

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique
Université de Saida Dr Moulay Tahar
Faculté des lettres et des langues
Département de français



Mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du diplôme de Master
Filière : Français
Option : Sciences du langage

THEME

Manifestation de l'insécurité linguistique lors de la communication : étude de l'éthos communicationnel des étudiants de la troisième année licence

Présenté par :

BOURI ASMA

Sous la direction de :

Mme LATROCH WASSILA

Soutenu le :...../ 06 / 2025 Devant le jury composé de :

Mme BAGHDADI Fatima zohra université de Saida présidente

Mme LATROCH Wassila université de Saida encadrant

Mme MAKHLOUF Lylia université de Saida examinatrice

Année universitaire : 2024-2025

Dédicace

A tous ceux qui m'aiment

Que J'aime

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma gratitude et mes remerciements à ma directrice de recherche Mme.LATROCH qui m'a guidée, m'a orientée dans cette expérience enrichissante.

J'adresse également mes sincères remerciements aux membres du jury, qui ont accepté de lire ce modeste mémoire pour l'évaluer.

Je remercie tout particulièrement tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche, aussi toute personne ayant acceptée de participer à mon enquête.

Résumé :

Cette étude se concentre sur le phénomène de l'insécurité linguistique et poursuit deux objectifs principaux .Le premier objectif vise à d'étudier les manifestations de cette insécurité qui peut affecter les étudiants de 3 année licence de l'université de Saida.

Le deuxième objectif consiste à relever l'impact de l'insécurité linguistique sur l'image de soi en communication (l'ethos communicationnel).

Mots clés : Insécurité linguistique, ethos communicationnel, sociolinguistique, anxiété.

Abstract :

This study focuses on the phenomenon of linguistic insecurity and pursues two main objectives.The first objective aims to study the manifestations of this insecurity that can affect third-year Bachelor's students at the university of Saida.

The second objective is to identify the impact of linguistic insecurity on self-image in communication.

Keywords : Linguistic insecurity, Ethos, sociolinguistics,anxiety.

الملخص

تركز هذه الدراسة على ظاهرة انعدام الأمان اللغوي و تسعى لتحقيق هدفين رئيسيين. الهدف الأول هو دراسة مظاهر انعدام الأمان اللغوي التي قد تؤثر على طلاب السنة الثالثة ليسانس بجامعة سعيدة.

أما الهدف الثاني فيتمثل في تحديد تأثير انعدام الأمان اللغوي على الصورة الذاتية في التواصل.

الكلمات المفتاحية: الأمان اللغوي علم اللغة الاجتماعي القلق .الايتوس:

Table des matières

Dédicace

Remerciements

Resumé

Introduction générale.....7

Chapitre I L'insécurité linguistique ethos communicationnel

1. La situation sociolinguistique en Algérie	11
2. Le statut des langues en Algérie.....	12
2.1L'arabe	12
2.2 Le dialecte.....	13
2.3 L'anglais	13
2.4 Le français	14
2.5. Le tamazight.....	14
3. Définition et origines de l'insécurité linguistique	15
3.1 Définition du concept.....	15
3.2 Origines du concept	15
4. La sécurité linguistique.....	16
5. La norme linguistique et son rôle.....	16
6. Manifestations de l'insécurité linguistique	16
6.1Manifestations linguistiques	17
6.2Manifestations comportementales.....	19
7. Facteurs de l'insécurité linguistique.....	20
7.1. Représentations linguistiques	20
7.2. Facteurs sociolinguistiques	20
7.4.1Les facteurs contextuels	24
II. I. L'ethos communicationnel et son lien avec l'insécurité linguistique	25
1. Définition de l'ethos communicationnel.....	25
2. Importance de l'ethos dans la communication	26
3. Relation entre l'ethos et l'insécurité linguistique	27

Partie pratique

Chapitre II :Analyse et intreprétaion des données

Description de l'enquête :	32
Les conditions de déroulement des enregistrements :	33
Présentation du public visé :	33
Présentation et analyse du corpus :	33
1.Analyse des données :	33
Partie1 : profil du participant.....	34
Partie2 : la perception de la compétence linguistique :.....	37
Partie3 : manifestation de l'insécurité linguistique :	38
Partie4 : perception de l'ethos communicationnel	40
Partie5 : Suggestions et commentaires :	42
I.2 Analyse des enregistrements :	44
Interprétations des résultats :	45
Pistes pédagogiques pour réduire l'insécurité linguistique.....	48
Conclusion générale	50
Bibliographie	53
Annexe	57

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En Algérie, la langue française occupe une position ambivalente : héritage de la colonisation, elle demeure un vecteur privilégié de promotion sociale, académique et professionnelle. Bien qu'elle ne bénéficie d'aucun statut officiel, elle joue un rôle essentiel dans le paysage linguistique national, notamment dans l'enseignement supérieur.

Au sein des départements de langue et littérature françaises, où elle constitue à la fois un objet et un outil d'étude, le français est censé être maîtrisé par les étudiants. Pourtant, la réalité observée dans les salles de classe et lors des interactions académiques révèle une autre facette : celle d'un rapport incertain, parfois conflictuel, à la langue. Les étudiants de troisième année licence, loin d'être toujours à l'aise dans leur usage du français, manifestent souvent une gêne ou une retenue dans les situations de communication, qu'elles soient orales ou écrites.

Ce phénomène renvoie à ce que les sociolinguistes désignent sous le terme d'insécurité linguistique, définie comme le sentiment de ne pas parler « correctement » une langue valorisée socialement, ce qui peut engendrer des attitudes d'autocensure, d'autocorrection, voire d'évitement. Comme l'explique Louis-Jean Calvet, « l'insécurité linguistique est l'expression d'un conflit entre la langue que l'on parle et celle que l'on croit devoir parler » (Sociolinguistique, 1993).

Dans un contexte algérien marqué par le plurilinguisme, la diglossie et les tensions identitaires liées à la langue, ce sentiment d'insécurité est d'autant plus exacerbé qu'il s'accompagne d'enjeux de légitimité sociale et académique.

Le présent travail s'intéresse précisément à la manière dont cette insécurité linguistique affecte l'éthos communicationnel des étudiants de troisième année licence français. L'éthos, dans la perspective de Dominique Maingueneau, désigne « l'image de soi que le locuteur construit dans et par son discours » (L'Analyse du discours, 1996). Il ne s'agit donc pas uniquement d'un trait psychologique, mais bien d'une posture discursive, socialement construite et linguistiquement observable. Or, si cette image de soi est fragilisée par le doute linguistique, cela peut impacter la qualité de la communication ainsi que la performance académique des étudiants.

Face à ce constat, plusieurs questions se posent :

Comment cette insécurité linguistique se manifeste-t-elle chez ces étudiants dans des situations de communication ? En quoi cette insécurité affecte-t-elle leur ethos communicationnel ? Quels sont les mécanismes linguistiques et extralinguistiques employés pour compenser ou contourner cette insécurité ?

Pour orienter notre recherche, trois hypothèses provisoires sont formulées :

- L'insécurité linguistique chez les étudiants de l'université de Saidate la 3^{ème} année licence se manifesterait par des comportements tels que l'autocorrection fréquente, l'usage excessif d'expressions figées ou l'évitement de situations de communication.

- L'ethos communicationnel des étudiants serait négativement influencé par leur perception de leurs propres lacunes linguistiques, les poussant à adopter des stratégies d'ajustement pour sauvegarder leur crédibilité.
- La fréquence et l'intensité de l'insécurité linguistique pourrait être variée en fonction des situations de communication (formelles vs informelles) et du niveau de maîtrise du français.

Ce travail de recherche a pour objectif d'identifier les manifestations linguistiques et comportementales de l'insécurité linguistique chez les étudiants, d'analyser l'impact de cette insécurité linguistique sur leur ethos communicationnel dans différentes situations de communication, et de proposer des pistes pédagogiques afin de réduire l'insécurité linguistique et d'améliorer la confiance en soi des étudiants dans l'usage du français.

Dans cette perspective, notre travail sera divisé en deux chapitres, répartis comme suit :

Le premier chapitre portera sur la partie théorique, dans laquelle nous présenterons quelques définitions de concepts tels que l'insécurité linguistique et l'éthos communicationnel.

Nous aborderons également les différents facteurs à l'origine de l'insécurité linguistique ainsi que son impact dans le milieu universitaire.

Il sera aussi nécessaire de définir l'éthos communicationnel, d'en préciser son importance dans la communication, ainsi que sa relation avec l'insécurité linguistique.

Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation et à la description de notre corpus. Nous analyserons les résultats obtenus à partir de l'application de la grille d'analyse sur le corpus, ainsi que ceux issus de la collecte des données.

Cette analyse sera suivie d'une interprétation des résultats auxquels nous sommes parvenus.

Enfin, nous conclurons par une conclusion générale.

CHAPITRE I

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE ETHOS COMMUNICATIONNEL

Introduction partielle :

L'insécurité linguistique constitue aujourd'hui un objet d'étude central dans les champs de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences de l'éducation, en raison de ses implications sur les dynamiques identitaires, les rapports sociaux et les inégalités en matière de communication. Ce phénomène renvoie à un sentiment d'inconfort, de doute ou d'infériorité linguistique que peut éprouver un locuteur vis-à-vis de sa propre compétence langagière, que ce soit dans sa langue première ou dans une langue seconde ou étrangère. Il s'agit, selon les contextes, d'une perception subjective de décalage par rapport à une norme linguistique perçue comme légitime, correcte ou prestigieuse, généralement incarnée par le locuteur natif ou les usages standardisés valorisés socialement.

L'insécurité linguistique se manifeste à plusieurs niveaux : phonétique (prononciation), morphosyntaxique (maîtrise des structures grammaticales), lexical (choix de vocabulaire) et discursif (cohérence, fluidité, stratégies d'interaction). Elle peut entraîner chez les locuteurs des comportements tels que l'hésitation, la réticence à prendre la parole, l'autocorrection excessive, voire l'évitement de certaines situations de communication. Ces manifestations traduisent un rapport anxieux à la langue, qui affecte non seulement la performance linguistique, mais aussi l'image de soi, l'estime de soi et les capacités d'engagement social.

Sur le plan psychosocial, l'insécurité linguistique peut s'avérer particulièrement handicapante dans des contextes où la maîtrise linguistique est fortement corrélée à la réussite scolaire, à la mobilité sociale ou à la reconnaissance professionnelle. Elle constitue alors un obstacle à la participation équitable des individus dans les sphères éducatives, professionnelles et citoyennes. Dès lors, une analyse approfondie des causes, des manifestations et des effets de l'insécurité linguistique apparaît indispensable, tant pour mieux comprendre les mécanismes d'exclusion symbolique qu'elle induit, que pour proposer des dispositifs pédagogiques inclusifs, favorisant le développement de compétences langagières en lien avec les représentations sociales, les contextes d'apprentissage et les trajectoires linguistiques des apprenants.

1. La situation sociolinguistique de l'Algérie

L'Algérie se caractérise par une situation sociolinguistique complexe, marquée par une forte hétérogénéité linguistique issue de strates historiques, culturelles et politiques successives. Pays de contact et de coexistence de plusieurs langues, l'Algérie est un espace multilingue où se rencontrent langues officielles, langues nationales, langues véhiculaires et langues héritées.

Depuis l'indépendance en 1962, l'arabe standard moderne (al-fuṣḥā) a été institué comme langue officielle, utilisée dans les institutions de l'État, les médias publics, l'enseignement et les communications administratives. Cette arabisation politique et scolaire s'inscrit dans un projet postcolonial de reconstruction identitaire et de souveraineté linguistique, visant à effacer les traces de la domination coloniale. Cependant, cette politique linguistique s'est heurtée à la réalité d'un plurilinguisme enraciné dans les usages sociaux quotidiens.

En effet, aux côtés de l'arabe standard, l'arabe algérien (ou *darija*), dans ses multiples variantes régionales, demeure la langue véhiculaire dominante dans les interactions quotidiennes. Il s'agit d'un arabe dialectal non codifié, largement influencé par des apports

berbères, français, turcs et espagnols, selon les régions. Le tamazight (berbère), quant à lui, constitue une autre composante majeure du paysage linguistique algérien. Parlé principalement dans les régions kabyle, chaouie, mozabite et touarègue, il a acquis en 2002 le statut de langue nationale, puis en 2016 celui de langue officielle aux côtés de l'arabe, consacrant ainsi une reconnaissance institutionnelle tardive mais symboliquement forte de la diversité culturelle du pays.

La langue française, introduite massivement à partir de la colonisation de 1830, a profondément marqué l'espace public algérien. Bien qu'elle ait perdu son statut de langue officielle après l'indépendance, elle demeure omniprésente dans plusieurs sphères : l'enseignement supérieur, les sciences, les relations commerciales, les médias privés, ainsi que les administrations techniques. Le français est ainsi considéré comme une langue seconde ou langue étrangère de forte présence, selon les classifications sociolinguistiques. Comme le souligne Salah Guemriche(2007), « le français, en Algérie, est à la fois une langue de domination héritée et un outil de promotion sociale convoité».

À cela s'ajoute une ouverture croissante vers d'autres langues étrangères, notamment l'anglais, dont l'apprentissage est de plus en plus valorisé dans les politiques éducatives récentes, ainsi que l'espagnol et l'allemand, enseignés dans certains établissements scolaires et universitaires. Cette diversification linguistique répond à la fois aux logiques de mondialisation, aux aspirations économiques et à une redéfinition progressive des imaginaires linguistiques.

Ainsi, la configuration linguistique de l'Algérie peut être décrite comme un système diglossique et plurilingue, où les langues ne sont pas seulement en coexistence, mais en hiérarchisation, chaque idiome étant investi d'un statut, d'une fonction et d'un capital symbolique spécifiques. Cette réalité sociolinguistique pose des enjeux majeurs en matière d'éducation, de politique linguistique, de cohésion sociale et de représentation identitaire.

2. Le statut des langues en Algérie

L'Algérie se caractérise par un plurilinguisme institutionnellement encadré, hérité à la fois de son histoire précoloniale, coloniale et post indépendante. Depuis 1962, l'arabe a été consacré langue officielle de la République algérienne démocratique et populaire, dans une perspective de réappropriation identitaire après 132 ans de colonisation française. Toutefois, dans la pratique sociolinguistique, d'autres langues occupent des places significatives, générant une situation de hiérarchisation fonctionnelle et de diglossie plurielle.

2.1 L'arabe

L'arabe est la langue officielle et nationale de l'Algérie, telle qu'établie dans la Constitution depuis l'indépendance. Toutefois, cette catégorie englobe en réalité deux variétés bien distinctes : l'arabe standard moderne (ou arabe classique) et l'arabe algérien dialectal (ou darija), souvent absentes des mêmes registres d'usage.

L'arabe standard est une langue codifiée, utilisée dans les domaines institutionnels, les discours officiels, l'éducation, les médias publics, ainsi que dans les publications scientifiques et littéraires. Il s'agit d'une langue d'enseignement obligatoire dans tout le système scolaire algérien. Sa légitimité repose sur un capital symbolique fort lié à la religion, à l'identité nationale et à l'unité du monde arabe.

En revanche, l'arabe dialectal algérien, bien que largement majoritaire dans les usages quotidiens, demeure non standardisé et sans statut juridique officiel. Cette variété locale, qui varie selon les régions, est la langue maternelle de la majorité des Algériens. Elle est employée dans les interactions informelles, dans certains médias populaires, dans les productions culturelles (musique, théâtre, cinéma) et dans les réseaux sociaux.

Malgré les politiques d'arabisation engagées dès les années 1970, visant à éradiquer l'usage du français et à promouvoir l'arabe standard dans toutes les sphères de la vie publique, une distance sociolinguistique demeure entre la langue apprise (arabe classique) et la langue pratiquée (arabe dialectal). Cette tension contribue au phénomène d'insécurité linguistique chez de nombreux locuteurs.

2.2 Le dialecte

Le dialecte algérien, ou *darija*, constitue la langue véhiculaire dominante dans l'espace social. Il est utilisé dans toutes les couches de la population pour les échanges informels, familiaux, et communautaires. Sa vitalité s'exprime notamment dans les zones rurales et les milieux urbains populaires.

Cependant, cette variété ne jouit d'aucune reconnaissance institutionnelle et n'est pas enseignée dans les écoles. Elle reste exclue de l'enseignement formel, de l'administration et des textes officiels, ce qui renforce sa marginalisation sur le plan symbolique. En dépit de cette absence de statut, le dialecte est valorisé comme élément du patrimoine culturel immatériel, notamment dans la littérature populaire, la poésie orale, la chanson *raï*, ou encore le théâtre dialectal.

Ce décalage entre usage et reconnaissance juridique interroge les fondements de la politique linguistique algérienne et souligne la nécessité d'une approche plus inclusive prenant en compte les pratiques linguistiques effectives des citoyens.

2.3 L'anglais

Langue globale par excellence, l'anglais occupe une place croissante dans le paysage éducatif et scientifique algérien. Bien qu'il soit historiquement relégué au rang de langue étrangère secondaire, son importance stratégique a été récemment réaffirmée par les autorités, dans le cadre d'une ouverture vers l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Depuis 2022, des réformes ont été engagées pour intégrer l'anglais dès la troisième année du cycle primaire, marquant ainsi un tournant dans la planification linguistique nationale. Des accords de coopération ont été signés avec des pays anglophones pour former les enseignants, promouvoir la publication scientifique en anglais, et élargir son utilisation dans les disciplines universitaires, notamment les sciences exactes et médicales.

Ces mesures traduisent une volonté politique de décoloniser les savoirs et de réduire la dépendance au français, en alignant l'Algérie sur les standards académiques et économiques mondiaux dominés par l'anglais. Toutefois, la maîtrise réelle de cette langue reste encore limitée à certaines professions et élites urbaines.

2.4 Le français

La langue française, introduite en Algérie à partir de la conquête coloniale en 1830, a constitué pendant plus d'un siècle la langue de l'administration, de l'école, de la justice et de la culture écrite. À l'indépendance, le français a perdu son statut officiel mais n'a jamais été exclu du champ social, devenant une langue seconde de fait.

Le processus d'arabisation entamé dans les années 1970 a visé à restreindre son usage dans les institutions publiques, notamment dans l'enseignement. Comme le rappelle Mohamed Benrabah(1999), « l'arabisation fut à la fois un projet politique, identitaire et éducatif, mais elle ne réussit jamais à supplanter totalement la présence du français dans les sphères du pouvoir symbolique.» En effet, le français demeure aujourd'hui largement utilisé dans les secteurs de la médecine, des sciences, de l'enseignement supérieur, de la presse indépendante et des affaires.

La position du français en Algérie reste donc ambivalente : pour certains, il représente un outil de mobilité sociale et un vecteur de modernité ; pour d'autres, il demeure le stigmate d'un passé colonial et un frein à la souveraineté culturelle. Cette controverse linguistique continue d'animer les débats publics et universitaires, révélant les tensions identitaires qui traversent la société algérienne contemporaine.

2.5. Le tamazight

Le tamazight, ensemble des variétés berbères parlées en Algérie, constitue une composante fondamentale de l'identité linguistique et culturelle du pays. Bien que longtemps marginalisé, voire invisibilisé dans les discours officiels, il a progressivement été reconnu comme langue nationale en 2002, puis comme langue officielle par la Constitution algérienne amendée en 2016 (article 4). Cette officialisation a marqué un tournant symbolique majeur dans la politique linguistique nationale, en réponse aux revendications des mouvements amazighs pour la reconnaissance de leurs droits linguistiques et culturels.

Le tamazight est principalement parlé dans plusieurs régions du pays, notamment en Kabylie, dans les Aurès, le Mzab, les OuledNaïl et le Hoggar. Il se décline en plusieurs variétés régionales (kabyle, chaoui, mzabite, touareg, etc.), dont les locuteurs représentent une part significative de la population.

Depuis sa reconnaissance officielle, des efforts institutionnels ont été entrepris pour sa promotion et sa standardisation, à travers notamment la création du Haut-Commissariat à l'Amazighité (HCA), l'introduction progressive de son enseignement dans certaines écoles, ainsi que sa présence croissante dans les médias régionaux.

Cependant, le tamazight reste confronté à plusieurs défis :

- Une normalisation graphique et linguistique encore en construction ;
- Une dispersion dialectale qui complique l'unification linguistique ;
- Une mise en œuvre institutionnelle limitée, souvent conditionnée par des considérations politiques régionales.

Malgré ces obstacles, l'officialisation du tamazight constitue une avancée significative vers une reconnaissance du plurilinguisme algérien, longtemps nié au nom d'une conception

centralisatrice de l'identité nationale. Elle reflète également une évolution vers un modèle plus inclusif, susceptible de renforcer la cohésion sociale et la diversité culturelle du pays.

3. Définition et origines de l'insécurité linguistique

3.1 Définition du concept

L'insécurité linguistique désigne le sentiment de malaise, de doute ou d'infériorité éprouvé par un locuteur face à sa propre pratique linguistique, lorsqu'il la perçoit comme inadéquate ou déviant par rapport à une norme socialement valorisée. Ce sentiment résulte d'une prise de conscience d'un écart entre la langue effectivement pratiquée par le locuteur et une variété perçue comme « légitime » — parce qu'associée à la classe dominante, à l'institution scolaire ou à une forme supposée « pure » de la langue, exempte d'interférences.

Selon William Labov figure fondatrice de la sociolinguistique variationniste, l'insécurité linguistique se manifeste par des « fluctuations stylistiques », d'après J.Dubois(1994) une « hypersensibilité aux traits stigmatisés que l'on utilise soi-même », ainsi qu'une « perception erronée de son propre discours ». Le locuteur linguistiquement insécurisé est donc celui qui doute de la validité de sa parole, s'autocensure, se corrige à l'excès ou surévalue la distance entre sa pratique et celle des locuteurs idéalisés.

3.2 Origines du concept

Le terme d'« insécurité linguistique » apparaît pour la première fois dans les travaux du linguiste américain Einar Haugen, à travers la notion de schizoglossie, pour désigner le conflit psycholinguistique vécu par les locuteurs bilingues lorsqu'ils oscillent entre deux systèmes linguistiques perçus comme inégalement valorisés. Toutefois, c'est William Labov, en 1966, qui développe pleinement le concept dans son étude pionnière menée à New York, en analysant les comportements phonétiques des locuteurs de la classe moyenne. Il observe une tendance à la sur-correction de certains traits de prononciation, signe d'une tension entre la langue vernaculaire utilisée au quotidien et la norme de prestige valorisée par l'élite urbaine.

En 1978, Gueunier, et Genouvier et Khomsi introduisent les travaux de Labov dans l'espace francophone, en les appliquant à différentes situations de diglossie observées en France. Leur contribution marque une étape importante dans l'appropriation francophone du concept, en particulier dans les contextes sociolinguistiques complexes où coexistent plusieurs variétés de français (régionales, populaires, scolaires).

Dans une perspective sociocritique, Pierre Bourdieu(1982) reprend la notion pour analyser la hiérarchisation des pratiques linguistiques dans l'espace social. Pour lui, la légitimité linguistique est le produit d'un rapport de pouvoir, et les pratiques stigmatisées se trouvent dévalorisées sur ce qu'il appelle le « marché linguistique ». La langue légitime devient alors un capital symbolique, et son appropriation ou non conditionne l'accès à certaines positions sociales.

Par ailleurs, Michel Francard(1993) propose une définition plus large et contextualisée de l'insécurité linguistique, notamment dans le milieu scolaire. Il souligne que ce phénomène

ne se limite pas à la phonétique ou à la grammaire, mais touche l'ensemble des compétences langagières et relationnelles.

D'autres chercheurs, tels que Louis-Jean Calvet, abordent l'insécurité linguistique dans les milieux plurilingues. Il insiste sur le fait qu'elle résulte souvent de tensions interlinguistiques, c'est-à-dire des rapports de force entre plusieurs langues en contact, où l'une est valorisée et l'autre dévalorisée dans l'espace social donné.

Enfin, la sociolinguiste Annette Boudreau approfondit cette réflexion en étudiant des contextes minoritaires, notamment en Acadie (Nouveau-Brunswick, Canada). Dans son ouvrage *Dire le silence*, elle analyse la forme extrême de l'insécurité linguistique : l'impossibilité de s'exprimer, vécue comme une dépossession de sa propre langue. Elle illustre cela à travers le cas d'une participante qui, par peur du jugement, finit par nier son identité francophone et se réfugie dans une identité anglophone plus « tolérante » à l'erreur. Selon Boudreau, cette insécurité dépasse les compétences linguistiques pour atteindre le noyau identitaire du locuteur.

4. La sécurité linguistique

En contrepoint, la sécurité linguistique se définit comme la capacité à utiliser sa langue — ou une langue seconde — sans crainte ni gêne, que ce soit dans des contextes formels ou informels. Elle se caractérise par une confiance en ses compétences langagières, l'absence de doute ou d'auto-surveillance, et la reconnaissance implicite de sa propre norme comme légitime.

Le sentiment de sécurité linguistique émerge donc lorsqu'un locuteur ne se sent pas remis en question pour sa manière de parler, notamment parce que cette dernière est reconnue et valorisée dans son environnement social. Autrement dit, la sécurité linguistique est à la fois un état subjectif de confiance et une reconnaissance objective de sa pratique linguistique dans l'espace social.

5. La norme linguistique et son rôle

La notion de norme linguistique selon J.Calvet(1994) est fondamentale dans la compréhension de l'insécurité linguistique. Elle renvoie à un système de références définissant ce qu'il est convenu de considérer comme correct ou légitime dans une langue donnée. Cette norme peut être imposée par des institutions (école, médias, État) et devient souvent un outil de distinction sociale.

Il existe un rapport de causalité entre la norme et l'insécurité linguistique : plus un locuteur perçoit un écart entre sa pratique et la norme dominante, plus il est susceptible de développer un sentiment d'insécurité. Ce sentiment est exacerbé lorsque la norme est intériorisée comme un idéal inaccessible, voire comme une marque de supériorité sociale.

La norme linguistique est une construction sociale puissante qui modèle la perception et l'usage de la langue. Elle est essentielle pour l'intelligibilité et la structuration d'une langue, mais il est important de reconnaître qu'elle est une variété parmi d'autres, et non la seule bonne façon de parler.

6. Manifestations de l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique se manifeste sous des formes diverses, à la fois linguistiques et comportementales. Ces manifestations traduisent un désajustement entre la compétence perçue du locuteur et la norme linguistique socialement valorisée, et témoignent d'une fragilisation de la relation entre langue, sujet et identité.

6.1 Manifestations linguistiques

L'insécurité linguistique se manifeste, chez les apprenants de français langue étrangère (FLE), à travers divers comportements verbaux traduisant une difficulté à s'approprier et à mobiliser la norme perçue comme légitime. Ces manifestations touchent aussi bien la production orale que la production écrite, et constituent des indicateurs révélateurs d'une tension entre la compétence linguistique réelle de l'apprenant et sa perception de la norme attendue. Nous analyserons ici quatre manifestations récurrentes de cette insécurité : l'hésitation, l'autocorrection et l'hypercorrection, les interférences linguistiques et l'alternance codique.

6.1.1 Hésitation

L'hésitation constitue une manifestation fréquente de l'insécurité linguistique. Elle se traduit par des pauses prolongées, des répétitions, des chevauchements syntaxiques ou des marqueurs discursifs d'incertitude (ehu..., je crois que..., peut-être...). Sur le plan cognitif, l'hésitation résulte d'un processus de vérification mentale par lequel l'apprenant tente d'anticiper ou d'éviter une erreur. Elle est souvent liée à une forte anxiété de performance et à la crainte d'une évaluation négative par les pairs ou les enseignants. Ces hésitations, comme le souligne Blanchet, traduisent une crainte de l'erreur et du jugement social. L'apprenant préfère retarder ou éviter la prise de parole afin de minimiser le risque de faute, adoptant ainsi une posture défensive.

D'un point de vue psycholinguistique, l'hésitation ralentit le flux discursif et nuit à la fluidité de l'expression, ce qui peut avoir des répercussions sur la confiance en soi de l'apprenant. Elle révèle également une tension entre la compétence linguistique interne et l'aisance expressive, deux dimensions souvent dissociées chez les apprenants en situation d'insécurité.

6.1.2 Autocorrection et hypercorrection

L'autocorrection est un mécanisme par lequel l'apprenant modifie en cours de production une forme linguistique qu'il considère comme incorrecte ou inappropriée. Ce phénomène peut être interprété de deux façons : positivement, comme un signe de prise de conscience linguistique et de réflexivité métalinguistique, mais aussi négativement, comme une conséquence directe d'une insécurité face à la norme.

L'hypercorrection, en revanche, constitue une forme excessive d'ajustement à la norme perçue. Elle se manifeste par l'application rigide ou inadaptée d'une règle linguistique, conduisant paradoxalement à des erreurs. Labov (1972) identifie l'hypercorrection comme un phénomène sociolinguistique caractéristique des locuteurs issus de groupes linguistiques dominés, qui tentent de s'aligner sur la norme linguistique dominante sans en maîtriser pleinement les usages contextuels.

C'est quand la volonté de bien faire mène à l'erreur ; l'hypercorrection est un rappel qu'une connaissance approfondie des règles n'est pas toujours suffisante, il faut aussi comprendre le contexte d'usage et les nuances de la langue, c'est un équilibre délicat entre le désir de bien parler et la fluidité naturelle de l'expression.

6.1.3 Interférences linguistiques

L'insécurité linguistique se manifeste aussi par des interférences issues de la langue première (L1) dans la langue seconde (L2). Ces transferts, relevant de la phonétique, de la syntaxe ou du lexique, traduisent les tensions internes du sujet entre deux systèmes linguistiques. Pour Weinreich(1953), ces interférences sont amplifiées en contexte de diglossie ou de bilinguisme asymétrique, où une langue domine l'autre symboliquement.

C'est-à-dire l'apprenant introduit des éléments ou des structures correspondantes à celles que portent les éléments de sa langue de départ lors de son passage vers une langue étrangère. Donc l'apprenant applique des modifications au niveau d'une langue étrangère partant de la structure de sa langue maternelle..

Ces interférences peuvent être interprétées comme des stratégies compensatoires dans un contexte de manque de ressources linguistiques en L2. Cependant, dans un contexte d'insécurité linguistique, elles sont souvent perçues comme des erreurs par l'apprenant lui-même, ce qui renforce son malaise et son autoévaluation négative.

Selon Odlin (1989), les interférences ne sont pas nécessairement le signe d'une faiblesse linguistique, mais elles deviennent problématiques lorsque leur fréquence et leur stigmatisation par le contexte social ou scolaire renforcent le sentiment d'incompétence chez l'apprenant.

6.1.4 Alternance codique (code-switching)

L'alternance codique constitue une autre forme de manifestation linguistique. Gumperz(1982) la définit comme « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de segments appartenant à deux systèmes grammaticaux distincts » Thiam(1994) précise que cette alternance doit se produire dans un même contexte interactionnel. Dans un cadre insécurisant, cette alternance peut relever d'une stratégie d'adaptation ou de compensation visant à pallier des manques lexicaux ou syntaxiques.

Chez les apprenants de FLE, l'alternance codique peut remplir différentes fonctions : faciliter la compréhension, pallier un manque lexical, exprimer une identité culturelle ou émotionnelle, ou encore alléger la charge cognitive du discours. Toutefois, dans un contexte d'insécurité linguistique, cette alternance est souvent perçue comme un aveu d'échec dans la maîtrise du français, ce qui accentue l'anxiété communicative.

Ces manifestations linguistiques de l'insécurité témoignent d'une tension entre la compétence linguistique de l'apprenant, la norme institutionnelle, et les attentes sociales qui encadrent l'usage du français. Leur prise en compte dans les dispositifs pédagogiques

constitue un levier important pour atténuer les blocages langagiers et favoriser une approche plus inclusive et bienveillante de l'apprentissage des langues.

6.2 Manifestations comportementales

Au-delà des indices linguistiques, l'insécurité linguistique s'exprime également à travers des comportements non verbaux ou para-linguistiques. Ces manifestations comportementales traduisent une gêne communicationnelle profonde et affectent la manière dont l'apprenant interagit en situation d'apprentissage. Elles sont le plus souvent liées à une anxiété liée à la performance linguistique, à la peur du jugement ou à la perception d'un déficit par rapport à la norme linguistique légitime. Nous analyserons ici trois types de comportements caractéristiques : l'évitement, la glossophobie, et le recours au silence.

6.2.1 Comportements d'évitement

L'évitement constitue l'un des mécanismes les plus fréquents de défense face à l'insécurité linguistique. Il se traduit par une tendance à contourner certaines situations de communication jugées menaçantes ou anxiogènes. Les étudiants peuvent, par exemple, éviter de participer à l'oral en classe, de répondre à des questions ouvertes, ou de prendre la parole en groupe.

D'un point de vue pédagogique, cette stratégie d'évitement représente un obstacle majeur à l'apprentissage, puisqu'elle empêche la mise en pratique de la langue et limite les opportunités de rétroaction corrective. Elle est souvent liée à une anticipation négative du jugement d'autrui, en particulier dans des contextes scolaires où la norme linguistique est perçue comme rigide ou exclusive.

Selon Horwitz et al. (1986), ce type de comportement est étroitement lié à l'anxiété linguistique et peut entraîner à long terme un décrochage progressif de l'apprenant vis-à-vis de la langue cible.

6.2.2. Glossophobie

La glossophobie, ou peur de parler en public, est une manifestation psychologique fréquente chez les apprenants linguistiquement insécurisés. Dans le cadre du FLE, elle se manifeste par une appréhension marquée à s'exprimer devant les autres, notamment dans des situations évaluatives telles que les exposés, les débats, ou les jeux de rôle.

Cette phobie est généralement amplifiée par la conscience aiguë des erreurs possibles, la comparaison avec d'autres étudiants perçus comme plus compétents, et la crainte d'un retour négatif de la part de l'enseignant. Elle peut se traduire par des symptômes somatiques (tremblements, palpitations, transpiration, voix tremblante) et cognitifs (trous de mémoire, confusion, désorganisation du discours).

La glossophobie constitue un frein important à l'investissement langagier de l'apprenant et nécessite la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées (travail en petits groupes, environnement bienveillant, valorisation des essais) pour favoriser une prise de parole progressive et sécurisée.

6.2.3 Silence stratégique

Le silence, en tant que manifestation de l'insécurité linguistique, peut être interprété comme une forme de retrait face à l'angoisse de produire un discours incorrect. Contrairement au silence stratégique (utilisé pour structurer le discours ou gérer le tour de parole), le silence anxieux est un silence contraint, qui reflète une inhibition linguistique.

Chez les étudiants de FLE, ce type de silence est souvent observable lors des activités orales collectives ou des interactions spontanées. Il peut traduire une perte de confiance en soi, un sentiment de non-légitimité à s'exprimer en français, ou encore une anticipation du rejet.

Selon Kramsch (1993), le silence de l'apprenant n'est pas nécessairement un indicateur d'ignorance, mais plutôt le symptôme d'un désajustement entre son habitus linguistique et les normes communicationnelles attendues dans la salle de classe. Il peut donc s'analyser comme une forme de résistance symbolique à la norme imposée.

7. Facteurs de l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique ne saurait être appréhendée comme un phénomène isolé ou purement individuel. Elle résulte d'une convergence de facteurs relevant à la fois de l'ordre cognitif, affectif, sociolinguistique et institutionnel. Ces dimensions interagissent en influençant la perception que l'apprenant a de ses propres compétences linguistiques, ainsi que sa position subjective face à la norme dominante. Cette section propose d'examiner les principaux facteurs qui sous-tendent cette insécurité, en s'appuyant sur les apports de la sociolinguistique, de la psycholinguistique et de la didactique des langues.

7.1. Représentations linguistiques

Les représentations que les locuteurs se font de leur propre langue ou de la langue cible jouent un rôle déterminant dans la construction d'un sentiment d'(in)sécurité linguistique. La perception d'un décalage entre la compétence réelle ou perçue de l'apprenant et la norme intérieurisée peut engendrer un sentiment de dévalorisation linguistique.

Pierre Bourdieu (1982), dans *Ce que parler veut dire*, souligne que la norme linguistique n'est jamais neutre : elle constitue le produit d'un rapport de force dans un marché linguistique structuré par des inégalités symboliques. Dans ce cadre, le locuteur qui ne possède pas la maîtrise de la variété légitime – souvent associée à la langue standard ou académique – est conduit à intérieuriser une image dépréciative de sa propre parole. Cette disqualification symbolique se traduit par une autoévaluation négative, un sentiment d'illégitimité linguistique et un retrait communicationnel plus ou moins marqué.

7.2. Facteurs sociolinguistiques

7.2.1. Genre

Le genre apparaît comme un facteur différenciant dans l'expérience de l'insécurité linguistique. Les recherches menées par Labov (1990) ont montré que les femmes ont

tendance à adopter des comportements plus conformes aux normes linguistiques, dans la mesure où elles associent la maîtrise de la langue standard à la mobilité sociale, à la respectabilité et à la réussite scolaire. Elles manifestent donc, selon les contextes, une plus grande sensibilité à la correction linguistique et à la conformité normative.

À l'inverse, certains garçons peuvent développer une forme de résistance à la norme scolaire, perçue comme extérieure à leur identité sociale ou culturelle. Cette posture, souvent influencée par des dynamiques de groupe, peut s'accompagner d'un rejet explicite de la langue académique ou d'un recours affirmé aux variétés non standard, dans une logique de distinction ou d'affirmation identitaire.

7.2.2 Langue familiale

La langue d'usage au sein du foyer influence fortement le rapport affectif et cognitif de l'apprenant à la langue de scolarisation. Les apprenants issus de familles où le français n'est pas ou peu pratiqué – notamment dans les contextes où les langues vernaculaires, le berbère ou l'arabe dialectal prédominent – développent souvent un rapport plus distant, voire conflictuel, à la langue scolaire. Cette dernière est alors perçue comme une langue étrangère, imposée de l'extérieur, ce qui accentue l'insécurité linguistique et peut inhiber l'engagement langagier.

Inversement, une exposition précoce et régulière à la langue française dans un environnement familial facilite l'appropriation de la langue et participe à la consolidation d'une sécurité linguistique durable.

7.2.3 Anxiété langagière

L'anxiété langagière constitue l'un des symptômes les plus reconnus de l'insécurité linguistique. Elle est définie par Horwitz, et al (1986) comme une « forme spécifique d'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue étrangère ». Cette anxiété se manifeste par une tension persistante, une appréhension excessive de l'erreur, une faible estime de ses compétences et une crainte de l'exposition publique.

Sur le plan cognitif, l'anxiété perturbe les processus de traitement de l'information, en particulier la mémoire de travail, ce qui entrave la formulation et la production langagière. Elle génère également une vigilance négative permanente qui détourne l'attention de la tâche linguistique, au profit de préoccupations liées à l'auto-jugement ou à l'évaluation externe. Il en résulte une inhibition de la prise de parole, une baisse de performance, voire un désengagement progressif.

7.2.4 Expériences scolaires

Le vécu scolaire joue un rôle structurant dans la construction du rapport à la langue. Un environnement pédagogique peu bienveillant, fondé sur la sanction, la comparaison ou la correction publique des erreurs, peut fortement accentuer le sentiment d'insécurité

linguistique. L'élève exposé à la moquerie, au jugement ou à des méthodes d'évaluation humiliantes intègre l'idée que sa parole est inadéquate ou illégitime.

De plus, un enseignement centré exclusivement sur la norme linguistique formelle, sans reconnaissance des variétés non standard ou des pratiques langagières des élèves, contribue à créer une fracture entre la langue scolaire et la langue vécue. Ce décalage, lorsqu'il n'est pas accompagné d'une pédagogie de la médiation linguistique, peut renforcer l'aliénation langagière des apprenants, en particulier ceux issus de milieux populaires ou plurilingues.

Les facteurs de l'insécurité linguistique sont multiples, interconnectés et souvent enracinés dans des rapports de pouvoir symboliques. Comprendre ces déterminants permet non seulement de mieux cerner les obstacles rencontrés par les apprenants, mais aussi d'adapter les pratiques pédagogiques afin de restaurer la confiance langagière et de promouvoir une approche inclusive de la diversité linguistique.

7.3.1Facteurs psychologiques et situationnels

Les facteurs psychologiques et situationnels renvoient à l'intériorité de l'apprenant et aux circonstances concrètes de communication. Ils englobent les émotions, la perception de soi, les expériences personnelles et les traits de personnalité qui influencent la capacité à s'exprimer dans une langue étrangère. Loin d'être de simples variables secondaires, ils jouent un rôle central dans la construction ou l'entrave de la compétence communicative.

7.3.2L'anxiété langagière

L'anxiété langagière est une forme spécifique d'anxiété liée à l'apprentissage et à l'utilisation d'une langue étrangère. Horwitz et Cope(1986) la définissent comme « une manifestation de tension et d'appréhension, spécifiquement associée à des contextes d'apprentissage linguistique ». Elle se distingue des formes générales d'anxiété, car elle survient principalement dans les situations où l'apprenant doit mobiliser ses compétences linguistiques, notamment à l'oral.

Ses manifestations sont multiples :

- a. **Sur le plan cognitif** : l'anxiété perturbe la mémoire de travail, diminue la concentration et affecte la capacité à traiter l'information linguistique. L'apprenant oublie des mots simples, bloque sur des structures connues ou perd le fil de son discours.
- b. **Sur le plan affectif** : elle provoque une autoévaluation négative, un sentiment d'infériorité linguistique, et une peur persistante d'être exposé aux jugements des autres.
- c. **Sur le plan physique** : elle peut s'exprimer par le tremblement de la voix, la rougeur du visage, la transpiration excessive, voire des blocages moteurs.

En Algérie, où la langue française occupe une place sociale importante mais inégalement répartie, cette anxiété est accentuée par l'écart entre les attentes scolaires et la compétence réelle des apprenants. L'élève se sent en position d'infériorité lorsqu'il doit

prendre la parole dans une langue perçue comme élitiste, d'autant plus si cette prise de parole est publique ou évaluée.

7.3.3 La peur du jugement (ethos)

La notion d'ethos renvoie à l'image que l'individu cherche à projeter de lui-même dans l'acte de communication. Dans le contexte de l'insécurité linguistique, cette image est fragilisée par la peur du jugement, du ridicule ou de l'humiliation. L'apprenant craint que ses erreurs linguistiques soient perçues comme des marques d'ignorance, d'incompétence ou de manque de culture.

Cette peur est d'autant plus intense que la langue étrangère – ici le français – est socialement valorisée. L'apprenant se retrouve alors dans une posture paradoxale : il souhaite s'exprimer pour gagner en légitimité, mais redoute simultanément de se discréditer en prenant la parole. Cette tension engendre un silence stratégique, une autocensure ou un repli, qui freinent considérablement la progression linguistique.

7.3.4 Le niveau de compétence et la peur de l'échec

L'un des facteurs les plus évidents de l'insécurité linguistique réside dans la non-maîtrise de la langue. Lorsque l'apprenant évalue son niveau comme insuffisant, chaque situation de communication devient une source de stress. Il redoute de ne pas être compris, de mal formuler sa pensée, ou de ne pas trouver les mots adéquats.

Cette peur de l'échec est exacerbée dans un contexte scolaire où l'erreur est souvent stigmatisée plutôt que valorisée comme étape d'apprentissage. Elle se traduit par une autocensure fréquente, un refus de participer oralement, ou un évitement des situations d'interaction. Le sentiment d'incompétence peut ainsi devenir un facteur auto-entretenu d'exclusion et d'échec.

7.3.5 Les situations de déséquilibre social ou scolaire

Les situations d'interaction asymétriques, dans lesquelles l'apprenant se sent inférieur sur le plan scolaire, social ou linguistique, accentuent l'insécurité. La présence d'un interlocuteur perçu comme plus compétent – un enseignant, un camarade plus avancé, un locuteur natif – renforce le sentiment de vulnérabilité.

Dans ces cas, la prise de parole devient une épreuve, car elle implique une mise à l'épreuve de sa légitimité linguistique. L'apprenant peut se sentir disqualifié d'avance, ce qui le pousse à minimiser son intervention, à simplifier excessivement son discours ou à se taire. Ces déséquilibres renforcent l'invisibilisation de certains profils scolaires et freinent le développement de la compétence communicative.

7.3.6 La timidité et les traits de personnalité

Enfin, les traits de personnalité jouent un rôle important, bien que souvent négligé, dans l'expérience de l'insécurité linguistique. Les personnes naturellement timides, introverties ou

ayant une faible estime de soi sont plus sujettes à l'angoisse de performance et à la peur de l'erreur.

La timidité ne provoque pas à elle seule l'insécurité linguistique, mais elle en amplifie les effets. Un apprenant timide aura plus de mal à s'exposer, à demander des clarifications, à poser des questions ou à participer aux échanges. La situation communicative est alors vécue comme un risque, non comme une opportunité.

Les facteurs psychologiques et situationnels de l'insécurité linguistique soulignent l'importance de prendre en compte non seulement les compétences linguistiques objectives, mais aussi les dimensions affectives et relationnelles de l'apprentissage. Mieux comprendre ces mécanismes permet aux enseignants de mettre en place des pratiques pédagogiques plus inclusives, fondées sur la bienveillance, la valorisation des essais et la reconnaissance des parcours individuels.

7.4.1 Les facteurs contextuels :

Le poids des situations formelles

L'environnement dans lequel se déroule la communication joue un rôle déterminant dans l'intensité de l'insécurité linguistique ressentie. On observe en effet une variation notable selon que la situation soit formelle ou informelle, publique ou privée, évaluative ou spontanée. Ces éléments contextuels peuvent, à eux seuls, transformer une compétence linguistique relativement fonctionnelle en une performance hésitante, voire paralysée.

La différence entre contexte formel et contexte informel

Dans les situations formelles – telles que les examens oraux, les exposés en classe, les entretiens avec un enseignant ou la participation en amphithéâtre – les normes sociales et linguistiques sont plus strictes. Le locuteur est censé produire un discours « correct », structuré, fluide et conforme à la norme scolaire. La moindre erreur peut y être interprétée comme une défaillance de compétence, ce qui accroît le stress, surtout dans un contexte où le jugement (de l'enseignant ou du groupe) est explicite.

À l'inverse, dans les contextes informels – discussions entre pairs, interactions quotidiennes, échanges sur les réseaux sociaux – la pression normative est moindre. Les apprenants s'autorisent davantage de souplesse linguistique, recourent plus facilement à l'alternance codique ou à des formes hybrides. La parole y circule plus librement, car elle n'engage pas de manière aussi directe la légitimité linguistique du locuteur.

La gestion de la « face » (Goffman)

Erving Goffman, dans *Les rites d'interaction* (1974), introduit la notion de « face », c'est-à-dire l'image sociale qu'un individu cherche à préserver dans l'interaction. Dans un cadre formel, cette « face » est particulièrement exposée : chaque prise de parole engage

l'identité sociale du locuteur, surtout s'il s'agit de parler dans une langue qui n'est pas sa langue première.

La crainte de perdre la face se traduit alors par des comportements d'évitement : l'apprenant préfère garder le silence plutôt que risquer de faire une erreur. Ce phénomène est aggravé lorsqu'il existe un fort enjeu d'évaluation, ou si le groupe classe ou l'enseignant est perçu comme peu bienveillant.

7.4.2 Personnalité, pression sociale et performance

Des traits individuels tels que la timidité, le manque de confiance en soi, ou encore le perfectionnisme accentuent les effets des contextes formels. Une personne timide ou anxieuse se sent plus vulnérable dans une situation publique où elle s'expose au regard de l'autre. Le désir de bien faire, ou d'éviter l'erreur à tout prix, provoque paradoxalement des blocages cognitifs, une perte de fluidité ou un blanc total.

Par exemple, un étudiant algérien ayant une bonne compréhension du français peut perdre ses moyens lors d'un exposé oral, alors qu'il est capable de s'exprimer avec plus d'aisance dans une conversation entre amis. Cette différence ne relève pas d'un manque de compétence, mais d'un effet de contexte sur la performance linguistique.

Les facteurs contextuels rappellent que l'insécurité linguistique ne se manifeste pas uniquement en fonction du niveau de langue de l'apprenant, mais dépend aussi fortement des conditions d'énonciation. C'est pourquoi il est essentiel, dans une perspective didactique, de diversifier les situations de parole et de favoriser des espaces d'expression où l'apprenant se sent autorisé à essayer, à errer, et à progresser sans jugement immédiat.

II. I. L'ethos communicationnel et son lien avec l'insécurité linguistique

1. Définition de l'ethos communicationnel

Issu de la rhétorique aristotélicienne, l'ethos désigne l'image que le locuteur donne de lui-même dans l'acte de communication. Aristote identifie trois piliers de la persuasion : l'ethos (crédibilité du locuteur), le pathos (émotion suscitée) et le logos (cohérence du raisonnement). Dans cette perspective, Selon Aristote, cette image repose sur trois dimensions essentielles : la compétence (phronèsis), la vertu morale (aretè) et la bienveillance (eunoia). Il conditionne la réception du discours : un locuteur perçu comme crédible est plus facilement écouté et cru.

Dans une perspective contemporaine, Amossy(2001) définit l'ethos comme une construction discursive et interactionnelle, qui se manifeste dans le choix des mots, le ton, l'attitude corporelle et les stratégies argumentatives.

Il s'agit d'une représentation de soi élaborée au fil de l'énonciation, à travers les choix linguistiques, les attitudes corporelles, le ton, la structure argumentative, ainsi que les effets que ces éléments produisent sur l'auditoire. L'ethos communicationnel est donc un processus dynamique par lequel le locuteur cherche à construire et à projeter une image de crédibilité,

de fiabilité ou de légitimité, susceptible de renforcer la portée de son message. Il se manifeste dans les éléments verbaux (niveau de langue, clarté du propos, logique discursive), paraverbaux (intonation, débit, pauses) et non verbaux (gestes, regard, posture). De plus, cette image de soi est constamment négociée dans l'interaction, selon les attentes du contexte, la relation interpersonnelle et les normes sociales en jeu. En contexte éducatif, et plus particulièrement en situation d'apprentissage du français langue étrangère, la capacité à construire un ethos solide est déterminante pour une communication efficace. Elle permet à l'étudiant de s'affirmer, de gagner en assurance, et de réduire son sentiment d'illégitimité ou d'infériorité. Inversement, un ethos fragile ou dévalorisé peut aggraver l'insécurité linguistique, en inhibant la parole et en affaiblissant la crédibilité du locuteur.

2. Importance de l'*ethos* dans la communication

L'*ethos* constitue un pilier fondamental de toute communication efficace, car il conditionne la manière dont le locuteur est perçu par son auditoire. Dans une situation de prise de parole, il ne suffit pas de maîtriser le contenu du discours ; encore faut-il que l'orateur soit jugé crédible, digne de confiance, et compétent. C'est précisément le rôle de l'*ethos* : il construit l'autorité discursive du locuteur en lui conférant une légitimité à s'exprimer. Un locuteur dont l'*ethos* est perçu positivement suscite l'adhésion, renforce la clarté et l'impact de son message, et établit une relation de confiance avec ses interlocuteurs.

Cette dimension est particulièrement visible dans les contextes d'enseignement, de débat, ou de communication publique, où la qualité de l'interlocuteur est jugée autant que celle de son discours. Par exemple, un étudiant qui parle avec assurance, utilise un registre adapté, et adopte une posture ouverte est souvent perçu comme plus compétent – indépendamment de la justesse factuelle de son propos. À l'inverse, un étudiant qui hésite, parle à voix basse ou s'auto-corrigé excessivement projette une image d'incertitude qui peut diminuer l'attention portée à son message. Dans ce cas, c'est l'*ethos* qui se trouve affaibli, ce qui nuit à la réception du discours.

Par ailleurs, l'*ethos* ne se limite pas à la compétence linguistique : il inclut aussi des éléments d'ordre relationnel et affectif. Un locuteur respectueux, bienveillant et à l'écoute construit un *ethos d'ouverture*, qui facilite l'interaction et encourage la prise de parole de l'autre. Ainsi, la dimension éthique et relationnelle de l'*ethos* joue un rôle décisif dans la co-construction du sens. Comme l'a montré Ruth Amossy, l'*ethos* est toujours en interaction avec l'image de l'auditoire : il s'ajuste aux attentes implicites de celui-ci, ce qui fait de la communication un processus dynamique, dialogique et contextuel.

Dans le cadre spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français, la construction d'un ethos positif peut représenter un levier puissant pour renforcer la confiance en soi. Lorsqu'un apprenant parvient à donner de lui-même une image de sérieux, d'engagement ou même d'humilité intellectuelle, il peut compenser d'éventuelles lacunes linguistiques par une posture discursive crédible. Ce type d'*ethos* permet de désamorcer la peur du jugement, de légitimer sa prise de parole, et d'entretenir une relation constructive avec les enseignants ou les pairs.

En somme, l'*ethos* est indissociable de l'efficacité communicationnelle. Il agit comme un vecteur de légitimité, de confiance et de persuasion. Développer un ethos solide ne signifie

pas seulement « bien parler » au sens technique, mais aussi projeter une image de soi cohérente, authentique et ajustée au contexte, qui rende possible une communication fluide, respectueuse et engageante.

3. Relation entre l'*ethos* et l'insécurité linguistique

La relation entre *ethos* et insécurité linguistique est profondément interdépendante : d'un côté, l'image de soi que le locuteur projette (son *ethos*) influence la qualité et la fluidité de sa parole ; de l'autre, l'insécurité linguistique, en tant qu'expérience de dévalorisation ou de doute sur ses compétences, affaiblit directement cette image de soi. Autrement dit, l'*ethos* est à la fois un symptôme et un levier de l'insécurité linguistique.

Un locuteur en situation d'insécurité linguistique peine à produire un *ethos* crédible. Ce sentiment de vulnérabilité se manifeste souvent à travers des signes perceptibles : hésitations, autocorrections fréquentes, voix peu assurée, regard fuyant, ou posture fermée. Ces manifestations trahissent une faible confiance en soi linguistique et nuisent à la perception de compétence par l'interlocuteur. Le discours devient alors fragile, fragmenté, parfois évité. Le sujet craint d'être mal compris, jugé, ou ridiculisé, ce qui entraîne un repli sur soi et une autocensure du discours. La parole se fragilise non pas uniquement sur le plan linguistique, mais sur le plan identitaire.

Ce phénomène est particulièrement marqué chez les apprenants en contexte scolaire ou universitaire, notamment dans les situations formelles où la norme linguistique est valorisée (examens oraux, présentations, discussions en classe). L'*ethos* s'efface alors derrière une posture défensive, qui traduit plus un effort pour ne pas « perdre la face » (au sens de Goffman) qu'une volonté d'engager un véritable échange. Le locuteur adopte parfois une stratégie d'évitement – rester silencieux, parler brièvement, ou changer de langue – afin de minimiser l'exposition à l'échec.

Cependant, cette relation peut aussi fonctionner dans l'autre sens. Un *ethos* renforcé peut aider à réduire l'insécurité linguistique. Lorsqu'un locuteur se sent légitime, écouté et soutenu dans sa prise de parole, il développe une plus grande assurance. L'encouragement de l'enseignant, l'attention bienveillante des pairs, la valorisation des efforts plutôt que des erreurs contribuent à restaurer une image de soi positive. Le sujet ose alors s'exprimer, même avec des approximations, car il se sent autorisé à parler. Il ne s'agit pas de nier les lacunes linguistiques, mais de créer un cadre qui permette à l'apprenant de projeter un *ethos* sincère, cohérent et digne de respect.

Dans le contexte algérien, où la langue française est perçue comme une langue de prestige mais aussi de distinction sociale, les enjeux de *face* et de reconnaissance sont d'autant plus sensibles. L'étudiant issu d'un milieu peu francophone peut éprouver une forte dissonance entre l'image qu'il souhaite projeter (un *ethos* compétent et cultivé) et la réalité de ses compétences linguistiques perçues comme insuffisantes. Cette tension génère une insécurité durable qui va au-delà du cadre scolaire, car elle touche à la construction même de l'identité langagière et sociale.

En définitive, la prise en compte de l'*ethos* dans l'analyse de l'insécurité linguistique permet de dépasser une vision strictement technique des compétences linguistiques. Elle met en lumière la dimension interactionnelle, affective et identitaire de la parole. Favoriser la

construction d'un *ethos* positif – c'est-à-dire offrir à l'apprenant les moyens de se percevoir et d'être perçu comme un sujet légitime dans la langue cible – est une démarche essentielle pour atténuer l'insécurité linguistique et favoriser une communication authentique et émancipatrice.

Conclusion partielle

L'analyse des manifestations, des facteurs et des mécanismes de l'insécurité linguistique révèle l'ampleur et la complexité d'un phénomène situé à la croisée du linguistique, du psychologique et du social. Bien plus qu'un simple déficit de compétence, l'insécurité linguistique affecte en profondeur la relation que l'apprenant entretient avec la langue, avec lui-même et avec les autres. Elle agit comme un frein à la prise de parole, à l'expression de soi et à l'intégration dans les espaces d'échange.

À travers les différents facteurs explorés — qu'ils soient sociolinguistiques, psychologiques ou situationnels — se dessine une dynamique d'autocensure, de crainte du jugement et de retrait langagier, souvent amplifiée par des contextes d'interaction asymétriques ou normatifs. Dans ce cadre, la notion d'*ethos* communicationnel permet de saisir combien l'insécurité linguistique touche à l'image de soi projetée dans le discours, et comment cette image, lorsqu'elle vacille, compromet la légitimité perçue du locuteur.

Ainsi, comprendre l'insécurité linguistique ne revient pas uniquement à identifier des erreurs ou des difficultés langagières, mais à décrypter les tensions identitaires, affectives et interactionnelles qui traversent la parole des apprenants. Il s'agit, en somme, de reconnaître dans la parole hésitante ou tue non pas un manque de volonté, mais souvent la trace d'une vulnérabilité construite dans et par les rapports sociaux de communication.

Cette compréhension fine est indispensable pour repenser les dispositifs pédagogiques : en mettant l'accent sur la bienveillance, la valorisation de la pluralité des trajectoires linguistiques, et la restauration d'un *ethos* positif, l'école peut devenir un espace de sécurisation linguistique et d'émancipation discursive.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE II

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Introduction partielle :

Après avoir exposé les fondements théoriques de notre travail, nous abordons à présent la deuxième partie, consacrée à l'étude empirique du phénomène de l'insécurité linguistique en situation de communication. Notre investigation porte tout particulièrement sur l'ethos communicationnel des étudiants de troisième année de licence, qui constitue un prisme pertinent pour comprendre comment ces apprenants construisent et projettent leur image dans l'acte langagier.

L'objectif principal est de vérifier l'hypothèse selon laquelle une meilleure prise en compte des besoins spécifiques de ces étudiants, notamment dans le cadre de leur apprentissage du français, pourrait favoriser le renforcement de leur confiance en soi et réduire leur insécurité linguistique.

Cette partie s'appuiera donc sur une analyse rigoureuse du corpus recueilli, afin de dégager les dynamiques discursives à l'œuvre et d'en tirer des pistes pédagogiques susceptibles d'améliorer la situation langagière des apprenants.

Description de l'enquête :

Pour mener notre investigation, nous avons opté pour une méthodologie expérimentale combinant plusieurs outils complémentaires. Cette démarche inclut :

- Des entretiens semi-directifs, permettant d'explorer en profondeur les ressentis et perceptions des étudiants vis-à-vis de leur usage du français, tout en laissant une certaine liberté d'expression pour révéler des dimensions parfois implicites de l'insécurité linguistique.
- L'analyse d'un corpus oral, constitué d'enregistrements réalisés lors de prises de parole spontanées ou guidées, afin d'observer concrètement les manifestations linguistiques et communicationnelles liées à cette insécurité.
- L'observation en situation réelle, qui nous a permis d'appréhender le contexte d'interaction et les dynamiques sociales influençant l'attitude langagière des apprenants.
- Un questionnaire adressé aux étudiants de troisième année de licence, conçu pour recueillir des données quantitatives sur leurs habitudes, attitudes et ressentis concernant la langue française.

Par ailleurs, nous avons privilégié une approche d'entretien semi-directif (parfois qualifiée de non directive) visant à faire émerger, de manière indirecte, le sentiment d'insécurité linguistique chez les participants. Cette modalité permet d'éviter les réponses biaisées ou trop normatives, en encourageant les enquêtés à exprimer librement leur expérience langagière dans un cadre peu contraignant.

L'ensemble de ces outils méthodologiques vise à offrir une compréhension fine des manifestations de l'insécurité linguistique et de leur impact sur l'ethos communicationnel des étudiants.

Les conditions de déroulement des enregistrements :

Lors des séances d'expression orale encadrées par l'enseignante, nous avons procédé à des enregistrements vocaux à l'aide d'un téléphone portable de marque Redmi, et ce, pendant quatre semaines consécutives. Ces enregistrements visaient à capter les productions orales des étudiants dans un contexte d'apprentissage réel.

À l'issue de chaque séance, nous avons recueilli les impressions des étudiants en les interrogeant sur leurs réactions et ressentis au moment de prendre la parole. Cette démarche nous a permis d'obtenir des témoignages directs sur leur expérience et leurs éventuelles difficultés, notamment liées à l'insécurité linguistique.

Le choix de l'université comme lieu d'enquête s'explique par sa fonction de lieu privilégié d'interactions linguistiques et sociales entre étudiants, enseignants et membres de la communauté académique.

Cependant, la conduite de l'enquête a été entravée par des absences répétées de certains étudiants, ce qui a limité le nombre de réponses obtenues, notamment pour le questionnaire. Cette contrainte a réduit la représentativité des données quantitatives recueillies et constitue une limite méthodologique à prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

Présentation du public visé :

Nous avons choisi un groupe d'étudiants formé de 30 personnes dont 27 sont des jeunes filles, et 3 sont des jeunes hommes .

Présentation et analyse du corpus :

Pour John Sinclair le corpus est une «*collection de ressource langagière sélectionnées et organisées à partir des critères linguistiques explicites et destinées à servir l'échantillon représentatif*».¹

Nous avons collecté des données et des réponses par le biais d'un questionnaire et des entretiens semi directifs.

Nous avons collecté une trentaine de questionnaires pour évaluer la pertinence de nos hypothèses.

1. Analyse de données :

«*Une enquête par questionnaire est un vrai projet : elle implique des objectifs clairs, une méthodologie et une organisation rigoureuse, une planification précise et, bien sur, des investissements parfois importants en temps et en argent*».

¹

Commentaires et interprétations des réponses obtenus (du questionnaire) :

Notre questionnaire est structuré en cinq parties. Les quatre premières comportent des questions fermées, permettant une collecte de données quantitatives précises et faciles à analyser. La cinquième partie, quant à elle, comprend deux questions ouvertes, offrant aux répondants la possibilité d'exprimer plus librement leurs opinions et sentiments, notamment en lien avec leur expérience de l'insécurité linguistique.

Partie1 : profil du participant

Tranche d'âge	Nombre
De 20 à 22	24
De 23 à 24	4
De 25 à 34	2

Commentaire :

Nous avons constaté, à partir de la première question que la plupart des étudiants qui ont été choisi pour notre enquête appartient au groupe d'âge (de 20 à 22).

2- Le variable sexe :

femme	Homme
27	3

Commentaire :

La majorité des étudiants interrogés sont des femmes.

Note : nous ironsons voir après il existe un lien de causalité entre le variable sexe et l'IL.

3-le variable langue maternelle :

Arabe dialectal	Tamazight	Autre
27	1	2 (langue française et langue africaine)

Commentaire :

Nous avons remarqué que la majorité des enquêtés a l'arabe dialectal comme langue maternelle, par la suite Autre qui représente la langue française et la langue africaine, enfin nous avons le tamazight comme le moins utilisée.

Interprétation :

Cette répartition confirme la dominance de l'arabe dialectal comme langue de socialisation première dans le contexte algérien, tout en mettant en évidence la présence marginale d'autres profils linguistiques, qui pourraient influencer la manière dont l'insécurité linguistique se manifeste.

La création du tableau précédent s'inscrit dans une démarche visant à identifier l'impact du bilinguisme sur le sentiment d'insécurité linguistique. De plus, il a pour objectif de vérifier la corrélation entre la langue et les rapports sociaux des participants à notre étude. Les données présentées illustrent l'influence du bilinguisme sur la relation que ces étudiants entretiennent avec la langue française, y compris dans leurs manifestations orales.

4-Le niveau perçu en français :

Débutant	2
Intermédiaire	26
Avancé	2

Commentaire :

Cette question est un type d'autoévaluation, nous constatons que la majorité des participants se perçoit comme ayant un niveau intermédiaire, une minorité de deux enquêtés a jugé son niveau débutant, tandis qu'une autre minorité de 2 étudiants pense qu'elle ait un niveau avancé.

Interprétation :

Le but de cette question est de relever la compétence générale des élèves en français.

La concentration des réponses autour du niveau intermédiaire suggère une certaine homogénéité dans les compétences linguistiques perçues au sein du groupe étudié. Cela pourrait être lié à leur expérience d'apprentissage, leur exposition à la langue, ou leur propre perception de ce que signifie "intermédiaire". De même, les raisons pour lesquelles certains se considèrent débutants ou avancés pourraient être explorées.

Les résultats qui précèdent peuvent être interprétés à travers l'assertion suivante :

« Il n'est guère étonnant que la recherche sur l'insécurité linguistique aborde surtout la francophonie de la périphérie : ...le Québec et les pays francophones d'Afrique. Ces régions périphériques souffrent effectivement souvent d'un sentiment de malaise car les locuteurs considèrent que la légitimité linguistique est dévolue à la France.»²

²

5-L'utilisation du français en dehors des cours :

Fréquemment	13
Occasionnellement	16
Rarement	1

Commentaire:

Nous avons constaté que la majorité des étudiants interrogés utilisent le français de manière occasionnelle en dehors des cours. Treize d'entre eux déclarent l'utiliser fréquemment, tandis qu'une seule personne affirme ne le parler que rarement en dehors du cadre universitaire.

Interprétation :

Le fait que la majorité des étudiants utilise le français de manière occasionnelle suggère que, pour la plupart, cette langue n'est pas leur langue de communication principale dans leur vie quotidienne en dehors des études. Cela pourrait indiquer que d'autres langues (comme l'arabe dialectal ou une autre langue étrangère) prédominent dans leurs interactions sociales, familiales ou personnelles. L'utilisation "occasionnelle" peut englober des situations spécifiques (parler avec certains amis, regarder des médias en français, etc.) sans que cela soit une pratique constante.

Le groupe de treize étudiants qui utilisent le français fréquemment en dehors des cours est intéressant. Cela pourrait indiquer un intérêt particulier pour la langue, un environnement social où le français est plus présent (amis, famille), ou peut-être même des activités extrascolaires liées au français. Ces étudiants pourraient avoir un niveau de confort et de compétence plus élevé, les incitant à intégrer le français plus activement dans leur quotidien.

Le cas unique de l'étudiant qui ne parle que rarement le français en dehors de l'université soulève des questions. Cela pourrait signifier un manque d'opportunités ou de nécessité d'utiliser la langue en dehors des cours, un manque de confiance en ses compétences, ou une préférence marquée pour d'autres langues. Ce cas isolé met en lumière une possible disparité dans l'intégration pratique du français par les étudiants.

La langue française doit être socialisé pour renforcer l'appartenance à la communauté de francophonie, ce qui réduit les inégalités linguistiques et sociales et permet aux apprenant à s'adapter à la variété linguistique (lefrançais).

Partie2 : la perception de la compétence linguistique :

6-comment évaluez-vous votre capacité à :

	1 (très faible)	2	3	4	5 (très bonne)
Comprendre une conversation en français	0	0	6	15	9
Parler en français dans une situation informelle	0	3	11	12	4
Parler en français dans une situation formelle (exposé, examen oral)	1	2	7	9	11
Ecrire en français	1	1	9	10	9

Commentaire :

La sixième question, de type auto évaluatif, nous a permis d'obtenir les résultats suivants : la majorité des étudiants déclarent ne pas rencontrer de difficultés majeures ni dans la compréhension de conversations en français, ni à l'écrit, ni lors des examens oraux. Cependant, un point surprenant et paradoxal a émergé : les personnes interrogées estiment que leur capacité à s'exprimer dans des situations formelles est meilleure que dans des contextes informels.

Interprétation :

Les données recueillies contredisent nos hypothèses initiales. Le paradoxe observé – une aisance supérieure des étudiants en français dans des contextes formels par rapport aux situations informelles – peut s'expliquer par la nature même de ces échanges. En effet, la préparation spécifique aux situations formelles (ex : exposés oraux) offre aux étudiants un cadre balisé et des sujets connus, favorisant une expression fluide et spontanée. À l'inverse, les interactions informelles, par leur imprévisibilité et la diversité des sujets abordés, représentent un défi plus complexe pour eux, les confrontant à des situations inattendues qui requièrent une adaptation linguistique et cognitive plus rapide.

7-Lorsque vous faites une erreur en français, vous sentez –vous :

Très gêné(e)	3
Un peu gêné(e)	9
Indifférent(e)	3
Confiant(e) malgré l'erreur	15

Commentaire :

Les résultats obtenus à cette question montrent que la majorité des étudiants enquêtés se sentent confiants malgré la possibilité de faire des erreurs en français. Toutefois, neuf d'entre

eux déclarent éprouver une certaine gêne lorsqu'ils commettent une faute. Parmi ceux-ci, trois se disent très gênés, tandis que les trois autres restent indifférents face à l'erreur.

Interprétation :

L'analyse des réponses révèle que la majorité des étudiants sont confiants malgré la possibilité de commettre des erreurs en français. Une observation notable est que l'ensemble des garçons interrogés se disent confiants même après avoir fait une faute. Néanmoins, le sentiment de gêne est présent chez une partie de l'échantillon, sans que les données actuelles ne permettent d'établir clairement une corrélation forte avec le genre, au-delà de cette observation spécifique chez les garçons.

Partie3 : manifestation de l'insécurité linguistique :

8-Dans quelles situations ressentez-vous le plus d'insécurité linguistique ?

Lors d'un exposé oral	13
Pendant une discussion avec des enseignants	10
Lors d'une discussion informelle avec des amis	3
En écrivant des devoirs ou des examens	2
Autre	2

Note : il est possible de cocher plusieurs réponses.

Commentaire :

À travers la huitième question, nous avons cherché à identifier les situations dans lesquelles les étudiants ressentent le plus fortement l'insécurité linguistique. Les choix proposés étaient les suivants :

La majorité des enquêtés (13) ont indiqué ressentir cette insécurité principalement lors d'un exposé oral. Dix étudiants l'associent à une discussion impliquant l'écoute d'enregistrements, tandis que trois la ressentent davantage lors de conversations informelles entre amis. Deux autres évoquent des difficultés à l'écrit, notamment lors de la rédaction de devoirs ou d'examens. Enfin, deux étudiants estiment que cette insécurité pourrait survenir dans d'autres situations non précisées.

Interprétation :

L'analyse des données révèle que l'exposé oral est la situation où les étudiants ressentent le plus fortement l'insécurité linguistique. Cette prédominance s'explique par la faible marge de contrôle dont dispose l'étudiant une fois sa présentation achevée. L'incertitude quant à la nature des questions posées par l'enseignant ou les pairs crée un

sentiment d'ambiguïté et de vulnérabilité, renforçant ainsi la perception d'une insécurité linguistique.

9-Quand vous parlez en français, remarquez-vous:

	Oui	Non
Des hésitations fréquentes (e.g. pauses langues) ?	22	8
Un recours au dialecte ou à l'arabe pour compléter vos phrases ?	20	10
Une tendance à éviter certains mots ou phrases ?	19	11

Commentaire:

Les réponses recueillies montrent que les étudiants affichent globalement trois attitudes et comportements face à une difficulté de conversations en français.

L'attitude la plus répondu est celle qui consiste à faire des hésitations et à suspendre la phrase, pour éviter de commettre des fautes.

Interprétation :

L'hésitation et la suspension de phrase observées chez les étudiants sont des stratégies de contournement claires face à l'insécurité linguistique. Ces comportements révèlent un réel malaise et témoignent de la pression qu'ils ressentent. Les causes principales de ces hésitations sont la difficulté à choisir le mot juste, le désir constant de mieux formuler leurs pensées, et la crainte de commettre des erreurs ou d'être jugés.

10-Si vous êtes dans une situation de communication difficile en français, vous :

Essayez de simplifier vos phrases	21
Changez de langue (dialecte ou arabe)	0
Arrêtez de parler ou évitez la situation	0
Persévérez malgré les erreurs	9

Commentaire :

Concernant la dixième question, les réponses se répartissent comme suit : face à une situation de communication difficile en français, vingt et un étudiants déclarent essayer de

simplifier leurs phrases pour mieux se faire comprendre, tandis que les neuf autres choisissent de persévéérer dans leur discours, même s'ils commettent des erreurs.

Interprétation :

La stratégie dominante chez les étudiants (21 sur 30) face aux difficultés de communication est la simplification des phrases, via l'emploi de synonymes simples et de paraphrases. Cette pratique est bénéfique car elle leur permet de s'adapter à l'interlocuteur et de poursuivre la discussion sans trahir leurs idées.

Partie4 : perception de l'ethos communicationnel

11-Pensez-vous que vos camarades ou enseignants jugent votre niveau de français ?

Toujours	1
Parfois	15
Rarement	7
Jamais	7

Commentaire :

En ce qui concerne cette question, quinze étudiants estiment être jugés par leurs camarades et leurs enseignants lorsqu'ils s'expriment en français. Parmi les quinze autres, sept pensent qu'ils ne sont jugés que rarement, tandis que sept déclarent ne jamais l'être. Un seul enquêté, en revanche, a le sentiment d'être constamment jugé.

Interprétation :

La perception d'être jugé, exprimée par 15 étudiants, souligne l'impact majeur du regard d'autrui sur leur santé mentale. Ce jugement, qu'il soit réel ou perçu, alimente un sentiment d'infériorité et une faible estime de soi, contribuant ainsi directement à leur insécurité linguistique.

12-Selon vous, quelle image les autres ont-ils de votre façon de parler en français ?

Très positive	7
Plutôt positive	13
Neutre	9
Plutôt négative	0
Très négative	1

Commentaire :

Cette question porte sur l'image que les étudiants pensent renvoyer aux autres lorsqu'ils s'expriment en français. Sur un total de trente participants, treize estiment que cette image est plutôt positive, neuf la considèrent comme neutre, sept la jugent très positive, tandis qu'un seul étudiant perçoit son image comme très négative.

Interprétation :

L'image que les étudiants pensent projeter lorsqu'ils s'expriment en français est un facteur clé influençant leurs attitudes et comportements. Une perception positive (majoritaire chez 20 étudiants combinant "positive" et "très positive") est susceptible de favoriser la confiance en soi et des interactions plus assurées. À l'inverse, une image perçue comme négative (comme chez l'étudiant unique) peut engendrer de l'hypersensibilité et des comportements d'évitement, impactant directement leur engagement dans la communication en français.

13-Pour améliorer votre image lors d'une communication en français, vous :

Utilisez des phrases mémorisées	5
Faites attention à votre prononciation	12
Evitez les mots difficiles	4
Essayez d'être confiant(e), même en cas d'erreur	9

Commentaire :

Pour la treizième question, douze personnes — représentant la majorité — affirment faire attention à leur prononciation afin d'améliorer l'image qu'elles renvoient lors d'une communication en français. Neuf enquêtés déclarent essayer de rester confiants, même en cas d'erreur. Cinq étudiants ont recours à des phrases mémorisées, tandis que les quatre derniers préfèrent éviter l'usage de mots difficiles.

Interprétation :

Les étudiants emploient diverses stratégies pour améliorer leur communication en français, avec une nette priorité accordée à la prononciation pour projeter une meilleure image.

Le maintien de la confiance malgré les erreurs est également une approche clé. L'utilisation de phrases mémorisées et l'évitement de mots difficiles sont des tactiques complémentaires visant à réduire l'incertitude et à faciliter l'expression orale.

Partie5 : Suggestions et commentaires :**14 -Quelles stratégies utilisez-vous pour surmonter votre insécurité linguistique ?****Commentaire :**

La plupart de nos répondants insistent sur l'importance d'être confiant malgré tout :

Ne jamais avoir honte de commettre des erreurs / j'essaye d'éviter la peur/ j'accepte mes erreurs/ j'ai une confiance en soi quand je parle le français/ nous sommes des êtres humains je vais jamaisêtreparfait/j'accepte mes erreurs et je reste positif

Une autre stratégie nécessaire pour eux c'est la pratique régulière de la langue française :

Le plus je pratique la langue le plus je me sens à l'aise en parlant le français / la pratique est le clé pour améliorer mes compétences linguistiques / pour moi la pratique quotidienne/je parle et je pratique le français régulièrement/j'ai écouté quotidiennement de la musique française /je regarde énormément de films.

Interprétation :

Le sentiment d'insécurité linguistique (IL) n'est pas uniquement un frein. Pour certains apprenants, il agit comme un catalyseur positif, les incitant à confronter leurs lacunes en français. Cette confrontation est motivée par le désir d'améliorer significativement leurs compétences linguistiques.

15-Avez-vous des suggestions pour améliorer votre confiance en parlant le français ?**Commentaire :**

Les réponses à cette question mettent en évidence deux stratégies principales adoptées par les étudiants pour renforcer leur confiance en français. Premièrement, une majorité d'entre eux soulignent l'importance de la préparation rigoureuse de leurs travaux et exposés. Ils insistent sur des pratiques telles que la lecture répétée des documents et la préparation orale en amont de la prise de parole.

« Je prépare toujours mes travaux/lire et relire plusieurs fois dans la maison/préparez-vous au préalable/la préparation avant la prise de la parole/pour moi l'habitude de parler et de lire mes exposés. »

Deuxièmement, les étudiants mentionnent l'utilité des échanges avec des locuteurs natifs ou très compétents. Ils citent des activités comme la conversation régulière en français ou la participation à des groupes où la langue est maîtrisée par les autres participants.

« je parle le français avec des gens qui métrisent la langue/je participe à des échanges linguistiques/je participe à des activités d'un groupe dont leur participants métrisent la langue française. »

Interprétation :

Les suggestions des étudiants révèlent que l'accroissement de la confiance en français repose sur une double approche. La préparation individuelle permet de réduire l'incertitude et de sécuriser la prise de parole, en fournissant un cadre prévisible à l'expression. Parallèlement, l'immersion dans des contextes d'interaction authentiques avec des locuteurs maîtrisant la langue est perçue comme essentielle. Ces échanges offrent l'opportunité de pratiquer, de recevoir des retours, et de se familiariser avec les nuances de la langue en situation réelle. Combinées, ces stratégies de préparation et d'exposition sont cruciales pour diminuer le sentiment d'insécurité linguistique et bâtir une confiance durable chez les apprenants.

Note :

Il est important de signaler qu'un nombre significatif d'étudiants n'ont pas répondu aux deux dernières questions. Cette abstention nous a empêchés d'explorer en profondeur les stratégies qu'ils emploient pour surmonter leur insécurité linguistique.

Nous avons affiché les réponses d'un cas dit exceptionnel :

Quelles stratégies utilisez – vous pour surmonter votre insécurité linguistique ?

Malheureusement, dit (dés) maintenant je trouve pas une solution.

Avez-vous des suggestions pour améliorer votre confiance en parlant français ?

Avec mon cas j'essey (j'essaye) tous mais ça marche pas.

Interprétation :

Ce cas isolé révèle une auto-dévalorisation et un sentiment d'impuissance face à l'insécurité linguistique. Cette situation met en évidence que, pour certains individus, ce phénomène peut avoir des causes profondément endogènes (internes), ne pouvant être facilement résolues par des stratégies externes ou des efforts conscients. Cela suggère que l'insécurité linguistique peut parfois être liée à des aspects de la confiance en soi et de l'estime de soi qui vont au-delà de la simple maîtrise des compétences linguistiques.

I.2 Analyse des enregistrements :

Nous adoptons la transcription orthographique des enregistrements à l'aide du tableau suivant :

Signe	Fonction
/	Mineur marqueur de frontière syntagmatique en position terminale.
//	Majeur marqueur de frontière syntagmatique en position terminale.
\	Ton bas descendant.
\	Ton haut descendant
/	Ton bas montant
/	Ton haut montant
∨	Ton descendant montant
∧	Ton montant descendant
-	Ton soutenu
/	Accent bas secondaire
	Accent haut secondaire
I	Changement de registre vers le haut
L	Changement de registre vers le bas
Acc	Tempo accéléré
Dec	Tempo ralenti
F	Enonciation forcée
I	Enonciation affaiblie
[Chevauchement conversationnel
..	Arrêt de la voix
...	Pause
()	Mot inintelligible.

Enregistrement 1 :

Euh...bonjour à tous / aujourd'hui je vais présenter mon thème **r** l'amitié **F** alors...alors l'amitié est une relation précieuse // qui peut avoir un impact significatif / donc il est essentiel de bien choisir les amis //

Enregistrement 2 :

Je pense que les filles exagèrent ses sentiments ...c'est pas pour () les filles madame les filles exagèrent ses sentiments c'est-à-dire euh [l'enseignante lui donne la réponse (c'est parce que la femme est sensible)] //

Enregistrement 3 :

Alors ce document parle de la nostalgie ...Euh on peut dire est un sentiment complexe lié à des moments/ des lieux/ ou odeurs/ Euh cette émotion cette émotion est considérée comme() car elle mélange la tristesse et le bonheur/ Euh soit de bons souvenirs soit de des mauvais souvenirs //

Enregistrement 4 :**Interprétations des résultats :**

Tout d'abord, nous avons observé le critère des hésitations et pauses, notamment l'usage fréquent de longues pauses ou de mots bouche-trous tels que « euh », généralement dû à un manque de vocabulaire.

Nous avons également constaté de nombreuses répétitions et autocorrections, surtout dans des situations formelles, notamment lors d'échanges avec les enseignants ou au moment des exposés oraux. Dans ces contextes, l'étudiant se reprend fréquemment et corrige spontanément ses propres énoncés.

À cela s'ajoutent les erreurs grammaticales et syntaxiques, telles que les fautes de conjugaison et l'utilisation de phrases mal construites.

Pour combler le manque lexical, certains étudiants pratiquent le changement de langue (par exemple, passage de l'arabe dialectal au français, ou de l'anglais au français). Cette alternance linguistique, connue sous le nom de code-switching, marque la difficulté à mobiliser un lexique approprié en français.

Nous avons également remarqué le recours fréquent à des mots simples et courts au lieu de termes plus précis, traduisant une forme de simplification linguistique stratégique.

Par ailleurs, des critères psychologiques et affectifs ont été relevés, traduisant le rapport des étudiants à leur propre compétence linguistique et leur niveau de confort lorsqu'ils s'expriment. Parmi ces manifestations, on retrouve le stress, la nervosité, la transpiration, une voix tremblante, le rougissement, surtout lors de prises de parole en public.

Certains étudiants adoptent un discours chuchoté ou baissent le volume de leur voix pour éviter d'être corrigés.

Nous avons également rencontré des cas d'auto-dévalorisation, comme l'illustre cette déclaration d'un étudiant :

« Madame, ana“ brohi” je fais beaucoup d'erreurs... »

Ce type d'énoncé traduit une perception négative de sa propre prononciation, accompagnée de préjugés défavorables à l'égard de sa manière de parler le français.

Enfin, lorsque l'enseignante pose la question « Qui a des questions ? », les étudiants ne lèvent pas la main et n'osent pas participer. Lorsqu'on les a interrogés sur cette attitude, ils ont répondu :

« Nous n'aimons pas intimider nos camarades... et surtout, c'est la dernière année ! »

Lors de nos entretiens avec les étudiants de troisième année licence en langue française, plusieurs d'entre eux ont partagé leurs ressentis face à l'usage du français en contexte universitaire. L'un d'eux a confié :

« Les enseignants ont des attentes élevées à notre égard ; ils nous jugent souvent sur notre maîtrise du français, puisqu'il s'agit d'une langue que nous apprenons depuis la troisième année primaire. Je ressens constamment que mon français doit être parfait. »

Un autre témoignage va dans le même sens :

« À mon avis, le français est une langue de prestige. »

Ces propos illustrent bien ce que l'on peut appeler la pression normative, c'est-à-dire la perception d'un idéal linguistique à atteindre, souvent difficilement accessible, et qui crée une forme de tension chez les étudiants.

À travers ces témoignages et nos observations, il apparaît qu'il existe un lien de causalité entre le milieu socio-éducatif et l'insécurité linguistique. Le poids des jugements émis sur les étudiants issus de milieux francophones peut engendrer un sentiment d'infériorité chez ceux issus d'environnements moins exposés à la langue française (milieux arabophones ou anglophones). Cette pression est accentuée par l'idéalisat ion d'un modèle linguistique parfait, souvent perçu comme inatteignable.

Par ailleurs, nos données indiquent une différence notable entre les sexes : les garçons semblent moins affectés émotionnellement que les filles par les erreurs linguistiques. Ils adoptent une posture plus confiante, même lorsqu'ils commettent des fautes. Cette observation rejoint les propos de Pierre Bourdieu, qui souligne que les hommes, comparativement aux femmes (notamment les plus jeunes et les plus scolarisées), sont moins attirés par les façons de parler dites « légitimes », et donc probablement moins enclins à ressentir une forte pression normative³.

Conclusion partielle

³ Pierre Bourdieu,Ce que parler veut dire .

L'analyse des résultats met en lumière la multiplicité des manifestations de l'insécurité linguistique chez les étudiants de troisième année de licence en langue française. Ces manifestations, tant linguistiques (hésitations, erreurs, code-switching) que psychologiques (stress, autocensure, peur du jugement), révèlent un malaise communicationnel souvent ancré dans des facteurs socio-affectifs et institutionnels.

Le poids de la norme scolaire et l'idéalisat^{ion} d'un français perçu comme « parfait » semblent jouer un rôle central dans la construction d'un sentiment d'insuffisance linguistique. Cette pression est particulièrement forte dans les contextes formels, où l'étudiant est exposé au regard évaluatif des enseignants et des pairs. Elle se traduit par une autoévaluation négative et un affaiblissement de l'ethos communicationnel, c'est-à-dire de la capacité de l'étudiant à projeter une image crédible et confiante de lui-même.

Les différences de genre observées suggèrent également une dimension psychosociale importante : les filles semblent davantage concernées par les enjeux de légitimité linguistique, tandis que les garçons manifestent une plus grande tolérance à l'erreur. Cette asymétrie rejoint certaines analyses sociologiques, notamment celles de Bourdieu, sur l'intériorisation des normes linguistiques selon le capital culturel et symbolique.

Ainsi, l'insécurité linguistique apparaît comme un phénomène complexe, à l'intersection de facteurs linguistiques, affectifs, sociaux et identitaires. Ces constats soulignent la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques pour instaurer un climat plus bienveillant et inclusif, propice à une expression linguistique décomplexée et à la valorisation de la pluralité des parcours langagiers.

Pistes pédagogiques pour réduire l'insécurité linguistique

Afin de favoriser la confiance en soi des étudiants et d'améliorer leur éthos communicationnel, nous proposons les recommandations pédagogiques suivantes:

Objectif	Piste pédagogique
Diminuer l'anxiété	Favoriser une pédagogie bienveillante, valorisant les progrès et non la perfection
Renforcer la pratique orale	Créer des ateliers d'expression orale libres : débats, jeux de rôles, théâtre
Adapter les dispositifs d'apprentissage	Mettre en place une pédagogie différenciée selon les profils et les besoins
Améliorer le lexique et la grammaire	Proposer des activités ciblées sur les erreurs fréquentes et des outils d'autoévaluation
Encourager la réflexion sur soi	Introduire des journaux de bord réflexifs et des activités de métacognition
Diminuer la pression normative	Valoriser le plurilinguisme et autoriser temporairement l'alternance codique
Favoriser l'interaction entre pairs	Mettre en place des groupes d'entraide et des travaux collaboratifs
Former les enseignants	Sensibiliser les formateurs aux effets de l'insécurité linguistique et aux bonnes pratiques d'évaluation orale

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche s'inscrit dans une perspective sociolinguistique et discursive. Il a porté sur les manifestations de l'insécurité linguistique chez les étudiants de troisième année licence de français à l'université de Saïda, et sur ses répercussions sur leur ethos communicationnel, entendu au sens de Dominique Maingueneau comme l'image de soi construite par et dans le discours. L'étude visait à mieux comprendre comment ce sentiment d'insécurité, souvent latent, influence la performance linguistique, la posture discursive et l'engagement communicationnel des apprenants.

Les résultats ont révélé une variété de manifestations linguistiques (hésitations, autocorrections, simplification lexicale, alternance codique, erreurs grammaticales) et comportementales (voix basse, évitement de la parole, stress, rougissement, auto-dévalorisation) associées à cette insécurité. Ces signes traduisent une forme de tension permanente entre la norme attendue et la compétence perçue.

L'analyse des données a permis de dégager plusieurs facteurs explicatifs de cette insécurité linguistique, qui interagissent de manière complexe :

- Facteurs psychologiques : la peur de l'erreur, le manque de confiance en soi, l'anxiété liée à l'évaluation et le regard de l'autre.
- Facteurs sociolinguistiques : l'appartenance à un milieu peu exposé au français, l'écart entre langue maternelle et langue d'enseignement, la pression sociale pour parler un « bon français ».
- Facteurs institutionnels : le poids des exigences académiques, l'attente implicite de conformité à une norme linguistique idéale, la rareté des espaces d'expression libres en classe.
- Facteurs culturels et symboliques : la représentation du français comme langue de prestige, symbole de réussite ou de distinction sociale, ce qui accentue le sentiment d'illégitimité chez certains locuteurs.

De plus, nos observations ont mis en évidence des différences genrées : les étudiantes, souvent plus sensibles au jugement social, semblent plus affectées émotionnellement par leurs erreurs, cherchant à s'approcher d'un modèle linguistique « légitime » et normatif.

Sur le plan de l'ethos communicationnel, il apparaît que les étudiants ayant une perception négative de leurs compétences linguistiques tendent à adopter une posture

discursive prudente, parfois effacée, marquée par des stratégies d'évitement ou de contournement. Cela fragilise leur image de soi et nuit à leur aisance communicationnelle, avec un impact direct sur leur performance orale et leur participation.

Malgré les obstacles méthodologiques (absences, difficultés de transcription, réticence à l'enregistrement), les résultats obtenus sont significatifs et confirment notre hypothèse : l'insécurité linguistique est modulée par les contextes de communication (formel/informel) et le niveau de maîtrise du français, mais elle peut également être surmontée par des stratégies conscientes de compensation ou d'adaptation.

Il est essentiel de souligner que, bien que l'insécurité linguistique soit souvent perçue négativement, elle peut aussi agir comme un déclencheur d'effort et de progression, lorsqu'elle pousse les apprenants à affronter leurs difficultés pour s'améliorer. Le rôle des enseignants est donc crucial pour transformer cette insécurité en levier d'apprentissage, plutôt qu'en frein à l'expression.

Cette recherche ouvre des perspectives pédagogiques importantes. L'insécurité linguistique ne pourra être atténuée que si elle est reconnue, dédramatisée et accompagnée. La mise en place de dispositifs centrés sur la bienveillance, la valorisation des parcours plurilingues, le droit à l'erreur, et l'encouragement à la prise de parole sont des leviers possibles.

En conclusion, L'insécurité linguistique est un phénomène complexe, multifactoriel et dynamique. Elle influence non seulement la production linguistique mais aussi la perception de soi en tant que locuteur légitime. Si elle peut, dans certains cas, stimuler l'effort et la volonté de progresser, elle reste le plus souvent un frein à l'expression et à la réussite académique.

Il est donc crucial de ne pas chercher à la nier ou à la supprimer entièrement, mais de la reconnaître, l'analyser et l'accompagner. L'objectif est de la transformer en levier d'apprentissage, en offrant aux étudiants des outils pédagogiques, psychologiques et discursifs pour construire une image linguistique de soi plus positive, plus confiante, et plus résiliente.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires :

Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Ed.
Jean Pierre Robert, dictionnaire pratique du FLE ,Ed Ophrys ,2008.

Larousse, 2002.

Oswald Ducrot /Tzvetan Todorov, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.

Ouvrage :

AMOSSY Ruth , la présentation de soi Ethos et identité verbale ,2010.

BOUDREAU Annette, Insécurité linguistique dans la francophonie , 2023.

BOURDIEU Pierre, Ce que parler veut dire, 1982.

CALVET Louis -Jean &MOREAU, Une ou des normes ?, Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone, Diffusion Didier Eruditioin,1998.

CALVET Luis-Jean, 1993, La Sociolinguistique, Que sais-je ?, Paris, PUF. P.128

FRANCARD Michel, l'insécurité linguistique en communauté française de Belgique, 1993.

GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, 1974.

GUEUNIER et GENOUVRIER et KHOMSI, Les français devant la norme , 1978.

GUEMRICH Salah, *Dictionnaire Des Mots Français d'Origine Arabe*, préface d'Assia Djebbar de l'Académie française, Seuil, 2007.

GUMPERZ , Discourse stratégies , 1982.

HAUGEN Einar, l'écologie du langage , 1968.

HORWITZ et AL , Foreign language classroom anxiety , 1986.

KRAMSH ,Context and culture in language teaching , 1993.

ODLIN Terence, Language transfer , 1989 .

TALEB IBRAHIMI Khaoula, Les Algériens et leur(s) langue(s) éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne Alger, Dar El Hikma, 1995.

WEINREICH , language in contact , finding and problems , 1953.

Articles :

BENRABAH Mohamed, langue et pouvoir en Algérie, Séguier, Paris, 1996.

CALVET Louis-Jean, la sociolinguistique, presses Universitaire de France,6 avenue Reille, 75014, Paris, quatrième édition mise à jour : 2002 janvier.

Bibliographie

Kakou Marcel Vahou, Manifestations de l'insécurité linguistique chez des élèves du secondaire de San Pedro, Communication en Question, 2013. disponible en ligne sur : <https://hal.science/hal-01849214v1>

Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique, pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple Maghreb .a été organisé lors du congrès des sociologues de langue française à Rabat en juillet 2012.

Win Remysen, L'insécurité linguistique à l'école, un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes, Université de Sherbrooke, 2018.

Thèses :

Aude Bretegnier, Sécurité et insécurité linguistique ; approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues, Université de la Réunion, 1999

Disponible en ligne sur : <https://hal.science/tel-01517920v1>

Mémoires :

Boukersi Houssem /Issad Houssem Eddine, L'insécurité linguistique : étude de l'ethos communicationnel de quelques étudiants lors d'une séance de l'oral, centre universitaire Mila ,2023.

Léa Dumont , Impact du sentiment d'insécurité linguistique sur les apprenants en contexte postsecondaire canadien :les causes ,les manifestations et les conséquences sur l'identification linguistique et sur la réussite éducative et scolaire , université d'Ottawa ,2024.

Mekki Mohamed Amine, L'effet du niveau de compétence langagière en langue française sur la compréhension d'un texte scientifique ; cas des étudiants de 2ème année électronique, SDL, université de Saida, 2017.

Sitographies :

Calvet ,lasociolinguistique ,Que je suis ?<https://shs.cairn.info/la-sociolinguistique--9782715423411?lang=fr>Consulté le 2/2/2025 à 10 :15.

Khaoula Taleb-Ibrahimi, *Les Algériens et leur(s) langue(s), Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne.* Alger, les éditions El-Hikma, 1995https://www.persee.fr/doc/bcai_0259-7373_1999_num_15_1_974_t1_0021_0000_7Consulté le 29/01/2025 à 21 :05.

Bibliographie

ANNEXE

Questionnaire : Étude de l'insécurité linguistique et de l'ethos communicationnel

Introduction

Cher participant,
Ce questionnaire fait partie d'une étude sur la communication en langue française et les défis rencontrés par les étudiants. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées uniquement à des fins académiques. Merci de votre participation !

Partie 1 : Profil du participant

1. Âge : _____
2. Sexe :
 - Féminin
 - Masculin
3. Langue maternelle :
 - Arabe dialectal
 - Tamazight
 - Autre : _____
4. Niveau perçu en français (autoévaluation) :
 - Débutant
 - Intermédiaire
 - Avancé
5. Utilisation du français en dehors des cours (choisissez une seule réponse) :
 - Fréquemment
 - Occasionnellement
 - Rarement

Partie 2 : Perception de la compétence linguistique

6. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous votre capacité à :
 - Comprendre une conversation en français ?
 1 (Très faible) 2 3 4 5 (Très bonne)
 - Parler en français dans une situation informelle ?
 1 2 3 4 5
 - Parler en français dans une situation formelle (exposé, examen oral) ?
 1 2 3 4 5
 - Écrire en français ?
 1 2 3 4 5
7. Lorsque vous faites une erreur en français, vous sentez-vous :
 - Très gêné(e)
 - Un peu gêné(e)
 - Indifférent(e)
 - Confiant(e) malgré l'erreur

8. Partie 3 : Manifestations de l'insécurité linguistique

8. Dans quelles situations ressentez-vous le plus d'insécurité linguistique ? (plusieurs réponses possibles) :
 - Lors d'un exposé oral
 - Pendant une discussion avec des enseignants
 - Lors d'une discussion informelle avec des amis
 - En écrivant des devoirs ou des examens
 - Autre : _____
9. Quand vous parlez en français, remarquez-vous :
 - **Des hésitations fréquentes (e.g., pauses longues) ?**
 Oui Non
 - **Un recours au dialecte ou à l'arabe pour compléter vos phrases ?**
 Oui Non
 - **Une tendance à éviter certains mots ou phrases ?**
 Oui Non
10. Si vous êtes dans une situation de communication difficile en français, vous :
 - Essayez de simplifier vos phrases.
 - Changez de langue (dialecte ou arabe).
 - Arrêtez de parler ou évitez la situation.
 - Persévérez malgré les erreurs.

Partie 4 : Perception de l'ethos communicationnel

11. Pensez-vous que vos camarades ou enseignants jugent votre niveau de français ?
 - Toujours
 - Parfois
 - Rarement
 - Jamais
12. Selon vous, quelle image les autres ont-ils de votre façon de parler en français ?
 - Très positive
 - Plutôt positive
 - Neutre
 - Plutôt négative
 - Très négative
13. Pour améliorer votre image lors d'une communication en français, vous :
 - Utilisez des phrases mémorisées.
 - Faites attention à votre prononciation.
 - Évitez les mots difficiles.
 - Essayez d'être confiant(e), même en cas d'erreur.

14. Partie 5 : Suggestions et commentaires

15. Quelles stratégies utilisez-vous pour surmonter votre insécurité linguistique ?

16. Avez-vous des suggestions pour améliorer votre confiance en parlant français ?
