



*L'atelier de réflexion partagée : un déclencheur de prise de parole pour des apprenants victimes d'insécurité linguistique.*

*The shared reflection workshop: speaking trigger for learners who are victims of linguistic insecurity*

*BOURKAB Nassira\**

*Université Mohamed khider-Biskra  
(Algérie)*

*bourkabnacira@gmail.com*

*KETHIRI Brahim*

*Université Mohamed khider-Biskra  
(Algérie)*

*brahim.kethiri@univ-biskra.dz*

**Résumé:**

*Parler couramment en français est le rêve de tout apprenant. Les faire parler est un rêve inespéré des enseignants. Un paradoxe existant et persistant depuis des années, mais comment pouvons-nous le résoudre? Le présent article rend compte des résultats d'une enquête sociolinguistique que nous avons menée auprès des élèves de la première année secondaire à Batna. Il se veut une contribution à une meilleure compréhension du phénomène de l'insécurité linguistique qui constitue un vrai obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous dévoilerons ses différentes manifestations comme le mutisme tout en tentant à le diminuer, voire l'éliminer par l'application des ateliers de réflexion partagée (ARP).*

**informations sur l'article**

Reçu

04 Mars 2023

Acceptation

12 Mai 2023

**Mots clés:**

- ✓ Insécurité linguistique
- ✓ Atelier de réflexion partagée
- ✓ mutisme

**Abstract :**

*Being fluent in French is the dream of learners. Getting learners, talk is an unexpected dream for teachers. A paradox that has existed and persisted for years, how can we resolve it? This article deals with the results of a sociolinguistic survey that we conducted it on the students of first-year secondary school in Batna. It aims to contribute to a better understanding of the phenomenon of linguistic insecurity, which constitutes a real obstacle for learning any foreign language, by revealing its most highlighted negative effects in the classroom. Therefore, we try to reduce it or even eliminate it through the application of shared reflection workshop.*

**Article info**

Received

04 March 2023

Accepted

12 May 2023

**Keywords:**

- ✓ linguistic insecurity
- ✓ shared reflection workshop
- ✓ silence

\*Auteur expéditeur

## 1. INTRODUCTION

« *L'Enfer, c'est le silence de l'autre* », écrit Kerbrat-Orecchioni (1990,15)

L'une des préoccupations majeures de tout enseignant de langue étrangère durant son parcours professionnel est de répondre par les actes à cette question: comment peut-il amener ses apprenants à prendre la parole en classe de langue? Comment arrive-t-il à aiguillonner ses apprenants à parler? Comment brise-t-il ce silence tellement énervant, perturbant, culpabilisant, parfois même un silence qui sème le doute en ses capacités? Par quel moyen arrive-t-il à chasser ce fantôme qui hante ses apprenants et qui rôde autour de ses classes?

Nous supposons que la cause principale qui entrave la prise de parole des apprenants en classe est bel et bien le sentiment d'insécurité linguistique. Ce constat est affirmé par de maintes recherches et d'éminents chercheurs. Un apprenant victime d'un sentiment d'insécurité linguistique se trouve dans une situation de mutisme et préfère sombrer dans le silence que de prononcer des sottises et se ridiculiser devant ses camarades de classe. Ce sentiment est intimement lié à la scolarisation comme l'affirme Michel Francard à travers son enquête en Ardenne (Belgique) en 1989, pour lui les sujets les plus insécurisés se sont ceux qui sont plus scolarisés :

... Leur scolarité a permis de prendre la mesure du fossé qui sépare la légitimité des usages linguistiques

attestés dans leur communauté- et qu'ils pratiquent sans se l'avouer- et celle du « bon usage » véhiculé par l'institution scolaire. Par l'école, ils sont devenus porte-parole d'un ostracisme qui les frappe eux- mêmes. (Francard,1993, p.151)

Dans cette étude nous allons donc mettre l'accent sur la notion d'insécurité linguistique et ses répercussions sur l'apprentissage de la langue française dans les classes de premières années secondaires dans la wilaya de Batna. L'étude de ce type de phénomène nous oblige a adopté une approche multidisciplinaire. En effet, la sociolinguistique, à elle seule, ne peut pas fournir des éléments de réponses suffisants d'où l'intérêt de faire appel à d'autres disciplines telles que la didactique et la psychologie. Nous allons montrer comment pouvons-nous diminuer voire mettre fin au problème de mutisme, causé par le sentiment d'insécurité, des apprenants en classe de Français Langue Etrangère (FLE)? Par quels moyens et dans quelles conditions? En un mot, diagnostiquer la maladie, chercher ses symptômes et proposer un remède qui promet d'être efficace.<sup>1</sup>

En vue d'apporter des réponses à ses interrogations, rappelons les objectifs que nous avons tracés au préalable :

- Prouver que le sentiment d'insécurité linguistique (IL) est un vrai obstacle pour l'apprentissage d'une langue étrangère notamment à l'oral.
- Mettre en lumière cette nouvelle approche par l'atelier de réflexion partagée en vue de prouver son efficacité.

<sup>1</sup> Cette affirmation n'est pas aléatoire mais elle se base sur une longue expérience que j'ai eue durant les années d'application de ces ateliers dans mes propres classes de 2015 à nos jours.

Afin de mieux étudier ce phénomène, il est impératif de se poser les questions suivantes : la première question qui s'impose à nous est de savoir si réellement les apprenants constituant notre corpus préfèrent se taire au lieu de prendre la parole en classe ? une fois la réponse positive obtenue, nous nous trouverons dans l'obligation de poser la série de questions suivante:

- Est-ce que la cause principale derrière cette réticence de prendre la parole en classe est bel et bien le sentiment d'insécurité linguistique ?
- Quels sont les symptômes d'insécurité linguistique ressentis chez ces apprenants ?
- Pourquoi les apprenants, de manière générale et plus précisément ceux qui souffrent du symptôme de mutisme en séance ordinaire, parle en séance d'Atelier de Réflexion Partagée (ARP) ?

En se posant tant d'interrogations, nous avons pu formuler notre problématique ainsi : Pourquoi les apprenants, de manière générale et plus précisément ceux qui souffrent du symptôme de mutisme en séance ordinaire, parle en séance d'atelier de réflexion partagée ?

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

- Nos enquêtés souffrent réellement du sentiment d'insécurité et ses signes sont fortement ressentis chez eux en classe et avec leur enseignant. Ils sont traduits par plusieurs comportement tels que : le mutisme, la peur de prendre la parole, les hésitations, le manque de confiance,

l'hypercorrection, le balbutiement, l'alternance codique...

- La déontologie de ces ateliers offre ce sentiment de sécurité et fait passer l'apprenant d'une situation d'insécurité linguistique à une situation totalement opposée.
- Les ARP peuvent être considérés comme des déclencheurs de la prise de parole en classe de langue étrangère.

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises au départ, nous avons opté pour une démarche méthodologique mixte, du fait qu'elle combine le quantitatif et le qualitatif.

Dans cette étude, la priorité est accordée aux sciences du langage donc notre réflexion s'attellera dans un premier temps, à donner un aperçu sur la notion d'insécurité linguistique et par la suite, mettre en avant cette nouvelle approche dite, ARP. Et dans un deuxième temps, présenter le cadre épistémologique et méthodologique de l'étude et enfin, analyser et discuter les résultats obtenus.

## 2. Cadre théorique de l'étude :

### 2.1. À propos de l'insécurité linguistique :

Etant l'un des fondateurs de la sociolinguistique moderne, William Labov fut l'inventeur de la notion d'insécurité linguistique. Elle est apparue pour la première fois dans son célèbre ouvrage *Sociolinguistique* en 1976. Et c'est pendant les années soixante que ce linguiste a mené une étude sur la stratification sociale des variables linguistiques en Anglais et il a pris comme terrain d'investigation trois magasins new yorkais. Labov a remarqué qu'il y avait un certain écart entre les

pratiques linguistiques effectives de certains enquêtés et ce qu'ils prétendaient réaliser. En somme, sa démarche met en rapport les jugements de normativité, les performances effectives et les auto-évaluations des locuteurs qui font partie de la petite bourgeoisie new yorkaise. Selon lui, cet écart est traduit par un sentiment d'insécurité linguistique qui caractérise cette communauté et ce sentiment pousse ces locuteurs à adopter plusieurs stratégies parmi lesquelles il parle de correction ou plus encore de l'«hypercorrection», « les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours toutes ses manifestations sont la preuve concrète d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie. (Labov, 1976, p.200).

La notion d'IL a évolué dans le temps, en connaissant différents traitements par d'autres auteurs. Dans les travaux francophones, parmi les précurseurs à avoir mentionner cette notion, nous pouvons citer Jean Darbelnet (1904-1990 ; 1970) qui a employé le terme d'*insécurité linguistique* en l'associant à celui de *bilinguisme* et Nicole Gueunier, Émile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi (1978,p.7) qui, eux aussi, ont exploité cette notion dans leurs recherches avec l'objectif de cerner les « réalisations » et « attitudes de divers Français de milieu urbain par rapport à l'usage oral de leur langue maternelle et à la norme linguistique dans ses diverses manifestations » (Messaoudi, 2020). Par la suite P. Bourdieu en 1982 met davantage l'accent sur le rapport social dominant / dominé existant entre les variétés de

langues et les locuteurs qui les utilisent. D'après Bourdieu :

Ce qui est en question dès que deux locuteurs se parlent, c'est la relation objective entre leurs compétences, non seulement leur compétence linguistique (leur maîtrise plus ou moins accomplie du langage légitime) mais aussi l'ensemble de leur compétence sociale, leur droit à parler, qui dépend objectivement de leur sexe, leur âge, leur religion, leur statut économique et leur statut social [...]  
(Bourdieu,1982, p.123)

Il ajoute que cette domination symbolique se traduit, autant dans le domaine de la prononciation qu'en lexicale ou en syntaxe. Bref, selon les propos de Martine Griad (2017), Pierre Bourdieu donne une définition plus explicite et plus large à cette notion, pour lui : « l'insécurité linguistique est l'état d'un profond malaise, soit par complexe, soit par incapacité, dans lequel se trouve toute personne lorsqu'elle parle ou écrit une langue, maternelle ou non.»

Quant à M. Francard (1993) il s'est intéressé au contexte scolaire. Pour lui, l'insécurité linguistique est étroitement liée à la scolarisation. Et c'est à lui que revient le premier mérite d'une véritable théorisation de l'IL. Francard la définit comme étant :

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

l'institution scolaire. (Francard,1993, p.13)

J. Calvet (1993) élargit le champ de vision en allant vers le contexte plurilingue où il s'intéresse particulièrement aux situations inter linguistiques (par exemple en Afrique) qu'aux situations intralinguistiques. Il définit les deux notions opposées de la sorte :

On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. (Baylon,1991, p.50)

En somme l'insécurité linguistique se définit comme un sentiment perçu par un locuteur qui croit que sa façon de parler est peu valorisante par rapport au modèle prestigieux. Ce malaise peut provoquer des obstacles liés surtout aux pratiques de l'oral. Il s'agit d'une quête de légitimité qui s'apparente avec le genre, la localisation géographique et l'institution scolaire. Dans le même sillage, Billiez (2002) voit qu'à partir où l'apprenant se rend compte qu'il y a un modèle idéal, qu'il n'arrive pas à l'atteindre il ressent un sentiment de frustration et de gêne pouvant le conduire dans des cas extrêmes au silence total. D'autres chercheurs comme Blanchet, P., Clerc, S. et al. (2014) affirment même que ce sentiment d'handicap et d'incapacité de produire des discours conforme à la norme constitue un vrai obstacle dans le processus d'apprentissage.

L'insécurité linguistique présente plusieurs facettes. Le locuteur insécurisé dévalorise certains usages linguistiques de sa communauté voire même dans certains cas, il dévalorise carrément sa langue ou son idiolecte. Il a une perception erronée de son propre discours et il est habité par un souci permanent de correction linguistique. Il préfère changer de code ou sombrer dans le silence.

## **2.2. Les ateliers de réflexion partagée : une nouvelle approche, de nouveaux espoirs**

### **2.2.1. Vers une définition de cette approche :**

Désignée par l'acronyme ARP, cette approche est venue d'ailleurs et espère être appliquée dans les pays du Maghreb et plus précisément en Algérie. Et c'est grâce au projet lancé par l'UNESCO pour promouvoir l'expression libre argumentée, l'écoute empathique et la culture de la paix que ces ateliers sont arrivés dans notre pays.

Cette pratique vise à libérer l'expression ou la parole chez l'apprenant, à travers des mécanismes qui le poussent à émettre son avis, loin de toute contrainte, et à accepter l'avis de l'autre dans un esprit démocratique et de liberté de l'expression. La finalité d'une telle approche est d'initier l'apprenant au savoir-vivre et au vivre-ensemble, de même que de lui permettre d'acquérir des comportements, des attitudes, en vue de construire sa personnalité, de penser par soi-même et pour soi-même.

comme l'affirme Danièle Dupin<sup>2</sup>, présidente du projet d'ARP-philo en Algérie : « ce qui est visée en priorité, c'est un changement profond de « regard » sur soi et sur l'autre. Il s'agit de travailler la confiance en soi, l'intérêt pour l'autre et la responsabilité citoyenne ».

Recevant la bénédiction du Ministère de l'Éducation Nationale ce projet a fait le tour de l'Algérie allant, du Nord au Sud et de l'Ouest à l'Est. Plusieurs rencontres ont été organisées en vue d'une démultiplication : des séminaires un peu partout dans le pays en présence d'inspecteurs, d'enseignants et même d'étudiants, en vue d'une formation de formateurs à l'animation d'ateliers. Plusieurs expériences ont été réalisées afin de promouvoir l'application de cette nouvelle approche sur le terrain, allant de l'école primaire jusqu'à l'université.

Il faut signaler que cette approche ne contredit guère les objectifs préalablement fixés par le Ministère mais au contraire elle vient pour les consolider. L'ARP est une autre façon pour arriver à un même objectif, qui est la socialisation de l'apprenant. En d'autres termes, préparer un futur citoyen capable de réfléchir, de discuter, d'argumenter dans un cadre bien structuré où domine respect, tolérance et démocratie. En somme, un climat d'entente, de confiance réciproque, de respect mutuel, d'absence de jugement, de sécurité que nous offre l'ARP.

En partant de ce principe que l'idée de cette étude a germé. Ce climat favorise la

prise de parole des apprenants et anéantit le sentiment d'insécurité linguistique. Nous sommes donc en droit de dire que ces ateliers peuvent être considérés comme des déclencheurs de l'expression orale et une sorte de thérapie.

### 2.2.2. La genèse d'une approche :

Matthew LIPMAN (Philip Cam, 2010) philosophe américain, pédagogue et chercheur en éducation a été le premier à développer cette forme de réflexion aux États-Unis, dans les années 1970. Puis sa méthode a franchi les frontières québécoises et a été appliquée par plusieurs chercheurs notamment ceux de l'université Laval sous la direction de Michel Sasseville. Une fois encore cette pratique quitte le continent américain pour s'installer en Europe et plus précisément en France. Le mérite revient à Michel Tozzi et à Jacques Lévine. Ils ont formé deux équipes de recherche l'une à l'université de Montpellier sous le patronage de Tozzi et l'autre à l'université de Genève sous l'égide de Lévine. Et une fois encore, cette nouvelle réflexion émigre vers le continent africain et plus précisément dans les pays du Maghreb. La Tunisie a été avant-gardiste en matière d'application de cette nouvelle approche.

Rare sont les documents qui parlent de L'ARP en Algérie, nous sommes obligés de nous référer au seul document officiel. Le guide<sup>3</sup> conçu pour faire connaître et expliquer cette nouvelle approche aux enseignants. Il est rédigé par un inspecteur

<sup>2</sup>Dupin Danièle, (2011,10 février). Un atelier de réflexion partagée, Danièle Dupin de St Cyr.ARP-Philo.<https://arp-philo.org/2011/02/un-atelier-de-reflexion-partagee/>(consulté le 18/05/2021)

Djilali Hassene, Daouadji. (2019, 28décembre).<sup>3</sup> *مدونة التربية* Ateliers de réflexion partagée. educafile. <https://www.educafile.com/2019/12/ateliers-de-reflexion-partagee.html> والتكوين. (consulté le 25/04/2021)

de l'enseignement moyen de Français. C'est un document institutionnel qui vulgarise et simplifie la notion des ateliers de réflexion partagée, un concept récent dont l'application est encore méconnue de l'ensemble du corps éducatif.

### 2.2.3. *Plusieurs appellations, plusieurs méthodes mais une seule âme :*

Les méthodes pour pratiquer L'ARP dès le plus jeune âge au sein des établissements scolaires divergent et sont vraiment nombreuses. Il existe plusieurs courants de pensée et chaque enseignant essaie de choisir ou d'adapter une des méthodes selon le public visé, l'objectif tracé ou le support utilisé. Donc, il n'y a pas une seule méthode mais des méthodes qui ont des points en commun :

- Apprendre à réfléchir, à poser des questions, à donner des réponses.
- L'erreur est bannie. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse ; on accepte tout.
- Changement de posture de l'enseignant envers un animateur accompagnateur, facilitateur de prise de parole.
- Travailler en groupe.
- Une activité régulière et avec un dispositif structurant l'espace, le temps et les règles à respectées.

### 2.2.4. *L'Atelier de réflexion partagée en Algérie:*

L'ARP se définit comme une approche d'animation et de réflexion. C'est une discussion basée sur la réflexion dont le processus est le suivant : problématiser,

conceptualiser, argumenter et enfin synthétiser. Il y a deux types d'atelier :

- **L'ARP court** : c'est un atelier privilégié lorsqu'on a peu de temps (de 15 à 30 mn) et on veut libérer la parole et favoriser l'écoute. Dans cet atelier l'enseignant désigne un groupe de participants et les dispose en table ronde ou en fer à cheval. Il désigne un observateur et un secrétaire, le rôle du premier est de décrire le déroulement de la discussion quant au second il récapitule le développement des idées.

- **L'ARP documenté** : il s'agit d'un atelier avec un support, il est privilégié lorsqu'on a suffisamment de temps. Les supports utilisés sont variés ils peuvent être des photos, une BD, un texte, une citation, un extrait d'un film, un article de journal, ...

#### - **Le protocole de l'ARP et ses règles :**

La réussite d'un atelier dépend en grande partie du respect de son protocole et de ses règles. Si un des participants trahit à une de ses règles la discussion devient stérile.

#### -**Son protocole :**

- Un groupe de participant constitué pour l'idéal de 12 à 15 participants<sup>4</sup>.
- Changement de la disposition de la classe en forme ronde ou en fer à cheval.
- Un animateur distributeur de parole, généralement c'est à l'enseignant que revient ce rôle.
- Un secrétaire-synthétiseur pour résumer les idées émises.
- Un observateur pour décrire le déroulement de la séance.

#### -**Ses règles :**

- Les règles de l'échange sont rappelées avant la discussion.

pas appliquer cette méthode. Il y a une solution et nous l'avons testée dans nos classes et avec nos élèves et elle a donné de résultats probants.

Il faut noter que la réalité des classes en Algérie est <sup>4</sup> toute autre, le nombre d'élèves dépasse dès fois les 40 élèves ; mais ça ne veut point dire que nous ne pouvons

- Celui qui veut parler demande le bâton de parole ou le micro.
- Interdiction de couper la parole à autrui.
- Se présenter et saluer les participants avant de parler.
- Interdiction de se moquer des autres ou de rire, le respect est la règle d'or. La priorité est donnée aux petits-parleurs<sup>5</sup> et aux non- parleurs<sup>6</sup>.
- L'animateur questionne, reformule, demande des exemples, des arguments, rappelle les règles, autorise et interdit.
- Favoriser la reformulation et défavoriser la répétition.
- Bannir l'usage de la langue maternelle.
- Accepter toutes les réponses.
- Rejeter toutes critiques ou jugements négatifs de l'autre.

### 3. Cadre épistémologique et méthodologique de l'étude :

#### 3.1 Sujets enquêtés et outils d'investigation :

Afin d'atteindre à nos objectifs, nous avons opté pour une étude qualitative. Dans un premier temps, nous allons prouver que la majorité de ces apprenants faisant partie de notre corpus souffrent réellement de ce malaise linguistique, traduit généralement par le silence. Cette étude se base sur un entretien semi-directif avec l'enseignante et un ensemble de séances d'observation participante d'une classe de première année secondaire dans la wilaya de Batna. Cette enseignante, à l'opposé d'autres enseignants sollicités, à accepter de faire partie de cette

longue aventure scientifique qui a duré une année scolaire (novembre 2020 à mai 2021). Ses élèves étaient motivés et prêts à vivre cette nouvelle expérience.

Nous avons réalisé un entretien semi-directif avec l'enseignante en question. Cette méthode d'étude qualitative a pour but de récolter des informations qui apportent des explications ou des éléments de preuves à notre recherche comme le confirme Beaud et Weber (2003) : « *les observations des lieux et des personnes faites en situation d'entretien procurent des éléments précieux d'analyse.* ». Une série d'interrogations ouvertes ont été posées dans l'intention de savoir si cette classe est sujette à un sentiment I.L, si cette enseignante reconnaît le fait que ses apprenants préfèrent se taire que de participer en classe. Nous voulions connaître son avis sur les raisons de cette réticence à prendre la parole et si elle a essayé de trouver des solutions à ce problème. Ce témoignage constitue une belle base pour le commencement de cette étude. Quant à l'observation participante, cette technique nous permet de nous focaliser sur le comportement de nos enquêtés en classe et de recueillir des données verbales et non verbales pour alimenter notre étude. Nous ne nous sommes pas contentés d'une seule séance d'observation mais au contraire, nous avons assisté à plusieurs séances dans le but de nous familiariser avec ces apprenants et puis pour confirmer une fois encore l'existence de ce problème et tâcher d'en comprendre ses raisons et ses manifestations.

La première partie de notre étude tourne, donc autour d'une confirmation

Ce sont les élèves qui parlent peu en classe<sup>5</sup>

Ce sont les élèves qui n'ont jamais pris la parole en<sup>6</sup> classe



d'une réalité que vivent nos apprenants dans les classes de FLE. Il s'agit du silence qui prédomine durant les séances de français, de cette réticence de s'exprimer en français qui empêche ces apprenants à apprendre et à développer leurs compétences dans cette langue. Cette confirmation n'est pas aléatoire mais elle est fondée sur des données chiffrées tirées de l'ensemble des grilles conçus à cette fin.

Dans un second temps, après avoir diagnostiqué la maladie et mis en lumière ses symptômes, le moment pour la prescription du traitement est enfin arrivé. En d'autres termes, nous allons proposer une solution à ce problème et tester sur le terrain pour évaluer son efficacité et comprendre ses enjeux. Pour trouver des explications, nous avons procédé de la sorte : après avoir assisté à des séances d'observation tout en nous assurant que ces apprenants ont un réel problème de mutisme et que la cause principale n'est autre que le sentiment d'insécurité linguistique. Nous avons de fait animé une séance d'ARP avec les mêmes apprenants et en présence de leur enseignante. Un atelier formateur à son honneur pour qu'elle puisse comprendre en pratique comment ces ateliers s'effectuent et comment elle doit changer de posture et se comporter différemment en suivant bien sûr les règles et le protocole des ARP. Et par la suite, cette enseignante a adopté notre démarche et elle a réalisé des séances d'ARP<sup>7</sup> en notre présence en tant qu'observateur armé de grille pour noter, vérifier, comparer et analyser les résultats obtenus. Ces séances ont été enregistrées à

l'aide d'une caméra et d'un téléphone portable<sup>8</sup> et analysées en nous référant à des grilles d'analyse préétablies.

La première partie de notre analyse se base sur des données tirées de l'ensemble des séances d'observation assistées et enregistrées durant l'année scolaire 2020-2021. La grille d'observation (voir annexe A) que nous avons confectionnée cherchait à connaître ces apprenants, pour pouvoir par la suite interpréter leurs comportements et comprendre leurs attitudes, et à comptabiliser le nombre de prises de parole ainsi que le nombre de participants. Une fois le constat confirmé, nous devons chercher les causes de ce problème. L'entretien avec l'enseignante dévoilent en grande partie les causes et les manifestations de l'insécurité linguistique chez eux.

### 3.2. Analyses et résultats obtenus :

**3.2.1. L'entretien semi-directif :** lors d'un entretien semi-directif avec l'enseignante en question, elle affirme dès notre première rencontre que le constat du mutisme des apprenants est bel et bien présent dans ses classes et que ce problème est commun à l'ensemble des classes dans ce lycée et même dans d'autres lycées<sup>9</sup>. Elle déclare même que plus de la moitié des apprenants préfèrent se taire et évitent de prendre la parole en classe. Ce refus est justifié selon elle : par la méconnaissance du système linguistique de la langue française jugé trop difficile ; c'est donc par peur de tomber dans l'erreur ou d'être objet l'objet de raillerie par leurs camarades. Cet entretien a été enregistré est transcrit dans le but de

<sup>7</sup> Des séances programmées par l'enseignante avec l'accord de ses élèves et de leurs parents, en dehors des heures d'études.

<sup>8</sup> Le téléphone portable est utilisé pour consolider l'enregistrement sonore des différentes séances.

<sup>9</sup> Ce constat est affirmé par ses collègues dans d'autres lycées et ce lors des rencontres pédagogiques.

connaître la réalité de cette classe et comprendre les raisons derrière ce comportement. Dans les extraits suivants, l'enseignante nous dévoile sa réalité:

*P : en classe, j'ai trois élèves seulement qui prennent toujours la parole.*

*P : le reste de la classe ... euh ils sont muets et ils se contentent d'écrire le cours seulement... la séance de français est devenue une séance où l'enseignant monopolise la parole.*

*P : les raisons... Ah je pense qu'ils ne savent pas parler en français, c'est une langue difficile à leur yeux... ils ont un réel handicap ... donc ils préfèrent se taire... aussi ils ont peur des remarques négatives, des rires de la part de leurs camarades.*

*P : les solutions à ce problème... ah c'est la pratique... euh il faut parler pour apprendre à parler (elle sourit).*

*P : moi je fais des débats... mais je ne vois pas ... vraiment de bons résultats.*

**3.2.2. Les séances d'observation :** Durant les séances auxquelles nous avons assistés avec cette classe en tant qu'observateur, nous avons remarqué que seulement une partie de la classe qui prend la parole et c'est toujours les mêmes apprenants qui participent. 7 élèves voire 9 sur 17 élèves au total prennent la parole. Trois d'entre eux (E5, E10, E11) la monopolisent. Le total des prises de parole des élèves participants oscille entre 24 et 51, ceci est subordonné aux différents thèmes discutés durant ses séances d'observation. Leurs interventions se limitent à la réponse aux différentes questions posées par leur enseignante, pas de demande d'explication ni de question autour du cours. Leur participation est

généralement volontaire à de rares exceptions sollicitées (de 1 à 3 prises de parole) par l'enseignante surtout en cas d'absence de doigt levé. L'usage de la langue arabe durant ces séances est toléré et non banni par l'enseignante et particulièrement dans le cas d'un blocage dans l'expression par l'élève. Globalement le climat de la classe était favorable à l'apprentissage (un nombre d'élève réduit, absence d'élève perturbateur).

En se basant sur les données que nous avons recueillies à partir des grilles d'observation obtenues lors des séances de compréhension de l'oral (**Voir annexe B**), nous pouvons affirmer que ses élèves souffrent du sentiment I.L. Ce sentiment se traduit par une auto-dépréciation de leurs performances linguistiques, un déficit de confiance et de pratique de la langue, un malaise que les apprenants ressentent lors la prise de parole. Ils refusent donc de participer à la vie scolaire et ont peur du jugement de l'autre et de commettre des erreurs, ils finissent enfin par sombrer dans le silence et évitent toute connexion avec l'autre<sup>10</sup>.

### **3.2.3. Les ateliers de réflexion partagée :**

Comme mentionné précédemment, nous avons assisté à des séances d'observation que nous avons programmées en collaboration avec l'enseignante des séances d'ARP. La première séance (ARP1) était un atelier formateur où nous avons joué le rôle d'un animateur d'atelier.

Le thème était choisi par nous (le respect) en accord avec l'enseignante. Nous étions observateur lors du premier atelier, puis l'enseignante a pris la relève et animé deux ateliers en notre présence. Les thèmes ont été

La confession de certains élèves à la fin des séances.<sup>10</sup>

choisis par la collègue enseignante avec l'accord de ses apprenants (la pollution, la violence). Les résultats obtenus sont dans le tableau suivant :

**Tableau N°1. Le nombre des prises de parole des différents participants avant et après l'application de l'ARP**

Les différents participants	Avant l'application de l'ARP				Pendant son application		
	Séance d'obs-1	Séance d'obs-2	Séance d'obs-3	Séance d'obs-4	ARP 1	ARP 2	ARP 3
Tous les élèves	24	33	51	41	109	84	72
Professeur	102	89	95	86	03	86	73
Chercheur	00	00	00	00	81	00	00
Élève 1	00	00	00	00	05	07	03
Élève 2	00	00	00	00	03	02	02
Élève 3	00	00	00	00	04	02	02
Élève 4	00	00	00	00	05	02	02
Élève 5	07	08	13	Abs	10	09	16
Élève 6	01	01	04	05	11	05	10
Élève 7	02	02	02	05	10	04	03
Élève 8	01	02	03	04	03	02	02
Élève 9	01	02	03	08	11	09	18
Élève 10	05	06	08	07	11	08	06
Élève 11	03	06	11	08	08	13	Abs
Élève 12	00	01	00	00	04	01	03
Élève 13	00	00	00	00	04	03	02
Élève 14	00	00	00	00	04	04	02
Élève 15	00	00	00	00	03	05	00
Élève 16	04	05	07	04	10	08	01
Élève 17	00	00	00	00	03	00	00

Source : Bourkab,2022,12

Nous constatons un changement en ce qui concerne le nombre de participants avec le nombre des prises de parole des apprenants avant et après la mise en place des ateliers réalisés auprès de cette classe. La représentation graphique (**figure1**) montre clairement l'augmentation du nombre d'élèves qui ont pris la parole. Le

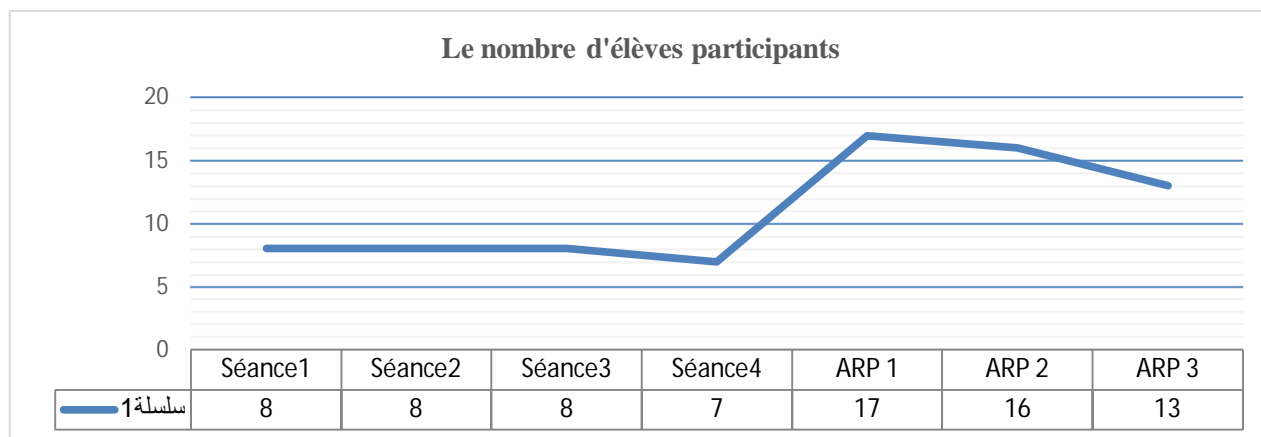
nombre oscillait entre de 7 et 8 apprenants avant l'expérience, et de 13 à 16 participants après l'application des ateliers.

Nous pouvons déduire, ainsi que ces ateliers ont contribué à la stimulation des apprenants à la prise de parole et ont de suite vaincu le silence causé

précédemment par le sentiment d'insécurité linguistique, en revanche nous ne devons pas oublier de préciser que l'application à bon escient de cette méthode exige un nombre de conditions à réunir. Nous citons brièvement les plus

importants : le changement de posture de l'enseignant (un enseignant accompagnateur et facilitateur de prise de parole), une application régulière de ces ateliers ainsi que le respect de ses lois.

**Figure N° 1. Le nombre des élèves participants pendant les séances avant et après l'ARP**



Source : Bourkab,2022,13

#### 4. Conclusion

Cette recherche montre que les enquêtés sont fortement touchés par l'IL ; ce phénomène se manifeste chez eux par de maints signes : l'autodépréciation, l'alternance codique, l'hypercorrection, le manque de confiance en soi, la réticence et l'hésitation dans la prise de parole et le mutisme.

Vouloir trouver des solutions pour diminuer voire éliminer progressivement ce malaise est possible grâce à l'application de l'atelier de réflexion partagée. Les résultats obtenus confirment cette réalité en revanche son application exige :

- Une formation intense des enseignants car ces derniers doivent changer de posture et se comporter différemment en classe : rassurer l'élève, ne pas critiquer, encourager,

avoir de la patience, donner assez de temps à l'apprenant, accepter toute réponse, éviter les remarques négatives, solliciter les petits parleurs et surtout les non-parleurs, assurer le respect mutuel entre les participants.

- Une application hebdomadaire de ces ateliers car c'est en pratiquant une langue qu'on apprend à la parler et une seule séance par exemple par mois ne pourra pas donner des résultats prometteurs.
- Il faut veiller à respecter les règles et le protocole de ces ateliers, comme nous l'avons souligné précédemment si un des participants (enseignant ou élève) trahit une de ces règles la discussion devint stérile.
- Proposer des thèmes motivants et de préférence demander aux élèves de se

mettre d'accord sur un thème de leur choix à la fin de chaque atelier.

- Expliquer à l'apprenant qu'il a le droit de commettre des erreurs et que c'est une preuve qu'il est en train d'apprendre et d'évoluer.
- Montrer à l'élève que son avis compte et qu'il a un rôle à jouer dans cette société et que c'est lui l'homme de demain.

En somme, si nous avons un enseignant qui encourage et rassure ses apprenants dans un contexte favorable à l'apprentissage ; l'élève se sentira à l'aise et pourra s'exprimer sans difficultés et toutes ces exigences sont assurées par les ARP.

### 5. Liste Bibliographique :

#### Livres :

- 1-Baylon, Christian (1991), *la sociolinguistique, société, langue et discours*, Nathan, Paris ;
- 2-Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris ;
- 3-Gueunier, Nicole, Genouvrier, Émile, et Khomsi, Abdelhamid. (1978). *Les Français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français parlé*, H. Champion, Paris ;
- 4-Kerbrat-Orecchioni C. (1990). *Les Interactions verbales*, Tome I, Armand Colin, Paris ;
- 5-Labov, William,(1976), *Sociolinguistique*, Edition de Minuit, Paris ;

#### Article de Journal :

- 1-Billiez, Jacqueline, Costa Galligani, Stéphanie, Lucci, Vinent, et al. (2002), « Représentations sociales, pratiques langagières et questions identitaires chez les

sujets plurilingues », In *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*. Vol 28, N°3-4 2-Blanchet, Philippe, Clerc, S. et al. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *cairn.info matière et réflexion*, (n°175).

<https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>  
(consulté le 11/04/2021)

3-Darbelnet Jean, 1970, « Le bilinguisme », pp. 107-128, *Le français en France et hors de France II. Les français régionaux, le français en contact. Actes du colloque sur les ethnies francophones (Nice, 26-30 avril 1968)*, Nice, Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles. Consulté le 13 oct. 2021 Accès : [www.persee.fr/doc/oeide\\_0549-1533\\_1970\\_act\\_12\\_1\\_872](http://www.persee.fr/doc/oeide_0549-1533_1970_act_12_1_872).(consulté le 11/ 03/ 2021)

4-Francard, Michel, Lambert, Joëlle et Berdal-Masuy Françoise.(1993).

« L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique », In Français et Société. N° 6.

5-Martine Fandio Ndawouo GRIAD, (2017). L'insécurité « Dite » Et L'insécurité « Agie » : L'enseignant Francophone A l'épreuve De l'ambivalence Du Rapport A La Langue A L'université De Buea, *Revue Algérienne Des Sciences Du Langage*, Volume:2(N°:1),pp87-101.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/22795>  
(consulté le 02/05/2022)

6-Messaoudi Leila, (2022). Insécurité linguistique. *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/insecurite-linguistique>. (consulté le 18/06/2022)

7- Philip Cam, (2010). Matthew Lipman (1923-2010). *cairn. info matières à réflexion*.<https://www.cairn.info/revue->

[diogene-2010-4-page-163.htm](https://www.educafile.com/2019/12/diogene-2010-4-page-163.htm) (consulté le 18/05/2022)

#### Sites web:

1-Daouadji Djilali Hassene, (2019). Ateliers de réflexion partagée. *educafile* مدونة التربية والتكوين. <https://www.educafile.com/2019/12/>

[/ateliers-de-reflexion-partagee.html](https://arp-philo.org/2011/02/un-atelier-de-reflexion-partagee/) (consulté le 25/04/2021)

2-Dupin Danièle, (2011). Un atelier de réflexion partagée, Danièle Dupin de St Cyr. *ARP-Philo*. <https://arp-philo.org/2011/02/un-atelier-de-reflexion-partagee/> (consulté le 18/05/2021)

## 6. Annexes:

### Annexe A :

La liste des abréviations

FLE : français langue étrangère

I.L : insécurité linguistique

ARP : atelier de réflexion partagée

AGSAS : association des groupes de soutien au soutien

DVDP : discussion à visée démocratique et philosophique

E : élève

E5 : 5 est le numéro attribué à l'élève

C.O : compréhension de l'oral

+ : présence de l'item

- : absence de l'item

+++ : intensité de l'item

Abs: absence de l'élève

PP : prise de parole

TT : total

### Annexe B :

Exemple d'une grille d'observation du comportement des élèves de première année secondaire en classe de FLE pendant une séance de compréhension orale.

Classe	N <sup>bre</sup> d'élèves	Séance 1/ Le thème	Date	Durée
1al 1	17	C.O/ (le diabète)	16-12-2020	45 mn

Critères	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	TT
Élève pose une question	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Élève répond à une question	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	08
Élève demande une explication	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Élève parle en arabe	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	03
Prise de parole collective	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	04
Prise de parole volontaire	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	08
Prise de parole sollicitée	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
N <sup>bre</sup> de prise de parole	0	0	0	0	7	1	2	1	1	5	3	0	0	0	0	4	0	24PP
Élève parle en Arabe	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	03
Élève actif et motivé	-	-	-	-	++	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	08
Élève muet	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	09
Élève refuse de participer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Élève perturbe la classe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	01
Élève désintéressé	-	-	+	++	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	++	-	+++	07