

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued

Faculté des Lettres et des Langues

Département des lettres et langue françaises



Mémoire

Présenté pour l'obtention du diplôme de Master

Option : didactique et langues appliquées

Intitulé

**Les représentations de l'erreur et leur influence sur la prise de parole.
Le cas des étudiants de 1^{ère} année de licence en lettres et langue françaises
de l'université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued.**

Réalisé par :

MAAMRA Hamza

NID Mohammed Taha

Supervisé par :

Mme BADI Kenza

Présenté et soutenu publiquement le

Mardi 25 juin 2019

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

Au moment où nous achevons l'élaboration de ce modeste travail de recherche, nous reconnaissons que plusieurs personnes nous ont soutenus, d'une manière ou d'une autre, tout au long de sa genèse et nous tenons à leur exprimer notre profonde gratitude.

Nous remercions tout d'abord notre directrice de recherche Mme Badi Kenza pour son assistance.

Un chaleureux remerciement s'étend à M. Miloudi Mounir pour son aide documentaire ainsi que ses orientations méthodologiques pertinentes.

Nos remerciements s'adressent aussi à M. Christian Puren pour sa minutieuse relecture de notre avant-projet ainsi que ses précieuses et méticuleuses réponses à nos différentes interrogations tout au long de l'accomplissement de ce travail de recherche.

Nous remercions également M. Dahou Foudil, M. Georges Daniel Véronique, M.Dakhia Mounir et Mme Benhouhou Nabila pour leur collaboration.

Nos vifs remerciements s'adressent à l'ensemble du corps professoral de notre département qui n'a ménagé aucun effort pour que cette recherche aboutisse.

Que tous ceux et celles qui nous ont soutenus et qui n'ont pu être cités trouvent ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

Hamza et Mohammed Taha

Dédicace

À l'âme de mon cher père, qu'Allah l'accueille dans son vaste paradis.

À ma mère, qu'Allah te garde et te préserve la santé.

À ma femme en signe d'amour et de gratitude de m'avoir supporté, soutenu et encouragé à poursuivre mes études.

Aux deux flammes de mon cœur : mon fils Mohammed Mondhir et ma fille Alaa.

À tous mes frères et sœurs.

Je dédie ce modeste travail.

Hamza

Dédicace

À mes chers parents qui ont tout sacrifié pour me voir réussir, qu'Allah vous comble de bonheur, de santé et de prospérité et qu'il vous procure une longue vie.

À ma sœur Amina et mes frères Abdelkader et Abdelbaki, qu'Allah vous exauce vos vœux les plus chers.

À mon enseignante du cycle primaire Mme Haddana Chahira qui m'a initié à la langue que j'enseigne actuellement et à travers laquelle j'ai rédigé ce travail de recherche, qu'Allah vous récompense.

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

Je dédie ce travail dont je souhaite qu'ils partagent avec moi la jouissance.

Mohammed Taha

Table des matières

Remerciements	2
Dédicace	3
Dédicace	4
Table des matières	5
Introduction	9

Chapitre 01

Les représentations de l'erreur : un levier déterminant pour l'apprentissage de la prise de parole

I- La représentation : une notion complexe	14
1-Aperçu historique	14
2-Définitions préliminaires de la notion	15
2-1-En psychologie cognitive	15
2-2-En psychologie sociale	15
2-3-En pédagogie	16
2-4-En sociolinguistique	16
3-Représentations et attitudes	17
4-Les représentations : une aide ou un obstacle ?	17
5-Vers une prise en compte didactique des représentations	18
II- De la faute à l'erreur : quel changement paradigmatique ?	19
1-L'erreur et la faute : essais de définition et distinction	19
1-1-Définition de l'erreur	19
1-2-Définition de la faute	19
1-3-Distinguer l'erreur de la faute	20
1-4-L'erreur et la norme	21
2-Typologie des erreurs selon Jean-Pierre Astolfi	21
2-1-Erreurs relevant de la compréhension des consignes	22
2-2-Erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes	22
2-3-Erreurs relevant des représentations des apprenants	22
2-4-Erreurs résultant des opérations intellectuelles impliquées	22
2-5-Erreurs relevant des démarches adoptées par les apprenants	22
2-6-Erreurs dues à une surcharge cognitive	22

2-7-Erreurs relevant de la difficulté du transfert interdisciplinaire	22
2-8-Erreurs causées par la complexité propre du contenu	23
3-Le statut de l'erreur à travers les différents modèles pédagogiques	23
3-1-Le modèle transmissif	23
3-2-Le modèle comportementaliste	23
3-3-Le modèle constructiviste	23
4-La conception de l'erreur à travers les différentes méthodologies d'enseignement des langues.....	24
4-1-La méthodologie traditionnelle	24
4-2-La méthodologie directe.....	24
4-3-La méthode active	25
4-4-La méthode audio-orale.....	25
4-5-La méthode structuro-globale-audio-visuelle	25
4-6-L'approche communicative.....	26
4-7-La perspective actionnelle.....	26
4-8-L'approche par compétences.....	27
5-Les mesures à prendre vis-à-vis des erreurs des apprenants selon le CECRL	27

Chapitre 02

De la prise de parole à l'insécurité linguistique

I- La prise de parole chez les étudiants de FLE.....	30
1-La prise de parole : quelques éléments d'éclairage.....	30
1-1-Définition de la parole.....	30
1-2-Définition de la prise de parole	30
1-3-Les actes de parole	31
1-3-1-L'acte locutoire	31
1-3-2-L'acte illocutoire.....	31
1-3-3-L'acte perlocutoire	31
2-Les cinq conditions préalables à la prise de parole	32
2-1-Avoir quelque chose à dire ou à exprimer.....	32
2-2-Savoir le dire ou l'exprimer	32
2-3-Avoir le droit de le dire ou de l'exprimer	32
2-4-Avoir l'envie de le dire ou de l'exprimer.....	33
2-5-Avoir l'opportunité de le dire ou de l'exprimer	33
3-Les facteurs inhibant la prise de parole.....	33

3-1-Les facteurs d'ordre pédagogique	33
3-2-Les facteurs d'ordre psychologique	34
3-3-Les facteurs d'ordre socioculturel	34
3-4-Les facteurs d'ordre linguistique.....	34
4-Vers un entraînement à la prise de parole en langue étrangère	35
4-1-Les activités interactives	35
4-1-1-Dialogue ou conversation	35
4-1-2-Jeux de rôles.....	35
4-1-3-Débat	35
4-2-Les activités non interactives	36
II- L'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE	37
1-Qu'est-ce que l'insécurité linguistique ?.....	37
1-1-Naissance du concept	37
1-2-Essai de définition	37
1-3-Sécurité/insécurité linguistique	38
1-4-L'hypercorrection.....	38
2-Les indicateurs de l'insécurité linguistique.....	39
3-Les formes d'insécurité linguistique selon Marie-Louise Moreau	39
3-1-Insécurité linguistique dite	39
3-2-Insécurité linguistique agie	39
4-Les typologies d'insécurité linguistique.....	39
4-1-Selon Louis-Jean Calvet.....	39
4-1-1-Insécurité statutaire	40
4-1-2-Insécurité identitaire	40
4-1-3-Insécurité formelle	40
4-2-Selon Didier de Robillard.....	40
4-2-1-Insécurité directe et informée	40
4-2-2-Insécurité indirecte et aveugle	40

Chapitre 03

Analyse et interprétation des résultats

1-Présentation du public visé.....	42
1-1-Raisons du choix du public	43
1-2-Raisons du choix du terrain.....	43
2-L'enquête par questionnaire	43

2-1-Description du questionnaire.....	43
2-2-Raisons du choix du questionnaire.....	44
2-3-Déroulement de l'enquête	45
2-4-Difficultés de l'enquête par questionnaire	45
2-5-Description graphique, analyse des données et interprétation des résultats.....	46
2-6-Synthèse	56
3-L'entrevue de recherche.....	57
3-1-Présentation du guide d'entretien.....	57
3-2-Raisons du choix de l'entrevue de recherche	58
3-3-Déroulement de l'entrevue de recherche.....	58
3-4-Difficultés de l'entrevue de recherche	59
3-5-Transcription du corpus.....	59
3-6-Analyse des données et interprétation des résultats	59
3-7-Synthèse	69
Conclusion.....	71
Annexes	75
Liste des figures.....	81
Bibliographie	82

Introduction

De nos jours, la prise de parole est un objectif privilégié de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE). En effet, nul ne peut nier l'importance qu'accordent les nouvelles méthodologies de l'enseignement des langues à la prise de parole d'autant plus que la langue n'a plus la seule vocation de permettre l'accès aux textes littéraires mais elle est conçue comme moyen de communication et d'interaction par excellence.

Cependant, prendre l'initiative de parler en français ne s'avère pas aisé dans la mesure où le risque de commettre des erreurs est présent dans l'esprit de l'apprenant. Ainsi, les représentations qu'ont les apprenants de l'erreur commise à l'oral sont différentes et peuvent avoir des effets aussi bien positifs que négatifs sur l'apprentissage de la prise de parole.

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de l'oral. Intitulé « Les représentations de l'erreur et leur influence sur la prise de parole », ce travail de recherche traite des représentations de l'erreur chez les étudiants de 1^{ère} année de licence en lettres et langue françaises de l'université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued ainsi que de l'influence de ces représentations sur la prise de parole des dits étudiants.

Initier ce mémoire de master portant l'intitulé évoqué supra ne saurait se concevoir sans tenter d'explicitier les motivations qui nous ont poussés à l'entreprendre. Ces motivations sont d'ordre personnel, intellectuel et scientifique :

- 1- Notre motivation personnelle est animée par le désir de faire la lumière sur un dysfonctionnement que nous avons constaté chez les étudiants de FLE durant notre première année de licence et qui consiste en une absence quasi-totale de prise de parole en langue française en dehors de la classe.
- 2- Notre motivation intellectuelle et scientifique s'explique par la volonté d'étudier profondément un sujet qui a suscité notre intérêt à travers nos différentes lectures alors même qu'il y a un manque flagrant de travaux abordant ce sujet dans le contexte local.

L'objectif principal que nous nous sommes fixé à travers la présente recherche est le suivant : étudier les représentations de l'erreur chez les étudiants de FLE et déterminer l'influence de ces représentations sur leur prise de parole. Cet objectif a donné naissance à quatre objectifs opérationnels :

- 1- Identifier la nature des difficultés rencontrées par les étudiants au niveau de la prise de parole.

- 2- Connaitre les représentations de l'erreur chez les étudiants de FLE.
- 3- Mieux comprendre l'insécurité linguistique chez les étudiants de FLE.
- 4- Vérifier le rapport de causalité entre les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur et leur quasi-absence de prise de parole.

À la lumière de ce qui précède, la question centrale sous-tendant notre recherche est la suivante : comment les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur influent-elles sur leur prise de parole ?

Cette question se démultiplie en quatre questions annexes auxquelles nous devrions répondre :

- 1- Quelle est la nature des difficultés rencontrées par les étudiants au niveau de la prise de parole ?
- 2- Quelles sont les représentations de l'erreur chez les étudiants de FLE ?
- 3- Que ressentent les étudiants vis-à-vis de leurs erreurs lors de la prise de parole ?
- 4- Y a-t-il un rapport entre les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur et leur quasi-absence de prise de parole ?

À cet égard, nous avons formulé l'hypothèse suivante : les étudiants auraient une représentation négative de l'erreur, ce qui influencerait négativement leur prise de parole.

Cette hypothèse se divise en quatre hypothèses opérationnelles correspondant aux questions posées :

- 1- Les difficultés rencontrées par les étudiants au niveau de la prise de parole seraient de nature plutôt psychologique que linguistique.
- 2- D'après les étudiants de FLE, l'erreur revêtirait un statut négatif.
- 3- Les étudiants de FLE préféreraient ne pas prendre la parole que de parler en commettant des erreurs.
- 4- La crainte de commettre des erreurs ferait entrer les étudiants dans un mutisme total, ce qui engendrerait un blocage au niveau de leur apprentissage de la prise de parole.

Dans le présent travail, nous nous appuyons, d'une part, sur la méthode descriptive afin de décrire les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur et, d'autre part, sur la méthode analytique afin d'analyser et de confronter les résultats obtenus à travers les deux enquêtes effectuées.

Afin d'assurer une certaine symétrie entre les différentes parties de ce travail de recherche, nous avons estimé judicieux de scinder chacun des deux chapitres théoriques en deux sections :

S'agissant du premier chapitre, nous y consacrerons la première section à la notion de représentation. En effet, nous mettrons l'accent sur le cheminement historique qu'a connu cette notion, sa place à travers les disciplines phares des sciences de l'éducation, son effet sur l'apprentissage des langues ainsi que l'approche didactique prônée pour exploiter les représentations des apprenants au service de l'enseignement-apprentissage.

La deuxième section, quant à elle, sera consacrée au concept de l'erreur. Ainsi, nous tenterons, dans un premier temps, de définir ce concept et de lever la confusion qui l'entoure tout en dressant une typologie des erreurs. Dans un second temps, nous mettrons l'accent sur le statut de l'erreur à travers les différents courants pédagogiques, la place que lui accorde chaque méthodologie de l'enseignement des langues ainsi que les mesures à prendre vis-à-vis des erreurs des apprenants.

Quant au deuxième chapitre, nous y consacrerons la première section au concept de prise de parole. Nous y évoquerons les conditions préalables à la prise de parole, les facteurs inhibant la prise de parole chez les apprenants ainsi que les différentes activités de nature à stimuler les apprenants à prendre la parole en français. La deuxième section, de son côté, sera consacrée au concept de l'insécurité linguistique. Il sera alors question de la naissance de ce concept, de ses indicateurs ainsi que de ses différentes formes et typologies.

Le troisième chapitre, quant à lui, sera dédié à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats des deux enquêtes menées auprès du public évoqué supra et qui sont : l'enquête par questionnaire et l'entrevue de recherche.

En somme, cette étude, centrée sur les axes majeurs du sujet, s'achèvera par la confirmation ou l'infirmité des hypothèses émises plus haut ainsi qu'une potentielle ouverture à d'autres pistes de recherches ultérieures appuyées par d'éventuels questionnements apparus au cours de cette étude.

Chapitre 01

**Les représentations de l'erreur : un levier déterminant
pour l'apprentissage de la prise de parole**

I- La représentation : une notion complexe

1-Aperçu historique

Selon Alain Rey (2011), le terme représentation est un emprunt au dérivé latin *repraesentatio* qui signifie étymologiquement : « *Action de mettre sous les yeux* ». Ce mot a subi, au fil du temps, une évolution sémantique pour devenir, en moyen français, le substantif d'action de représenter qui désigne : « *L'action de rendre présent ou sensible qqch. à l'esprit, à la mémoire, au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe et, par métonymie, ce signe, image, symbole ou allégorie* ».

Avant de se frayer un chemin au sein des didactiques disciplinaires, la question des représentations était déjà l'objet d'étude de tant d'autres disciplines. Le sociologue français Émile Durkheim (1898 : 273) cité par Yves Reuter (2011 : 195) emploie ce terme, dans l'analyse des comportements sociétaux, pour : « (...) *travailler sur les formes collectives de pensée au sein des sociétés* », par opposition aux représentations individuelles. Ses travaux inspireront au fil du temps plusieurs courants disciplinaires, et ce, au bout d'un demi-siècle d'absence inexplicée de la notion.

Serge Moscovici (1961) cité par Yves Reuter (2011 : 195), quant à lui, réactualise la notion de représentation au champ de la psychologie sociale et élabore : « [...] *le concept de représentations sociales* ». De là, les représentations influencent, voire déterminent les relations sociales au niveau des conduites et de la communication. La notion de représentation n'est, donc, pas l'apanage de la sociolinguistique, ni encore moins de la didactique des langues, mais elle puise ses racines dans de multiples disciplines de recherche comme la sociologie, la philosophie, la psychologie sociale, etc.

À partir des années 1970, la notion de représentation a acquis une position théorique de premier plan au sein des sciences de l'éducation. Jean Migne (1969 : 39) cité par Yves Reuter (2011 : 196) était l'un des premiers à avoir soumis cette notion à une réflexion didactique et a fini par ériger les représentations en mode de connaissance par opposition aux concepts scientifiques.

Ainsi, ce passage ne prétend pas retracer, en détail, l'évolution historique de la notion mais il s'agit de poser les repères socio-historiques phares permettant de saisir le contexte d'émergence de cette notion.

2-Définitions préliminaires de la notion

La représentation est une notion transversale qui se retrouve dans plusieurs disciplines. Ceci considéré, les définitions autour de cette notion foisonnent et les études s'y rapportant sont aussi nombreuses. Françoise Raynal et Alain Rieunier (2007, 320) suggèrent qu'il s'agit d'un : « *Substitut de la réalité. Construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement* ».

Dans ce qui suit, nous présenterons quelques définitions de la notion, et ce, du point de vue de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale, de la pédagogie et enfin, ce qui nous intéresse le plus dans ce travail de recherche, du point de vue de la sociolinguistique.

2-1-En psychologie cognitive

Marcel Postic et Jean-Marie De Ketele (1988) cité par Françoise Raynal et Alain Rieunier (2007 : 321) définissent la représentation comme étant un : « *Schéma cognitif qui sélectionne, structure les informations et oriente le comportement* ».

Michel Denis (1989 : 33), quant à lui, souligne que la représentation est une : « *Entité cognitive, à certains égards permanente, susceptible de connaître des actualisations transitoires et des remaniements plus ou moins durables, et dont la propriété générale est d'être la base fonctionnelle des conduites* ».

Ainsi, les tenants de cette discipline s'accordent sur le fait que la représentation est une entité cognitive génératrice de conduites et de comportements.

2-2-En psychologie sociale

La représentation occupe une place centrale au sein de la psychologie sociale. Elle est considérée comme une construction mentale portant sur les personnes, les relations qu'entretiennent ces personnes et l'environnement social. Selon Serge Moscovici :

C'est à l'interface du psychologique et du social que nous place la notion de représentation sociale. Elle concerne au premier chef la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui y circulent, les personnes de notre entourage proche ou lointain. [...] Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. (1984 : 360)

Dans le même sillage, Pierre Mannoni (2016 : 5) souligne que : « *Les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social* ».

Robert FARR cité par Serge Moscovici (1984 : 386), de son côté, suggère une approche originale de la notion : « *Les représentations sociales ont une double fonction : rendre l'étranger familier et l'invisible perceptible. Ce qui est inconnu ou insolite comporte une menace parce que nous n'avons pas de catégorie où le ranger* ».

Cette approche ne manquera pas d'inviter les pédagogues à s'interroger sur les traitements développés par les apprenants dans les activités de perception, de conceptualisation et de construction des connaissances.

2-3-En pédagogie

Le terme représentation renvoie, selon Françoise Raynal et Alain Rieunier, à l'ensemble des modèles implicites et explicites auxquels se réfère l'apprenant pour comprendre, expliquer et décrire un phénomène perceptif ou une situation. Ils enchaînent que :

En pédagogie, une représentation est donc un savoir préalable de l'apprenant (des "paquets" de connaissances, vraies ou fausses) que l'enseignant doit estimer (détecter, évaluer) s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive de son élève. Comprendre, c'est modifier ses représentations. S'il existe une contradiction entre les représentations de l'élève et celles du professeur, ce dernier ne doit pas "aller contre", mais prendre en compte. (2007 : 322)

2-4-En sociolinguistique

La représentation est une notion centrale de la sociolinguistique. Toutefois, l'usage de ce terme n'est pas l'apanage de cette discipline mais elle l'emprunte aux sciences humaines (histoire, psychologie sociale, etc.), qui le tiennent elles-mêmes du vocabulaire de la philosophie. D'après Daniel Jodelet (1993 :27) cité par Marie-Louise Moreau (1997 : 246), ce terme renvoie à toute forme courante et non savante de connaissance, socialement partagée, et donnant lieu à une vision de la réalité commune à des ensembles culturels et sociaux.

Henri Boyer (2001 : 41) affirme, de sa part, que cette notion désigne : « [...] *un fonctionnement socio-cognitif collectif* ».

3-Représentations et attitudes

La notion de représentation s'est longtemps confondue avec celle d'attitude. Toutefois, les recherches actuelles tendent à les distinguer l'une de l'autre. Dominique Lafontaine, cité par Marie-Louise Moreau (1997 : 56) avance que : « *Dans son acception la plus large, le terme d'attitude linguistique est employée parallèlement, et sans véritable nuance de sens à représentation [...] pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique qui a trait au rapport à la langue* ».

Le caractère épilinguistique vis-à-vis de la langue est, comme le souligne Dominique Lafontaine, ce qu'il y a de commun entre représentation et attitude linguistiques. Cependant, Nicole Gueunier affirme que la représentation se distingue de l'attitude par le fait que celle-là est moins active et moins orientée vers le comportement que celle-ci :

Bref, si représentations et attitudes linguistiques ont en commun le trait épilinguistique, qui les différencie des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations. (cité par Marie-Louise Moreau, 1997 : 248)

4-Les représentations : une aide ou un obstacle ?

Pour qu'il y ait une prise en compte didactique efficace des représentations, bon nombre de didacticiens se sont interrogés sur la nature de l'effet de ces représentations sur l'apprentissage. Alors, que constituent les représentations des sujets apprenants lors du processus d'apprentissage ? Sont-elles une aide ou un obstacle ?

Selon Jean-François Halté (1992 :100), ce sont les deux : « *À la fois obstacles et points d'appui, elles doivent être repérées, objectivées, travaillées par les pratiques d'enseignement* ». Par ailleurs, Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay (1989) cité par Yves Reuter (2011 : 199) suggèrent une étude, pour chaque cas, du champ de validité des représentations, autrement dit le domaine pour lequel elles agissent comme des aides ainsi que celui pour lequel elles agissent comme des obstacles : « [...] *puisque tout progrès intellectuel véritable devra bien prendre appui sur elles pour mieux les travailler et les faire évoluer* ».

5-Vers une prise en compte didactique des représentations

Les représentations ne sont pas des entités immuables mais il est possible de les faire évoluer positivement, et ce, à travers une prise en compte didactique. Ce faisant, Jean-Pierre Astolfi (2008 : 74) suggère une démarche en six étapes ; les entendre, les comprendre, les faire identifier, les faire comparer, les faire discuter et enfin les suivre :

-les entendre : ceci se réalise à travers une écoute positive de ce qu'expriment les apprenants ; faute de quoi l'enseignant reste attaché à son projet didactique et ne sélectionne, parmi ce que disent les apprenants, que ce qui favorise sa progression prévue ;

-les comprendre : chercher la signification des représentations sous-jacentes à ce qu'expriment les apprenants en postulant qu'elles ne sont pas fortuites et qu'il y a lieu de les analyser ;

-les faire identifier : la prise de conscience de ses propres représentations concourt à leur évolution d'autant plus que la caractéristique principale des représentations est leur fonctionnement inconscient ;

-les faire comparer : pour expliquer un même phénomène, les apprenants sont généralement surpris par la diversité des idées en présence dans la classe. La comparaison favorise, donc, la décentration des points de vue ;

-les faire discuter : établir un véritable débat d'idées et provoquer des conflits sociocognitifs en classe est un gage du développement intellectuel de l'apprenant ;

-les suivre : il s'agit de contrôler l'évolution des représentations à court et à moyen terme.

II- De la faute à l'erreur : quel changement paradigmatique ?

1-L'erreur et la faute : essais de définition et distinction

1-1-Définition de l'erreur

Selon Alain Rey (2011), le mot erreur est un emprunt au latin *error* qui signifie au sens propre : « [...] *action d'errer çà et là* » et au sens figuré : « [...] *incertitude, ignorance* ». Ce mot a subi, au fil du temps, une évolution sémantique et commence à désigner à partir de l'an 1123 : « (...) *l'action de se tromper* ».

En didactique des langues, l'erreur se définit, d'après Jean-Pierre Cuq et *al.* (2003 : 86), comme étant un : « *Écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* ». Dans la même optique, Martine Marquilló Larruy (2003 : 120) avance que les erreurs : « (...) *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en "chevals" lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* ».

À partir de ces différentes définitions, nous établissons le fait que l'erreur renvoie à tout écart dû à la méconnaissance ou à l'ignorance.

1-2-Définition de la faute

Selon Alain Rey (2010), le mot faute est un emprunt au latin populaire *fallita* qui signifie : « (...) *action de faillir, manque* ». Ce mot renvoyait au : « (...) *fait de manquer aux prescriptions d'une religion* » et a connu une extension sémantique pour désigner, d'une manière générale, tout : « (...) *manquement à une règle, dans un art, une discipline intellectuelle, etc.* ».

Martine Marquilló Larruy (2003 : 120), de sa part, définit les fautes comme étant : « (...) *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'élève peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* ».

Au vu de ce qui précède, il est clair que le terme faute n'est pas sans être porteur d'une charge connotative et qu'il renvoie, en didactique des langues, à tout écart dû à l'inattention, à la fatigue, à l'oubli, etc.

De ce fait, il s'avère pertinent de faire le distinguo entre l'erreur et la faute d'autant plus que le sens commun tend à les confondre, voire à les prendre pour synonymes parfaits.

1-3-Distinguer l'erreur de la faute

L'erreur et la faute sont, d'après Jean-Pierre Robert (2008 : 82), synonymes dans la mesure où elles constituent, toutes les deux, un écart par rapport à la norme. Cependant, Pit Corder (1980 : 27) cité par Christian Puren et *al.* établit une nette distinction entre elles :

Différente de la faute, qui relève de la performance, l'erreur relève de la compétence transitoire de l'élève et serait donc une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèses. (2007 : 197)

Effectivement, cette distinction n'est pertinente qu'en s'inscrivant dans la mouvance chomskyenne, autrement dit il faut faire référence à la dichotomie compétence/performance.

Dans le même sillage, Jean-Pierre Cuq et *al.* affirment que :

Le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur. On distingue ordinairement les erreurs de compétence (récurrentes et non susceptibles d'autocorrection) et les erreurs de performance (occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur). (2003 : 101)

Par ailleurs, Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 215) soulignent, de leur côté, que :
« Parler "d'erreurs" ou "d'inadéquations" pour caractériser les entorses au système ou à l'usage permet d'aborder la "faute" de façon plus neutre ».

Abstraction faite des connotations que pourraient revêtir ces deux termes l'un ou l'autre, il ressort de ce qui précède que les erreurs sont dites de compétence lorsqu'elles sont répétitives et que le locuteur n'est pas en mesure de s'autocorriger, autrement dit il ne connaît pas la règle en question. Toutefois, les erreurs sont dites de performance lorsqu'elles sont occasionnelles et inconscientes ; le locuteur maîtrise la règle en question et est capable de s'autocorriger ou, du moins, de se rendre compte qu'il s'est trompé, car elles sont occasionnées par des facteurs psychologiques (oubli, inattention, distraction passagère, etc.). Les erreurs sont, en l'occurrence, assimilables aux fautes.

Sous un autre angle de vision, si le terme faute a toujours été décrié en raison de sa charge connotative stigmatisante, le terme erreur, de son tour, n'a pas échappé à la controverse. Yves Reuter (2011 : 99), mais dans un cadre embrassant les différentes didactiques disciplinaires, remet en cause le choix terminologique de ses pairs et affirme que l'erreur :

« (...) demeure cependant relativement floue, sans doute pour deux raisons principales : l'impression d'évidence qui lui est attachée au premier abord et sa grande complexité pour qui cherche à la cerner plus précisément ». Ainsi, Yves Reuter (2011 : 99-101) plaide pour l'utilisation du terme : « *dysfonctionnement* » qu'il considère porteur de : « *valeur didactique* ». Selon cet auteur :

La notion d'erreur est trop restrictive (elle réfère plutôt à ce qui est localisable et faux) alors que le terme de dysfonctionnement serait moins réducteur et établirait un lien plus étroit avec celui de fonctionnement, manifestant ainsi qu'ils sont associés et participent de l'activité même. (2011 : 101)

Pour conclure, il n'en demeure pas moins que ce choix n'a pas été partagé au sein de la sphère didactique pour des raisons inexplicées et que le terme le plus fréquemment employé reste celui d'erreur.

1-4-L'erreur et la norme

Les erreurs ne sont jamais considérées comme telles dans l'absolu mais c'est toujours par rapport à des normes elles-mêmes diverses. Ainsi, Robert Calisson et Daniel Coste (1976 : 215) avancent que les normes peuvent varier en synchronie : actuellement, tout le monde ne considère pas comme erreur l'emploi du subjonctif après la conjonction après que.

Dans cette partie, nous n'allons pas aborder la problématique des normes en profondeur vu que ce n'est pas l'objet d'étude de notre travail de recherche mais nous nous contentons de souligner le caractère mouvant de la norme. Selon les mêmes auteurs :

La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie. Les normes varient historiquement : un changement intervenu dans le système, une modification des arrêts, ou fantaisies de l'usage peuvent rendre correct ce qui était considéré comme fautif ou inversement. (1976 : 215)

2-Typologie des erreurs selon Jean-Pierre Astolfi

Parmi la panoplie des typologies des erreurs que recèle la sphère didactique, nous retenons, dans le cadre de ce travail de recherche, celle proposée par Jean-Pierre Astolfi (2008 : 57), lequel distingue huit types d'erreurs. Cette typologie a eu le vent en poupe chez les didacticiens des langues pour la simple raison qu'elle classe les erreurs en fonction de

leurs origines, de la nature du diagnostic opéré ainsi que des modalités de l'intervention didactique pour y faire face.

2-1-Erreurs relevant de la compréhension des consignes

Il s'agit d'erreurs résultant d'une mauvaise compréhension des consignes, qu'elles soient orales ou écrites. Ceci est généralement dû à un vocabulaire inhabituel pour l'apprenant, difficulté de lecture de l'énoncé de la consigne ou emploi de termes vagues (analyser, interpréter, etc.).

2-2-Erreurs relevant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes

Il s'agit d'erreurs qui se rapportent à la difficulté qu'éprouvent les apprenants à décoder les règles implicites de la situation. Les apprenants pourraient connaître la réponse mais ils ne savent pas ce que le professeur attend d'eux, autrement dit : « *Ils hésitent entre répondre à la question posée ou répondre à l'enseignant qui la pose* ».

2-3-Erreurs relevant des représentations des apprenants

Il s'agit, en l'occurrence, d'erreurs occasionnées par les représentations latentes des apprenants qui, bien qu'elles aient été identifiées et contrées par un enseignement adéquat, perdurent et émergent de façon inattendue.

2-4-Erreurs résultant des opérations intellectuelles impliquées

Ce sont des erreurs repérées lors de la réalisation d'activités nécessitant la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations intellectuelles, lesquelles, pouvant paraître naturelles et évidentes à l'enseignant, ne sont pas disponibles chez l'apprenant.

2-5-Erreurs relevant des démarches adoptées par les apprenants

Les apprenants peuvent faire appel à des démarches et stratégies diverses pour résoudre la question posée par l'enseignant alors que celui-ci s'attend à l'emploi d'une procédure donnée et peut ne pas comprendre le cheminement que l'apprenant a suivi.

2-6-Erreurs dues à une surcharge cognitive

Les apprenants peuvent avoir affaire à une tâche qui exige la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire en même temps. Ceci pourrait, en l'occurrence, les mettre dans une situation de surcharge cognitive, ce qui est source potentielle d'erreurs.

2-7-Erreurs relevant de la difficulté du transfert interdisciplinaire

Il s'agit d'erreurs que l'on rencontre lorsque les apprenants sont invités à réinvestir dans une autre discipline une notion qu'ils sont censés maîtriser. Ainsi, le transfert des acquis d'une

discipline à l'autre n'est pas du tout évident en raison de sa dépendance au contexte d'origine.

2-8-Erreurs causées par la complexité propre du contenu

Il s'agit d'erreurs se rapportant à la complexité interne du contenu d'enseignement qui pourrait ne pas être à la portée de l'apprenant.

3-Le statut de l'erreur à travers les différents modèles pédagogiques

Le statut didactique accordé à l'erreur lors de la situation d'enseignement-apprentissage est un bon révélateur du modèle pédagogique sous-jacent à celle-ci. En effet, ce statut varie, d'après Jean-Pierre Astolfi (2008 : 10), en fonction de la représentation que se fait chaque modèle de l'acte d'enseigner et d'apprendre.

3-1-Le modèle transmissif

Pour ce modèle, enseigner consiste à transmettre et à exposer des connaissances de la façon la plus claire qui soit. L'apprenant, de son côté, n'a qu'à être attentif pour emmagasiner les connaissances transmises par l'enseignant.

De ce fait, l'erreur revêt le statut d'une faute avec toutes les connotations négatives que ce terme véhicule. Elle est mise à la charge de l'apprenant qui n'aurait pas fait l'effort nécessaire pour apprendre et il est, donc, sanctionné.

3-2-Le modèle comportementaliste

Pour ce modèle, enseigner consiste à inculquer chez l'apprenant un ensemble de gestes, de comportements et d'attitudes à travers la répétition.

De là, l'erreur revêt le statut d'une « *bogue* » et l'enseignant cherche, à tout prix, à l'éviter. Lorsqu'elle survient, l'erreur est mise à la charge de l'enseignant qui n'aurait pas adapté son enseignement au niveau réel de ses apprenants.

À cet égard, il y a lieu de souligner que les deux modèles évoqués supra, bien qu'ils se soient opposés dans les années soixante-dix, accordent, tous les deux, un statut négatif à l'erreur et : « (...) *ne sont peut-être que les variantes d'un même rapport au savoir* ».

3-3-Le modèle constructiviste

Selon ce modèle, l'apprenant est perçu comme le constructeur de son propre apprentissage. Le rôle de l'enseignant consiste, alors, à guider et à faire apprendre.

Loin du statut de faute et de bogue, ce modèle confère aux erreurs des apprenants un statut positif et les considère comme : « (...) *symptômes intéressants d'obstacles* » auxquels les apprenants se trouvent confrontés : « *Il s'agit plutôt de décortiquer "la logique de l'erreur" et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages* ».

4-La conception de l'erreur à travers les différentes méthodologies d'enseignement des langues

La conception de l'erreur a connu à travers l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues des mutations incessantes. Ceci considéré, cette conception varie, d'après Claire Tardieu (2008 : 192), en fonction de deux principaux paramètres :

-La conception que se fait chaque méthodologie de la langue ainsi que de son enseignement-apprentissage.

-la conception du rôle des différents acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage (enseignant et apprenants).

Dans ce qui suit, nous présenterons la conception de l'erreur pour chacune des méthodologies ainsi que le rapport logique qu'entretient cette conception avec les paramètres évoqués supra.

4-1-La méthodologie traditionnelle

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 254), cette méthodologie assigne un rôle passif à l'apprenant et considère l'enseignant comme transmetteur de savoir et détenteur d'autorité. Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères se réduit à la traduction et à la mémorisation des textes littéraires.

En vertu d'une telle conception de l'enseignement-apprentissage des langues, Christian Puren (2012 : 103) indique que cette méthodologie ignore le rôle de l'erreur et ne la tolère pas, voire la sanctionne. Lorsqu'elle survient, l'erreur inflige un sentiment de culpabilité à l'élève et dénote l'échec du maître.

4-2-La méthodologie directe

D'après Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 256), cette méthodologie se démarque de celle qu'elle est censée remplacer par le fait qu'elle est la première à s'intéresser aux langues vivantes et de faire de l'apprentissage des langues comme instrument de communication, et non pas comme moyen d'accès à la culture, son objectif principal. Influencé par le modèle

transmissif, le rôle de l'enseignant consiste à expliquer, exposer et illustrer de la façon la plus claire qui soit. L'apprenant, de son côté, n'a qu'à être attentif et motivé pour emmagasiner les informations.

De ce fait, l'erreur devrait être évitée et elle est, le cas échéant, mise à la charge de l'apprenant qui n'aurait pas fait l'effort nécessaire pour apprendre.

4-3-La méthode active

Selon Jean-Pierre Cuq et *al.* (2003 : 164), cette méthode vise à : « [...] *susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage* » et cherche à impliquer l'apprenant en tant qu'acteur de son propre apprentissage. Le rôle de l'enseignant se trouve, ipso facto, minoré.

D'après Claire Tardieu (2008 : 192), l'erreur continue, lors du règne de cette méthode, à revêtir un statut négatif et à infliger un sentiment de culpabilité à l'apprenant. Lorsqu'elle se produit, l'erreur est sanctionnée et fait l'objet d'une correction magistrale.

4-4-La méthode audio-orale

Selon cette méthode, l'apprenant n'a pas le droit aux erreurs et elles sont, le cas échéant, corrigées systématiquement par l'enseignant. Cette interdiction s'explique par le fait que l'apprentissage des langues se réduit à la répétition et à l'imitation mécaniques d'un ensemble de structures linguistiques. Ainsi, l'apprenant ne dispose, pour reprendre les mots de Claire Tardieu (2008 : 192), d'aucune marge de : « (...) *prise de risque linguistique* ».

À cet égard, Christian Puren suggère que :

Les méthodologues audio-oralistes recommandent, pour éviter le plus possible les risques d'erreurs de la part de l'élève, une gradation grammaticale d'une part strictement programmée par difficultés minimales (step by step), d'autre part qui tienne compte des difficultés qu'une analyse contrastive de la langue maternelle et de la langue cible aura rendu prévisibles. (2012 : 204)

4-5-La méthode structuro-globale-audio-visuelle

Accordant la primauté à la communication orale, cette méthode vise, d'après Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 261), à enseigner : « (...) *la parole en situation* » plutôt que la langue en général. Selon ces auteurs (2005 : 262), une leçon SGAV s'appuie, donc, sur un support oral, à savoir le dialogue et suit cinq phases principales : la présentation du dialogue,

l'explication, la répétition, l'exploitation (ou le réemploi des structures apprises) et enfin la transposition (ou la réutilisation des structures apprises dans des activités de dramatisation).

De ce fait, cette méthode cherche, selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 390), à éviter l'erreur et à la prévenir au moyen d'exercices structuraux. Lorsqu'elle se produit, il appartient à l'enseignant, qui est jugé en être le responsable, de reprendre immédiatement l'énoncé pour que l'apprenant puisse le répéter d'une façon correcte.

4-6-L'approche communicative

Telle que son appellation l'indique, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 390) affirment que l'approche communicative : « (...) *a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère* ». En effet, cette méthode se centre sur l'apprenant. L'enseignant, quant à lui, ne fait que stimuler et favoriser l'interaction entre les apprenants.

D'après Claire Tardieu (2008 : 192), cette approche, influencée par le modèle constructiviste, dédramatise l'erreur et la considère comme étant inévitable. De là, l'erreur commence à avoir un statut positif et est conçue comme obstacle à un apprentissage en cours de construction.

Par ailleurs, Claude Germain indique que :

L'erreur, étant maintenant considérée comme un processus (normal) d'apprentissage, voire nécessaire, elle est vue de façon plutôt positive, comme un indice susceptible de renseigner l'enseignant (ou le chercheur) sur les phases du développement de la L2 de l'apprenant. Il en résulte désormais une attitude de grande tolérance vis-à-vis de l'erreur. (1993 : 64)

4-7-La perspective actionnelle

D'après Claire Tardieu (2008 : 41), la perspective actionnelle est : « (...) *une évolution logique de l'approche communicative* ». En effet, il s'agit d'une nouvelle approche recommandée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL) et qui vise à améliorer l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Europe :

Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues [...] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans

des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (2001 : 15)

De ce fait, la perspective actionnelle adopte une conception de l'erreur fortement inspirée de la politique du CECRL, lequel attribue un rôle positif à l'erreur sans pour autant définir les modalités d'action à son égard. D'après Claire Tardieu :

La démarche du CECRL se distingue donc des démarches antérieures en ce qu'elle ne considère pas telle attitude meilleure qu'une autre mais en ce qu'elle invite l'utilisateur du CECRL (le professeur, par exemple) à se positionner par rapport à des pratiques avérées : se situer, prendre conscience de sa manière de considérer l'erreur ou la faute, s'informer d'autres manières possibles, élargir sa palette de gestes pédagogiques, etc. (2008 : 195)

4-8-L'approche par compétences

Cette approche vise, d'après Philippe Perrenoud (2000), à : « (...) *forger des connaissances et des capacités de base* ». Selon cet auteur : « *le rôle de l'enseignant n'est pas alors de faire à la place ou de faciliter, mais de forcer la confrontation à l'obstacle en l'aménageant de façon optimale* ». Ainsi l'apprenant doit-il construire sa propre compétence.

Quant à la conception que se fait l'approche par compétences de l'erreur, il y a lieu de souligner que les écrits en la matière sont inexistantes pour la simple raison que cette approche n'implique pas en elle-même une nouvelle conception de l'erreur. En effet, elle en reste à la conception dominante que prône le modèle constructiviste et que nous avons expliquée supra.

Pour conclure, il y a lieu de souligner que, selon Claire Tardieu (2008 : 193), la conception de l'erreur a évolué à travers l'histoire des méthodologies et que : « (...) *même si elle demeure encore souvent "mal aimée", son utilité tend à être reconnue* ». Ainsi, l'erreur commence à être utilisée à des fins d'apprentissage, et ce, afin de doter l'apprenant de stratégies aussi bien métalinguistiques (réflexion sur la langue) que métacognitives (réflexion sur l'apprentissage).

5-Les mesures à prendre vis-à-vis des erreurs des apprenants selon le CECRL

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 118) répertorie plusieurs mesures possibles vis-à-vis des erreurs des apprenants :

-Les erreurs doivent faire l'objet d'une correction immédiate par l'enseignant ;

- L'enseignant encourage la correction mutuelle immédiate entre les apprenants ;
- L'enseignant ne se contente pas de corriger les erreurs mais il lui appartient aussi de les analyser et de les comprendre ;
- Les erreurs de performance doivent être ignorées alors que celles de compétence doivent impérativement disparaître ;
- L'enseignant devrait accepter voire ignorer les erreurs comme « *langue transitoire* » (2001 : 118) ;
- L'enseignant repère et corrige les erreurs des apprenants lorsque cela n'entrave pas la communication, autrement dit il devrait séparer l'objectif d'aisance de celui de correction.

Chapitre 02

De la prise de parole à l'insécurité linguistique

I- La prise de parole chez les étudiants de FLE

1-La prise de parole : quelques éléments d'éclairage

1-1-Définition de la parole

Selon Alain Rey (2011), le mot parole est un emprunt au latin chrétien *parabola* qui signifie étymologiquement : « [...] *une comparaison, une similitude* ». Ce terme a évolué pour désigner chez les auteurs chrétiens : « [...] *un discours grave, inspiré* », puis « (...) *la faculté de s'exprimer par le langage parlé* ».

D'après Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 400), la parole se définit comme étant une : « *Réalisation de la langue par un locuteur* ». En effet, ces auteurs affirment que le terme réalisation englobe à la fois : la production des énoncés, les énoncés eux-mêmes et leur interprétation.

Jean-Pierre Cuq et *al.*, de leur part, soulignent que :

La parole est le concept saussurien qui s'oppose à la langue, comme l'utilisation du système linguistique s'oppose à ce système. En tant que manifestation de la langue individuelle, occasionnelle, et se matérialisant sous des formes de taille et de nature très diverses, la parole a longtemps été considérée comme impure et difficilement analysable. (2003 : 187)

À partir de ces différentes définitions, force est de constater que la parole se distingue de la langue par son individualité. Ceci considéré, l'analyse de la parole ne se veut pas facile du fait qu'elle varie d'un locuteur à un autre.

Par ailleurs, Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 402), mais dans une perspective purement didactique, affirment l'importance accrue donnée à la parole dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Ainsi, les méthodes modernes conçoivent : « (...) *l'apprentissage de la langue étrangère comme résultant d'une pratique de la parole et devant aboutir à une pratique de la parole* ».

1-2-Définition de la prise de parole

Selon Jean Dubois et *al.* (2002 : 380) : « *Quand, après un silence ou l'arrêt du discours d'un autre locuteur, un locuteur commence à parler, son acte constitue la prise de parole* ».

Hélène Sorez (1995 :18), quant à elle, souligne que la prise de parole est un acte qui assure deux fonctions principales :

- Une fonction sociale : le locuteur prend la parole pour s'imposer, se positionner, etc. ;
- Une fonction mentale : le locuteur prend la parole pour exprimer son activité intellectuelle.

1-3-Les actes de parole

L'accouplement des termes acte et parole peut sembler, à première vue, paradoxal dans la mesure où le sens commun tend à les prendre pour antonymes. Toutefois, d'après Catherine Kerbrat-Orecchioni :

Les paroles sont aussi des actions : dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant. Au lieu d'opposer comme on le fait souvent la parole et l'action, il convient de considérer que la parole elle-même est une forme d'action. (2001 : 01)

Dans cette optique, Jean Dubois et *al.* (2002 : 14) soulignent que l'acte de parole renvoie à : « (...) *l'énoncé effectivement réalisé par un locuteur déterminé dans une situation donnée* ».

À cet égard, John Austin (1970 : 109) souligne que, dans un énoncé (comme : « (...) *ferme la porte* », par exemple), nous distinguons trois types d'acte : acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire.

1-3-1-L'acte locutoire

Il s'agit de : « (...) *ce que nous disons* », autrement dit c'est la prononciation même de cet énoncé dans la mesure où il est porteur de sens et lié à une référence.

1-3-2-L'acte illocutoire

Il s'agit du fait même de dire quelque chose dans la mesure où cet acte influence les rapports entre les interlocuteurs. En effet, dans l'énoncé : « *Ferme la porte* », le locuteur ne se contente pas de prononcer cette phrase, ce qui relève de l'acte locutoire, mais il s'agit de donner un ordre. L'acte illocutoire peut, ainsi, être un conseil, un ordre, etc., autrement dit c'est ce que le locuteur veut transmettre à travers l'acte locutoire.

1-3-3-L'acte perlocutoire

Il s'agit de l'effet indirect que produit cet énoncé sur l'interlocuteur. Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 271) illustrent ceci en indiquant que : « *L'ordre que j'ai donné peut avoir pour effet – voulu ou non – d'irriter mon interlocuteur* ».

Il importe de préciser que, d'après Jean-Pierre Robert (2008 : 6), l'acte de parole est à distinguer de l'acte de communication. Effectivement, celui-ci est plus précis que celui-là du fait qu'il : « [...] *ajoute à l'acte de parole son environnement, c'est-à-dire la situation dans laquelle il s'inscrit (lieu, date, interlocuteurs, etc.)* ».

2-Les cinq conditions préalables à la prise de parole

Prendre la parole en langue étrangère est une activité qui exige une certaine maîtrise de la langue en question. Toutefois, ceci est loin d'être suffisant pour réussir sa prise de parole.

Selon Pierre-Yves Roux (2003 : 36), pour qu'une prise de parole ait lieu, l'apprenant doit remplir les cinq conditions suivantes :

2-1-Avoir quelque chose à dire ou à exprimer

Cette condition suppose le fait que l'apprenant est motivé par le thème en question et qu'il est en mesure d'enrichir et d'étayer son discours. Maria-Alice Médioni (2010 : 12) résume ceci en disant : « *Ce que j'ai à dire, il faut que l'autre, les autres l'ignorent* ».

2-2-Savoir le dire ou l'exprimer

Selon Pierre-Yves Roux (2003 : 37), il y a cinq niveaux de communication possibles. L'apprenant a la liberté de choisir le niveau qui lui semble pertinent à condition qu'il soit accepté par l'enseignant :

- La communication non-verbale (kinésique, mimique, proxémique, etc.).
- La communication non-linguistique (onomatopée, etc.).
- La communication non-construite (phrases incomplètes, etc.).
- La communication non-normée (énoncés ne correspondant pas aux normes de correction de la langue).
- La communication verbale, construite et normée.

2-3-Avoir le droit de le dire ou de l'exprimer

L'auteur fait, en l'occurrence, allusion aux coutumes propres à chaque société. En effet, certaines sociétés n'autorisent pas aux enfants d'adresser la parole aux adultes et, à fortiori, aux enseignants.

2-4-Avoir l'envie de le dire ou de l'exprimer

Il s'agit de la motivation à prendre la parole chez les apprenants. Cette motivation est étroitement liée au comportement de l'enseignant qui pourrait défavoriser la prise de parole chez l'apprenant en l'interrompant ou en recourant aux corrections systématiques lorsqu'il commet des erreurs.

2-5-Avoir l'opportunité de le dire ou de l'exprimer

Selon Pierre-Yves Roux (2003 : 36), pour que l'apprenant ait l'opportunité de prendre la parole, l'enseignant doit :

-Proposer des activités favorisant l'expression orale ;

-Répartir les temps de parole entre les apprenants et même entre lui et l'apprenant : « *Si nous avions un conseil à donner aux enseignants, il serait le suivant : Apprenez à vous taire, même si vous devez pour cela forcer votre nature* ».

3-Les facteurs inhibant la prise de parole

De nos jours, nul ne peut nier la passivité verbale affectant les apprenants en classe de langue. En effet, plusieurs chercheurs se sont penchés sur cette problématique afin d'en déceler les origines et de tenter, dans un second temps, d'y remédier.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous retenons la typologie proposée par Véronique Deslandes (2007 : 36), lequel estime que les facteurs bloquant la prise de parole chez les apprenants sont de quatre types : pédagogique, psychologique, socioculturel et linguistique.

3-1-Les facteurs d'ordre pédagogique

Selon Setli Jihane (2011), ce sont : « *les méthodes et les procédures adoptées dans l'opération d'enseignement-apprentissage visant les compétences communicatives et interactionnelles* ».

Véronique Deslandes avance que :

La pédagogie qui s'articule autour de l'interaction du type question-réponse entre l'enseignant et l'apprenant, ne semble pas être particulièrement efficace pour inviter les apprenants à communiquer en langue étrangère, c'est pourquoi, il faut envisager d'autres pédagogies plus appropriées et plus performantes qui permettent d'inciter les élèves à parler, en leur faisant vaincre les obstacles pour qu'ils puissent s'exprimer en une langue dont ils n'ont pas une bonne maîtrise. (2007 : 36)

De ce fait, il s'avère que la pédagogie du type question-réponse est l'un des facteurs paralysant la prise de parole en classe de langue.

3-2-Les facteurs d'ordre psychologique

La psychologie de l'apprenant est l'un des facteurs-clés qui agissent sur la prise de parole. Ainsi, certains apprenants s'abstiennent de prendre la parole devant leurs pairs ou devant des personnes auxquelles ils ne sont pas habitués. Selon Setli Jihane :

Pour l'apprenant, prendre la parole, c'est s'exposer aux évaluations, prendre le risque d'être jugé, d'être contredit, de rencontrer un désaccord [...] de commettre des erreurs ou de dire des bêtises et d'être ridiculisé par les autres élèves ou par l'enseignant, qui est amené nécessairement à juger sa performance. (2011)

De là, la timidité, le trac et la peur de commettre des erreurs sont des phénomènes psychologiques de nature à bloquer la prise de parole chez les apprenants.

3-3-Les facteurs d'ordre socioculturel

L'aspect socioculturel est l'un des facteurs principaux entravant la prise de parole. Ainsi, un apprenant qui se trouve en état de choc culturel ne sera pas motivé à prendre la parole en langue étrangère. Selon Setli Jihane :

Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, de principes et de conventions qui guident les comportements des apprenants. Ces derniers se trouvent dominés par les considérations socioculturelles. Cette définition inclut la culture comme connaissance mais y ajoute une dimension concrète et active, en mettant l'accent sur la mise en œuvre de la culture lors des interactions. (2011)

3-4-Les facteurs d'ordre linguistique

Selon le CECRL :

La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (2001 : 17)

À cet égard, il s'avère que le facteur linguistique pourrait être un obstacle majeur à la prise de parole. En effet, le manque de ressources lexicales, phonétiques ou syntaxiques n'encourage pas les apprenants à prendre la parole en langue étrangère.

4-Vers un entraînement à la prise de parole en langue étrangère

Selon Robert Arisma et *al.* (2011 : 10), les situations de communication sont de deux types : soit que le locuteur s'exprime face à un auditoire qui ne participe pas à la communication ou bien en interaction.

4-1-Les activités interactives

Ce sont des activités que les apprenants préparent préalablement à l'écrit et qui doivent être mémorisées avant d'être mises en scène. Ces activités peuvent revêtir différentes formes :

4-1-1-Dialogue ou conversation

C'est un échange de paroles se déroulant entre deux ou plusieurs apprenants et qui vise à simuler une situation de communication réelle. Toutefois, Robert Arisma et *al.* (2011 : 11) soulignent que :

Un dialogue entre enseignant et élève sous forme de questions / réponses effectué dans un contexte de classe ne les met pas dans une situation de communication naturelle de la vie quotidienne. Au contraire, les activités de simulation fournissent un contexte de production réaliste. Par exemple : demander son itinéraire, prendre un rendez-vous chez le médecin... (2011 : 11)

4-1-2-Jeux de rôles

C'est une scène, plus ou moins improvisée, que jouent deux ou plusieurs apprenants dans le cadre d'une séance de production orale. D'après Robert Arisma et *al.* :

Ce type d'activités présente deux avantages : d'une part, il permet d'éviter la production de répliques mécaniques et, d'autre part, il permet à l'enseignant d'amener les élèves à s'écouter les uns les autres afin de pouvoir s'exprimer en utilisant des stratégies habituelles de compensation, telles que : Pardon ? Quoi ? Comment ? Qu'est-ce que tu dis ? Etc. (2011 : 11)

4-1-3-Débat

Il s'agit d'une discussion entre deux ou plusieurs apprenants. Pour qu'il y ait un véritable débat, il faut que le sujet suscite une divergence d'opinions.

4-2-Les activités non interactives

Il s'agit de l'ensemble des activités que l'apprenant présente d'une façon individuelle. D'après Arisma et al. (2011 : 11) : « *Elles exigent une préparation détaillée et font appel à la mémorisation d'un texte ou de ses grandes lignes. Il peut s'agir d'un exposé, d'un récit, de restituer une histoire vécue, un texte étudié, etc.* ».

Les activités non interactives sont particulièrement pertinentes dans la mesure où elles interviennent à un niveau plus avancé. Ceci s'explique, donc, par le fait que l'apprenant aura à s'impliquer, à défendre son point de vue personnel sur une multitude de sujets et à argumenter, ce qui requiert une certaine « *aisance communicationnelle* ».

Bien que les activités non interactives conviennent plus à un niveau avancé, l'enseignant doit varier les activités dès le début de l'apprentissage. Pour développer la production individuelle, l'enseignant peut, dans un premier temps, demander une récitation, une brève description, etc. De plus, les activités de socialisation (se présenter, parler de ses goûts) instaurent un climat de confiance qui favorise la production en classe. (2011 : 11)

Qu'elles soient interactives ou non interactives, ces activités tendent vers un objectif commun, à savoir : préparer l'apprenant à une véritable prise de parole en dehors de la classe.

II- L'insécurité linguistique chez les apprenants de FLE

1-Qu'est-ce que l'insécurité linguistique ?

1-1-Naissance du concept

Selon Michel Francard cité par Marie-Louise Moreau (1997 : 170), l'apparition du concept d'insécurité linguistique remonte à 1966. William Labov, l'inventeur de ce concept, travaillait alors sur la stratification sociale des variables linguistiques et étudiait précisément un changement linguistique en cours dans la communauté new-yorkaise, à savoir la réalisation du phonème /r/ chez des locuteurs appartenant à la petite bourgeoisie. Ce sociolinguiste américain relève que certains locuteurs présentent une discordance entre leur prononciation réelle du phonème en question et ce qu'ils prétendent prononcer. De là, ce même auteur souligne que l'insécurité linguistique renvoie à tout : « (...) *écart entre la performance observée par le linguiste et l'auto-évaluation qu'en donnent les locuteurs* ».

En effet, l'insécurité linguistique s'explique, en l'occurrence, par le fait que la petite bourgeoisie, occupant un statut social inférieur à la bourgeoisie, tente de se rapprocher de cette classe dominante en adoptant ses pratiques linguistiques.

D'après le même auteur, cité par Marie-Louise Moreau (1997 : 171), l'insécurité linguistique s'apparente alors à : « *la manifestation d'une quête de légitimité linguistique* ».

1-2-Essai de définition

Michel Francard et *al.* présentent l'insécurité linguistique comme :

(...) la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. (1993 : 13)

En effet, cette définition est particulièrement pertinente dans la mesure où elle synthétise les trois paramètres principaux qui se trouvent à l'origine de l'insécurité linguistique.

Dans le même ordre d'idées, Jean-Pierre Cuq et *al.* avancent que l'insécurité linguistique se traduit par le sentiment de la faute ainsi qu'un manque de sûreté au niveau de la prise de parole :

L'insécurité linguistique peut être définie comme un phénomène, généralement présent dans l'usage courant, dû à la distorsion relevée entre une performance observée par le sociolinguiste et l'auto-évaluation du locuteur. Ce type d'insécurité linguistique se caractérise par le sentiment de la faute et le manque de sureté dans la prise de parole (à l'origine d'une tendance à l'hypercorrection et d'une multiplication des comportements irréguliers). (2003 : 132)

1-3-Sécurité/insécurité linguistique

Selon Louis-Jean Calvet :

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. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. (2002 : 51)

Toutefois, Michel Francard cité par Marie-Louise Moreau (1997 : 172), souligne que : « (...) entre l'état de sécurité et celui d'insécurité, l'opposition n'est pas bipolaire, mais graduelle ». De ce fait, il est possible de mesurer le taux d'insécurité linguistique chez les locuteurs.

1-4-L'hypercorrection

Il s'agit d'une notion qui se trouve en étroite corrélation avec l'insécurité linguistique. Selon Jean-Pierre Cuq et *al.* :

Elle (la notion d'hypercorrection) témoigne de la volonté du sujet de s'ajuster à la norme en tentant de produire des formes de prestige qu'il ne maîtrise pas. Il se marque par là même comme appartenant à une strate sociale inférieure. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, elle correspond à une prévalence du projet correctif sur le projet expressif et se traduit par une réalisation grammaticale fautive (par exemple : fausses liaisons, emplois erronés du subjonctif, substitution de "è" ouvert à "é", etc.). De façon générale, l'hypercorrection témoigne d'un imaginaire de la langue dominante, c'est-à-dire de la tentative du sujet de s'identifier par son langage à la communauté idéale de ceux qui "parlent bien". (2003 : 122)

Au vu de ce qui précède, force est d'établir que l'hypercorrection est l'effet de l'insécurité linguistique. De là, la question qui se pose est la suivante : comment se manifeste l'insécurité linguistique ?

2-Les indicateurs de l'insécurité linguistique

D'après William Labov (1972 : 183) cité par Marie-Louise Moreau (1997 : 170), l'insécurité linguistique se manifeste par :

- Un effort conscient de correction, voire d'hypercorrection ;
- Une réaction négative vis-à-vis des usages linguistiques hérités ;
- Une utilisation des traits linguistiques caractéristiques du groupe dominant ;
- Une perception erronée de ses propres productions.

3-Les formes d'insécurité linguistique selon Marie-Louise Moreau

D'après Marie-Louise Moreau (1996 : 109) cité par Hamdi Hanane (2006 : 26), l'insécurité linguistique revêt deux formes possibles : insécurité linguistique dite et insécurité linguistique agie.

3-1-Insécurité linguistique dite

Il s'agit de l'insécurité : « (...) *telle que la reflète les discours épilinguistiques* ». Elle consiste à tenir des propos négatifs vis-à-vis de ses propres usages linguistiques.

3-2-Insécurité linguistique agie

L'insécurité linguistique agie est : « (...) *celle qui transpire dans les pratiques* ». Elle se traduit par un effort conscient d'autocorrection et d'hypercorrection.

4-Les typologies d'insécurité linguistique

Vu la complexité du phénomène de l'insécurité linguistique, plusieurs sociolinguistes se sont penchés sur cette problématique et ont fini par en établir différentes typologies. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous retenons les deux typologies ayant l'air en poupe dans la sphère didactique, à savoir la typologie proposée par Louis-Jean Calvet ainsi que celle établie par Didier de Robillard.

4-1-Selon Louis-Jean Calvet

L'insécurité linguistique est à considérer, d'après Louis-Jean Calvet (1998 : 27) cité par Wim Remysen (2003 : 101), dans une perspective non seulement intralinguistique (les variations au sein de la même langue), mais aussi interlinguistique (les rapports de force entre des langues distinctes). En effet, ce sociolinguiste distingue trois catégories d'insécurité : insécurité statutaire, insécurité identitaire et insécurité formelle.

4-1-1-Insécurité statutaire

L'insécurité est dite statutaire lorsqu'un locuteur considère la langue ou la variété de la langue qu'il parle comme étant illégitime ou d'un statut non reconnu.

4-1-2-Insécurité identitaire

Il s'agit de l'insécurité que ressent le locuteur lorsqu'il perçoit que la langue ou la variété de la langue qu'il parle diffère de celle de la communauté à laquelle il appartient ou désire s'intégrer.

4-1-3-Insécurité formelle

Ce type d'insécurité correspond au fait qu'un locuteur considère sa propre pratique linguistique comme non conforme à la norme ou du moins à sa représentation de la norme.

4-2-Selon Didier de Robillard

Le sentiment d'insécurité linguistique est, d'après Didier de Robillard (1993 : 115), à classer dans deux catégories principales : insécurité directe et informée et insécurité indirecte et aveugle.

4-2-1-Insécurité directe et informée

L'insécurité linguistique est dite directe et informée lorsque le locuteur doute de sa connaissance de la langue ou de la variété de la langue qu'il parle en pensant au risque de produire des énoncés erronés. Ce type d'insécurité relève, donc, de l'autoévaluation.

4-2-2-Insécurité indirecte et aveugle

L'insécurité est, en l'occurrence, dite indirecte et aveugle dans la mesure où le locuteur ne s'appuie pas sur sa propre connaissance de la norme pour se déprécier ni encore moins sur son auto-évaluation mais sur les jugements d'autres locuteurs qu'il considère comme étant plus compétents que lui.

Chapitre 03

Analyse et interprétation des résultats

Après avoir cerné les contours théoriques de notre travail de recherche, nous tenterons, dans ce chapitre, d'étudier le rapport entre les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur et leur quasi-absence de prise de parole. En effet, la problématique que nous avons posée ne pourrait être saisie, nous semble-t-il, qu'à travers l'accouplement de deux outils d'investigations donnant lieu à des méthodes d'analyse différentes : l'enquête par questionnaire (méthode quantitative) et l'entrevue de recherche (méthode qualitative).

1-Présentation du public visé

Notre travail de recherche cible les étudiants de première année de licence en lettres et langue françaises de la promotion 2018/2019 à l'université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued. La population en question se compose de 247 étudiants dont l'âge varie entre 18 et 50 ans. Ces étudiants sont divisés en six groupes.

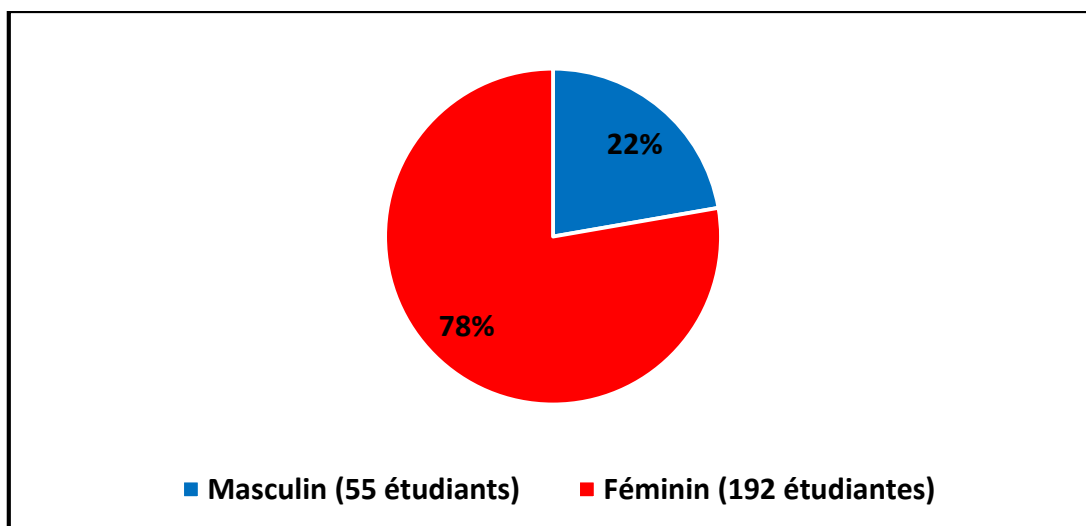


Figure n°01 : Sexe du public visé

Ceci permet, d'une part, de mieux cerner le public visé et, d'autre part, de mettre l'accent sur la féminisation quasi-totale du public étudiant optant pour l'apprentissage du français langue étrangère.

Pour ce qui est de l'enquête par questionnaire, nous avons estimé opportun de travailler sur toute la population constituant notre public visé, à savoir 247 étudiants. Ainsi, Maurice Angers (2015 : 266) souligne que : « *L'idéal dans une recherche scientifique est de se renseigner auprès de toute la population à laquelle on s'intéresse* ». Ceci mettra, donc, notre investigation à l'abri d'une éventuelle distorsion entre l'échantillon et la population qu'il est censé représenter.

Quant à l'entrevue de recherche, nous avons effectué six entretiens du type semi-directif. L'échantillonnage était du type non probabiliste accidentel en raison, entre autres, de la contrainte du temps ainsi que le refus de collaboration chez la majorité des étudiants, et ce, pour différentes raisons.

1-1-Raisons du choix du public

Le choix du public étudiant de première année de licence se justifie par le fait que cette année constitue une étape transitoire clé dans le processus d'apprentissage du FLE. Durant notre première année de licence, il nous a été donné de constater dans notre entourage, voire de vivre personnellement, un blocage au niveau de la prise de parole. Ce choix émane, donc, de l'introspection.

1-2-Raisons du choix du terrain

Focaliser notre investigation sur les étudiants du département des lettres et langue françaises à l'université Echahid Hamma Lakhdar – El-Oued n'est pas fortuit. En effet, c'est dans cette institution universitaire que nous suivons notre cursus d'étude et c'est là que nous avons établi notre constat de l'absence de prise de parole. En outre, grâce aux bonnes relations que nous entretenons avec le staff administratif, les enseignants et les étudiants du dit département, notre recherche s'assure toute sorte de facilités et collaborations en vue d'un aboutissement optimal de nos enquêtes.

2-L'enquête par questionnaire

Afin d'étayer notre travail de recherche, nous avons recours à l'enquête par questionnaire qui constitue une technique directe d'investigation scientifique. Il s'agit, donc, du point de départ qui nous permettra d'interroger les étudiants de FLE à propos de leurs représentations de l'erreur et de déterminer l'influence de ces représentations sur leur prise de parole.

2-1-Description du questionnaire

En vue de vérifier les hypothèses émises au début de la présente recherche, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire réunissant les différents indicateurs que l'analyse conceptuelle nous a permis de dégager. Outre les questions d'identification de l'enquêté (sexe, âge), ce questionnaire se compose de dix questions fermées rédigées dans un langage accessible aux étudiants. Ainsi le choix des questions fermées se justifie-t-il par le fait que les étudiants de première année de licence ne sont pas tous en mesure de répondre à des questions ouvertes. Toutefois, une des dites questions fermées a été complétée par une sous-question ouverte où l'enquêté aura à justifier sa réponse au cas où il répond par la négative.

Le questionnaire se focalise sur deux axes principaux. Chaque axe est déterminé par des objectifs opérationnels émanant eux-mêmes de l'analyse conceptuelle :

Le premier axe (de la 1^{ère} jusqu'à la 5^{ème} question) vise, d'une part, à identifier les différents facteurs paralysant la prise de parole et, d'autre part, à mesurer l'ampleur de l'insécurité linguistique chez les étudiants. Le deuxième axe (de la 6^{ème} jusqu'à la dixième question) tend, quant à lui, à dénicher les représentations de l'erreur chez les étudiants et à déterminer l'influence de ces représentations sur leur prise de parole. Ainsi, les questions relatives au même axe présentent une continuité d'ensemble et visent à explorer les différentes facettes et dimensions de chaque variable de l'hypothèse générale. S'agissant des questions d'identification à savoir le sexe et l'âge, elles interviennent comme explication de certaines conduites et représentations lors de l'analyse des données.

Par ailleurs, il importe de souligner que le questionnaire a été soumis à l'examen d'un panel de didacticiens et de spécialistes en méthodologie en vue d'évaluer l'adéquation entre la formulation des questions et la problématique de recherche. Par la suite, il a fait l'objet d'une pré-enquête auprès de vingt-six étudiants avant d'être élaboré dans sa version finale. Ceci est, donc, fait dans le but de vérifier l'univocité et la clarté des questions et de détecter les questions esquivées par les enquêtés (une version vierge du dit questionnaire est jointe en annexe de ce mémoire, p.76-77).

Quant aux méthodes d'analyse à adopter, les données recueillies feront l'objet d'une analyse quantitative à l'exception de l'unique sous-question ouverte qui sera soumise à une analyse de type qualitatif.

2-2-Raisons du choix du questionnaire

Parmi la palette d'outils d'investigation utilisés en sciences humaines, nous avons opté pour le questionnaire du type auto-administré parce que c'est un outil qui permet de se renseigner auprès d'un grand nombre d'informateurs en peu de temps et de les interroger un à un. Par ailleurs, le questionnaire est l'outil d'investigation qui correspond le mieux à l'étude des comportements non observables, ce qui cadre parfaitement avec notre thème de recherche, à savoir l'étude des représentations des étudiants. Selon Maurice Angers (2015 : 183), le questionnaire représente : « (...) *un moyen d'investigation adéquat pour qui veut joindre un grand nombre de personnes en peu de temps, en obtenir des informations précises et simples, souvent non observables, et pouvoir les comparer* ».

2-3-Déroulement de l'enquête

Les formulaires de questions ont été distribués auprès des étudiants des six groupes formant la promotion de première année de licence. En effet, quelques enseignants ont eu l'amabilité de nous accorder un laps de temps à la fin de leurs séances de travaux dirigés afin d'administrer les formulaires de questions aux étudiants et de les récupérer dès qu'ils auraient fini. Ceci nous a, donc, permis de recueillir les données nécessaires à notre enquête en un seul jour : le 10 février 2019.

Lors de la passation du questionnaire, nous avons présenté et lu nous-mêmes les questions tout en veillant au strict respect de l'objectivité scientifique. Par ailleurs, il nous est arrivé, dans certains cas, d'intervenir pour rappeler les objectifs de notre enquête ou expliquer quelques termes jugés nouveaux pour certains informateurs lorsque ceux-ci le demandent.

Il est à signaler que sur les 228 formulaires de questions qui ont été remis (à savoir le nombre des étudiants présents ce jour-là), nous n'en avons pu récupérer que 213 formulaires. 15 étudiants ont refusé de collaborer pour des raisons inconnues. En outre, 194 de ces formulaires uniquement ont été retenus pour l'analyse. 19 étudiants nous ont rendu les formulaires presque vides ou en cochant toutes les cases.

Ainsi, les étudiants faisant l'objet de notre investigation sont au nombre de 194 sur un total de 247 étudiants, ce qui implique un taux de 78,54% de l'effectif de notre population d'étude.

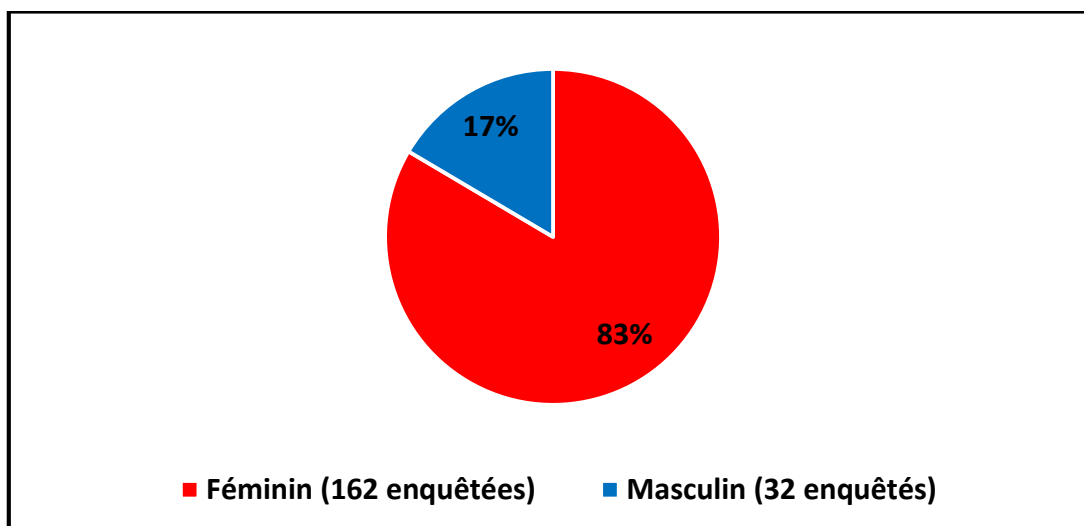


Figure n°02 : Sexe du public sondé

2-4-Difficultés de l'enquête par questionnaire

Lors de la réalisation de l'enquête par questionnaire, nous avons à faire face à deux difficultés majeures : d'une part, nous avons eu de la peine à formuler des questions qui

puissent concilier la précision et la rigueur conceptuelles avec l'adaptation du vocabulaire au niveau des étudiants. D'autre part, certains étudiants avaient pris à la légère notre enquête en répondant à deux ou trois questions seulement ou en cochant toutes les cases, ce qui nous a mis dans l'obligation d'exclure leurs formulaires lors du dépouillement des données.

2-5-Description graphique, analyse des données et interprétation des résultats

Question n°01

Vous sentez-vous à l'aise en parlant en français ?

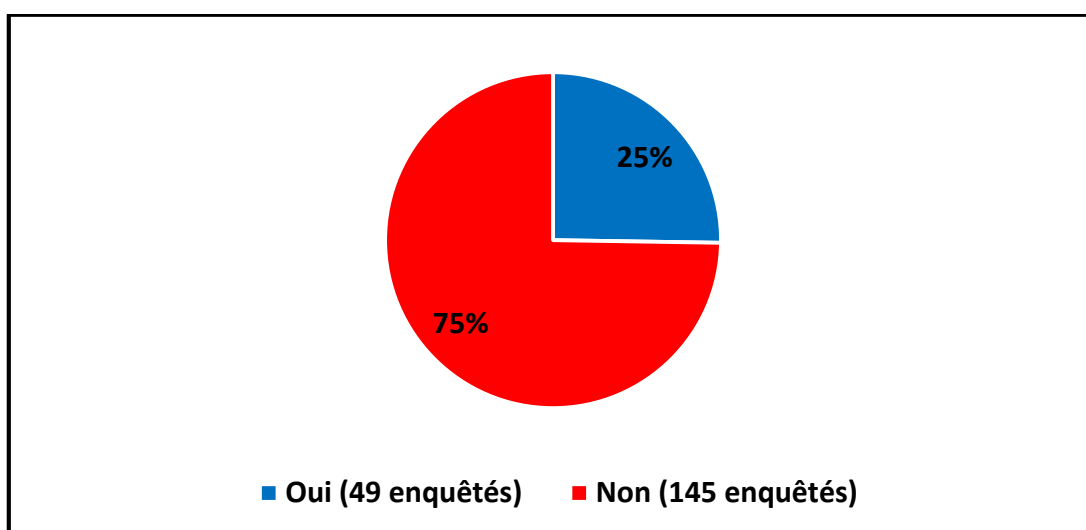


Figure n°03 : Le sentiment d'être à l'aise lors de la prise de parole en français

- Si non, pourquoi ?

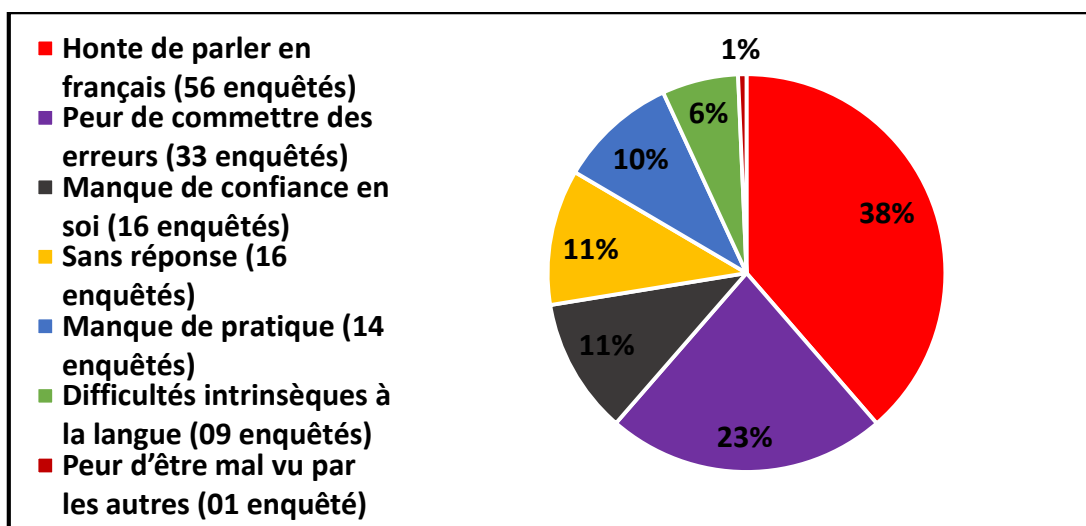


Figure n°04 : Raisons du sentiment de malaise lors de la prise de parole

Commentaire

Cette question a été posée en vue de s'enquérir de l'état d'âme des sujets constituant notre population lors de la prise de parole en langue française. En effet, il s'avère que 25% des étudiants enquêtés se sentent à l'aise lors de la prise de parole alors que 75% d'eux ne se sentent pas à l'aise. Ce malaise ressenti par les trois quarts des étudiants révèle l'ampleur de l'insécurité linguistique et explique l'absence quasi-totale de prise de parole chez les étudiants. D'après les enquêtés, ce ressenti négatif est dû aux facteurs suivants et qui sont classés par ordre décroissant :

38% des enquêtés ayant répondu par la négative déclarent ne pas se sentir à l'aise parce qu'ils ont honte de parler en français. Ceci s'explique par le fait que l'utilisation de cette langue reste réservée au contexte de la classe. Parler en français en dehors de la classe est alors signe de snobisme et est bizarrement vu par l'ensemble des étudiants.

Vient ensuite la peur de commettre des erreurs, en deuxième position, avec 23% et le manque de confiance en soi, en troisième position, avec 11%. Ces deux indicateurs soulignent encore une fois l'insécurité linguistique ressentie par les étudiants et qui se trouve à l'origine de cette absence de prise de parole.

À partir de ce qui précède, nous pouvons déduire que l'obstacle majeur causant le malaise de la majorité écrasante des étudiants est de nature plutôt psychologique que linguistique. Toutefois, ceci reste à vérifier à travers les réponses à la deuxième question. La prégnance de l'aspect psychologique s'explique, entre autres, par l'influence du contexte spatial qui défavorise l'expression orale en français langue étrangère. Ainsi l'environnement sociolinguistique de la ville d'El-Oued se trouve-t-il en proie au monolinguisme et est peu ouvert sur l'apprentissage des langues étrangères.

Quant au reste des étudiants, leurs réponses gravitent autour de trois points principaux :

10% des étudiants enquêtés justifient ce malaise par le manque de pratique de la langue à l'oral. Ainsi, rares sont les étudiants qui prennent l'initiative de parler en français en dehors de la classe. Par ailleurs, 06% des enquêtés attribuent ce malaise aux difficultés intrinsèques à la langue, ce qui semble justifiable vu que la langue française ne se veut pas facile surtout pour les apprenants de niveau débutant. Néanmoins, un seul enquêté, à savoir 01% des étudiants enquêtés, affirme ne pas se sentir à l'aise en raison de la peur d'être mal vu par les autres. Une telle attitude pourrait alors être animée par des considérations historiques liées

au passé colonialiste de la France. 11% des étudiants enquêtés n'ont, quant à eux, pas justifié leur malaise pour des raisons que nous ignorons.

Question n°02

Avez-vous des difficultés à vous exprimer oralement en langue française ?

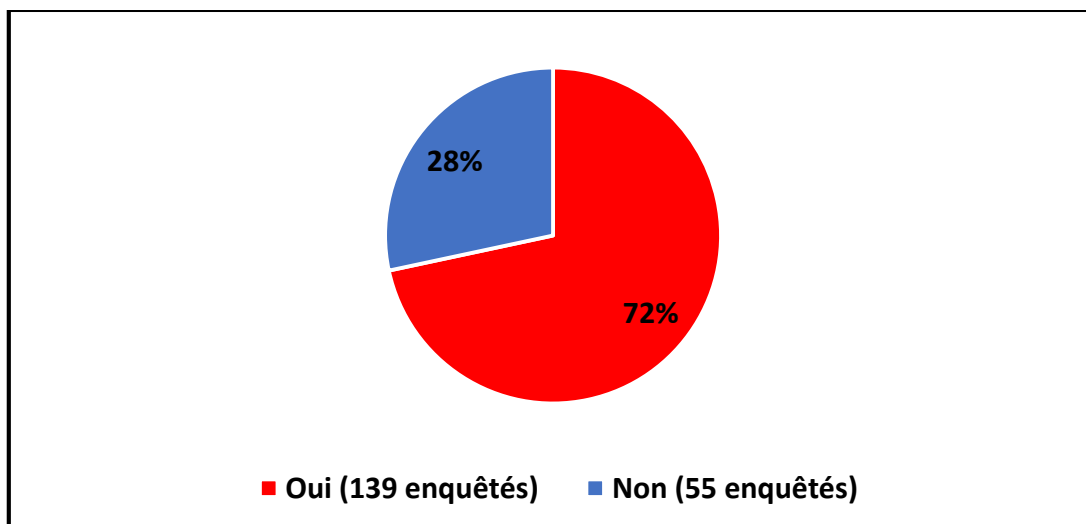


Figure n°05 : Avez-vous des difficultés à vous exprimer oralement en français ?

- Si oui, ces difficultés sont d'ordre :

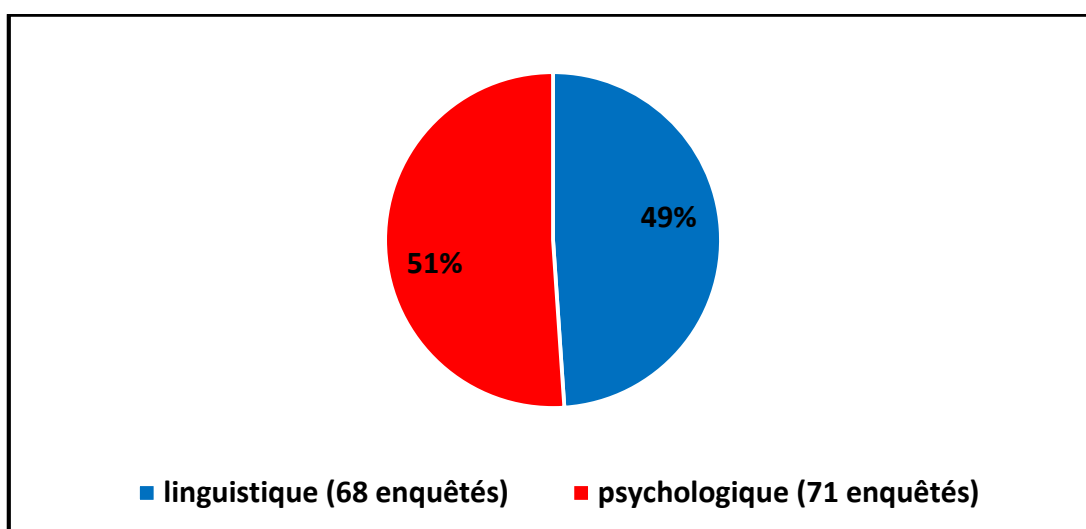


Figure n°06 : Les types des difficultés d'expression orale

Commentaire

Dans le même sillage, nous cherchons à savoir à travers la présente question si les étudiants constituant notre population ont des difficultés au niveau de l'expression orale en langue française et d'identifier, le cas échéant, la nature des difficultés éprouvées. En effet, 72% des

sujets enquêtés déclarent avoir des difficultés à s'exprimer oralement alors que 28% d'eux seulement ont répondu par la négative. C'est là un indicateur intéressant qui nous invite à localiser la source et la nature des difficultés entravant la prise de parole de ces étudiants.

Un taux de 51% des enquêtés ayant répondu par l'affirmative estiment que ces difficultés sont d'ordre psychologique (timidité, manque de confiance en soi, etc.) alors que 49% d'eux pensent qu'elles sont d'ordre linguistique (vocabulaire, conjugaison, etc.). Les taux de réponse sont presque égaux mais il importe de mettre la lumière sur les deux types de difficulté rencontrés par les étudiants.

Les difficultés d'ordre linguistique sont justifiables eu égard au fait que le public étudiant de première année de licence n'est qu'au début du cursus. Ces difficultés, lorsqu'elles ne chevauchent pas sur des difficultés psychologiques, finissent souvent par disparaître, ou du moins diminuer, grâce à des efforts sérieux et continus de la part des étudiants.

Néanmoins, plus de la moitié des étudiants enquêtés affirment pâtir de difficultés psychologiques dues, à notre sens, à un environnement peu favorable à l'apprentissage des langues étrangères et encore moins à la pratique orale de ces langues dans la vie quotidienne. Bref, l'aspect psychologique a un impact prépondérant sur la prise de parole des étudiants.

Question n°03

Pensez-vous qu'il faut maîtriser d'abord le français à l'écrit avant de s'engager dans l'apprentissage de la prise de parole ?

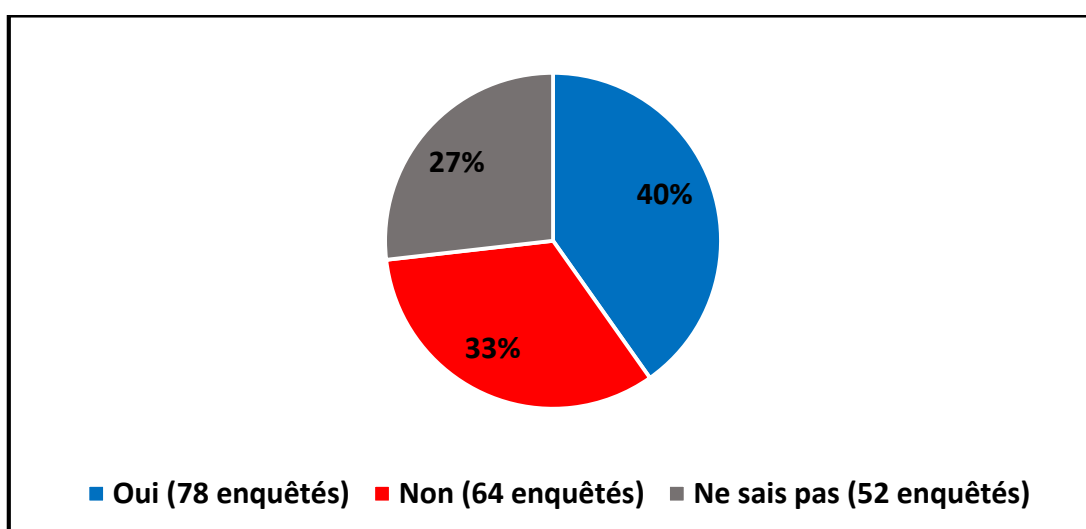


Figure n°07 : La priorité de l'apprentissage du français à l'écrit par rapport à l'apprentissage de la prise de parole

Commentaire

À travers cette question, nous tentons de nous informer de façon indirecte de l'insécurité linguistique chez les étudiants. En effet, 40% des étudiants enquêtés estiment que l'apprentissage du français à l'écrit doit précéder l'apprentissage de la prise de parole. Ceci révèle l'ampleur du sentiment d'insécurité qu'éprouvent les étudiants au début de l'apprentissage de la prise de parole et qui pousse certains parmi eux à renvoyer cet apprentissage à plus tard. Ces étudiants, pensant à tort qu'une maîtrise préalable du français à l'écrit leur permettrait de dépasser cet état d'âme négatif et de devenir du jour au lendemain locuteurs francophones, finissent souvent par s'enfermer dans un mutisme quasi-total.

Par ailleurs, 33% des étudiants enquêtés ne sont pas favorables à la priorité de l'apprentissage du français à l'écrit par rapport à celui de la prise de parole, ce qui fait preuve de la conscience qu'a cette catégorie d'étudiants du fait que l'apprentissage de l'oral et de l'écrit vont de pair. Néanmoins, 27% des étudiants ne se sont pas prononcés sur cette question.

Question n°04

Hésitez-vous à prendre la parole en public ?

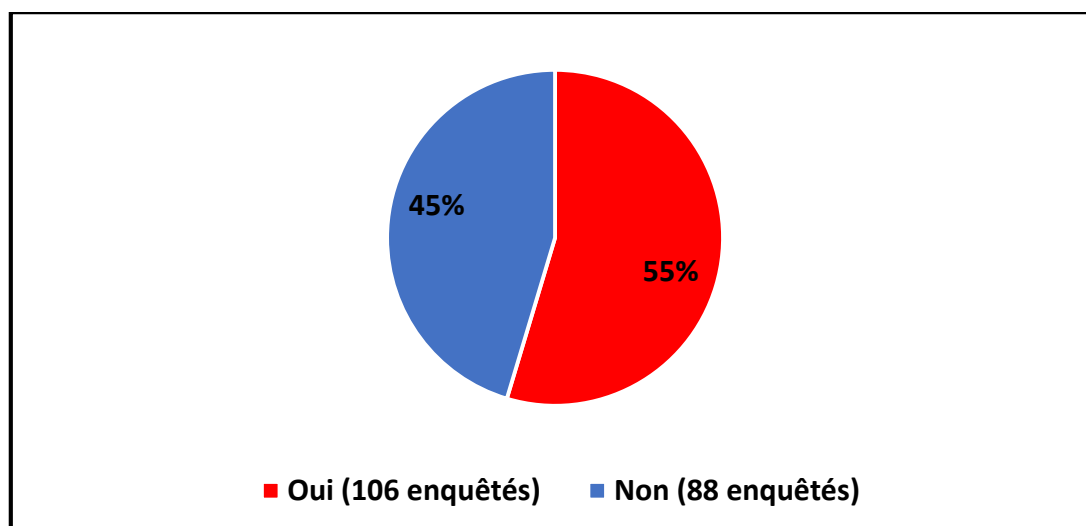


Figure n°08 : L'hésitation à la prise de parole devant le public

- Si oui, vous hésitez parce que :

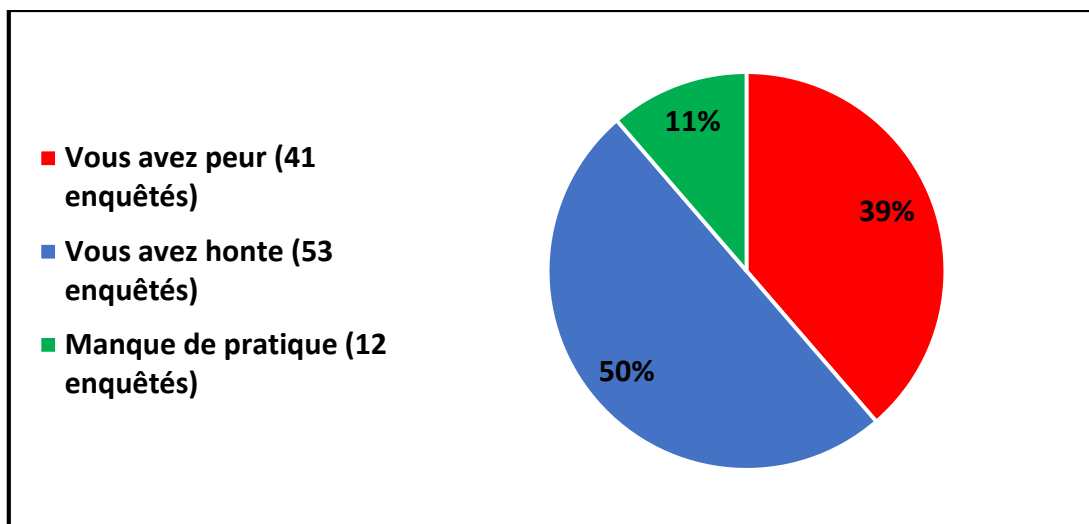


Figure n°09 : Raisons de l'hésitation à la prise de parole devant le public

Commentaire

Cette question a été posée dans le but de savoir si les étudiants constituant notre population hésitent à prendre la parole en langue française devant le public. À cet égard, 55% des sujets enquêtés déclarent hésiter à prendre la parole en public alors que 45% d'eux ont répondu par la négative. En effet, cette hésitation dont souffre plus de la moitié des enquêtés est une manifestation claire de l'insécurité linguistique que ressentent les étudiants de première année de licence et qui se trouve derrière l'absence quasi-totale de prise de parole.

Les réponses obtenues montrent que 50% des enquêtés attribuent cette hésitation à la honte alors que 39% d'eux l'attribuent à la peur sous ses différentes formes : trac, peur de se tromper, etc. Ainsi, les sujets de notre enquête ne pratiquent pas ou presque le français en dehors de la classe et sont passés par une scolarité qui ne favorise pas la prise de parole ne serait-ce qu'en langue maternelle. Durant leur parcours scolaire, les étudiants en question n'avaient pour la majorité d'entre eux jamais eu l'occasion de présenter oralement les exposés réalisés. Néanmoins, 11% des sujets enquêtés ont justifié différemment cette hésitation et dont les réponses gravitent autour du manque de pratique orale de la langue française en dehors de la classe.

Question n°05

Lorsque vous voulez parler en français lors d'une conversation amicale, vous :

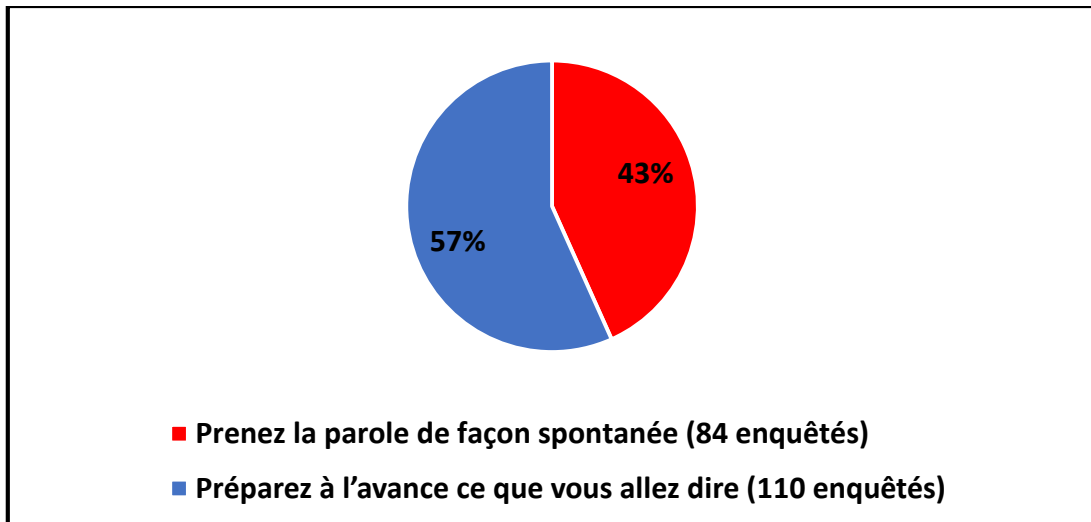


Figure n°10 : L'improvisation lors de la prise de parole en français

Commentaire

Dans le même sillage, cette question a été posée afin de savoir si les étudiants prennent la parole de façon spontanée ou s'ils préparent à l'avance ce qu'ils veulent dire lorsqu'ils souhaitent parler en français. En effet, nous constatons que 57% des étudiants enquêtés préparent à l'avance ce qu'ils veulent dire alors que 43% d'eux parlent de façon spontanée. La tendance à une préparation préalable à la prise de parole renseigne, là encore, sur l'ampleur de l'insécurité linguistique. Ceci émane du souci de parler un français correct qui valorise l'apprenant et qui lui épargne le désagrément de se tromper devant ses amis.

Question n°06

Lorsque vous n'arrivez pas à exprimer vos idées en français, vous :

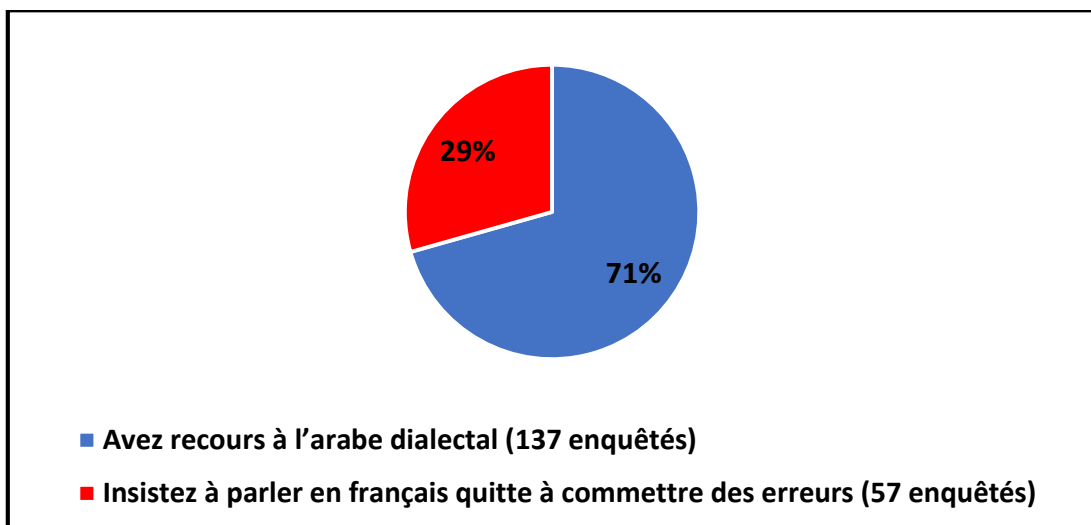


Figure n°11 : L'agir des étudiants face au blocage en matière d'expression orale

Commentaire

Cette question vise à interroger les étudiants de façon indirecte de leurs représentations de l'erreur. Il est clair que 71% des étudiants enquêtés ont recours à l'arabe dialectal lorsqu'ils n'arrivent pas à exprimer une idée donnée en langue française. C'est un taux élevé qui équivaut presque au triple du pourcentage des étudiants qui insistent à s'exprimer en français quitte à commettre des erreurs (29%). Face à un tel constat, une seule explication nous semble plausible : l'erreur, bien qu'elle constitue une étape obligée de l'apprentissage, est perçue comme étant indésirable par le public étudiant. De telles réponses sont, nous semble-t-il, révélatrices d'une représentation négative de l'erreur, ce qui nous invite à identifier les origines de ces représentations afin de pouvoir les modifier.

Question n°07 :

Lorsque vous parlez en français devant vos camarades, avez-vous peur de commettre des erreurs ?

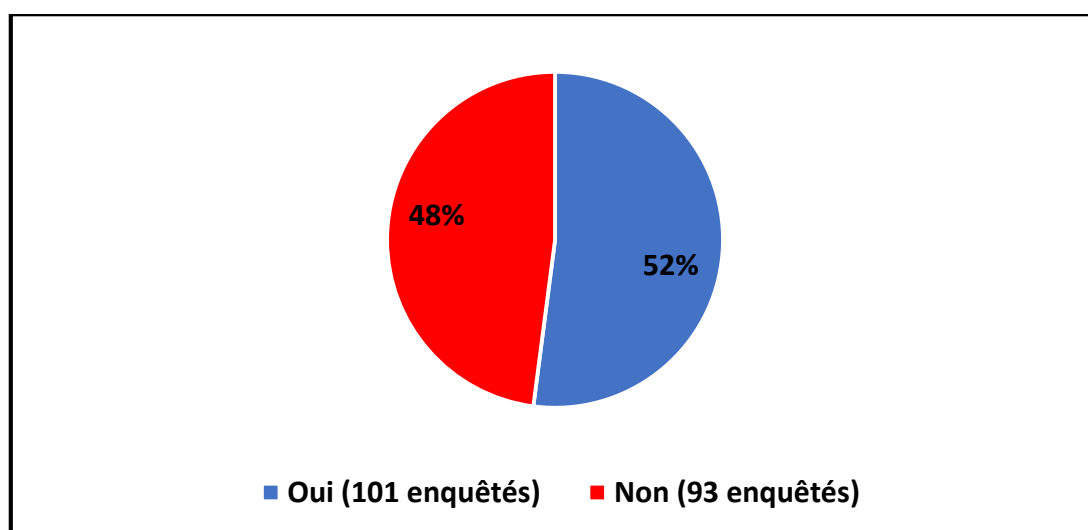


Figure n°12 : La peur de commettre des erreurs lors de la prise de parole

Commentaire

Cette question tend à explorer de plus près les représentations des étudiants vis-à-vis des erreurs. En effet, 52% des étudiants enquêtés affirment avoir peur de commettre des erreurs au niveau de la prise de parole alors que 48% d'eux ont répondu par la négative. Le classement par données statistiques confirme, encore une fois, les réponses à la question précédente mais en soulignant, cette fois-ci, de façon explicite que la peur de commettre des erreurs est présente dans l'esprit du locuteur au moment de sa prise de parole. Cette peur va

jusqu'à dissuader l'étudiant de prendre la parole lorsqu'il a des doutes qu'il pourrait commettre des erreurs.

Question n°08

Imaginez que vous êtes en train de parler en français et que vous avez commis une erreur. Que représente l'erreur pour vous dans cette situation ?

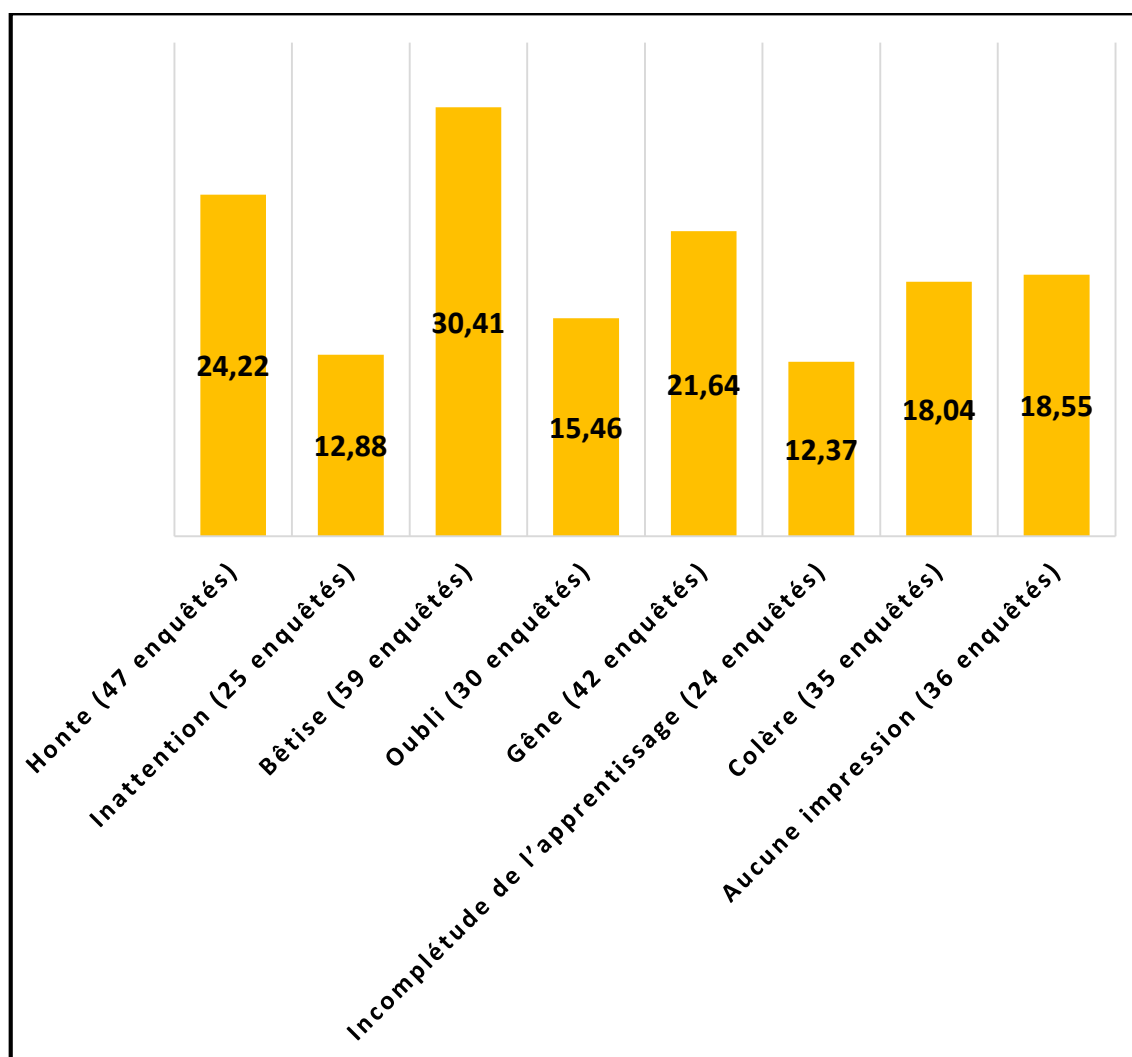


Figure n°13 : Les représentations de l'erreur commise au niveau de la prise de parole

Commentaire

Cette question vise à dénicher les connotations de l'erreur chez les étudiants. Il s'agit d'une question à choix multiples qui offre aux enquêtés la possibilité de cocher plusieurs réponses à la fois. Les choix sont au nombre de 8 : 4 items traduisant une représentation négative de l'erreur qui culpabilise l'apprenant (honte, colère, bêtise et gêne) et 4 items révélant une

représentation rationnelle de l'erreur qui déculpabilise l'apprenant (inattention, oubli, incomplétude de l'apprentissage ou aucune impression).

En effet, les trois items qui ont été le plus choisis par les enquêtés sont : bêtise (30,41%), honte (24,22%) et gêne (21,64%). Cette tendance met en évidence les connotations culpabilisantes de l'erreur chez une bonne partie des enquêtés, ce qui confirme l'hypothèse que les étudiants de première année de licence ont une représentation négative de l'erreur. Les autres réponses sont, par ordre décroissant, comme suit : aucune impression (18,55%), colère (18,04%), oubli (15,46%), inattention (12,88%) et incomplétude de l'apprentissage (12,37%). Ainsi, une partie infime des étudiants se trouve consciente de la valeur didactique de l'erreur et lui associe une représentation déculpabilisante.

Question n°09

Pensez-vous que l'erreur est inévitable pour celui qui veut apprendre à parler correctement une langue étrangère ?

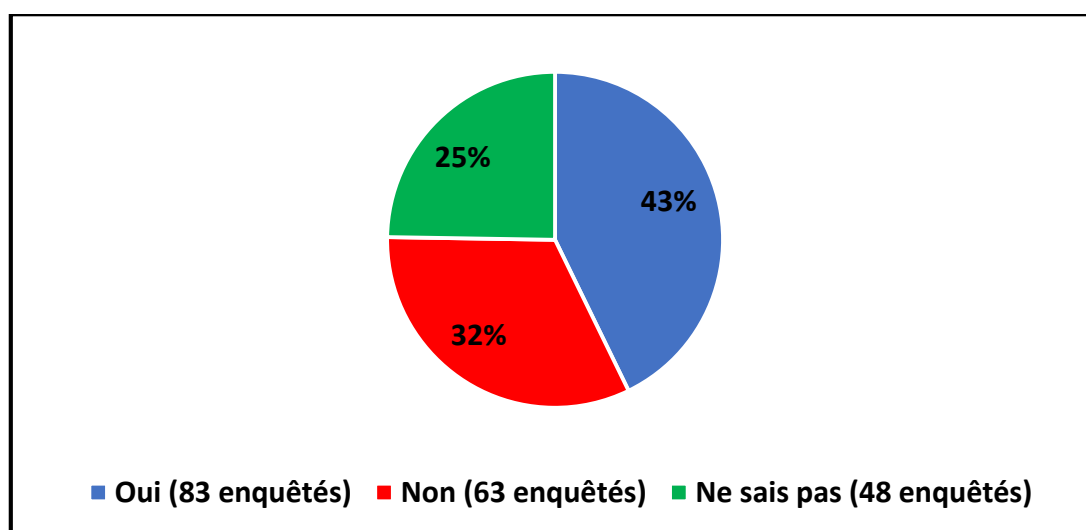


Figure n°14 : L'erreur, est-elle inévitable ?

Commentaire

À travers cette question, il s'agit de détecter si les étudiants de première année de licence sont conscients de la fatalité de l'erreur lors de l'apprentissage de la prise de parole. En effet, 43% des étudiants enquêtés sont conscients du fait que l'erreur est inévitable si on veut apprendre à parler une langue étrangère alors que 32% d'eux pensent que c'est le contraire. Néanmoins, 25% des étudiants enquêtés ne se sont pas prononcés sur ce sujet. De telles réponses sont inmanquablement significatives : les étudiants ayant une conscience de la

fatalité de l'erreur ont tendance à l'admettre au début de l'apprentissage alors que ceux qui estiment qu'il est possible de l'éviter continueront à être stigmatisés de leurs erreurs et vont jusqu'à parler en arabe lorsqu'ils ont des doutes qu'ils pourraient se tromper s'ils parlent en français.

Question n°10

Selon vous, l'erreur linguistique est un phénomène :

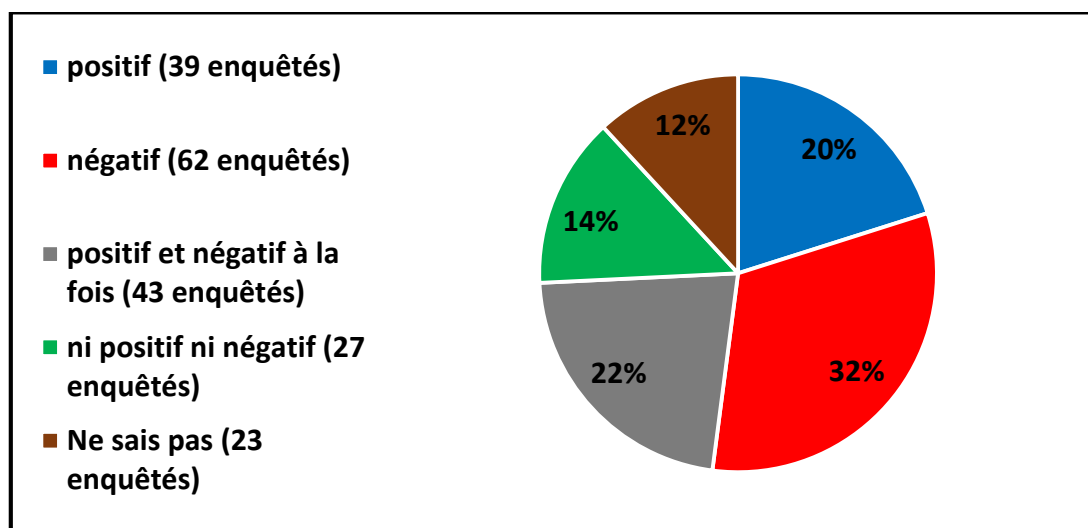


Figure n°15 : Le statut de l'erreur selon les étudiants

Commentaire

À travers cette question, il s'avère que 32% des étudiants enquêtés estiment que l'erreur est un phénomène négatif alors que 20% d'eux seulement lui accordent un statut positif. Par ailleurs, 22% des enquêtés pensent que l'erreur est un phénomène positif et négatif à la fois, 14% d'eux estiment qu'elle n'est ni positif ni négatif et 12% ne se sont pas prononcés sur cette question. Ces réponses montrent de façon explicite les représentations qu'ont les étudiants du statut de l'erreur. En effet, une partie minime des enquêtés estiment que l'erreur a un statut positif alors que le reste des enquêtés ont des représentations en porte-à-faux avec le statut prôné par les méthodes modernes.

2-6-Synthèse

Cette enquête a été menée en vue de vérifier les hypothèses émises au début de la présente recherche. Ces hypothèses portent sur les représentations qu'ont les étudiants constituant notre population de l'erreur commise à l'oral ainsi que l'influence de ces représentations sur leur prise de parole.

Eu égard aux résultats obtenus, il importe de souligner que les hypothèses ne seront pas confirmées ou infirmées en bloc. En effet, cette enquête nous a, certes, permis de discerner de plus près les représentations des enquêtés mais elle nous a aussi obligés de relativiser nos conclusions.

Nous avons remarqué que la plupart des étudiants enquêtés ont des difficultés à s'exprimer oralement en français et que ces difficultés sont de nature plutôt psychologique que linguistique. Ainsi, les difficultés psychologiques se traduisent, entre autres, par la timidité et le manque de confiance en soi et sont, à notre sens, dues à l'environnement sociolinguistique de la région qui défavorise l'apprentissage des langues étrangères et, encore plus, la pratique orale de ces langues.

Par ailleurs, les réponses obtenues soulignent l'ampleur de l'insécurité linguistique qu'éprouve la majorité des étudiants enquêtés. En effet, les indicateurs principaux de cette insécurité sont : l'hésitation à prendre la parole devant le public, la peur de commettre des erreurs, la préparation préalable à la prise de parole ainsi que l'idée qu'il faut maîtriser le français à l'écrit avant de s'engager dans l'apprentissage de la prise de parole.

Dans le même ordre d'idées, nous avons constaté que la majorité des étudiants enquêtés ont des représentations négatives de l'erreur. En effet, ces étudiants ont lié l'erreur à des connotations négatives qui, au lieu de positiver l'erreur, tendent vers la stigmatisation de l'apprenant. De là, une bonne partie des enquêtés déclarent préférer parler en arabe que de parler en français en commettant des erreurs.

3-L'entrevue de recherche

C'est une technique directe d'investigation scientifique visant à sonder en profondeur les informateurs. Ainsi, cette technique nous permettra, à la différence du questionnaire, d'explorer les représentations latentes des étudiants à travers la singularité de chaque rencontre. Les données recueillies feront, donc, l'objet d'une analyse purement qualitative.

3-1-Présentation du guide d'entretien

Afin d'explorer en profondeur les représentations de l'erreur ainsi que leur influence sur la prise de parole chez les enquêtés, nous avons procédé à l'élaboration d'un guide d'entretien du type semi-directif. Outre l'entête et les coordonnées de l'entrevue (date, heure, lieu), ce guide comporte deux parties principales. Chaque partie correspond, alors, à une dimension de l'hypothèse générale.

S'agissant de la première partie, elle vise à déterminer les différents facteurs qui empêchent les étudiants de prendre la parole en français. La deuxième partie, quant à elle, cherche à dénicher les représentations qu'ont les étudiants vis-à-vis des erreurs commises au niveau de la prise de parole. Ainsi, chaque partie du guide d'entretien comporte deux questions générales et ouvertes et toute question générale se trouve, de son tour, complétée par deux sous-questions.

Par ailleurs, il convient de souligner que ce guide d'entretien, tout comme le questionnaire, a, d'une part, été soumis à l'examen d'un panel de didacticiens et de spécialistes en méthodologie en vue d'évaluer la pertinence des questions vis-à-vis de la problématique de recherche posée et a, d'autre part, fait l'objet d'une pré-enquête auprès de deux étudiants en vue de détecter les éventuelles anomalies (une version du guide d'entretien se trouve en annexe de ce mémoire, p.78).

3-2-Raisons du choix de l'entrevue de recherche

Parmi l'ensemble des techniques de recherche utilisées en sciences humaines, nous avons estimé judicieux d'opter pour l'entrevue de recherche comme outil d'investigation complémentaire à l'enquête par questionnaire. Cet outil présente l'avantage de donner des réponses aussi bien nuancées qu'approfondies. Il s'agit, donc, de dépasser le recueil des données quantitatives effectué via l'enquête par questionnaire et d'aller vers une compréhension profonde des représentations qu'ont les étudiants de l'erreur ainsi que l'influence de ces représentations sur leur prise de parole.

Les entretiens à réaliser sont du type semi-directif. Les informateurs ont, alors, la liberté de répondre comme ils l'entendent mais à l'intérieur de ces thèmes. Ceci nous épargne, d'une part, les éventuelles digressions que pourrait entraîner un entretien non-directif et, d'autre part, la rigidité des entretiens directifs qui entraveraient les étudiants à faire part de leurs représentations de façon spontanée.

3-3-Déroulement de l'entrevue de recherche

Lors de la remise des formulaires de questions, six étudiants ont eu l'amabilité de bien vouloir nous accorder un entretien. Nous nous sommes, alors, mis d'accord avec chaque informateur sur le lieu et le temps de rencontre qui l'arrangent. En effet, quatre entretiens ont été réalisés séparément au niveau de la bibliothèque de la faculté des lettres et des langues et deux entretiens au niveau d'une école privée. Les informateurs sont une étudiante âgée de 19 ans et cinq étudiants dont l'âge varie entre 18 et 43 ans.

Il importe de souligner que les informateurs avaient le droit de recourir à l'arabe dialectal ou du moins d'alterner les deux langues en cas de blocage. Cette liberté octroyée aux informateurs avait pour but de laisser les informateurs s'exprimer de la façon la plus spontanée qui soit.

Lors de chaque entretien, nous avons commencé par nous présenter nous-mêmes et présenter les objectifs de notre recherche. Par la suite, nous leur avons expliqué la démarche de l'entretien, et ce, après leur avoir demandé l'autorisation de les enregistrer tout en leur assurant l'anonymat total.

3-4-Difficultés de l'entrevue de recherche

La difficulté majeure sur laquelle notre enquête a buté consiste au refus de collaboration chez les étudiants. En effet, Le refus de se faire enregistrer par la majorité écrasante des étudiantes nous a privés de procéder à un échantillonnage représentatif vu que le sexe féminin représente un taux de 78% de l'effectif de notre population d'étude. Ce refus est dû, nous semble-t-il, à la timidité, à la méfiance ou à un certain conservatisme religieux.

À travers cette enquête, il ne s'agit, donc, pas de rechercher des résultats généralisables sur toute la population mais il s'agit d'étudier des cas en profondeur sans égard pour leur degré de représentativité.

3-5-Transcription du corpus

Afin de consigner les propos des enquêtés, nous nous sommes fortement inspirés des conventions de transcription établies par Claire Blanche-Benveniste cité par Berrehail Sonia (2016 : 26). Ce système de transcription (voir annexe, p.79-80) cadre parfaitement avec notre corpus pour la simple raison qu'il est valable pour toutes les langues. En effet, les sujets de notre enquête ont dû alterner le français, l'arabe dialectal et rarement l'arabe classique, ce qui nous amène à transcrire orthographiquement les énoncés en langue française et phonétiquement ceux en langue arabe.

Dans ce qui suit, il ne sera fait mention que des passages pertinents pour notre investigation. Par souci de clarté, les propos ne présentant aucune information seront bannis. Les propos retenus, quant à eux, seront transcrits tels quels avec tous les ratés oraux qu'ils recèlent : hésitations, répétitions, énoncés inachevés, etc.

3-6-Analyse des données et interprétation des résultats

Si on parlait d'abord de votre apprentissage de la prise de parole en langue française :

1-Comment jugez-vous votre prise de parole en dehors de la classe ?

Informateur 1 : « *Euh ! wallahi nah[am [way ghér kihafzouni jjéma[αa [...]* (en fait, je suis un peu timide et je ne prends la parole en français que lorsque mes amis m'y motivent) »

Informateur 2 : « *Euh ! temps en temps euh ! je parle : avec mes amis : à part ça walou paske nta[inna maytin fi léfronci* (De temps en temps, je parle avec mes amis en français ; à part ça, je ne parle pas en français parce que les gens d'El-Oued sont nuls en français) »

Informateur 3 : « *Moi euh ! je euh ! ne parlé pas le français avec euh ! mes camarades : dans l'université euh ! nous : parlé l'arabe toujours makané] lé français [...]* (le français n'a pas de place ; on ne parle qu'en arabe) »

Informateur 4 : « *C'est pas euh ! beaucoup je prends la parole [...]* »

Informateur 5 : « *Euh ! je ne euh ! parlé pas le français :: les étudiants euh ! ne parlé pas makané] [...]* »

Informateur 6 : « *Euh ! je ne euh ! parlé pas beaucoup la langue français* »

Commentaire

Au vu de ce qui précède, il s'avère que les informateurs sont à classer en deux catégories : des informateurs qui ne prennent pas beaucoup la parole en français en dehors de la classe et des informateurs qui ne parlent pas du tout le français en dehors de la classe. Néanmoins, nous avons remarqué que certains informateurs se sont mis, avant que nous le demandions, à justifier cette absence de prise de parole, ce qui constitue alors un double indicateur :

D'une part, le fait même de tenter de justifier sans que cela ne soit demandé laisse deviner chez les informateurs un sentiment d'insatisfaction voire de culpabilité vis-à-vis de leur propre prise de parole en français. Cette insatisfaction, bien que cela ne soit pas accompagné d'une réelle détermination, dénote une certaine volonté de parler en français.

D'autre part, les justifications invoquées tournent autour du même point : les informateurs imputent l'absence de prise de parole à l'environnement sociolinguistique de la région qu'ils jugent défavorable à la pratique orale du français.

1-1-Quelle est la nature des difficultés que vous rencontrez au niveau de l'oral ?

Informateur 1 : « *Euh ! en oral euh ! hi [way nah]sam mo] Éaréf Éalé] [...]* (j'ai honte de parler en français mais je ne sais pas pourquoi) »

Informateur 2 : « *Euh ! xx surtout surtout euh ! mÉa la prononciation* (la prononciation est la difficulté majeure que je rencontre au niveau de l'oral) »

Informateur 3 : « *Euh ! je faire euh ! des fautes euh ! je suis euh ! timide un peu :: je sais pas toujours Ééndi des problèmes néthaj]am* (je suis timide et j'ai toujours des problèmes au niveau de l'oral) »

Informateur 4 : « *Euh ! la timidité :: la peur ::: ésséstress aussi* (j'ai le stress aussi) »

Informateur 5 : « *La timidité :: je faire euh ! les fautes [...]* »

Informateur 6 : « *Euh ! f'l'oral lé français šiÉiba wšamta mo] kima l'ongli* (à la différence de l'anglais, le français est difficile à parler) »

Commentaire

À travers ces différentes réponses, il s'avère qu'un seul informateur déclare avoir des difficultés au niveau de la prononciation alors qu'un autre informateur se contente de qualifier la pratique du français à l'oral de difficile et déplaisante en comparaison avec celle de l'anglais. Toutefois, d'autres informateurs soulignent avoir des difficultés d'ordre psychologique (timidité, peur, stress, etc.). À s'en tenir aux réponses des informateurs, le facteur psychologique l'emporte sur celui linguistique. Ceci nous invite alors à démêler les différentes composantes du facteur psychologique et de définir avec précision la composante qui pèse le plus sur la prise de parole des étudiants. De là, nous supposons que la peur de commettre des erreurs serait la cause principale qui empêche ces étudiants de prendre la parole en français.

1-2-Quelles sont les principales causes entravant votre prise de parole en français ?

Informateur 1 : « *mén euh ! les causes élli tkhallini manétkallam[i b'lé français l'hé]ma [...]*

(la timidité est l'une des causes qui entravent ma prise de parole en langue française) »

Informateur 2 : « *bien sûr euh ! les causes euh ! le français difficile euh ! xxx la langue*

[...] »

Informateur 3 : « [...] *euh ! je suis timide wÉéndi euh ! peur des fautes euh ! mes amis euh !*

rire sur moi nétha]lam (j'ai peur de me tromper et lorsque je fais des erreurs, mes amis se moquent de moi) »

Informateur 4 : « *euh ! je parlé bien euh ! dans ma tête mais euh ! avec euh ! les gens*

nkhalétha RIRE [...] (lorsque je suis tout seul, je peux parler correctement le français alors que lorsque je parle en présence d'autres gens, je confond tout) »

Informateur 5 : « *je peur euh ! naghlat fé ttaşrif :: le français est difficile (j'ai peur de*

commettre des erreurs de conjugaison) »

Informateur 6 : « *euh ! la pratique makané] hnaya [...]* (on ne pratique pas le français ici) »

Commentaire

À partir de ces différentes réponses, il est clair que certains informateurs estiment que la peur de commettre des erreurs est l'une des principales causes entravant leur prise de parole en français. Néanmoins, d'autres informateurs considèrent que c'est la timidité qui entrave le plus leur prise de parole. À cet égard, il importe de souligner que la timidité pourrait, en l'occurrence, être assimilée à la peur de commettre des erreurs dans la mesure où ces informateurs n'auraient pas eu honte de parler en français s'ils n'avaient pas peur de se tromper.

Par ailleurs, il y a lieu de souligner que certains informateurs, tout comme dans leurs réponses à la première question, se précipitent à invoquer l'influence de l'environnement sociolinguistique de la région comme alibi sans, pour autant, répondre explicitement à la

question posée. Ainsi, Ces informateurs n'ont pas fourni les véritables causes entravant leur prise de parole et ont tendance à une attribution causale externe.

2-Selon vous, qu'est-ce qui empêche les étudiants de parler en français entre eux ?

Informateur 1 : « *Euh ! les gens fé l'Oued mayéthaddaio]i en français euh ! se moquer [...]*

(les gens d'El-Oued ne parlent pas en français et se moquent de celui qui la parle) »

Informateur 2 : « *Euh ! :: les étudiants de ḥamma lakhḍar euh ! ne sont pas euh ! couragés à ... le français euh ! dans la classe seulement [...]* »

Informateur 3 : « *Euh ! c'est un problème général : mḤaqdin [...]* (La prise de parole pose un problème à tous les étudiants. Ils ont un complexe d'infériorité) »

Informateur 4 : « *Euh ! la pratique makané] :: ḥatta élli ṭhadīah blé français yrod Ḥannék bél Ḥarabiya* (On ne pratique pas le français et même si tu parles à quelqu'un en français, il te répond en arabe) »

Informateur 5 : « [...] *ils ont euh ! une euh ! complexe : c'est ça le problème* »

Informateur 6 : « *MayaḤarfou] :: ḥatta lli yaḤraf kiwalli mḤa haḍom yétcompléxa [...]* (ils ne savent pas parler en français, même celui qui sait parler en français a une sorte de complexe d'infériorité) »

Commentaire

Au vu de ce qui précède, il s'avère que les informateurs sont unanimes sur l'inexistence d'un terrain propice à la pratique orale du français. En outre, certains informateurs ont mis en exergue le poids prépondérant du facteur psychologique en soulignant que des complexes psychiques ainsi que la moquerie des autres sont à l'origine de cette absence de prise de parole au sein des étudiants.

2-1-Que pensez-vous de l'intérêt qu'accordent les étudiants à la prise de parole en français ?

Informateur 1 : « *Kayén]way raghba mais l'courage makané]* (il y a une certaine envie de

parler en français chez les étudiants mais il leur manque le courage pour le faire) »

Informateur 2 : « *Oui euh ! ça dépend l'étudiant [...]* »

Informateur 3 : « *xx euh ! les étudiants euh ! utilisé le français pour euh ! réussir maEnaha yḥawsou kan Eannoqta [...]* ni ahammiya ni walou (Les étudiants ne s'intéressent pas à l'apprentissage de la prise de parole en français. Ils ne veulent que la note) »

Informateur 4 : « *[...] euh ! sur les euh ! réseaux sociaux comme facebook nahdar bien mais euh ! dans la nature ... RIRE [...]* (sur les réseaux sociaux je parle bien en français alors que dans le monde réel ...) »

Informateur 5 : « *Les étudiants euh ! ils aimé parler le français mais {bruit} xx [...]* »

Informateur 6 : « *Euh ! un peu intérêt* »

Commentaire

Les réponses recueillies montrent que les informateurs ont une certaine volonté de parler en français mais que des difficultés diverses maintiennent les choses dans le statu quo. Par ailleurs, un informateur affirme ne pouvoir s'exprimer facilement en français qu'au niveau des réseaux sociaux. Cependant, un autre informateur affirme que les étudiants ne s'intéressent pas du tout à la prise de parole en français et qu'ils ne cherchent que la note.

2-2-À votre avis, que doivent faire les étudiants pour surmonter leur blocage en matière de prise de parole ?

Informateur 1 : « *Euh ! à mon avis : lazém euh ! yahafdou les cours ntaEhom par cœur wlazém sértout yahadrou fronci fmabinathom [...]* (à mon avis, les étudiants doivent mémoriser les cours par cœur et doivent surtout parler en français entre eux) »

Informateur 2 : « *Il faut euh ! il faut : pratiquer la langue : et chacun euh ! xx mais c'est la pratique [...]* »

Informateur 3 : « *Euh ! il faut euh ! parler et x sans timidité [...]* »

Informateur 4 : « *Euh ! il faut euh ! la pratique : sans complexe* »

Informateur 5 : « *Ils doit euh ! parler avec les fautes euh ! avec le temps euh ! ils : apprendre de parler correct* »

Informateur 6 : « *Les étudiants euh ! il faut créer euh ! na[ʃaʃat maʕnaha des clubs xx parler en français wlazém nmotivou rwaḥna (les étudiants doivent créer des clubs et organiser des activités favorisant l'expression orale)* »

Commentaire

Dans le même sillage, les réponses recueillies insistent sur l'importance de la pratique orale du français en dehors de la classe. En effet, ces informateurs invitent à surmonter les obstacles psychologiques afin de se lancer dans l'apprentissage de la prise de parole. Par ailleurs, un informateur insiste sur l'importance d'avoir une certaine tolérance vis-vis des erreurs commises au début de l'apprentissage alors qu'un autre informateur prône la création de clubs et l'organisation d'activités de nature à motiver les étudiants à parler en français.

Si on parlait maintenant de l'erreur :

1-Que représentent pour vous les erreurs commises à l'oral ?

Informateur 1 : « *[...] mʕa les étudiants fi la fac euh ! nḥés bléḥbaʃ (avec les étudiants de notre faculté, je sens le découragement)* »

Informateur 2 : « *Wallahi euh ! [...] je regarde euh ! positive l'erreur (en fait, je vois que l'erreur est quelque chose de positif)* »

Informateur 3 : « *Euh ! les erreurs euh ! c'est un euh ! problème pour moi : parce que je parle euh ! quand euh ! des erreurs nḥés [ghol rani faible [...]] (lorsque je commets des erreurs, je sens que mon niveau en français est faible)* »

Informateur 4 : « *Euh ! c'est un euh ! :: c'est un problème [...]* »

Informateur 5 : « *Wallahi nétcompléxa surtout ki nwalli mʕa jmaʕa yahadrou bien (les erreurs me provoquent une sorte de complexe psychique surtout lorsque je*

suis en présence d'autres gens qui parlent bien en français) »

Informateur 6 : « *Euh ! les erreurs lazma fé début mais euh ! petit à petit nētɛalmou* (au début de l'apprentissage, les erreurs sont inévitables mais petit à petit on apprend) »

Commentaire

Au vu de ce qui précède, il s'avère que certains informateurs sont conscients de l'utilité de l'erreur, perçue comme une étape nécessaire menant vers la maîtrise du français. Par ailleurs, d'autres informateurs affirment avoir des représentations négatives de l'erreur (découragement, faiblesse, source de problèmes, complexe psychique).

1-1-Quand vous pensez à l'expression « commettre des erreurs à l'oral », qu'est-ce qui vous vient à la tête ?

Informateur 1 : « *Euh ! des erreurs à l'oral : mén géllet lé pratique [...]* (nous commettons des erreurs à l'oral parce que nous ne pratiquons pas la langue) »

Informateur 2 : « *Euh ! makarrahna flé français kan lhawayéj haḍom théb tahdar [way talga rohék tkhallét]* RIRE (ce qui m'a fait détester la langue française est que, dès que je tente de parler en français, je commence à commettre des erreurs) »

Informateur 3 : « *xxx des erreurs à l'oral euh ! problème et aussi une difficulté : pour tout le monde* »

Informateur 4 : « *Euh ! dérangement : surtout en face de ... [...]* »

Informateur 5 : « *Euh ! je ne sais pas euh ! rien* »

Informateur 6 : « *Les erreurs euh ! c'est un euh ! dérangement [...]* »

Commentaire

Cette question a été posée en vue de dénicher les connotations de l'erreur chez les étudiants. En effet, certains informateurs déclarent que l'erreur est une source de dérangement alors qu'un autre informateur affirme détester la langue française à cause des erreurs fréquentes qui truffent son expression orale.

1-2-Que sentez-vous lorsque vous commettez des erreurs au niveau de l'oral ?

Informateur 1 : « *Euh ! le sentiment xx éhbaṭ :: yṭéḥli l'moral* RIRE (Je sens le découragement. Cela me démoralise) »

Informateur 2 : « *Oui euh ! walou normal [...]* (Je ne sens rien de spécifique) »

Informateur 3 : « *Euh ! mon visage euh ! rouge* RIRE *nétbahdal [...]* (Je rougis de honte) »

Informateur 4 : « *Euh ! nwalli msétressi hakka :: néddiranja ménha* (Cela me gêne et me provoque du stress) »

Informateur 5 : « *Je senté que euh ! je dois euh améliorer ... [...]* »

Informateur 6 : « *Euh ! je devenir euh ! pas bien euh ! nétqallaq je ne parle pas euh ! à l'aise* (Cela me gêne) »

Commentaire

Cette question a été posée en vue de s'enquérir de l'état d'âme des étudiants au moment où ils commettent des erreurs à l'oral. En effet, un seul informateur déclare n'avoir aucun sentiment spécifique au moment où il commet des erreurs alors que cinq informateurs avancent que l'erreur commise à l'oral leur provoque la honte, la démoralisation, le stress et le sentiment de gêne.

2-Selon vous, comment l'erreur peut-elle influencer l'apprentissage de la prise de parole en français ?

Informateur 1 : « *L'apprentissage euh ! l'erreur euh ! [ghol dayra ḥajéz léttaḥallom [...]* (les erreurs constituent un obstacle à l'apprentissage) »

Informateur 2 : « *Euh ! les erreurs euh ! influencent bien sur euh ! sur le niveau de ... [...]* »

Informateur 3 : « *Akid euh ! influence : tkhalli lwaḥéd yahdar bél Ḥarabiya boḥ maybanéḥ Ḥaggoun* RIRE (les erreurs nous incitent à parler en arabe que de parler en français en commettant des erreurs, ce qui nous rend ridicules) »

Informateur 4 : « *L'erreur euh ! influence euh ! négative l'apprentissage* »

Informateur 5 : « *[akhṣiyan ki nḥok rani boḥ naghlaṭ manétkallamḥi khalaṣ [...]*

(personnellement, je préfère me taire lorsque j'ai des doutes que je pourrais commettre des erreurs en parlant en français) »

Informateur 6 : « *Euh ! influence négative bien sûr [...]* »

Commentaire

Les réponses de nos informateurs sont diverses mais elles s'accordent toutes sur l'influence négative de l'erreur dans l'apprentissage de la prise de parole. En effet, certains informateurs considèrent l'erreur comme obstacle à l'apprentissage alors que d'autres sont allés jusqu'à affirmer que la peur de commettre des erreurs pourrait les inciter à se taire ou bien à parler en arabe au lieu de parler en français et de paraître ridicules.

2-1-Que pensez-vous du rôle de l'erreur dans l'apprentissage de la prise de parole ?

Informateur 1 : « *À mon avis euh ! tzid léhbaṭ (les erreurs intensifient le découragement des apprenants)* »

Informateur 2 : « *Euh ! je pense euh ! pour moi l'erreur euh ! est une étape euh ! important dans l'apprentissage* »

Informateur 3 : « *L'erreur est euh ! xx négative dans l'apprentissage euh ! il faut ... [...]* »

Informateur 4 : « *Il n'a pas un rôle :: non* »

Informateur 5 : « *Euh ! l'erreur est euh ! négative dans le ... [...]* »

Informateur 6 : « *À mon avis euh ! l'erreur : n'est pas un rôle [...]* »

Commentaire

À partir des réponses recueillies, il est clair que deux informateurs déclarent que l'erreur n'a aucun rôle dans l'apprentissage de la prise de parole alors qu'un seul informateur déclare que l'erreur a un rôle positif. Néanmoins, trois informateurs estiment que l'erreur joue un rôle négatif en l'associant à des sentiments négatifs.

2-2-Quel est l'effet de l'erreur commise à l'oral sur la psychologie de l'étudiant ?

Informateur 1 : « *Ils euh ! les étudiants euh ils n'a pas confiance euh ! parler* »

Informateur 2 : « *Oui euh ! les étudiants euh ! lazémhom yétjawzou lhajéz énnafsi bo]*

yaqadrou yétkalmou lféransiya [...] (Les étudiants doivent surmonter les obstacles psychologiques pour pouvoir parler en français) »

Informateur 3 : « *Psychologie euh ! pour moi euh ! les étudiants se moquer xx parler le français est difficile ici* »

Informateur 4 : « *Euh ! personnellement nētEaqqad ki ndir des fautes ḥdha les profs (Personnellement, j'ai honte lorsque je commets des erreurs devant les profs)* »

Informateur 5 : « *Psychologie euh ! négative [...]* »

Informateur 6 : « *Le français euh ! c'est pas comme l'anglais :: l'oral ntaḤa ṣamét maykhaliké] tétkallém à l'aise (à la différence de l'anglais, le français est difficile à parler. On ne se sent pas à l'aise en parlant en français)* »

Commentaire

Au vu de ce qui précède, il s'avère que les erreurs commises à l'oral ne sont pas sans avoir des effets négatifs sur l'état psychologique de l'étudiant. D'après les informateurs, l'erreur commise à l'oral fait perdre la confiance en soi, suscite des complexes psychiques et expose à la moquerie des autres.

3-7-Synthèse

L'enquête par entrevue de recherche a été choisie comme technique complémentaire à l'enquête par questionnaire. Ainsi, les entrevues réalisées nous ont permis d'analyser en profondeur les réponses des enquêtes afin de vérifier nos hypothèses. Ces hypothèses portent sur les représentations qu'ont les étudiants constituant notre population de l'erreur commise à l'oral ainsi que l'influence de ces représentations sur leur prise de parole.

À méditer les réponses des informateurs, il s'avère que différentes inhibitions psychologiques sont derrière leur absence de prise de parole en dehors de la classe. Ces inhibitions sont, entre autres, la timidité ainsi que la moquerie des autres face aux erreurs qu'ils commettent. Cependant, les informateurs sont presque unanimes sur le fait que l'environnement sociolinguistique de la région défavorise la pratique orale des langues étrangères.

Par ailleurs, une bonne partie des informateurs sous-estime voire ignore la valeur de l'erreur commise au début de l'apprentissage. Ainsi, ces enquêtés affirment que l'erreur commise à l'oral est source de gêne et de déception et ils l'associent à des connotations tendant vers la culpabilisation de l'apprenant.

En outre, certains informateurs ne sont pas conscients du rôle positif de l'erreur. En effet, leurs représentations de l'erreur ne sont pas à jour du statut qu'accordent les méthodologies modernes de l'enseignement des langues à l'erreur.

À partir de ces constats, force nous est d'établir que les informateurs ont des représentations négatives de l'erreur et que ces représentations sont l'une des causes principales qui entravent leur prise de parole.

Conclusion

À l'issue de ce travail de recherche, il nous a été donné de constater un lien irréfutable entre les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur commise à l'oral et leur absence de prise de parole.

Cette étude scientifique a pris source dans notre expérience en tant qu'apprenants du FLE. Durant notre cursus de licence et notamment pendant notre première année, nous avons remarqué que les étudiants, sauf de rares exceptions, ne prennent jamais la parole en français en dehors de la classe. Ce constat nous a alors invités à mener des réflexions sérieuses en vue de comprendre et pourquoi pas de contribuer à mettre fin à ce mutisme frappant le public étudiant du FLE au sein de l'université Echahid Hamma Lakhdar.

La question centrale ayant sous-tendu ce travail de recherche, et à partir de laquelle il s'est organisé, est la suivante : comment les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur influent-elles sur leur prise de parole ? Cette question a donné lieu à des questions auxiliaires : quelle est la nature des difficultés rencontrées par les étudiants au niveau de la prise de parole ? Quelles sont les représentations de l'erreur chez les étudiants de FLE ? Que ressentent les étudiants vis-à-vis de leurs erreurs lors de la prise de parole ? Y a-t-il un rapport entre les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur et leur quasi-absence de prise de parole ?

Ainsi, cette étude s'est fondée sur l'hypothèse que les étudiants auraient une représentation négative de l'erreur et que cette représentation influencerait négativement leur prise de parole.

Il importe de rappeler que nous avons tenu à exclure la prise de parole chez les étudiants à l'intérieur de la classe afin d'éviter le chevauchement de notre problématique sur d'autres facteurs qu'un simple mémoire de master n'est pas censé embrasser et dont nous citons, par exemple, l'influence de l'évaluation. En effet, nous aurions pu, en l'occurrence, avoir affaire à des étudiants qui ont une représentation positive de l'erreur mais qui s'abstiennent de prendre la parole en classe parce qu'ils ont peur d'être négativement jugés par l'enseignant s'ils commettent des erreurs.

L'enquête par questionnaire démontre que la majorité des étudiants ont des représentations négatives de l'erreur et que cette dernière, au lieu d'être soumise à une réflexion scientifique, se trouve généralement liée à des connotations qui stigmatisent l'apprenant. Ces représentations renvoient, dans leur majorité, à des conceptions caduques de l'erreur prônées par les méthodologies anciennes de l'enseignement des langues (de la méthodologie traditionnelle jusqu'à la méthode structuro-globale-audio-visuelle) ainsi que les courants

pédagogiques qui les sous-tendaient et qui n'ont plus cours actuellement : le courant transmissif et le courant comportementaliste.

Dans la même optique, les résultats récoltés par le biais de l'entrevue de recherche viennent renforcer ces conclusions. Les entrevues réalisées affirment, en outre, le poids prépondérant de l'aspect psychologique sur l'apprentissage de la prise de parole chez les étudiants. Toutefois, cette étude n'a pas à minimiser ni encore moins à remettre en cause l'influence de l'aspect linguistique d'autant plus que le public étudiantin constituant notre population est encore au début du processus d'apprentissage du FLE.

Les résultats recueillis à travers les deux enquêtes nous ont permis aussi de discerner l'existence d'un rapport de cause à effet entre les représentations négatives qu'ont les étudiants de l'erreur et leur absence de prise de parole. L'erreur commise à l'oral se trouve, alors, vecteur d'états d'âme négatifs de toutes sortes. À s'en tenir aux réponses des étudiants enquêtés, ils préfèrent se taire ou parler en arabe que de parler en français en commettant des erreurs.

Par ailleurs, il importe de souligner que cette étude n'a pas la prétention non plus d'ériger les représentations de l'erreur chez les étudiants comme seule et unique cause de l'absence de prise de parole. En effet, la prise de parole requiert la mobilisation de différentes compétences de diverses natures. La représentation qu'ont les étudiants de l'erreur se trouve, d'après les résultats de nos enquêtes, l'obstacle psychologique principal que rencontrent les étudiants.

De même, les résultats obtenus à travers les deux enquêtes convergent vers un point délicat : le sentiment d'insécurité linguistique s'empare d'une grande partie du public étudiantin du FLE. Ce sentiment se manifeste, outre la peur de commettre des erreurs, par : le sentiment de malaise lors de la prise de parole, l'hésitation et la préparation préalable à la prise de parole devant le public ainsi que l'idée que l'apprentissage du français à l'écrit doit précéder celui de l'oral.

En vertu de ce qui vient d'être évoqué et aussi sur la base des investigations effectuées, divers questionnements s'imposent :

- 1- Les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur, sont-elles à imputer aux enseignants qui les auraient inculquées dans l'esprit des apprenants à travers des pratiques de classe déficientes ou bien aux méthodologies de l'enseignement des langues qui n'auraient pas défini une approche efficace tendant vers la positivation de l'erreur ?

2- Comment modifier ces représentations ?

Pour conclure, nous tenons à souligner qu'il est vain et oiseux de se contenter de la présente étude. De nouvelles pistes de recherche avec de nouvelles problématiques s'imposent pour compléter cette étude en tentant d'apporter les solutions idoines aux représentations erronées chez le public apprenant. Bref, la recherche en la matière ne fait que commencer.

Annexes

Questionnaire destiné aux étudiants de 1ère année de licence de français

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de réalisation de notre mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master 2 en didactique et langues appliquées. Notre recherche porte sur les représentations de l'erreur et leur influence sur la prise de parole chez les étudiants de 1^{ère} année de licence de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar - El-Oued. Pour cela, nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

Sexe :

Âge :

Cochez la bonne réponse :

1- Vous sentez-vous à l'aise en parlant en français ?

Oui

Non

- Si non, pourquoi ?

2- Avez-vous des difficultés à vous exprimer oralement en langue française ?

Oui

Non

- Si oui, ces difficultés sont d'ordre :

- linguistique (vocabulaire, conjugaison, etc.)

- psychologique (timidité, manque de confiance en soi, etc.)

- autre réponse (précisez).....

3- Pensez-vous qu'il faut maîtriser d'abord le français à l'écrit avant de s'engager dans l'apprentissage de la prise de parole ?

Oui

Non

Ne sais pas

4- Hésitez-vous à prendre la parole en public ?

Oui

Non

- Si oui, vous hésitez parce que :

- vous avez peur

- vous avez honte

- autre réponse (précisez).....

5- Lorsque vous voulez parler en français lors d'une conversation amicale, vous :

- prenez la parole de façon spontanée
- préparez à l'avance ce que vous allez dire

6- Lorsque vous n'arrivez pas à exprimer vos idées en français, vous :

- avez recours à l'arabe dialectal
- insistez à parler en français quitte à commettre des erreurs

7- Lorsque vous parlez en français devant vos camarades, avez-vous peur de commettre des erreurs ?

Oui

Non

8- Imaginez que vous êtes en train de parler en français et que vous avez commis une erreur. Que représente l'erreur pour vous dans cette situation ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- Honte
- Inattention
- Bêtise
- Oubli
- Gêne
- Incomplétude de l'apprentissage
- Colère
- Aucune impression
- Autre réponse (précisez).....

9- Pensez-vous que l'erreur est inévitable pour celui qui veut apprendre à parler correctement une langue étrangère ?

Oui

Non

Ne sais pas

10- Selon vous, l'erreur linguistique est un phénomène :

- positif
- négatif
- à la fois positif et négatif
- ni positif ni négatif
- ne sais pas

Merci de votre collaboration

Entretien réalisé dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master portant sur les représentations de l'erreur et leur influence sur la prise de parole chez les étudiants de 1^{ère} année de licence de français

Date : ... / ... / ...

Heure : de ... h ... à ... h ...

Lieu :

Si on parlait d'abord de votre apprentissage de la prise de parole en langue française :

1- Comment jugez-vous votre prise de parole en dehors de la classe ?

1-1- Quelle est la nature des difficultés que vous rencontrez au niveau de l'oral ?

1-2- Quelles sont les principales causes entravant votre prise de parole en français ?

2- Selon vous, qu'est-ce qui empêche les étudiants de parler en français entre eux ?

2-1- Que pensez-vous de l'intérêt qu'accordent les étudiants à la prise de parole en français ?

2-2- À votre avis, que doivent faire les étudiants pour surmonter leur blocage en matière de prise de parole ?

Si on parlait maintenant de l'erreur :

1- Que représentent pour vous les erreurs commises à l'oral ?

1-1- Quand vous pensez à l'expression « commettre des erreurs à l'oral », qu'est-ce qui vous vient à la tête ?

1-2- Que sentez-vous lorsque vous commettez des erreurs au niveau de l'oral ?

2- Selon vous, comment l'erreur peut-elle influencer l'apprentissage de la prise de parole en français ?

2-1- Que pensez-vous du rôle de l'erreur dans l'apprentissage de la prise de parole ?

2-2- Quel est l'effet de l'erreur commise à l'oral sur la psychologie de l'étudiant ?

Merci d'avoir bien voulu répondre à nos questions

Conventions de transcription

- Du fait que les enquêtés ont alterné le français, l'arabe dialectal et rarement l'arabe standard, nous avons transcrit orthographiquement les énoncés en langue française et phonétiquement ceux en langue arabe.
- Les énoncés en langue arabe sont transcrits en alphabet français et accompagnés d'une traduction en langue française.
- D'autres caractères et symboles sont utilisés pour transcrire ce qui n'est pas verbalisé ou qui n'a pas d'équivalent en caractère latin dans les énoncés enregistrés. Le tableau ci-dessous éclaircit l'intégralité du système suivi lors de la transcription :

Q	ق (نتقلق = Nétqallaq)
ε	ع (عربية = Earabiya)
H	ه (هاذي = hadhi)
Dh	ذ (هاذي = hadhi)
Gh	غ (غالط = ghalét)
K	ك (كيما = kima)
Kh	خ (نخاف = nkhaf)
ħ	ح (واحد = waħéd)
W	و (واحد = waħéd)
E	إ (إنت = énta)
I	إِرَادَة (irada = irada)
B	ب (باينة = bayna)
ʃ	ش (شويّة = ʃwiyya)
G	ق (نقول = ngoul)
Y	ي (يعني = yaɛni)
ṭ	ث (ثاني = tani)
ṭ	ط (ايطيخلي = itéħli)
ḍ	ض / ظ (ضعيف = ḍɛif / الظاهر = éḍahér)
T	ت (إنت = énta)
D	د (يهدرو = yahadrou)
L	ل (تصرالي = taṣrali)
J	ج (تجيني = tjini)
Z	ز (بزّاف = bézzaf)
o / ou	و (يهدرو = yahadrou)

ş	ص (تصرالي = taşrali)
F	ف (ضعيف = dʒif)
M	م (مكانش = makané]
N	ن (نايا = naya)
R	ر (تصرالي = taşrali)
S	س (يستنى = yéstanna)
A	أ / آ (لغة = logha / أناهو = anahou)
Consonne doublée	ّ
:	Silence de courte durée
::	Silence de moyenne durée
:::	Silence de longue durée
x	Propos incompris ou inaudibles (courte durée)
xx	Propos incompris ou inaudibles (moyenne durée)
xxx	Propos incompris ou inaudibles (longue durée)
Soulignement	Coïncidence de paroles entre l'enquêteur et l'enquêté
{bruit}	Bruit externe
euh !	Hésitation
RIRE	Rire
!	Exclamation
?	Interrogation
Parenthèses	Traduction de l'énoncé en langue française
[...]	Énoncé coupé ou digression
...	Énoncé inachevé

Tableau n°1 : système de transcription linguistique et paralinguistique suivi

Liste des figures

Figure n°01 : Sexe du public visé	42
Figure n°02 : Sexe du public sondé	45
Figure n°03 : Le sentiment d'être à l'aise lors de la prise de parole en français	46
Figure n°04 : Raisons du sentiment de malaise lors de la prise de parole ...	46
Figure n°05 : Avez-vous des difficultés à vous exprimer oralement en français ?	48
Figure n°06 : Les types des difficultés d'expression orale	48
Figure n°07 : La priorité de l'apprentissage du français à l'écrit par rapport à l'apprentissage de la prise de parole	49
Figure n°08 : L'hésitation à la prise de parole devant le public	50
Figure n°09 : Raisons de l'hésitation à la prise de parole devant le public ...	51
Figure n°10 : L'improvisation lors de la prise de parole en français	52
Figure n°11 : L'agir des étudiants face au blocage en matière d'expression orale	52
Figure n°12 : La peur de commettre des erreurs lors de la prise de parole ...	53
Figure n°13 : Les représentations de l'erreur commise au niveau de la prise de parole	54
Figure n°14 : L'erreur, est-elle inévitable ?	55
Figure n°15 : Le statut de l'erreur selon les étudiants	56

Bibliographie

Ouvrages

- 1 • Angers, Maurice (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Éditions.
- 2 • Arisma, Robert et al. (2012). *Renforcement didactique. Didactique de la compréhension et de l'expression orales*. Haïti.
- 3 • Astolfi, Jean-Pierre (2008). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.
- 4 • Austin, John (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil.
- 5 • Boyer, Henri (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod Éditions.
- 6 • Calvet, Louis-Jean (2002). *La sociolinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 7 • Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- 8 • Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- 9 • De Robillard, Didier (1993). *Contribution à un inventaire des particularités lexicales du français de l'île Maurice*. Paris : Éditions EDICEF.
- 10 • Denis, Michel (1989). *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 11 • Germain, Claude (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec : Éditions CEC.
- 12 • Halté, Jean-François (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 13 • Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2001). *Les actes de langage dans le discours, théorie et fonctionnement*. Paris : Éditions Nathan.
- 14 • Mannoni, Pierre (2016). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 15 • Marquilló Larruy, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE international.
- 16 • Moreau, Marie-Louise (1997). *Sociolinguistiques, concepts de base*. Liège : Éditions Mardaga.
- 17 • Moscovici, Serge (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 18 • Puren, Christian & Bertocchini, Paola & Costanzo, Edvige (2007). *Se former en didactique des langues*. Paris : Éditions Ellipses.
- 19 • Puren, Christian (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.

Paris : Nathan-CLE international.

- 20 • Sorez, Hélène (1995). *Prendre la parole*. Paris : Éditions Hatier.
- 21 • Tardieu, Claire (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Éditions Ellipses.

Dictionnaires

- 1 • Cuq, Jean-Pierre et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- 2 • Dubois, Jean (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas.
- 3 • Galisson, Robert & Coste, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Éditions Hachette.
- 4 • Raynal, Françoise & Rieunier, Alain (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF Éditeur.
- 5 • Reuter, Yves et al. (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Belgique : Éditions De Boeck.
- 6 • Rey, Alain et al. (2011). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Robert.
- 7 • Robert, Jean-Pierre (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.

Articles

- 1 • Jihane, Setli (2011). *Raisons paralysant la prise de parole en classe de FLE*. [En ligne] <https://www.marocagreg.com/forum/sujet-raisons-paralysant-la-prise-de-parole-en-classe-de-fle-14130.html> (consulté le 24 février 2019 à 13h20)
- 2 • Perrenoud, Philippe (2000). *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* [En ligne] https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html (consulté le 08 avril 2019 à 01h40)

Mémoires

- 1 • Hanane, Hamdi (2006). *Immigration et insécurité linguistique : le cas des immigrés algériens en France*. Mémoire de magistère. Université Elhadj Lakhdar – Batna.
- 2 • Sonia, Berrehail (2016). *L'alternance codique arabe dialectal / français dans le parler des jeunes locuteurs algériens*. Mémoire de magistère. Université des frères Mentouri - Constantine 1.

Revue et périodiques

- 1 • Deslandes, Véronique (2007). *Des conditions pour libérer la parole*. Publié dans la

revue : Les cahiers EPS n°36.

- 2 • Francard, Michel & Lambert, Joëlle & Berdal-Masuy, Françoise (1993). *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*. Publié dans la revue : Français et société n°06. Bruxelles : Ministère de la Culture, Service de la langue française.
- 3 • Médioni, Maria-Alice (2010). *Pour apprendre une langue, il faut la parler*. Publié dans le périodique : Le journal de l'alpha n°172. Bruxelles.
- 4 • Remysen, Wim (2003). *L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois. Contribution à l'étude de la francophonie canadienne*. Publié dans la revue : Aspects de la nouvelle francophonie canadienne. Québec : Presses de l'Université Laval.
- 5 • Roux, Pierre-Yves (2003). *L'oral en classe de langue : de la production à l'expression*. Publié dans la revue : Le français dans le monde n°327.

Résumé

Cette étude scientifique vise à mettre en exergue le rapport de cause à effet entre les représentations de l'erreur commise à l'oral et l'absence de prise de parole chez le public étudiant de FLE. Prendre la parole en français ne s'avère pas aisé pour les étudiants vu que cet acte ne se réduit pas à la mobilisation des seules ressources linguistiques mais elle leur commande aussi de surmonter les diverses difficultés psychologiques qui pourraient entraver la prise de parole et dont nous citons, en l'occurrence, la peur de commettre des erreurs.

Afin d'étudier les représentations qu'ont les étudiants de l'erreur ainsi que leur influence sur l'apprentissage de la prise de parole, nous avons opté, dans la présente recherche, pour deux outils d'investigation donnant lieu à des méthodes d'analyse différentes : l'enquête par questionnaire (méthode quantitative) et l'entrevue de recherche (méthode qualitative).

Mots-clés

Représentation ; erreur ; faute ; prise de parole ; insécurité linguistique

Abstract

This scientific study aims to highlight the cause-and-effect link between the representations of the oral error and the lack of speech by the students of a French as foreign language. Speaking in French is not easy for students since this act is not limited to the mobilization of only linguistic resources but it also requires them to overcome the various psychological difficulties that could hinder the speech and among which we mention, in this case, the fear of committing errors.

In order to study the students' representations of the error and their influence on the learning of speech, we have opted, in the present research, for two investigative tools which call for methods of different analysis: the questionnaire survey (quantitative method) and the research interview (qualitative method).

Key words

Representation ; error ; mistake ; speaking ; linguistic insecurity