateurs : Quelques pistes exploratoires en vue de « sentir » autrement l'insécurité linguistique.

- Bedjaoui, N. (2010). L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du Français en Algérie. 23 1 ,(1)6, مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية.
- Billiez, J. (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : Vingt ans d'un parcours sociodidactique. De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : Vingt ans d'un parcours sociodidactique, 130, 87 101.
- Boudebia-Baala, A. (2012). L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques. Fayard.
- 7. Bretegnier, A. (1999). Sécurité et insécurité linguistique. Approche sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Reunion., ; 12
- Calvet, L.-J. (1999). Pour une écologie des langues du monde. Plon.
- Calvet, L.-J. (2002). La sociolinguistique / Louis-Jean Calvet (4e édition mise à jour). Presses universitaires de France. P. ; 50
- Cuq J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère] [sous la direction de Jean-Pierre Cuq]. CLE international. P. ; 37
- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie. Le cas de l'Ardenne belge. Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée, 8 (2), 133.
- Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (1993). L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique.  
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:75135>
- Labov, W. (1976). Sociolinguistique. Les Éditions de Minuit. P. ; 201
- Maurier, B., & Organisation internationale de la Francophonie (Éds.). (2015). Mesurer la francophonie et identifier les francophones : Inventaire critique des sources et des méthodes: document élaboré dans le cadre du 2e Séminaire international sur les méthodologies d'observation de la langue française, octobre 2014. Éditions des archives contemporaines. P. ; 126
- Miloudi, M. (2019). Les pratiques langagières des enseignants de français du cycle primaire diplômés de l'université d'El-Oued. Thèse de doctorat. Université M'hamedBougaraBoumerdès. P. ; 269
- Moreau, M.-L. (1997). Sociolinguistique : Les concepts de base. Editions Mardaga.
- Phyllis, D. (2017). Insécurité linguistique : Nos jeunes ne sont pas malades !YouTube.<https://www.youtube.com/watch?v=yZtp0FzJa0o&list=PLHhzSRcDPL8t1YXdprn4pbhWA4nOzm2zi&index=5>
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 7 (7 2), Article 2.  
<https://doi.org/10.4000/rdlc.2313>. P. ; 05
- <https://methodal.net/L-autobiographie-langagiere-un-outil-de-formation-des-enseignants-de-langues-Le-221> consulté le 25 février 2021.
- <https://arlap.hypotheses.org/6743> consulté le 11 février 2021.