

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider-Biskra

Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de français



Cours

Sociolinguistique et formation des enseignants
Master 1 Didactique

Dr. Bedjaoui Nabila (MCA)

2022/2023

Table des matières

Descriptif du cours.....	7
Objectifs.....	8
Introduction.....	9
I. La sociolinguistique.....	10
1. La langue, objet d'étude de la sociolinguistique.....	11
1.1.La langue entre « objet abstrait » et « fait social ».....	11
1.2. L'apparition de la sociolinguistique en tant que science.....	13
1.3. Son domaine.....	13
II. Formation des enseignants.....	20
1.Formation des enseignants et interdisciplinarité.....	20
2.Maitre et disciple.....	24
3.La langue française. Histoire et état des lieux.....	26
3.1.D'où vient le français ?.....	26
3.2.Le français, objet d'étude linguistique.....	27
3.3.Le français dans le monde.....	28
3.4.Le français langue étrangère en Algérie.....	28
3.5.Une langue difficile.....	30
3.5.1.L'orthographe française.....	32
3.5.2.Le sens des mots.....	33
3.5.3.Le lexique.....	33
3.5.4.La grammaire.....	34
3.5.5.Dictionnaire des difficultés du français.....	34
III. Concepts sociolinguistiques.....	36
1.La variation.....	36
1.1.Le rôle de la variation dans les changements sociolinguistiques	36
1.2.Les types de variation.....	36
1.3.Variations et formation des enseignants.....	37
2.Les représentations.....	39
2.1. Qu'est-ce qu'une représentation ?.....	39
2.2.1.Les représentations sociales, retour sur un concept clé.....	41
2.1.2. Les représentations, miroir du réel ?.....	42
2.1.3. Naissance du concept.....	43
2.1.3.1. Les représentations chez Durkheim.....	44
2.1.3.2. Les représentations chez Moscovici.....	45
2.2. La théorie du « Noyau central ».....	46
2.3. Les représentations entre l'esprit subjectif et le monde objectif..	47

2.4. Psychologie sociale et représentations.....	47
2.5. Processus de mise en œuvre des représentations sociales.....	48
2.5.1. L'objectivation.....	48
2.5.2. L'ancrage.....	49
2.6. Représentations et formation des enseignants.....	50
2.6.1. Modalités de la représentation sociale.....	52
2.6.2. Les fonctions des représentations.....	53
2.6.3. Rapports entre attitudes et représentations.....	54
2.6.4. Représentativité des stéréotypes.....	55
2.6.5. Les représentations langagières.....	56
2.6.6. Entre représentation et idéologie.....	58
3. Le contexte.....	64
3.1. Contexte et société.....	65
3.2. Contexte et formation des enseignants.....	66
4. Norme.....	67
4.1. Origine.....	68
4.2. La norme en linguistique.....	71
4.3. La norme en sociolinguistique.....	73
4.4. Entre norme et usage.....	75
4.4.1. Normes prescriptives et normes descriptives.....	76
4.4.2. Autres types de normes.....	78
4.4.2.1. Les normes évaluatives.....	78
4.4.2.2. Les normes fantasmées.....	79
4.5. De la norme linguistique à la norme endogène.....	80
4.6. La (ou les) norme (s) ?.....	83
4.7. Normes et variations.....	85
4.7.1. Classification des variations.....	85
4.8. Norme et formation des enseignants.....	86
5. Insécurité linguistique.....	87
5.1. Retour aux sources.....	88
5.1.1. Ce que doit l'insécurité linguistique à la sociolinguistique.....	88
5.1.2. Itinéraire du concept d'insécurité linguistique.....	89
5.2. Les pionniers du concept.....	92
5.2.1. Einar Haugen, « Schizoglossia ».....	92
5.2.2. William Labov, « Sociolinguistic patterns ».....	93
5.3. Indice d'insécurité linguistique.....	94
5.4. Attitudes et insécurité linguistique.....	95

5.5.L'incidence de l'insécurité linguistique sur le processus d'apprentissage.....	96
5.5.1. La notion de « l'échec scolaire ».....	97
5.5.2. Théories et concepts.....	101
5.5.2.1. La théorie de reproduction.....	101
5.5.2.2. Le handicap socioculturel.....	101
5.5.2.3. La théorie de la déficience institutionnelle.....	102
5.5.3. Échec linguistique.....	103
5.6. Insécurité linguistique et formation des enseignants.....	104
6. Biographie langagière.....	106
6.1. Aperçu.....	106
6.2. Biographie langagière et formation des enseignants.....	107
Conclusion.....	108
Bibliographie.....	111

Citation

« Etre enseignant de langue, étrangère ou maternelle, suppose une connaissance de la sociolinguistique. La discipline est incontournable quand on enseigne une langue à des publics étrangers ou non. » (Nathalie Auger, 2014)

Descriptif du module

Module : Sociolinguistique et formation des enseignants

Niveau : M1 Didactique

Coefficient : 1

Mode d'évaluation : 100 % examen

Progression

I. Sociolinguistique

1. Définition
2. Apparition
3. Domaines

II. Formation des enseignants

1. Interdisciplinarité et formation des enseignants
2. Appropriation des concepts par les enseignants en formation
3. Maître/disciple

III. Concepts sociolinguistiques

1. Variation
2. Représentation
3. Contexte
4. Norme
5. Insécurité linguistique
6. Biographie langagière

Objectifs

- Réfléchir aux apports de la sociolinguistique et de ses études sur le **plurilinguisme** et les phénomènes de **contacts de langues** dans la formation des enseignants de langues.
- Définir le plurilinguisme à partir de l'étude des **comportements langagiers** de locuteurs dans des contextes plurilingues.
- Analyser les enjeux sociaux et identitaires liés à la reconnaissance de la **pluralité** linguistique et **culturelle** en contexte social et éducatif.
- Travailler sur la « **biographie langagière** » comme outil de formation et de professionnalisation des enseignants de langues.
- Sensibiliser le futur enseignant à la didactique du plurilinguisme et aux **approches plurielles**.¹
- Exploiter les procédés sociolinguistiques dans les pratiques de classe. Variations, représentations, insécurité linguistique..., autant d'outils pour une meilleure formation des enseignants.

¹<http://www.univ-paris3.fr/sociolinguistique-et-formation-des-enseignants-263965.k>

Introduction

Le présent document englobe un cours destiné aux étudiants de master 1 Didactique. A première vue, l'intitulé du module nous interpelle quant au lien avec la spécialité. Didactique et sociolinguistique, quelle (s) relation (s) ? Nous pouvons de même nous demander l'intérêt d'un tel rapprochement. Sommes-nous dans l'interdisciplinarité ? Si oui, quel en est l'objectif ? D'autant plus que si on feuillète les écrits scientifiques, il n'y a quasiment aucun ouvrage ou article qui traite directement de l'intitulé du module : Sociolinguistique et formation des enseignants. Serait-ce une liaison dangereuse ou à risque ? Ou bien sommes-nous dans un stade d'essai non encore confirmé par les tenants du domaine.

Quand on interroge un étudiant en didactique sur son métier d'avenir, « enseignant » est la réponse la plus ré pondue. Une question s'impose à ce niveau, l'université forme-t-elle- ses étudiants au métier d'enseignant ? Le cursus universitaire contient-il des modules spécifiques sur la formation des enseignants ? En fait, l'université propose aux étudiants de FLE, et en particulier à ceux de didactique un enseignement qui bascule plus vers la théorie.

Introduction à la Didactique des Langues, Théories d'Apprentissage, Acquisition des langues et enseignement, Pragmatique... De tels modules ne peuvent prétendre à préparer les étudiants au métier d'enseignant. Chose qui n'empêche pas ces mêmes étudiants à enseigner dès l'obtention du diplôme de licence. Un acte qui n'est pas sans effet sur la qualité des enseignements et surtout sur les résultats des apprenants. En effet, les répercussions se font sentir sur des générations entières.

Sociolinguistique et formation des enseignants, est un module qui invite à l'interdisciplinarité, voire à la pluridisciplinarité. Son contenu renforce l'idée de la perméabilité et efface les frontières qui se dressent entre les disciplines. Un

brassage se crée alors pour tirer profit de toutes ces disciplines qui font désormais amalgame.

Dans ce cours nous aborderons dans un premier temps la sociolinguistique, sa définition, son apparition, et ces concepts. Dans un second temps nous soulignerons l'importance de l'interdisciplinarité et enfin nous insisterons sur l'exploitation des concepts sociolinguistiques, que nous aurions définis au préalable, dans le domaine de la formation des enseignants. Le cours s'articule donc autour de la problématique suivante : quels est l'apport de la sociolinguistique à la formation des enseignants ? En d'autres termes, comment la sociolinguistique contribue-t-elle à améliorer le niveau des enseignants et à augmenter leur performance en classe ? Nous estimons, en guise d'hypothèse, que cet apport est signifiant tant il apporte des réponses à des interrogations restées longtemps en suspens.

I. La sociolinguistique

« Quelle jolie planète vous avez là ! Combien de langues y parle-t-on ? S'exclame le héros d'un roman de science-fiction en posant le pied sur la Terre. » (Yaguello, 2004 : 23)

Quelle question pertinente ! En fait on ne connaît pas exactement le nombre des langues actuellement parlées sur la surface du globe, et la question de notre extraterrestre mettrait dans l'embarras plus d'un linguiste. Parce qu'une langue est, par définition, un ensemble flou dont il est difficile de cerner les frontières. Et répondre avec précision à la question de l'extraterrestre suppose qu'on sache distinguer entre une langue, un dialecte, un patois et un parler. Or ce n'est guère possible, car dénombrer les langues du monde revient à régler le problème de statut, chose qui relève plus de la politique que de la linguistique.

1. La langue, objet d'étude de la sociolinguistique

Il y aurait dans le monde plus de 7000 langues réparties sur 195 pays. Le monde est donc plurilingue en chacun de ses points et les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse et par conséquent les langues sont constamment en contact dont le résultat est le premier objet d'étude de la sociolinguistique. « À l'intérieur d'une même langue, les variations sont également importantes, synchroniquement parlant : pour les niveaux de langue, on parle de langue familière, soutenue, technique, savante, populaire, propre à certaines classes sociales, à certains sous-groupes (familles, groupes professionnels) » (Dubois & al, 1989 : 276)

Dire que la langue est un « instrument de communication » laisse croire à un rapport neutre entre le locuteur et sa langue, alors qu'il existe tout un ensemble d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent et l'ensemble a des retombés sur le comportement linguistique.

Pour connaître les langues il faut chercher dans l'Histoire qui est la seule à pouvoir témoigner des préjugés du temps sur les langues. Ainsi la division des formes linguistiques en langues, dialectes ou patois n'est que le reflet des divisions sociales correspondantes : à la langue correspond une communauté « civilisée », aux dialectes et aux patois des communautés « moins civilisées », les premiers étant regroupés en peuples et en nations, les seconds en tribus. Et il existe tout un ensemble de qualificatifs pour exprimer tout le mal que l'on pense d'une façon de parler (dialecte, jargon, charabia, patois...), (*Ibid.*).

1.1. La langue entre « objet abstrait » et « fait social »

La linguistique postsaussurienne s'est construite sur le refoulement du caractère social de la langue. D'autres chercheurs comme Bloomfield, Hjelmslev

ou Chomsky, suivirent De Saussure en délimitant le champ de leur science de façon restrictive, éliminant de leurs priorités tout ce qui n'était pas la structure abstraite qui faisait objet de leur étude.

« Or les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs. Le structuralisme en linguistique s'est donc construit sur le refus de prendre en compte ce qu'il y a de social dans la langue [...] la linguistique a dû prendre le contre-pied de ces positions. » (Calvet, 1993 :4)

Nombreux sont les linguistes qui se sont opposés aux conceptions de la « langue » proposées par Ferdinand De Saussure. Parmi eux Labov qui a toujours insisté sur le côté social de la langue, en effet, il considère que la sociolinguistique est l'étude de la langue dans son contexte social, que son objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique.

Pour Labov (1976), la sociolinguistique est la linguistique car il n'y a pas lieu de distinguer entre une linguistique générale qui étudierait les langues et une sociolinguistique qui prendrait en compte l'aspect social de ces langues. Si la langue est un fait social, alors la linguistique ne peut être qu'une science sociale.

Dans le compte rendu que Meillet donne du CLG (Cours de Linguistique Générale), il souligne qu' « en séparant le changement linguistique des conditions extérieures dont il dépend, Ferdinand de Saussure le prive de réalité, il le réduit à une abstraction qui est nécessairement inexplicable. » (Calvet, 1993 :6)

Pour Meillet on ne peut rien comprendre aux fait de langue sans faire référence au social.

1.2. L'apparition de la sociolinguistique en tant que science

La naissance de la sociolinguistique se situe en 1964 à Los Angeles, quand Bright organisa sa grande conférence sur la sociolinguistique réunissant ainsi autour de lui 25 chercheurs, parmi lesquels il y avait, Gumperz, Labov, Hymes, Fisher ...qui ont abordé des thèmes variés comme :« les langues véhiculaires », « l'hypercorrection comme facteur de changement »...

Bright souligne le fait qu'il est difficile de définir avec précision, la sociolinguistique. Et au milieu de ses nombreuses tentatives, il a réussi à dresser des « dimensions » de la sociolinguistique parmi lesquelles il y a : l'identité sociale du locuteur, l'identité sociale du destinataire et le contexte. Ce sont là les trois principaux facteurs qui conditionnent la diversité linguistique. Et comme conclusion il affirme que la sociolinguistique entre, probablement, dans une ère de développement rapide.

C'est vers les années 70 que la sociolinguistique commence à prendre de l'ampleur comme nouvelle vision de la langue au sein de la société ; cette nouvelle tendance était signée par des noms comme celui de Bernstein, Ferguson, etc. Suivront ensuite plusieurs livres et revues évoquant ce nouveau courant qui est la sociolinguistique.

Toute cette activité ne peut être qu'un indicateur irréfutable de changement qui s'est fixé comme objectif ultime une conception sociale de la langue.

1.3. Son domaine

Dans l'introduction de *Sociolinguistique, territoires et objets*, Boyer a détaillé le domaine de la sociolinguistique, qui, d'après lui, est perméable aux autres disciplines telle l'anthropologie, la psychologie, la philosophie, l'ethnologie, la sociologie, l'histoire...perméable aussi aux autres linguistiques :

sémiotique et linguistique textuelle (qui s'intéresse à l'organisation et à la cohérence des discours.), pragmatique linguistique et analyse conversationnelle (attentives à la structures des échanges et aux interactions qui s'y réalisent.), psycholinguistique (qui étudie en particulier les mécanismes psychologiques liés à l'appropriation et à l'utilisation du langage.), ethno-linguistique (attachée à décrire toutes sortes de langues.) et dialectologie (qui s'est donnée pour tâche de répertorier la variation géolinguistique en fonction des parlers toujours en vigueur ou des substrats de langues actuelles) ; aussi ne faut-il pas oublier la sociologie du langage qui chevauche largement l'un des pôles du domaine, celui de la macro-linguistique, qui peut être défini comme étant le pôle de la sociolinguistique des institutions, de la structure sociale, des types de variations des pratiques linguistiques de groupes. En opposition avec la micro-linguistique qui s'intéresse plus aux enjeux circonscrits aux pratiques de communication citées avant.

Ceci confirme les dires de Labov (1976) affirmant à propos de la sociolinguistique « qu'il s'agit [...] tout simplement de linguistique. ». (Boyer, 1996 :10). D'où l'évidence même que les sciences du langage recouvrent des champs d'observation et d'analyse très vastes et des conceptions différentes voire divergentes de la tâche et la démarche du linguiste.

Alors « linguistique », « sociolinguistique », ou « sociologie du langage » ?

Calvet affirme qu'il n'y a plus lieu de distinguer entre linguistique et sociolinguistique, et encore moins entre sociolinguistique et sociologie du langage.

Achard cité par (Calvet, 1993), soutient que les points de vue sociologiques et linguistiques sont à la fois irréductibles et indépendants.

Garmadi cité par (Calvet, 1993), observe quant à elle que les dictionnaires consacrés à la terminologie linguistique ne semblent pas disposés à trancher en la matière, dans la mesure où l'objet de la sociologie du langage et celui de la sociolinguistique tendraient à se confondre.

En fait, il n'existe pas de frontières entre la linguistique et la sociolinguistique parce que leur objet d'étude est le même, et il n'est nullement concevable qu'il soit étudié hors contexte social parce que « Les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent. » (Calvet, 93 : 3)

Ceci dit, il y a au moins un linguiste qui n'est pas du même avis que Labov sur le fait que la sociolinguistique est la linguistique. Il s'agit de François qui avance que : « Quant à penser, comme Labov, que la linguistique d'aujourd'hui ne peut être que sociolinguistique, il y a là de notre point de vue une polémique nécessaire mais aussi une absence provisoire de réalisme. » (François, 1982 : 285)

En fait il y a évidemment place pour des analyses, des hypothèses et des recherches différentes sur l'objet-langue, aux multiples facettes. Quant à l'aspiration d'une analyse globale dans l'optique sociolinguistique, elle a plutôt besoin de faire ses preuves. De manière très empirique. En théorie, il ne fait pas de doute que les langues ne se réduisent ni à leurs systèmes phonologiques, ni aux règles syntaxiques et pas davantage au « sens » isolé de la situation, de la subjectivité et des rapports sociaux. » (*Ibid.*)

La notion de représentation dont la paternité revient à Durckheim, doit son apparition à la psychologie sociale et en particulier, aux travaux de Moscovici et à toute une tendance de cette branche de la psychologie qui étudie précisément, les représentations sociales. Certains chercheurs ont essayé de donner un statut théorique et méthodologique à cette notion sous différentes appellations : « imaginaire linguistique », « attitudes linguistiques », « représentations sociolinguistiques », « idéologie linguistique ».

Aux représentations donc aux imaginaires sociolinguistiques, s'opposent les usages et pratiques sociolinguistiques et la notion de norme concerne ces deux niveaux : celui des imaginaires lorsqu'il est question d' « idéal de langue » (de normes fictives), celui des évaluations et comportements lorsqu'il est question de normes prescriptives ou de normes évaluatives.

Lorsqu'elle veut toucher la signification de l'acte de communication, la linguistique a besoin de données relatives à l'individu et à la société pour comprendre le sens du message.

« Dans ce cas, elle n'étudie plus une langue comme une structure isolée, elle la voit comme une microstructure supplémentaire à l'intérieur d'une macrostructure dont les composantes essentielles sont l'homme et la société, car c'est en elles, par elles et pour elles en dernières instance, qu'existent les langues. » (Baylon, 1996 : 9), affirme Rabanales, cité par Baylon.

La sociologie et la psychologie ont rejoint les sciences du langage, elles prennent en compte explicitement les multiples facteurs déterminants du langage, se focalisant soit sur l'individu dans la communication (psycholinguistique) soit sur la communication dans la société (sociolinguistique).

En travaillant sur le langage, les sociolinguistes redécouvrent qu'il joue un rôle important dans la différenciation sociale, comme en témoignent les problèmes sociaux des enfants des milieux défavorisés.

Sujet sur lequel s'est penché Labov (1976) dont le travail est centré sur les causes de l'échec des enfants noirs dans l'apprentissage de la lecture. Hymes, quant à lui, entend examiner non seulement les outils linguistiques et les types de communautés linguistiques mais aussi les individus et la structure sociale ; Fishman souhaite enseigner à de vastes groupes de locuteurs des variétés qu'ils ne connaissent pas.

Nous assistons ainsi à une crise de la linguistique qui se trouve incapable d'intégrer de manière satisfaisante la variation et d'expliquer les phénomènes langagiers dans la société.

Avec l'avènement de la sociolinguistique, il y a eu reconversion des linguistes en sociolinguistes qui ont, désormais, pour tâche ultime l'étude de la langue dans son contexte social résolvant ainsi la crise de la linguistique. C'est qu'il était grand temps pour qu'une mutation linguistique opère.

« La linguistique, comme toute science, présente des *étapes* nécessaires, ces étapes se manifestent par des *écoles* dont l'enchaînement constitue l'*histoire de la linguistique moderne*. [...] Elle s'est développée en isolant dans la totalité du langage un objet sensé être homogène, *la langue*, en l'étudiant indépendamment de ses réalisations à l'ensemble de la réalité extralinguistique, elle a mis en place *un ensemble de concepts méthodologiques et descriptifs*. » (Baylon, 1996 : 18)

La sociolinguistique reproche à la linguistique son incapacité de rendre compte de la variation et de la place des phénomènes langagiers dans la société, ce qui fait d'elle une linguistique de bureau dont les données ne peuvent prétendre à aucune représentativité sociologique quelle qu'elle soit, individuelle ou collective. « La langue que révèle la linguistique du bureau n'est qu'un artefact scientifique sans lien avec une quelconque praxis. » (Baylon, 1996 : 25)

En revanche, la linguistique de terrain n'est pas concernée par cette incapacité, son objet étant la langue, un dialecte ou un parler. Parce qu'à l'opposé du linguiste du bureau, le linguiste du terrain travaille sur un corpus, sur des faits collectés à la suite d'une enquête, menée selon des règles établies empiriquement, conduite grâce aux techniques de l'observation directe, du questionnaire et de l'entretien. Il travaille sur l'usage réel dans des groupes sociaux concrets.

Dire que la langue est un « instrument de communication » laisse croire à un rapport neutre entre le locuteur et sa langue, alors qu'il existe tout un ensemble d'attitudes, de sentiments, des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent, chose qui engendre des retombés sur le comportement linguistique. « *Or les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs. Le structuralisme en linguistique s'est donc construit sur le refus de prendre en compte ce qu'il y a de social dans la langue [...] la linguistique a dû prendre le contre-pied de ces positions.* » (Calvet, 1993 : 4)

Dans *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Altet, M. & Lessard, C. (2008) précise à propos de l'acte d'enseigner, que c'est souvent « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. » (Perrenoud, 1996a), c'est être constamment pris dans un réseau d'interactions complexes, contextualisés, spéculatives et stratégiques, c'est manifester des compétences en situation réelle pour répondre à des situations complexes. Ce concept de compétence, « attracteur étrange », désigne une capacité de mobiliser des ressources cognitives pour faire face à un type de situation (Boterf, 1994, 1997, 2000) ; (Perrenoud, 1997b, 1999). Cette mobilisation est définie dans la singularité d'une situation est passe par des opérations mentales complexes. » (Altet, & Lessard, 2008 : 24)

Les auteurs soulignent l'aspect interdisciplinaire du métier d'enseignant et l'implication de disciplines diverses dont le but est d'enrichir l'apport au métier d'enseignant et de répondre à des problématiques qui impliquent, désormais, plusieurs dimensions, tels le contexte, le sujet parlant. Les mêmes auteurs citent Freud qui parle, à propos du métier d'enseignant, d'« un métier impossible, un métier de l'humain » (*Ibid.*)

La sociolinguistique est donc perméable à une multitude de domaines dont la didactique des langues. L'interdisciplinarité est désormais l'aspect qui touche les sciences et les disciplines. Il n'est plus admissible de nos jours d'étudier un phénomène, quel qu'il soit, selon une visée unique.

Dans *Langage, langue et enseignement Perspectives sociolinguistique et didactique*, Natahlie Auger (2014), souligne l'importance de lier enseignement et sociolinguistique, aussi précise-t-elle qu'être enseignant de langue nécessite une connaissance de la sociolinguistique, une discipline que l'auteur qualifie d'incontournable.

Et pour cause, le perpétuel questionnement de l'enseignant sur tous les aspects qui entourent la langue et son enseignement. Auger cite, entre autres, les besoins des apprenants, les stéréotypes qu'il faut éviter de véhiculer sur la langue cible.

L'objectif du travail de l'auteure est de faire, dans un premier temps, le lien entre les recherches sociolinguistiques et la didactique des langues-cultures. Et d'essayer de décrire des notions fondamentales telles : normes, variations, contacts de langues, insécurité linguistique, pratiques et représentations.

La langue est un objet hétérogène, « *La sociolinguistique se donne pour objectifs l'observation, la description, la compréhension, l'analyse de cette hétérogénéité. On voit dès lors que sociolinguistique et didactique ont/devraient avoir affaire ensemble.* » (Guérin, 2011, p. 139).

La langue plus que tout autre domaine se doit d'être prise en charge par plusieurs sciences, la psycholinguistique, la pragmatique, la didactique, mais aussi et surtout, à notre sens, la sociolinguistique, qui, rappelons-le, renvoie à l'étude de la langue dans son contexte social.

L'exploitation de cette science ne peut que promouvoir l'enseignement/apprentissage des langues, elle contribue aussi dans la formation des enseignants. Les concepts sociolinguistiques qui ont trait à la langue et son enseignement sont nombreux.

D'abord, ils mettent en exergue l'importance de l'apprenant en tant que sujet parlant. Ensuite, ils tracent les contours des frontières qui séparent le locuteur de la langue étrangère.

Enfin, ils contribuent à trouver des solutions aux éventuels problèmes qui peuvent entraver le chemin de l'enseignant et celui de l'apprenant vers la langue cible. « Il est tentant de situer la formation des enseignants dans une sorte « d'entre-deux » défini par la diversité de savoirs issus de la recherche ou de l'expérience de terrain. (Altet, & Lessard, 2008 :33). Les auteurs défendent l'idée « d'une diversité essentielle des situations (et non des savoirs) dans la formation des enseignants. » (*Ibid.*)

Des questions sont constamment posées : « (...) ne faudrait-il pas envisager la formation des enseignant-e-s comme un lieu de débat dans lequel il importerait de travailler sur *les* diversités et sur *les* inégalités et surtout de développer des projets de formation et de d'enseignement qui ne réduisent pas la complexité des enjeux sociaux, mais qui visent plutôt à la problématiser. » (Andrad & al, 2010 : 26).

Les auteurs insistent sur le fait de développer une certaine critique envers le processus de formation et de proposer aux formés des outils qui leur permettront d'évoluer au sein de situations contextualisées, diverses et diversifiées.

II. Formation des enseignants

1. Formation des enseignants et interdisciplinarité

Il est légitime de se demander dans le cadre de l'intitulé du présent cours si entre la sociolinguistique et la formation des enseignants nous sous-entendons une

relation d'*interdisciplinarité* ou de *pluridisciplinarité*. Nous serons tentée plutôt par l'idée d'*interdisciplinarité* définie comme étant « la mise en relation d'au moins deux disciplines, en vue d'élaborer une représentation originale d'une notion, d'une situation, d'une problématique » (Yves, 1996)

Auteurs de *Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez de futurs enseignants suisses du primaire*, Patrick Roy, Yves Schubnel et Chrystel Schwab (2019), abordent le sens stricte d'*interdisciplinarité* et proposent plusieurs définitions de différents auteurs.

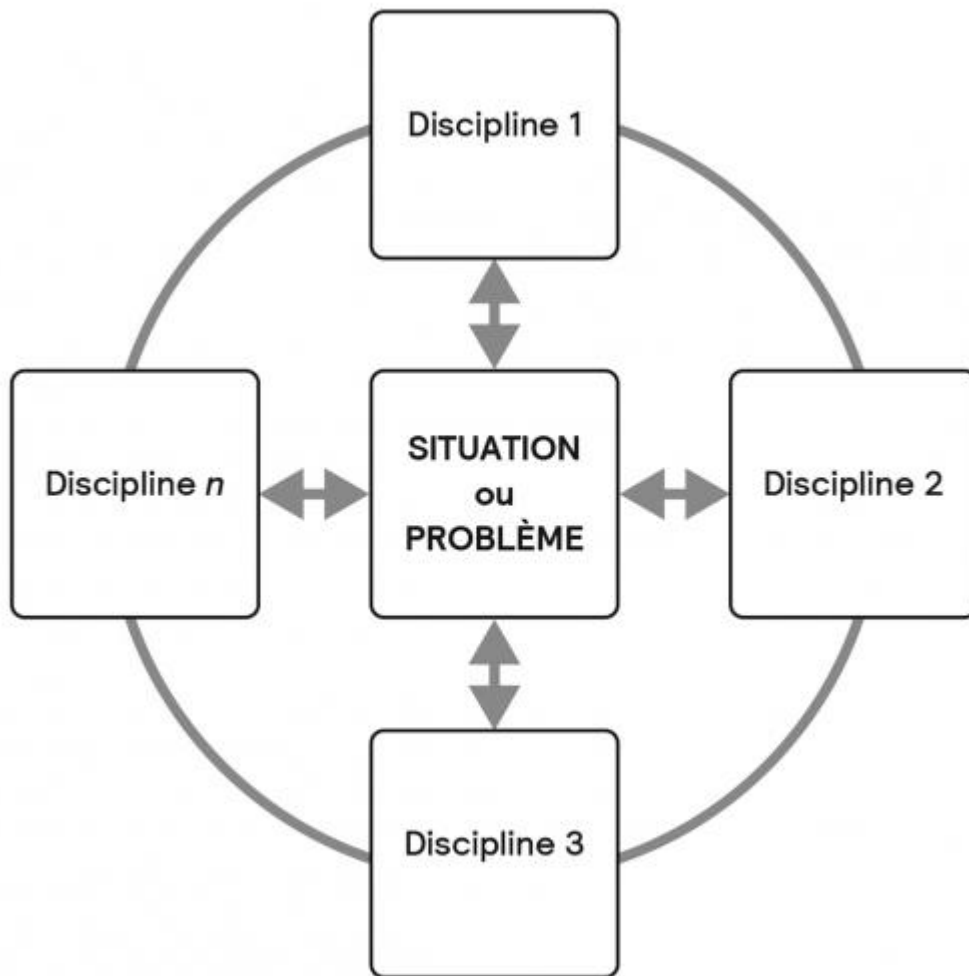
« L'interconnexion des disciplines en fonction d'un contexte particulier et d'un projet déterminé : tel est le trait le plus spécifique d'une démarche interdisciplinaire. Les disciplines sont sollicitées et intégrées en vue de construire un modèle original en réponse à une problématique particulière [...] L'*interdisciplinarité* doit se comprendre comme l'utilisation, l'association et la coordination des disciplines appropriées, dans une approche intégrée des problèmes ». (Fourez, Maingain et Dufour, 2002: 62)

Darbellay (2011), quant à lui nous éclaire sur le sens du préfixe *inter*, « Le préfixe *inter-* signifie bien ce qui est "entre", soit la relation de réciprocité entre plusieurs disciplines dans laquelle on se situe pour décrire, analyser et comprendre la complexité d'un objet d'étude commun [...]. La nouveauté de l'*interdisciplinarité* "ne provient pas forcément du renouvellement intérieur" de chaque discipline prise en elle-même et pour elle-même, mais plutôt de leur rencontre au niveau d'un objet qui par tradition ne relève d'aucune d'elles ». (Darbellay, 2011 : 73-74)

Fontollet (2002) souligne l'importance voire la nécessité de l'*interdisciplinarité*, « L'*interdisciplinarité* est ce qui manque aux disciplines pour rendre compte de la réalité. Elle établit des liens, des ponts ; elle met en évidence des interactions, des différences, des complémentarités, des analogies, des

questions mutuelles entre les disciplines ». (Fontolliet,2002 : 39) cité par (Roy, 2019).

Roy, Schubnel et Schwab (2019), proposent comme illustration de l'interdisciplinarité, le schéma ci-dessous.



Configuration de l'interdisciplinarité au sens strict

« Prétendre enseigner le français signifie donc tendre à la transmission de savoirs relatifs à un objet dynamique, évolutif, nécessairement hétérogène. La sociolinguistique se donne pour objectifs l'observation, la description, la compréhension, l'analyse de cette hétérogénéité. On voit dès lors que

sociolinguistique et didactique ont/devraient avoir affaire ensemble. C'est ainsi que des chercheurs en didactique éclairent leurs préoccupations à la lueur de la sociolinguistique. Parallèlement, la sociolinguistique trouve dans les problématiques liées à la didactique de la langue des lieux d'application des concepts et théories qu'elle met en jeu. » (Guérin, 2011 : 39-40). L'auteur souligne la *subtilité* voire la *délicatesse* de l'acte d'enseigner. Il n'a pas écrit « Enseigner le français... », il a commencé sa phrase avec le verbe *prétendre* qui revoit à la présence de doute dans l'action que l'on veut entreprendre. Aussi l'auteur insiste sur la nécessité voire l'urgence d'allier sociolinguistique et didactique des langues.

Nous rappelons la rareté voire l'inexistence d'ouvrages traitant directement de la sociolinguistique et de la formation des enseignants, aussi avons-nous cherché des informations sur le sujet dans les ouvrages et articles divers qui traitent d'interdisciplinarité entre des disciplines *proches*.

Dans le même article, Guérin insiste sur la relation qui existe (ou doit exister) entre le savoir et l'usage et les usagers de la langue dans l'opération d'enseignement. « L'identification franchement distincte des domaines ne fait plus vraiment sens » (Ibid. : 140). Il ajoute qu'« On a donc intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence ». 140. Guerin cite M.Moliné (2010) qui estime que les enseignants ne sont pas « suffisamment formés pour penser leur enseignement en relation avec la diversité sociale, linguistique et culturelle de leurs élèves, et pour faire de cette diversité un vecteur d'apprentissage scolaire. » (Ibid.). D'où la nécessité, voire l'urgence de mieux adapter le processus de formation des enseignants aux nouvelles exigences de la classe qui est considérée comme un

noyau de la société et pas le moindre. Qu'en est-il de l'enseignant et de l'élève, du maître et du disciple ? Et de la relation qui les lie ?

2. Maître et disciple

Aborder la formation des enseignants renvoie vers la considération de celui qui est à la source du savoir et de celui qui le reçoit. Ce sont en fait les pivots du processus d'enseignement. D'où l'importance de la qualité de la formation destinée à l'un et à l'autre.

Dans son article *La formation des enseignants de langue entre didactique et sciences de l'éducation* (2003), Nicole Poteaux déplore le fait que la formation des enseignants présente toujours et encore des lacunes qui entravent le travail des formateurs et des enseignants formés. Elle se dit « en faveur d'une formation qui ne soit plus fondée uniquement sur la discipline à enseigner mais qui intègre une démarche de recherche ancrée sur un terrain d'exercice avec une équipe éducative qui se réfère en connaissance de cause à plusieurs champs disciplinaires, à l'image de la didactique et des sciences de l'éducation. » (Poteaux, 2003 : 81), et de sociolinguistique ajoutons-nous.

L'auteure précise que la question de la formation oppose souvent savoir et pédagogie. Elle cite l'exemple de Chesterton, Gilbert (1874-1936), écrivain anglais, critique littéraire et polémiste, qui posait la question : « Que faut-il connaître pour apprendre le latin à John ? » (*Ibid.*). Les partisans du savoir ont longtemps dominé. « À croire qu'il faille absolument choisir entre les deux, alors que l'évidence inciterait à répondre : « les deux..., mon capitaine ! » (*Ibid.*). L'auteure cite Lecoq (1981 : 7) qui a d'autres idées que celle de son prédécesseur : « S'il fallait connaître le latin, John... et soi ? S'il fallait que je me connaisse pour connaître John ? Et s'il fallait connaître un peu le cadre où se consomme le latin, l'idée que John s'en fait, l'intérêt qu'il en retirera au cours de son cursus scolaire ? » (Poteaux, 2003 : 81). Nous reconnaissons à ce niveau,

l'allusion au maître, au disciple, aux représentations que se fait *John* du *Latin*, et au contexte dans lequel il évolue.

« Et si la pédagogie, ce n'était pas seulement la didactique d'une discipline mais la connaissance, l'expérience, la maîtrise des dispositifs et des médiations qui organisent ces trois champs ? » (Poteaux, 2003 : 81). D'où la subtilité du métier de maître, qui se doit de s'adresser à chaque élève comme s'il n'y avait que lui en classe, afin que cet élève s'élève au rang de disciple.

« Chaque élève est un élève parmi tous les élèves dans la classe assemblée ; et le professeur, lorsqu'il fait la classe, parle à tous le même langage. Mais cette pédagogie en série qui affronte le professeur et la classe se double, ou peut se doubler, d'une relation de personne à personne ; le professeur peut aussi être un maître, et chaque élève un disciple en situation de dialogue, et sous l'invocation d'une volonté de vérité qui fonde entre eux une invisible communauté [...]. Le monologue apparent de la parole enseignante se décompose à l'analyse en une multitude de dialogues [...]. Mais sous l'anonymat de cette réalité objective, il y a, peut-être, un maître qui souhaite être compris ; et peut-être il y a trente disciples possibles, trente ou vingt, ou dix existences aux aguets d'une parole de vie, que chacune espère dite pour elle seule. Il arrive sans doute, et souvent, que le professeur n'ait rien à dire ; il arrive que la masse des élèves n'ait rien à entendre. Mais le sens profond, la justification essentielle de l'activité pédagogique, c'est la rencontre furtive, la secrète complicité qui s'établit au hasard d'une phrase, lorsque le disciple dans tel ou tel élève connaît ou reconnaît en cet homme qui parle dans le vide, un révélateur du sens de la vie.

Il se peut fort bien que jamais cette relation ne soit avouée explicitement ; il se peut que le maître n'ait jamais soupçonné le disciple dans tel ou tel élève noyé dans la masse. Même inaccomplie, la rencontre a eu son importance. Chaque homme garde en mémoire quelques phrases, quelques expressions qui lui viennent de ses écolages : « Comme disait le vieux Untel... », et la locution favorite d'un

instituteur, d'un professeur depuis longtemps disparu, demeure messagère d'une leçon de vérité une fois entendue et jamais oubliée. » (Poteaux, 2003 : 82)

Une telle complicité ne se construit guère et ne peut se construire en se cloitrant derrière les systèmes de formation classiques et désuets. C'est en poussant les portes vers de nouvelles disciplines que nous pouvons obtenir une qualité de formation à l'image de celle des maîtres d'antan.

Etant donné que nous abordons la formation des enseignants, nous devons préciser qu'il s'agit des enseignants de langues, le français, dans notre cas. Le français enseigné en tant que langue étrangère en Algérie. Préciser le contexte d'enseignement de la langue étrangère revêt une importance non négligeable puisqu'il informera sur différentes situations d'usage et apportera des précisions quant aux usagers.

Dans ce qui suit nous présenterons la langue française à travers l'histoire et en Algérie.

3. La langue française. Histoire et état des lieux

Au XII^e siècle, le français n'était qu'un patois résultant de la fragmentation du latin. Au XVI^e siècle il était assimilé à un latin corrompu. Et malgré ce statut dégradé et dégradant cette langue a réussi de s'imposer comme langue de communication dans beaucoup de pays.

3.1. D'où vient le français ?

Pour l'essentiel, du latin populaire implanté dans le nord de la Gaule par les conquérants romains, et au cours de son histoire, il a emprunté de nombreux mots, sur place ou venus d'ailleurs. Les langues reflètent les échanges entre les hommes.

A partir du V^e siècle, l'arrivée de populations germaniques va enrichir le vocabulaire de ce latin en train de devenir le français.

Les Vikings venus de Scandinavie ont marqué notamment le domaine marin, qui était le leur par excellence.

Au Francs est dû le nom de la France et français, du terme « frank » qui signifie « libre ».

3.2. Le français, objet d'étude linguistique

Dans le passé, la langue était considérée par les grammairiens classiques comme étant immuable. Ce n'est qu'au XIX^e siècle qu'il y eut un changement avec l'avènement de la philologie comparée qui avait comme objet l'étude des langues dans leur évolution, d'une manière scientifique. Ce changement affecte tous les niveaux du système linguistique. C'est le système phonologique tout entier qui se restructure sans cesse, et pas seulement l'articulation des sons qui se transforme. La morphologie elle-même n'échappe pas aux mutations et sur le plan syntaxique, il y a une évolution sensible des règles.

« Saussure propose de distinguer une linguistique synchronique, qui étudie la langue dans l'état où elle se trouve à un moment donné, et une linguistique diachronique, qui envisage son évolution. La première discipline décrit un système dont tous les éléments sont solidaires, la seconde ne peut analyser que des faits isolés. De même qu'au jeu d'échecs la force ou la faiblesse des pièces dépend de leur opposition sur l'échiquier, chaque terme dans la langue prend sa valeur par opposition à tous les autres. Par ailleurs, le déplacement d'un seul élément suffit à modifier tout l'équilibre. » (Baylon, 1996 : 100)

Le français est une langue qui résiste aux changements, plus encore ces changements ne sont guère admissibles. Ce qu'il lui vaut sa réputation d'être une langue difficile qui renie la modernisation, si cette dernière porte atteinte au corps sacré de la langue française. « La situation historique de la standardisation, de la grammaticalisation et de l'enseignement du *français* fait certainement de cette langue un cas d'espèce où la norme *prescriptive* joue un rôle particulièrement

puissant : la variation sociolinguistique y est peu tolérée, l'évolution de la langue y est très encadrée et surveillée, la norme écrite littéraire reste très puissante, entre autres par le biais de la scolarisation. Ceci a amené des linguistes, en particulier Françoise.F à parler de surnorme. » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 404)

3.3. Le français dans le monde

Le français a eu pendant des siècles, une position internationale privilégiée. Mais depuis l'entre-deux-guerres, l'anglais a pris le dessus et personne ne conteste sa première place tandis que le français fait figure de "second abattu". Malgré ce classement qui le défavorise, il n'en reste pas moins utilisé comme langue d'usage, à des degrés divers, aussi bien en Europe que sur les autres continents.

3.4. Le français, langue étrangère en Algérie

Nous avons pensé qu'il était inutile d'évoquer l'histoire de la langue française en Algérie, qui a été bien détaillée par beaucoup de chercheurs algériens et étranger dont Khaoula Taleb Ibrahim, dans son livre *Les algériens et leur(s) langue(s)* (1996). Le français s'est donc retrouvé côte à côte avec la langue arabe (classique) et tous les autres parlers qui sont tous aussi importants, même s'ils restent à la forme orale, et leur emploi reste restreint à la sphère des rapports informels.

Dans le domaine formel, par contre, on trouve l'arabe classique et le français. L'arabe classique étant la langue du coran et celle du pouvoir, de son administration et de toutes les institutions de l'état. C'est la langue officielle de la république algérienne. Le français est aussi une langue très présente en Algérie, il est parlé par une large partie des algériens, en effet, il raisonne des couloirs et bureaux des institutions étatiques jusqu'aux rues. Le journal de la république algérienne (JORA) paraît en arabe classique et en français ; même chose pour les

diplômes universitaires. Les pièces d'état civil portent la mention "écriture du nom en caractères latins."

« Bien avant l'indépendance de l'Algérie, cette langue d'origine étrangère possède un statut privilégié par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne ; elle a marqué profondément l'inconscient de plusieurs générations d'algériens parce que sa diffusion a été le prolongement logique de la domination coloniale et des diverses politiques linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830 en substituant à la langue et à la culture arabes. » (Quéffelec & al, 2002 : 36)

Malgré l'arabisation, le français persiste à exister au sein de l'école algérienne. À l'université, des branches comme la médecine ou l'architecture sont toujours enseignées en français, sans parler de la presse en langue française, très lue et les programmes de télévision satellitaires français très suivis.

Après l'indépendance de l'Algérie, ses cadres, bien que peu nombreux étaient presque tous des francophones. Le français était enseigné à l'école, et parlé en dehors de l'école. Mais cette situation n'a pas duré longtemps, en effet, l'Arabe a repris sa place légitime, celle de la première langue en Algérie, de ce fait, le français s'est trouvé relégué à la case de langue étrangère, chose qui lui a fait perdre du terrain et l'a déstabilisé de son trône.

Le coup fatal vint avec l'arabisation, une revanche légitime de la part d'une langue bafouée pendant plus d'un siècle.

« Placé depuis 1962 dans un rapport conflictuel avec la langue arabe consacrée langue nationale, le français est clairement défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Mais ce statut officiel reste absolument théorique et fictif : en effet jusque dans les années 1970 le champ linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue

française ; celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques marquées profondément par la francophonie et les traditions de gestion héritées de l'administration coloniale. L'étendue de la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisants qui lui confèrent une bonne position dans la hiérarchie des valeurs sur le marché linguistique algérien. » (Quéffelec & al, 2002 : 36)

Cette politique d'arabisation intensifiée à partir des années 70 a fortement inscrit la présence de l'arabe classique dans le paysage algérien, et a eu comme conséquence directe une régression du français dans les années 80. Le français n'est alors enseigné que comme une simple matière parmi d'autres, ce qui a délimité dangereusement son champ d'action. Sans oublier le nouveau cadre socio-culturel qui ne favorisait guère l'apprentissage de cette langue. Conséquence évidente à ceci, le français est devenu de plus en plus difficile à acquérir.

Plus encore, avec la dégradation de son statut c'est son corps qui l'est aussi, en effet, on ne retrouve plus le bon locuteur francophone d'autre fois, qui « jongle » avec les mots, et qui use des expressions fines avec une aisance naturelle.

Aujourd'hui, malgré la poussée inévitable de l'anglais, le français garde en Algérie un statut privilégié. Les inscriptions de français côtoient les indications en arabe sur les routes, dans les rues et dans les lieux publics.

3.5. Une langue difficile

Dans son livre *Le français dans tous les sens*, Walter propose une étude très intéressante mais surtout très détaillée du français en tant que langue, concernant la difficulté du français elle avance que ses formes sont contraignantes et ceux qui veulent apprendre cette langue sont à plaindre. Ils doivent « mémoriser à la fois *entier* et *intégrité*, *vide* et *vacuité*, *proche* et *proximité*, ou pis encore, *aveugle* et

cécité (et si aveuglement existe aussi, il n'a plus aujourd'hui le même sens que *cécité* et ne peut donc pas le remplacer). » (Walter, 1988 : 73)

Toujours dans le même ouvrage l'auteur compare les structures rigides du vocabulaire français à la liberté d'action qui existe chez les anglais ou, par exemple, on peut former des séries de substantifs avec le suffixe *-ness* : *empty*, *emptyness*, *blind*, *blindness*, etc.

En français, l'adjectif et le substantif correspondant ont rarement une base commune. « On comprend alors pourquoi la langue française a la réputation d'être si difficile à apprendre. Mais n'est-ce pas là, pour certain, une partie de son charme ? » (Walter, 1988 : 73). Mais pour d'autres ce charme peut s'avérer fatal.

Nous n'allons pas nous laisser entraîner loin dans l'histoire du français, qui n'en demeure pas moins très intéressante à connaître, mais ce n'est point notre objectif.

Ce qui serait intéressant à connaître, par contre, c'est qu'à travers le temps, le français a beaucoup changé. Le français d'aujourd'hui ne ressemble pas du tout à celui du IX^e siècles et les changements qui se sont produits depuis, pour aboutir près de dix siècles plus tard à la naissance d'un français écrit, sont trop nombreux et trop complexes pour qu'il soit possible de les décrire ou même seulement d'en énumérer les différentes phases.

Tout en changeant, le français s'est enrichi en empruntant des mots à d'autres langues comme l'allemand, l'espagnol, l'italien, l'arabe...

Pour contrôler toutes ces richesses, les académiciens ont décidé de soumettre le français à des règles en fixant l'orthographe et en normalisant la prononciation.

« La langue, instrument de la centralisation politique, devient une affaire d'Etat : en 1635, Richelieu fonde l'Académie française, première « société savante » directement réglementé par l'état. Ses quarante membres, triés sur le volet, ont pour mission d'observer la langue, de la surveiller, de canaliser son évolution, de contenir ses débordements, avec, au programme, l'élaboration d'une grammaire et surtout d'un dictionnaire. » (*Ibid.* : 100)

3.5.1. L'orthographe française

Il est connu que l'orthographe française est très difficile, et à enseigner et à apprendre et tous les apprenants de cette langue peinent dans ce domaine.

Au cours des séances de l'Académie qui voulait imposer une orthographe officielle, l'orthographe de chaque mot faisait l'objet d'une discussion et toute proposition de simplification était rejetée, on préférait l'ancienne orthographe.

C'est pour cette raison que sont rétablies des formes archaïques avec des consonnes superflues, comme dans *corps*, *temps* ...

La même procédure fut adoptée pour la prononciation. Les académiciens ont cherché à fixer une prononciation uniforme et régulière. Des séances entières sont consacrées au problème de savoir si on doit prononcer ce mot d'une manière donnée ou d'une toute autre manière, exemple : on décide finalement qu'il faudra dire *asperge* et non *aspargé*, *guérir* et non *guarir*.

Une orthographe si difficile qu'on n'est jamais tout à fait sûr de soi quant à l'écriture de certains mots, et ceci qu'on soit écrivain ou enseignant, même universitaire. Dans ces cas on est amené à consulter le dictionnaire pour vérifier, par exemple :

« - Des ACCENTS : *zone* mais *cône*, *traiter* mais *traîner*, *avènement* mais *événement*...

- Des CONSONNES DOUBLES : *siffler* mais *persifler*, *charrue* mais *chariot*, *savonner* mais *époumoner*, *rognonnade* mais *oignonade*...

- Des TERMINAISONS : *quincaillier* mais *écailler*...

- des TRAITSD'UNION : *tout à fait* mais *c'est-à-dire*, *contrepoison* mais *contre-plaqué*...

- Des PLURIELS DE NOMS COMPOSÉS : des *gardes-pêche* mais des *garde-robes* et des *garde-manger*...

- Les subtiles DISTINCTIONS entre des mots comme *le fabricant* et *en fabriquant*, des expressions comme *un travail fatigant* et *un homme se fatiguant*, des dérivés tels que *blocage* de (*bloquer*) et *truquage* de (*truquer*), etc. » (Walter, 1988 : 258)

3.5.2. Le sens des mots

L'apport du XVII^e siècle a été la recherche de la précision dans le sens des mots, l'établissement des nuances, celles qui permettent, par exemple de distinguer *souillé* de *taché*, *sommeiller* de *dormir*. Ceci dans le but d'exprimer de façon adéquate les subtilités de la pensée avec des mots justes.

3.5.3. Le lexique

A l'inverse du XVII^e siècle qui avait condamné toute intention d'invention lexicale, le XVIII^e siècle apparaît comme l'époque où l'accroissement du lexique s'est fait avec plus de liberté. Avec l'épanouissement des nouvelles techniques et la transformation des structures sociales, avait pris naissance un besoin pressant de nommer les nouveaux objets et les nouveaux concepts d'où la parution des encyclopédies.

3.5.4. La grammaire

A l'opposé du lexique qui a eu de la facilité dans le changement, la grammaire quant à elle est plus résistante aux mutations ; et évolue beaucoup plus lentement. A titre d'exemple, il a fallu des siècles pour que naissent des adverbes en *-ment* à partir du substantif latin *mens* « esprit, manière » ou encore qu'apparaisse un nouveau futur.

Mais malgré tous les efforts fournis, le français ne peut que se plier aux exigences de la modernité et des changements sociaux qui lui donnent à chaque fois un visage nouveau, comme celui donné par la communication de masse qui use de l'audiovisuel pour propager un lexique non commun, comme celui de la publicité. Et récemment on assiste à la naissance d'un tout autre français, celui utilisé pour envoyer des messages (SMS) par le biais du téléphone mobile.

3.5.5. Dictionnaire des difficultés du français

De son auteur Jean-Paul Colin, ce dictionnaire et le témoin indiscutable du degré de difficulté de la langue française, en effet il propose aux divers types d'utilisateurs, entre autres des apprenants du français langue étrangère, les mots et constructions difficiles, et expose les règles qui en gouvernent l'emploi. Aussi admet-il que pour certains, la langue française apparaît souvent moins comme un ensemble ordonné de règles que comme un maquis broussailleux d'exceptions aux règles.

Dans son dictionnaire, Jean-Paul Colin ne laisse rien au hasard, en effet, il prend en charge tous les côtés, à savoir : la prononciation, la conjugaison, l'orthographe, la forme, le genre, la construction, l'emploi et le sens. Que de travail !

Pour revenir au présent cour *Sociolinguistique et formation des enseignants* l'un des documents que nous avons consultés pour la construction de celui-là appartient à Nathalie Auger de l'université de Paul-Valéry à Montpellier.

Langage, langues et enseignement : perspectives sociolinguistique et didactique, créée en 2014. L'auteur commence la présentation de son cours comme suit : « Etre enseignant de langue, étrangère ou maternelle, suppose une connaissance de la sociolinguistique. La discipline est incontournable quand on enseigne une langue à des publics étrangers ou non. ». D'où la nécessité de considérer la langue, son enseignement ainsi que la formation de ses enseignants à l'aune de la sociolinguistique. L'enseignant étant en perpétuel questionnement sur ses apprenants, leurs besoins en matière de langue, les objectifs de ses enseignements à lui... Auger précise que son cours s'interroge sur une articulation possible entre les disciplines en relation avec l'enseignement des langues, et tente de décrire des notions sociolinguistiques utilisées par la didactique et que nous avons transposées dans le domaine de la formation des enseignants.

Les concepts sociolinguistiques qui ont trait à la langue et son enseignement sont nombreux. D'abord, ils mettent en exergue l'importance de l'apprenant en tant que sujet parlant. Ensuite, ils tracent les contours des frontières qui séparent le locuteur de la langue étrangère. Enfin, ils contribuent à trouver des solutions aux éventuels problèmes qui peuvent entraver le chemin de l'apprenant vers la langue cible. Nous allons dans ce qui suit introduire les concepts qui sont, à notre sens, le plus en relation avec le domaine de l'oral, son enseignement et son apprentissage.

La sociolinguistique a engendré dans son sillage l'apparition de concepts nouveaux et spécifiques. Ces concepts, dont une partie ont été cités *supra*, renvoient à l'utilisation effective et donc réelle de la langue dans la société et à son impact sur les locuteurs.

Dans ce qui suit, nous allons définir les concepts sociolinguistiques en relation directe avec la formation des enseignants. Nous estimons qu'il existe un certain ordre d'importance, à titre d'exemple, la variation doit être citée en premier parce qu'elle est à l'origine de l'apparition de la sociolinguistique en tant que discipline. Nous citerons ensuite la norme, les représentations, l'insécurité linguistique, le contexte, la biographie langagière et le plurilinguisme.

III. Concepts sociolinguistiques

1. La variation

Dans *Variation* (2021), Gadet précise à propos du terme variation qu'il ne s'est imposé en sciences du langage qu'à partir de 1950, et que la variabilité est propre aux langues, « Les linguistes s'accordent aisément sur le fait qu'une propriété majeure des langues est la variabilité intralinguistique des productions, qui complète la diversité interlinguistique de langue à langue. » (Gadet, 2021 : 331). L'auteure précise que le fait que le terme soit récent n'empêche pas que l'idée soit présente en linguistique, « où elle est en général transmise à travers le verbe varier ou l'adjectif variable, opposé à invariant ou homogène. » (*Ibid.*)

1.1. Le rôle de la variation dans les changements sociolinguistiques

La problématique dite variationniste implique un questionnement sur les usages sociaux de la langue, sur les diverses normes linguistiques en vigueur, d'où les travaux de Labov et Bouddieu sur les problèmes de légitimation et d'insécurisation linguistiques, liés, à la fois, à la variété des usages et à leur valeur sur les divers marchés coexistant dans une communauté linguistique.

1.2. Les types de variation

Il est possible de distinguer, entre autres, cinq types de variation selon :

- l'origine géographique et les conditions d'habitat des usagers ;
- l'appartenance socioculturelle ;

- l'appartenance à telle ou telle génération, exemple : le parler des jeunes qui est de plus en plus différent de celui des adultes ;
- Les situations de communication qui diffèrent selon le lieu, le moment, l'atmosphère...
- Le sexe, les femmes, par exemple, utilisent plus souvent les diminutifs.

Les lexicologues, pour désigner certains types de variations, emploient des termes tel que « registre », « style », « niveau » de langue ou « parlure ». Le sociolinguiste quant à lui préfère des termes tel que dialecte, régiolecte, sociolecte...

Labov a beaucoup travaillé sur ces variations qui ont une réalité phonétique, grammaticale et lexicale et qui sont étroitement liées aux représentations, cet « imaginaire sociolinguistique » qui puise sa matière dans l'école, lieu de promotion et de circulation de ces représentations.

En élaborant un entretien d'enquête par exemple, l'un des objectifs des sociolinguistes est de recueillir les images et les attitudes à travers lesquelles l'idéalisation se donne en général libre cours (le préjugé et le stéréotype aussi.) et ceci au-delà des particularités linguistiques et à travers un discours sur les usages de la langue/les langues. A titre d'exemple la question de l'« accent » en France, terme par lequel on désigne communément un ensemble (strictement limité) de réalisations phonématiques, une intonation, un rythme, voire un débit (« l'accent du Midi », « l'accent pointu »...)

1.3. Variations et formation des enseignants

Dans *L'étude des représentations sociales*, Uli Windisch avance que l'optique variationniste est mise en exergue par l'étude du comportement linguistique chez les bilingues. La prise en charge parallèle des variations et des situations dans lesquelles elles sont utilisées, modifient pour beaucoup, l'image

qu'ont les sciences sociales et humaines de l'homme. Uli Windisch traite du concept de la variation au sein des représentations sociales.

Il pose des questions telles que : « *Qu'est-ce qui reste constant et qu'est-ce qui varie dans la pensée sociale ou représentative des acteurs sociaux ? Et quels sont les facteurs qui rendent compte de ces variations ?* » ((Doise & Palmonarie, 1986 :193). Il ajoute que ces variations sociales sont la raison d'être de la sociolinguistique. Il propose une formule qui contribuerait à l'analyse des phénomènes langagiers et de leurs variations. « *N'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet* » (*Ibid*)

Il souligne la forte relation qui existe entre le contenu et la forme comme il insiste sur le caractère mobile des représentations ainsi que sur leur aspect dynamique, « *elles vivent, s'attirent, se repoussent et donnent naissance à de nouvelles représentations.* » (*Ibid*: 194). Il ajoute que les représentations sociales sont une manière de reconstruction sociale du monde réel.

Il devient clair que la relation entre les représentations et la société est des plus évidentes, plus encore la société est l'écrin où se façonnent les représentations et c'est elle, nous parlons ici de la société qui porte sa marque sur les représentations, « *l'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments.* » (Moscovici, 1989 : 84). L'individu devient, de la sorte, un produit de ses propres représentations du monde.

Le sociolinguiste s'intéresse de très près aux inégalités sociales qui affectent à des degrés différents l'emploi de la langue. Ces inégalités sont dues à des différences de prestige ou de statut ou à une distribution inégale du pouvoir.

La variation linguistique permet la distinction entre deux groupes de locuteurs, ceux qui maîtrisent la langue légitime et sont donc détenteurs de la norme et ceux qui en sont loin et y aspirent, en risquant d'être la proie du sentiment d'insécurité linguistique.

2. Les représentations

L'acte de perception constitue la source de l'acte de représentation, et les frontières entre ces deux concepts commencent à s'éclaircir. En fait, nous ne pouvons représenter un objet si nous ne le percevons pas en premier. Nous devrions préciser que le temps écoulé entre la perception et la représentation est infime. Les deux opérations sont d'ordre psychique et émanent, de ce fait, du cerveau. Rappelons-le, l'objectif de notre cours consiste, dans son cadrage théorique et épistémologique, à tisser le (ou les) lien(s) entre la sociolinguistique et la formation des enseignants, et ceci en projetant les concepts sociolinguistiques dans l'espace de la classe à travers l'enseignant en tant qu'acteur principal dans cet espace.

« Représenter », est-ce une seconde nature chez l'homme ? Pourquoi avons-nous ce besoin incessant de vouloir représenter un monde déjà présent ? Pourquoi ne pas se contenter de ce qu'il y a ? Pourquoi chercher au-delà des choses ? Est-ce parce qu'en plus du « moi » qui est en chacun d'entre nous, et qui traite avec le monde ordinaire, il y a un autre « moi » qui suscite un autre monde autre que celui qui existe ? *« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement et intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. »* (Jodelet, 1989 : 47)

Le monde est d'abord ce que l'on en pense, ce que l'on s'imagine. Il n'existe qu'à travers notre esprit, et ce n'est pas le monde en soi qui a de la valeur, mais plutôt l'image qu'on s'en fait.

2.1. Qu'est-ce qu'une représentation ?

W. Doise et A. Palmonari (1986) affirment que les représentations naissent des interactions entre les individus et c'est ce contact avec les gens et les choses, qui alimente nos jugements. Ils ajoutent que sans cette réalité, les échanges et les actions seront *élémentaires* et *pauvres*.

D'après le dictionnaire Larousse, une représentation est l'« *action de représenter, de présenter de nouveau.* » *Représenter* vient du latin *repraesentare*, « reproduire » et signifie

« *Faire apparaître d'une manière concrète l'image d'une chose abstraite.* »

Une représentation est donc l'image que se construit l'individu dans son esprit à la suite d'un contact extérieur avec un objet, l'objet en soi pouvant être de différentes natures. Une représentation est aussi cette capacité de donner une autre possibilité d'interprétation pour un même objet. Les représentations étant cette autre façon de voir les choses, elles ont toujours accompagné l'être humain dans son quotidien. Elles ne sont donc pas propres à un domaine précis et encore moins à celui de la linguistique. « *Les représentations sont à considérer comme le processus et le produit d'une élaboration psychologique et sociale du réel. L'enjeu de leur étude n'est pas d'accéder à la réalité en soi mais plutôt de comprendre comment les groupes sociaux se l'approprient.* » (Roussiau & Bonardi, 2001 : 19).

Transversalité, vitalité et complexité, telles sont les caractéristiques des représentations. D'abord transversalité ou interdisciplinarité. En effet il y a collaboration entre diverses disciplines comme l'anthropologie, la psychologie et la sociologie. Ensuite vitalité, en se référant à l'aspect dynamique des représentations qui ouvre le champ d'investigation dans des domaines en relation avec les disciplines déjà citées. Enfin, complexité, de par l'utilisation même de la notion de représentation qui se trouve à la croisée de plusieurs domaines comme les attitudes ou les idéologies. Dans tous les cas de figure, les représentations

tendent de trouver les zones communes dans tous les domaines qu'elles traversent. (*Ibid*).

P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002) proposent différents niveaux de représentations, une sorte d'architecture qui leur est propre :

- Un niveau profond : considéré comme le « noyau central », il regroupe les représentations de base partagées par toute la communauté. Ces représentations sortent du cercle des négociations, elles forment en quelque sorte « la mémoire de l'identité sociale »

- Un niveau périphérique : considéré comme le siège des opérations de catégorisation qui donnent à la représentation l'opportunité de prendre place dans le moment présent ; ce système permet aussi de décrypter les événements de la vie sociale. «*Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre.* » (Jodelet, 1989 : 47). Dans ce qui va suivre nous allons-nous pencher sur l'étude des représentations sociales, qui suscitent aujourd'hui autant d'intérêt que par le passé.

2.1.1. Les représentations sociales, retour sur un concept clé

Dans *Les représentations sociales*, Pierre Mannoni (2010) affirme que les représentations sociales constituent les fondements de notre vie psychique, ainsi que les points de repères qui nous permettent de nous situer dans notre quotidien, entre le côté psychologique et le côté sociologique. Toujours d'après Mannoni, les représentations sociales embrassent tous les aspects de la vie comme le concept du « vrai » et celui du « beau »..., les objets, les catégories d'individus, ainsi que la politique, la religion et les domaines de la pensée sociale. C'est dire que les représentations sociales sont omniprésentes dans la vie mentale

quotidienne de l'être humain. « *Les représentations sociales sont des phénomènes ouverts et dynamiques, (...)* » (Markova, 2007 : 177)

Les représentations sociales tendent plus vers un côté spontané et naturel que vers un côté philosophique et scientifique. En effet, elles reflètent le côté humain chez l'individu, un mélange de sentiments et de réactions vis-à-vis du monde extérieur. Elles seront imposées dans tous les domaines en relation avec la vie sociale des individus, et constituent à ce titre un objet d'étude dans toutes ses dimensions et d'où pourront puiser les autres domaines comme la psychologie sociale. (Doise & Palmonari, 1986). Les représentations sociales traitent de réalités partagées par des groupes, elles ne sont donc pas isolées.

Les représentations sociales traversent trois moments. D'abord un moment d'intériorisation de l'extérieur, où les individus s'imprègnent de leur environnement ainsi que de leur vécu quotidien et construisent en leur intérieur un capital de connaissances. Ensuite vient un moment de négociation de la réalité par les individus, où il est question d'une remise en cause des attitudes et des pratiques partagées, ce qui entraîne des transformations à leur niveau. Enfin il y a le moment d'extériorisation de l'intérieur qui permet de donner une suite aux événements. (Leclerc, 1999). Ces trois moments décrivent, en fait, les étapes de la construction des représentations, ils prouvent que le monde réel est le point de départ et que c'est de ce point que naissent les représentations.

2.1.2. Les représentations, miroir du réel ?

À croire qu'il y aurait deux mondes parallèles : le monde réel et la représentation de ce monde (ou le monde représenté). En d'autres termes, lequel compte le plus pour l'individu, celui *qui est* ou celui *qu'il voit* ? Ce qui revient à se poser la question suivante : de quel côté se situe le réel ?

« *La réalité n'est pas ce qu'elle est, mais ce qu'elles en font et c'est avec une superbe désinvolture qu'elles se posent pour ce qu'elles paraissent.* » (Mannoni,

2010 : 7) Il est question ici des représentations qui donnent une autre version de la réalité, ou une autre réalité autre que la première. Ceci dit, une représentation est l'image que l'on se fait du réel, ce qui suscite bon nombre d'interrogations :

- Pourquoi n'acceptons-nous pas le réel tel qu'il est ?
- Pourquoi lui donnons-nous à chaque fois une image qui nous est propre ?
- Le réel serait-il pluriel, ou bien est-ce l'image qui l'est ?
- Est-ce la complexité de l'être humain qui le pousse à réinterpréter le monde selon sa propre logique ?

Ceci rejoint l'idée présentée dans l'œuvre citée plus haut et qui explique qu'il existe deux faces dans les représentations sociales la première étant l'image, la seconde étant la signification. « *Elles font correspondre à chaque image un sens et à chaque sens une image. Elles constituent une forme particulière de la pensée symbolique, à la fois images concrètes saisies directement et en même temps renvois à un ensemble de rapports plus systématiques qui donnent une signification plus ample à ces images concrètes.* » (Ibid : 16). Par conséquent, les représentations sociales créent des images en tant que produits immédiats des perceptions à l'opposé des systèmes théoriques tels les idéologies, et aussi des théories scientifiques. En philosophie, les représentations ne seraient pas, en fait, des images du réel mais le réel lui-même. « *Les représentations ne témoignent pas sur le monde mais sont le monde, ce en raison de quoi nous prenons connaissance du monde.* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002: 503)

2.1.3. Naissance du concept

Nous ne pouvons pas parler de la notion de *représentation*, sans évoquer Durkheim, qui fut à l'origine des premiers travaux sur ce qui bouleversera, par la suite, la plupart des champs des études sociales. C'est de la psychologie sociale qu'a émergé cette notion, et plus précisément des travaux de P. Moscovici, (Boyer, 1996). Sachant que le mot *représentation* est utilisé en français depuis le XIII^e siècle, aussi a-t-il toujours été source de polysémie en désignant différentes

activités psychiques qui ont trait à la production d'images, de signes... Le sens même du mot invite à l'échange entre les individus et leur entourage. Un autre usage du mot représentation a été depuis longtemps associé au théâtre. Une représentation théâtrale qui consiste en un jeu de communication où il est question de dialoguer à travers des images en proposant une présentation autre que ce qui est déjà présent. La représentation a toujours revêtu un aspect dynamique et communicatif. (Markova, 2007)

2.1.3.1. Les représentations chez Durkheim

C'est en 1898 que Durkheim utilise la notion de *représentations collectives* dans ses travaux de sociologie, ce qui donna naissance plus tard aux représentations sociales. Ce champ s'est depuis, élargi pour inclure divers domaines comme la philosophie et la linguistique. Durkheim considère les représentations comme une suite de formes mentales incluant les sciences, la religion, les mythes, l'espace et le temps. Elles englobent de même, les opinions et les savoirs. Elles équivalent *idée* ou *système*, tout en restant une notion dont les contours ne sont pas spécifiés, (Doise & Palmonari, 1986).

Au sujet des représentations collectives, Ivana Markova affirme, en parlant de Durkheim, qu'« *il postulait que la connaissance du monde extérieur ne pouvait se former que par les représentations collectives et il était persuadé que la sociologie de la connaissance devait se bâtir sur ce concept.* » (2007 : 174). D'après le même auteur, le travail de Durkheim sur les représentations est une suite de celui de Kant et Renouvier dans le même domaine. En effet, Durkheim était particulièrement influencé par Renouvier, il s'intéressait à la connaissance sous son aspect sociologique et il s'interrogeait notamment sur la manière avec laquelle cette connaissance s'acquerrait. Il est question ici de la connaissance du monde extérieur. Dans une perspective sociale et postkantienne, et comme Renouvier, Durkheim adoptait l'idée que ce ne sont pas les représentations

individuelles qui permettaient d'appréhender le monde mais plutôt l'expérience sociale véhiculée par les représentations collectives.

La dualité de la nature humaine est l'une des spécificités adoptées par Durkheim pour caractériser la sociologie de la connaissance. Le corps et l'esprit, deux entités qui s'opposent dans une relation, à la fois indépendante et conflictuelle. Durkheim a ensuite transposé ce dualisme à un autre niveau, celui de l'individu et de la société, d'où les représentations individuelles et les représentations sociales. Les premières sont du domaine physiologique et du domaine neurologique, et si elles étaient le seul support des perceptions et de la connaissance, il n'y aurait pas de différence entre les humains et les animaux parce qu'ils ne seront alors guidés que par les sensations. Durkheim qualifie les représentations individuelles de *variables* et *personnelles*. Les deuxièmes, par contre, sont mieux considérées et leur statut épistémologique en fait la base de la théorie sociale de la connaissance. (Markova, 2007)

2.1.3.2. Les représentations chez Moscovici

En 1961, Moscovici a ensuite repris cette notion pour l'appliquer à la psychologie sociale. Dans cette discipline les représentations sont définies à travers leur fonction qui consiste à donner une interprétation du réel en passant par un système de symboles qui véhicule à son tour tout un corps de significations, reflétant ainsi l'image que se font les éléments d'une même communauté vis-à-vis d'un fait social. Rappelons que Moscovici a introduit le concept des représentations sociales dans la psychologie sociale à travers son œuvre *La psychanalyse, son image et son public* (1976). Une œuvre dans laquelle il insiste sur l'aspect dynamique des représentations. Cité par Markova, Moscovici affirme que « *La représentation s'adresse toujours à d'autres : c'est en désignant quelque chose à quelqu'un qu'elle parle, et c'est en exprimant quelque chose à quelqu'un qu'elle communique.* » (Markova, 2007 : 175)

Moscovici propose trois niveaux d'étude des représentations. En premier lieu il cite la dimension structurale qui souligne l'aspect organisé des éléments qui forment la représentation. En second lieu il est question de la dimension attitudinale qui résume la *prise* de position des individus vis-à-vis d'un même objet. En dernier lieu vient le niveau d'information sur l'objet représenté, il est étroitement lié aux connaissances individuelles des sujets. Ces trois niveaux s'articulent autour de la dimension sociale des représentations. Moscovici relie cette dimension à trois éléments, à savoir : la communication, la (re) construction du réel et la maîtrise de l'environnement. (Roussiau & Bonardi, 2001). Il paraît clair à travers les réflexions de Moscovici sur les représentations, que ces dernières naissent de la relation du sujet avec le monde qui l'entoure, une relation représentée par un aspect communicatif, un échange, voire une interaction continue qui contribue à la création d'une construction nouvelle de ce qui s'offre déjà à l'individu dans son rapport à son environnement. Ce dernier élément est à l'origine de l'approche écologique de Gibson, déjà citée dans le chapitre précédent.

2.2. La théorie du « Noyau central »

La théorie du noyau central est une approche structuraliste élaborée par Abric (1987). Elle concerne l'organisation et le fonctionnement de la représentation sociale. D'après cette théorie, toutes les représentations gravitent autour du noyau central qui est considéré comme un sous-ensemble fondamental des représentations, son rôle est de déterminer la signification et l'organisation des représentations. Le noyau central assure deux fonctions : l'une génératrice, où il donne un sens aux constituants de la représentation. L'autre organisatrice, où le noyau central précise les liens existant entre les constituants de la représentation. Le noyau central est considéré comme étant l'élément le plus stable de la représentation sociale, par conséquent il revêt un caractère de résistance au changement. S'il change c'est la représentation entière et tout ce qu'elle véhicule

comme signification, qui disparaît. Dans l'étude des représentations il est important de d'abord repérer le noyau central pour ensuite comprendre le contenu de la représentation (Pétard, 2007). Les éléments autres que le noyau central, faisant partie de la représentation sont appelés *éléments périphériques*, leur rôle est d'introduire l'identité de l'individu dans la représentation et de prendre en charge les informations susceptibles d'aider à la réalisation des représentations.

2.3. Les représentations entre l'esprit subjectif et le monde objectif

Si nous essayons de tracer la trajectoire d'une représentation, d'un point X vers un point Y, quel serait le point de départ et quel serait le point d'arrivée ? Soit deux propositions, l'esprit subjectif et le monde objectif, laquelle de ces deux propositions représentera X, et laquelle représentera Y ? En d'autres termes, où commence la représentation ? Est-ce qu'elle part de l'esprit vers le monde ou du monde vers l'esprit ? Nous nous sommes posées ces questions après avoir parcouru les réflexions d'Emmanuel Kant et de Charles Renouvier au sujet des représentations. Kant affirme que « *les représentations se forment par la perception et la cognition du monde extérieur qui existe indépendamment de l'esprit.* » (Markova, 2007 : 178), que l'esprit n'est pas directement orienté vers le monde extérieur, et que toutes les représentations construites par et dans l'esprit n'ont pas accès au monde réel. D'où la subjectivité de l'origine même des représentations. Kant perpétue ainsi la dualité entre le monde objectif et l'esprit subjectif.

C'est donc l'esprit qui cite ses lois à la nature, devenant ainsi, actif. Les représentations ne sont pas des constructions passives, elles émanent de l'expérience et donnent un sens au réel.

¹« In calling the first chapter of his book "social representation: a lost concept" Moscovici implies that social psychology has become disengaged from concern with the situation of psychological process in social life. The concept of social representation is intended to restore to social psychology an awareness of the social life by providing the means for comprehending social life from a psychological perspective. » (Duveen & Lloyd, 1990: 01)

Renouvier a développé ce point de vue kantien et soutenait l'idée que la représentation est avant tout un fait socialement partagé. (Markova, 2007)

2.4. Psychologie sociale et représentations

Dans *Social representations and the development of knowledge*, Gerard Duveen et Barbara Lloyd nous font part du travail de Moscovici lors d'un symposium parrainé par ce dernier en 1987.

Moscovici a senti le besoin de réintroduire la psychologie sociale dans la vie sociale et ceci à travers les représentations.

En intitulant le premier chapitre de son livre *La psychanalyse, son image et son public*, « représentation sociale : un concept perdu » Moscovici affirme que la psychologie sociale s'est désengagée par rapport à la prise en charge de la situation du processus psychologique dans la vie sociale.

Il ajoute, de même, que le concept de représentation sociale tend à redonner à la psychologie l'intérêt de la vie sociale en proposant les moyens pour comprendre la vie sociale d'un point de vue psychologique. Ils ajoutent qu'une telle perspective est nécessaire pour comprendre l'influence des relations sociales sur le processus psychologique.

Aussi, Moscovici définit-il les représentations comme étant un système de valeurs, d'idées et de pratiques ayant une double fonction. La première étant d'établir des règles et d'ordonner, chose qui aidera les individus à s'orienter dans leur monde matériel et social et de le contrôler.

La deuxième fonction consiste dans le fait de permettre à la communication de prendre place parmi les membres de la communauté en leur procurant un code pour l'échange social et un code pour nommer et classer d'une manière claire les divers aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et collective.

2.5. Processus de mise en œuvre des représentations sociales

Toujours d'après Moscovici, il existe deux procédés qui permettent la mise en œuvre des représentations sociales.

2.5.1. L'objectivation

Elle donne l'aspect concret de ce qui est abstrait, transformant ainsi un concept en une image. En puisant dans le domaine de la psychanalyse, Moscovici donne corps à des notions tels le refoulement et les complexes qui sont issus de zones imaginaires que Freud nomme *Topique*. Il en a esquissé deux. La première topique contient l'inconscient, le préconscient et le conscient. La deuxième, quant à elle est constituée par le Moi, le Surmoi et le Ça.

Dans *25 mots clés de la psychologie et de la psychanalyse*, Pascal Marson nous éclaire sur le sens d'une série de termes utilisés par Moscovici. « *Le terme topique signifie littéralement « théorie des lieux »*. (Marson, 2005 : 29). En effet, les Grecs utilisaient cette notion dans divers domaines comme la logique et la rhétorique.

Elle aidait surtout à mémoriser les paroles à partir de lieux réels. Freud a repris cette notion, mais pour désigner des zones psychiques ayant des fonctions différentes. Il ne fait en aucun cas allusion à des zones du cerveau.

Moscovici a décomposé le processus de l'objectivation en trois étapes :

- Étape de sélection ou de décontextualisation de l'information ; il s'agit pour les individus de ne prendre en compte que les informations importantes, parce qu'il leur est impossible de prendre en considération toutes les informations qui leur sont proposées.

- Étape de l'établissement d'un schéma figuratif (noyau figuratif) ; cette étape consiste à réajuster certains éléments qui auront, par conséquent, plus d'importance, et donc une signification plus forte.

- Étape de naturalisation ; elle se produit quand le sujet arrive, enfin, à percevoir les éléments de l'étape précédente.

Le processus de l'objectivation permet de mettre l'action sur la structure hiérarchique des composants d'une représentation sociale.

2.5.2. L'ancrage

Cette caractéristique consiste à placer ce qui nous semble étrange ou étranger dans un ensemble qui nous est familier afin de pouvoir l'interpréter. En d'autres termes : « *mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter.* » (Doise & Palmonari, 1986 : 22). La fonction du processus d'ancrage est de définir l'instrumentalité du noyau figuratif résultant de l'objectivation. « *C'est lui qui permet d'intégrer l'objet de la représentation dans le système de valeurs du sujet. Mais c'est également lui qui traduit l'insertion sociale et l'appropriation par les groupes sociaux d'une représentation émergeant dans un environnement social avec tous les conflits sociaux et culturels qui s'en suivent.* » (Roussiau & Bonardi, 2001 : 20)

L'objectivation et l'ancrage sont deux processus qui caractérisent les représentations sociales, ils mettent en exergue la manière avec laquelle la représentation exerce une action sur le social, comme elles rendent compte de la façon dont le social affecte le sujet qui produit les représentations sur la base de ses connaissances. (Maurer, 2013)

2.6. Représentations et formation des enseignants

D'après Durkheim, le langage est, tout comme les représentations, un fait social qui a un pouvoir sur les individus. Il sert à fixer les idées et les croyances dans la mémoire sociale. Aussi sert-il à exprimer les pensées et à en créer. Les mots exercent une influence sur la catégorisation des objets et des phénomènes et affectent de ce fait les représentations collectives. (Markova, 2007). Les

représentations linguistiques seraient-elles une sous branche des représentations sociales ?

Louis Jean Calvet est un pionnier dans le domaine des représentations linguistiques. Il a toujours été conscient et de leur présence et de leur importance - une importance liée au domaine de l'acquisition des langues étrangères. Ce qui attire l'attention quand on pose un premier regard sur *Pour une écologie des langues du monde* ce sont ces caractères chinois qui ornent sa couverture. Ils sont au nombre de dix et représentent une citation de Mao Tsé-toung, et sont généralement traduits par : « *qui n'a pas fait d'enquête n'a pas droit à la parole.* ». C'est dire que les théories sur les langues ne peuvent et ne doivent se construire qu'à partir d'enquêtes de terrain, que les langues sont avant tout des pratiques qu'il faut étudier dans leur contexte.

Calvet évoque la classification des langues du monde et s'interroge notamment sur la manière d'évaluer l'importance de ces langues. Une importance qu'il qualifie de « relative », parce qu'elle est liée à la valeur donnée par la société à ces langues. En d'autres termes cette valeur se base essentiellement sur les représentations que les locuteurs portent sur telle ou telle langue. Et ce sont ces mêmes représentations qui vont déterminer les pratiques de ces langues.

Linguistiquement parlant, toutes les langues se valent. Mais la réalité sociale est toute autre. Les langues n'ont pas toutes la même valeur, ni le même statut, ni le même passé, présent ou futur. Elles obéissent à un même système, celui de la politique. Ceci revient à dire que toutes les langues ne se valent pas, qu'il existe des langues dominantes et des langues dominées. Et ce sont les langues dominantes qui bénéficient de tout l'intérêt. Qu'il soit linguistique, politique ou social, cet intérêt hisse ces langues tout en haut de la liste de dominance.

Cette ascension n'est pas sans conséquences sur les langues dominées, en effet elle amplifie l'ombre qui les voilera tant qu'elles n'ont pas, elles aussi, réussi à gravir cette même trajectoire. Calvet essaye de décrire la situation linguistique du monde à travers les représentations vis-à-vis des langues. Il remet en question des notions telles « langues vivantes », « langues mortes » et affirme que les langues n'existent que par leurs locuteurs. Pour pouvoir rendre compte de la communication sociale dans toute sa complexité, Calvet utilise quatre modèles. Celui qui nous intéresse le plus particulièrement est celui de « représentations » qui étudie la façon dont les locuteurs perçoivent leurs pratiques et celles des autres. L'écologie linguistique étudie les rapports entre les langues et leurs milieux, c'est-à-dire d'abord les rapports entre les langues elles-mêmes, puis entre ces langues et la société.

Einar Haugen, cité par Calvet dans *Pour une écologie des langues du monde*, fut le premier à utiliser le syntagme « écologie de la langue » qu'il définit comme étant l'étude des interactions entre une langue donnée et son environnement. Il a aussi élaboré une liste de « questions écologiques » concernant une langue donnée. Comme tout linguiste, Calvet, se préoccupe des langues et de ceux qui les parlent. Ce qu'ils pensent de leur façon de parler, de la façon de parler des autres. Comment perçoivent-ils ces langues. Des interrogations qui ne peuvent que susciter notre intérêt dans ce vaste domaine d'étude.

L'accent est mis sur la communication eu égard à son importance dans la construction des représentations et de ses dimensions sociales multiples, à savoir : institutionnelle, interindividuelle et médiatique. Elle anime une dynamique d'ordre social, jouant un rôle non pas des moins importants dans les interactions entre individus, « car c'est par la « tonalité signifiante » propre au flot discursif et aux enjeux sociaux auxquels il se réfère que surgissent, se décomposent, se construisent et évoluent les représentations sociales. » (Roussiau & Bonardi,

2001 : 17-18). La communication permet aux représentations de se dégager, et ceci à travers le rapport aux autres et aux choses. L'interprétation du contenu de la communication renvoie systématiquement à la construction de représentations qui cernent notre perception de ce même contenu. « *Étudier les contacts langagiers revient nécessairement à porter attention aux représentations qu'ont les uns des autres les groupes en interaction, aux attentes, aux motifs, aux conflits aux procédures et stratégies d'adaptation ou, au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistance et de défense* » (Doise & Palmonarie, 1986 : 197)

2.6.1. Modalités de la représentation sociale

Dans L'étude des représentations sociales, les auteurs nous font part des modalités des représentations. Nous en avons sélectionné les suivantes. La représentation sociale représente toujours quelque chose, c'est-à-dire un objet, comme elle représente quelqu'un, c'est-à-dire le sujet. La nature du sujet et de l'objet affecteront la représentation d'une manière ou d'une autre. « La représentation sociale est avec son objet dans un rapport de « symbolisation », elle en tient lieu, et « d'interprétation », elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une « construction » et une expression » du sujet. » (Doise & Palmonarie, 1986 : 61)

2.6.2. Les fonctions des représentations

Selon Abric (1994), les représentations présentent quatre fonctions essentielles :

- une fonction du savoir : les représentations facilitent la compréhension et l'explication de la réalité, elles permettent aux individus l'acquisition des connaissances, comme elles permettent l'intégration de ces individus dans leur environnement en leur facilitant la communication avec les autres individus de la société. Elles contribuent en fait, à la familiarisation avec cet environnement ;

- une fonction identitaire : elles tracent les contours de l'identité, et protège la spécificité des individus et de la société.

- une fonction d'orientation : les représentations tracent la trajectoire des comportements et des pratiques des individus de telle façon qu'ils connaissent l'aboutissement de leurs actions avant même de les entamer.

- une fonction justificatrice : elles donnent leur raison d'être aux comportements des individus, elles traitent du pourquoi de leurs actions.

Ces fonctions résument ce qui détermine les représentations, à savoir : le sujet lui-même, le système social auquel il adhère, et la relation qui lie le sujet à la société. (Gosling, 1996). Dans le cadre de notre travail en tant qu'enseignante, nous nous interrogeons sans cesse sur l'impact des représentations de nos apprenants sur le processus d'apprentissage de la langue française. Parmi les hypothèses que nous avons émises, nous avons postulé que les représentations peuvent affecter le processus en question. En d'autres termes, elles peuvent être un facteur de réussite comme elles peuvent être un facteur d'échec dans l'apprentissage de la langue étrangère, s'agissant dans notre cas de la langue française. (Bedjaoui, 2016). La notion de *représentation* a frayé un chemin de réflexion dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition des langues, elle a ouvert de nouvelles perspectives de recherche qui ont contribué à faciliter l'accès aux langues. En travaillant sur l'image que se font les apprenants d'une langue, et en prenant en considération ses normes et son statut, il est devenu possible de développer le processus d'apprentissage et de maximaliser les chances de réussite de ce processus. La même réflexion concerne les enseignants dans leur formation. Il est important d'étudier et d'analyser voire de corriger les représentations que se construisent les enseignants sur les langues d'une manière générale et sur la langue qu'ils enseignent, en particulier.

2.6.3. Rapports entre attitudes et représentations

L'étude des attitudes et des stéréotypes est d'autant plus importante qu'elle se confond avec l'étude des représentations. D'ailleurs, les chercheurs peinent à tracer, et d'une manière pertinente, les frontières entre ces notions (Moore, 2001). Ces notions voisines sont souvent mentionnées dans le champ d'étude des représentations, elles participent à l'explication des comportements linguistiques des individus. Dans le cadre des travaux sur le bilinguisme, les attitudes permettent d'orienter les chercheurs par rapport au positionnement des apprenants. Elles renseignent sur leurs prédispositions à apprendre telle langue. Sont cités entre autres par Moore (2001) les travaux suivants : (Ervin, 1954 ; Lambert & Gardner, 1972). Ils prennent en compte les manifestations affectives ayant trait aux valeurs et aux croyances, et qu'ils considèrent comme faisant partie du domaine des attitudes. Bien que souvent confondues, les représentations et les attitudes présentent des différences. L'attitude souligne une disposition à réagir à un certain type d'objet, cette réaction peut être positive ou négative. En d'autres termes, chaque individu possède un ensemble d'informations sur un objet, ces informations constituent une réserve de croyances sur le même objet et peuvent être modifiées par des informations objectives ou par des préjugés. (Moore, 2001)

2.6.4. Représentativité des stéréotypes

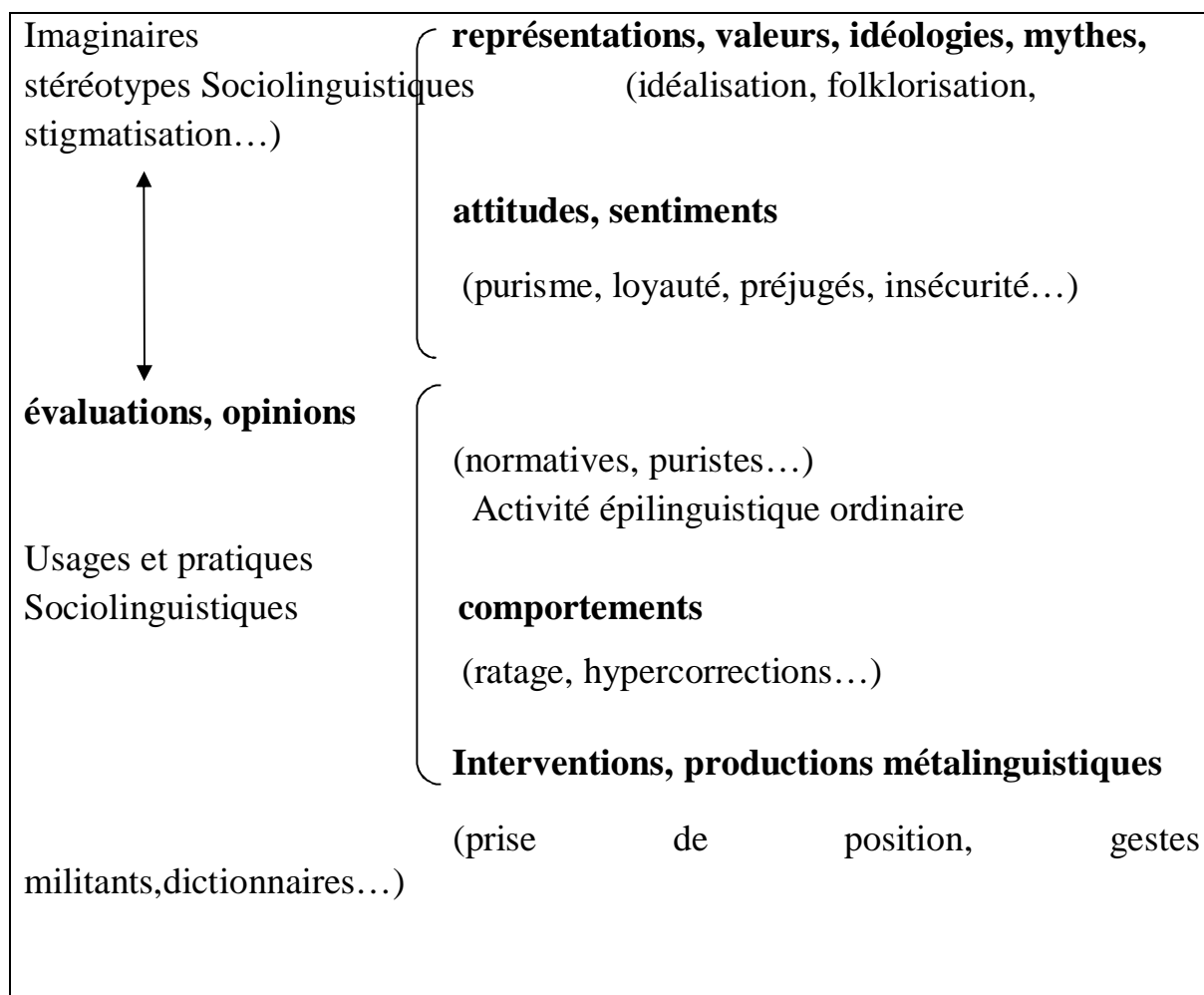
Nous avons vu que les attitudes sont proches des représentations de par leur rapport à l'objet considéré. Que toutes deux émettent une forme d'appréciation relativement objective et en relation avec la réalité. Qu'en est-il des stéréotypes ? Par définition les stéréotypes renvoient à des formules figées et banales, clichés. (Larousse, 2014). Elles ont d'abord été associées à des procédés typographiques dans l'imprimerie à caractère immobile et qui ne change pas, donc figé. D'où cette connotation négative quant à leur emploi dans divers domaines et même dans les interactions du quotidien. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, il

en est autrement, les stéréotypes se distinguent de par leur caractère constructif qui contribue à la schématisation et la catégorisation des phénomènes déjà présents dans le but de faciliter la compréhension de la réalité. Mannoni, cité par Moore propose l'expression *facilitateur de la communication* pour décrire les stéréotypes. C'est une manière de verbaliser les attitudes, et de mettre en évidence la perception des individus. (Moore, 2001). Les stéréotypes assurent deux fonctions, l'une individuelle, l'autre collective. Concernant la fonction individuelle, elle permet de simplifier et systématiser l'information pour le sujet percevant, comme elle permet de protéger la structure de ses valeurs. La fonction collective, quant à elle, donne aux stéréotypes la capacité d'être au service des groupes sociaux en leur proposant des explications logiques des événements, en justifiant leurs actions et en leur offrant les moyens de se différencier des autres groupes sociaux. Ceci dit, les stéréotypes servent à clarifier les connaissances individuelles représentant le monde. À un niveau social, elles simplifient la communication, accordant ainsi aux individus la possibilité d'apprécier l'économie des mots, en parlant des autres et avec les autres. Un locuteur peut économiser ses mots, simplement en traitant quelqu'un de « juif », « négro » ou « féministe », bien sûr, il faut que les croyances soient partagées pour que le sens se réalise. (*Ibid*)

2.6.5. Les représentations langagières

Moore qualifie ainsi de *langagières* les représentations qui ont trait aux langues, à leur apprentissage et à leurs usages. Parmi les difficultés rencontrées dans l'étude des représentations, Moore cite cette perméabilité de frontières entre des notions telles : attitudes et stéréotypes. Une perméabilité qui rend complexe l'étude des représentations, qui est à l'origine une étude approximative parce que difficile à cerner. Étudier les comportements linguistiques revient à étudier les attitudes et les représentations qui émanent du sujet, d'où leur caractère subjectif. Beaucoup de chercheurs ont essayé de cerner la notion de *représentation*, en lui

attribuant une nomenclature variée, tels que : *imaginaire linguistique, attitudes linguistiques, représentations sociolinguistiques ou idéologiques*. Parmi ces chercheurs, Boyer a cité, entre autres : Bourdieu, Houdebine, Labov, qui utilisent des termes tels *préjugés, mythes et stéréotypes*, lorsqu'il s'agit de langues présentes dans un même groupe social. Boyer souligne l'importance des représentations pour comprendre les usages et les comportements sociolinguistiques au sein d'une communauté. « *Il s'agit de la prise en compte, fondamentale pour la compréhension en profondeur des usages et des comportements sociolinguistiques, du poids des représentations sociolinguistiques sur ces usages et ces comportements.* » (Boyer, 1996: 15). Il propose ensuite, un tableau dans lequel il présente les deux axes en question, à savoir celui des usages et des comportements sociolinguistiques et celui des imaginaires sociolinguistiques. (*Ibid* : 16)



Cet édifice notionnel souligne l'articulation entre les deux plans en question, il permet de mettre en exergue, entre autres, la notion de norme et celle d'insécurité linguistique. Deux concepts que nous aborderons en détail dans le quatrième chapitre de cette partie.

2.6.6. Entre représentation et idéologie

Les représentations ne sont pas un acte gratuit. Elles véhiculent les intentions et les attentes des individus qui les génèrent. Située à une plus grande échelle, il est question d'idéologie, celle des groupes sociaux, ou tout simplement celle de la société. Les représentations sont inévitablement liées aux idéologies, elles se construisent sur leurs bases. (Doise & Palmonarie, 1986). L'idéologie est donc ce qui donne son aspect à la fois authentique et profond à la société. Et le fait de ne pas en prendre compte dans un travail de recherche comme le nôtre, par exemple, fera que ce travail sera partiel et artificiel, pour reprendre les termes des mêmes auteurs, qui ajoutent que « *Dans le domaine aussi vaste et problématique de l'idéologie, les représentations sociales se rapportent à ce qu'il y a en elle de plus concret et immédiatement saisissable tant du point de vue cognitif que de celui de leur influence sur le comportement.* » (Ibid : 14)

Toutefois, l'idéologie et la représentation sociale appartiennent à deux dimensions distinctes ; elles n'ont pas la même structure et n'obéissent pas aux mêmes systèmes. En nous inspirant des écrits de Doise et de Palmonarie, nous avons dressé un tableau pour dégager la distinction entre *idéologie* et *représentation*.

Idéologie	Représentation
Est soutenue par le système conceptuel qui justifie son existence,	Ne présente pas une structure évidente, elle est composée d'éléments conceptuels reliés de différentes façons,
possède un appareil qui la défend,	est dépourvue d'un tel appareil,
son monde est plus stable,	le monde de la représentation est mobile, en perpétuel changement,
le champ de l'idéologie est trop vaste et chargé de signification. Il ne peut constituer un objet d'étude de la seule psychologie sociale.	leur aspect hypothétique ne leur confère pas assez de poids pour être un objet complet et d'une discipline scientifique.

Ceci dit, les représentations sont bien réelles, elles jaillissent de la conscience individuelle mais aussi de l'idéologie sociale. L'idéologie constitue de la sorte un support pour les représentations. Tajfel affirme qu'un continuum existe entre l'idéologie et le comportement social auquel elle se rattache. L'idéologie est définie comme un ensemble de croyances étroitement liées, d'idées ou même d'attitudes, caractérisant un groupe social. (Plamatz cité par Tajfel, 1981)¹

¹« Ideologies are closely related to social behaviour : there is a continuity between the widespread acceptance of an ideology in a community, a social group or a sub-culture and a social movement related to it. » (Tajfel, 1981: 16)

Dans *Les représentations sociales*, Denis Jodelet explique que les représentations s'enrichissent par les valeurs sociales véhiculées par les groupes sociaux, qu'elles sont connectées à des courants idéologiques et culturels et sont imprégnées des expériences privées des individus. « *Ces représentations forment un système et donnent lieu à des « théories » spontanées, versions de la réalité qu'incarnent des images ou que condensent des mots, les uns et les autres chargés de significations.* » (Jodelet, 1989 : 52). D'où la complexité et la richesse des représentations sociales et aussi leur importance dans l'évolution de l'individu dans la société, une importance qui réside essentiellement dans l'éclairage apporté sur les processus cognitifs et les interactions sociales.

L'étude des représentations sociales contribue à l'exploration de la vie mentale et sociale de l'individu. Elles incarnent une connaissance élaborée et partagée par la société et qui vise la pratique et la construction d'une réalité vécue par l'ensemble de la société. À travers les représentations, l'individu tend à s'approprier une forme de réalité extérieure à sa pensée, ensuite il essaye d'élaborer cette réalité sur le plan psychologique et social. Cette réalité extérieure est incarnée par l'*objet*, déjà existant, et qui constitue l'ultime condition à l'acte de *représenter*, qui ne peut avoir lieu que par rapport à cet objet réel. « *En effet, représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet.* » (Ibid: 54).

Dans ce sens, la représentation est définie comme une opération qui associe un élément de la pensée à un objet extérieur. L'objet en question peut-être animé ou inanimé, abstrait ou concret, réel ou imaginaire, mais il doit être présent car il n'y a pas de représentation sans présence d'un objet.

Les représentations de l'individu sont affectées, d'une manière ou d'une autre par les représentations de la société, surtout si celles-ci sont dominantes, c'est ce que souligne Jodelet en expliquant que l'individu est contraint d'adopter

les représentations dominantes de sa société et c'est à travers elles qu'il doit évoluer et s'imposer.

Aussi, ces représentations diffèrent-elles d'une société à une autre et s'imprègnent-elles de tous ses aspects, à savoir : culturels, religieux, politiques, etc.

Les représentations constituent un concept exploité par diverses disciplines telles la sociologie, l'anthropologie, et l'histoire, la didactique..., elle est de même exploitée dans le domaine de la formation des enseignants. Elles se retrouvent donc au carrefour de concepts sociologiques et psychologiques qui relèvent d'une dynamique sociale et d'une dynamique psychique. En étudiant les représentations, le chercheur doit prendre en considération le côté affectif, mental et social, comme il doit insister sur l'apport social.

Les représentations reflètent les idées et les croyances des individus, plus encore, elles nous éclairent sur les différents aspects de leurs personnalités. C'est la vie des individus, dans toutes ses dimensions, à savoir : sociale, culturelle, idéologique, religieuse, politique, qui détermine la nature des représentations. Et chaque individu possède sa propre représentation du monde extérieur. Un même objet peut-être représenté de différentes manières, par différents individus, chacun ayant sa propre vision de l'objet et sa part de subjectivité alimentée par l'apport socioculturel de l'individu. « *La supplémentation qui consiste à conférer à l'objet représenté des attributs, des connotations qui ne lui appartiennent pas en propre, procède d'un rajout de significations dû à l'investissement du sujet et à son imaginaire* » (Doise & Palmonarie, 1986 : 73).

Dans *Les représentations sociales* déjà cité plus haut, Dan Sperber avance que « *Toute représentation met en jeu une relation entre au moins trois termes : la représentation elle-même, son contenu, et un utilisateur, trois termes auxquels peut s'ajouter un quatrième : le producteur de la représentation lorsque celui-ci*

est distinct de l'utilisateur » (Ibid : 133). Il ajoute que lorsque la représentation existe dans l'esprit de l'utilisateur elle est dite : mentale. Quand la représentation existe dans notre environnement elle est dite « publique », dans ce cas, elle est considérée comme un moyen de communication.

Les représentations sociales se construisent à travers le rapport qu'entretiennent les individus avec la société, et plus précisément à travers les prises de position de ces individus.

Les représentations sociales sont enregistrées puis stockées dans notre mémoire tout le long de notre vie et ceci à la suite de ce contact perpétuel et ininterrompu avec le monde extérieur. Il nous arrive de rendre publique quelques-unes de ces représentations dans le but de les partager avec les membres de la société à laquelle nous appartenons. Si ces représentations sont transmises plusieurs fois de suite, elles risquent d'être adoptées et réutilisées par ces membres. Dan Sperber qualifie ce type de représentations de *culturelles*, elles émanent des représentations mentales et publiques.

Dans une tentative d'essayer d'expliquer comment on peut représenter les représentations culturelles, Dan Sperber avance que si l'on désire représenter un objet, soit on le dessine, soit on le décrit, il en va de même en ce qui concerne le fait de représenter une représentation publique, c'est, en fait, proposer un produit qui ressemble à cette représentation. Ce produit n'est rien d'autre qu'une représentation de la représentation, c'est une interprétation. Et nous sommes en situation d'interprétation à chaque instant où nous nous trouvons amenée à émettre un avis ou à commenter une situation.

À l'époque de Durkheim il n'y avait pas une différence prononcée entre « culture » et « société », aussi les représentations collectives concernaient-elles les phénomènes culturels et les phénomènes sociaux. En étudiant les sociétés primitives, Durkheim intégrait l'aspect culturel des représentations et les

constituants de la société. (Markova, 2007). D'un autre côté, les cultures et les langues s'influencent réciproquement. « *Les contacts entre cultures et langues différentes sont, en effet, largement fonction des représentations réciproques, des stéréotypes, des préjugés soit de tout un côté subjectif et vécu, côté que l'on cherche maintenant à cerner plutôt qu'à évacuer.* » (Doise & Palmonarie, 1986, 161)

Guerin (2011) souligne à son tour l'importance des représentations dans le domaine de l'enseignement et donc dans celui de la formation des formateurs. « Par ailleurs, au-delà du seul savoir linguistique, l'enseignement de la langue alimente les représentations des locuteurs : puisque l'objet d'enseignement illustre dans une certaine mesure la « langue légitime » (Boltanski et Bourdieu, 1975) et que sa maîtrise garantit la réussite scolaire et/ou sociale, alors on comprend que les institutions, quelles qu'elles soient, qui ont en charge l'enseignement de la langue aient un rôle à jouer dans la construction de l'échelle de valeur à partir de laquelle se règlent les pratiques langagières. De fait, les problématiques didactique et sociolinguistique se rencontrent. » (Guerin, 2011 : 140)

Dans *Représentations sociales des langues et enseignements* (2002), Véronique Castellotti et Danièle Moore citent (Dabène 1997) quand il explique le concept de représentations, « La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. » (Castellotti & Moore, 2002 : 7). D'où la confirmation de ce que nous avons essayé de développer tout au long de notre cours.

Les représentations représentant une notion qualifiée de polysémique par les spécialistes, tant elle recouvre plusieurs domaines et disciplines. De Kant à Moscovici en passant par Renouvier, les représentations sont perçues comme une manière d'interpréter le réel vécu dans la société et entre les individus. Elles ne sont pas isolées, elles interagissent avec l'environnement. Les représentations seraient alors un moyen d'aborder le monde d'une manière différente.

En effet, les représentations accompagnent toutes nos activités quotidiennes, elles infiltrent notre communication, notre comportement et même et surtout notre pensée. Les représentations sociales sont une source inépuisable pour les chercheurs de tous les domaines particulièrement celui de la formation des enseignants. Les représentations peuvent nous renseigner sur un ensemble d'aspects qui peuvent s'avérer très révélateurs quant à leur contenu.

Il n'en reste pas moins que les représentations sont, de plus en plus utilisées comme outil de travail dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et celui de la formation des enseignants. Travailler sur l'image que se font les apprenants d'une langue pour comprendre, voire perfectionner le processus d'appropriation de cette langue est une nouvelle perspective qu'exploitent les chercheurs dans le but de rendre accessible l'apprentissage des langues. De même les enseignants se doivent d'appréhender leurs représentations dans un sens positif.

3. Le contexte

Le contexte est « l'ensemble des éléments situationnels, extralinguistiques, au sein desquelles se situe l'acte d'énonciation de la séquence linguistique. » (Baylon, 1996, 39)

3.1. Contexte et société

Les sociolinguistes étudient les usages de la langue dans la société et les analysent en relation avec les situations de leur production, c'est-à-dire selon le contexte dans lequel se trouve le locuteur au moment de l'interaction en d'autres termes la situation de discours. Le sociolinguiste peut avoir à analyser soit des énoncés soit des ensembles d'énoncé, ceci dépend essentiellement de la forme du corpus et de l'échantillon à étudier, comme ça dépend aussi du locuteur et de l'auditeur.

Donc, c'est toute une méthodologie que le chercheur doit suivre pour aboutir à des résultats pertinents qui confirmeront ses hypothèses.

Labov, quant à lui, ne travaille pas sur des énoncés dans ses enquêtes. Il a transposé ses recherches à une plus grande échelle, en effet, il travaille sur la masse des données statistiques qui résultent de la quantification des variables linguistiques et de leur corrélation avec des paramètres sociologiques dans tous les énoncés du corpus, chacun de ces corpus provenant d'un échantillon représentatif d'un groupe socio-économique de locuteurs. Il constate que l'appartenance d'un sujet à une communauté linguistique le rend capable d'une maîtrise structurée de différents sous-systèmes.

Concernant, par exemple, l'étude du bilinguisme ou la planification linguistique, les données ne sont pas des énoncés mais des systèmes de langues particulières ou des variétés de langues qui coexistent dans la même communauté.

La sociolinguistique est en quête d'une théorie de la société, qui vise à comprendre la vie sociale à travers une étude des principes, qui régissent la communication verbale et qui lui permet de définir les variables extra-linguistiques. Au fait, elle essaye de chercher quels éléments du contexte social affectent la production et la compréhension d'une langue, dans des situations

concrètes, et quels sont les traits contextuels pertinents pour une analyse sociolinguistique adéquate.

Les règles sociales qui influent sur la conversation ne sont pas fixes, elles changent en fonction des circonstances, c'est pour cette raison que l'ethnométhodologie, qui a comme objet l'étude de l'ensemble des implicites sociaux dénonce l'utilisation des catégories théorico-descriptives préexistantes.

Etudier le langage dans un contexte social, c'est étudier les matériaux linguistiques produits à l'intérieur de la société, c'est aussi savoir observer la façon dont les caractéristiques particulières de la société affectent les structures de variation et de changement du langage parlé. Et inversement la façon dont les différents emplois de la langue et les attitudes différentes envers ces variétés affectent les dimensions internes et les forces des composantes de la communauté linguistique intéressée.

Grâce à son ouvrage intitulé : *La stratification sociale de l'anglais à New York*, Labov est considéré comme le véritable fondateur de la sociolinguistique. Il y traite la question de la variation phonétique au sein d'une communauté en apparence homogène, à Manhattan. Sachant qu'il a mené une enquête similaire sur l'île de Marth's Vineyard, aux Etats-Unis, d'où la naissance d'une discipline autonome : la *dialectologie urbaine*, dont le but est de mettre des frontières entre les différentes formes de langue en rapport avec la société urbaine.

3.2. Contexte et formation des enseignants

On ne peut dissocier une langue du contexte social dans lequel elle fonctionne. La langue peut être définie selon la fonction qu'elle remplit dans une société particulière, la façon dont elle se développe historiquement et les attitudes des locuteurs à son égard.

Dans quelle mesure le contexte exerce-t-il une influence sur le processus de formation des enseignants ?

En étant conscient du contexte dans lequel évolue l'élève, l'enseignant agit en connaissance de cause et arrive à cerner les éventuels problèmes qui peuvent se dresser en obstacle dans sa classe. De même pour le contexte dans lequel se pratique la langue cible et dont la prise de conscience peut pallier aux problèmes d'enseignement/apprentissage de ladite langue étrangère. Le contexte englobe tous les aspects de la vie sociale : politique, culturel, économique, religieux, voire sanitaire comme en témoigne la crise du Covid-19 qui a obligé tous les secteurs y compris celui de l'enseignement à s'adapter à des contextes nouveaux dont l'existence n'a jamais été soupçonnée.

4. Norme

Dans un premier temps nous allons essayer de définir la notion de norme, chose qui n'est d'ailleurs pas évidente vu l'utilisation diverse et diversifiée de ce concept. En effet, les linguistes et sociolinguistes ne sont pas tous d'accord en ce qui concerne le sens même du mot *norme*. Est-ce *ce qui est* ou *ce qui doit-être* ou les deux à la fois ? Nous nous pencherons ensuite sur le (ou les) lien(s) existant entre la notion de norme et la formation des enseignants. Il est vrai que le processus d'apprentissage des langues se fait par rapport au respect des normes qui gèrent ces langues, ces mêmes normes sont appliquées dans la formation des enseignants. Comment les enseignants en formations perçoivent-ils ces normes ? Ces normes les aident-ils à mieux enseigner où, au contraire, constituent-elles un obstacle dans le processus de formation ? Qu'en est-il des autres normes, celles en relation avec les savoirs et les programmes ?

Avant de répondre à ces questions, nous évoquerons d'abord, les différentes définitions attribuées à la notion de *norme*, ensuite nous essayerons de la situer dans le cadre épistémologique de notre cours.

4.1. Origine

Le mot *norme* vient du latin *norma* qui signifiait au sens propre « *équerre* », et au sens figuré, « *règle, loi* » (Robert, 2002 : 116).

- En sociologie : « *L'ensemble des règles, des principes et des critères qui expriment les attentes d'un groupe par rapport à ses membres et qui orientent l'action et les idées de ceux-ci.* » (Ibid).

- En linguistique : « *Un ensemble de recommandations déterminées par une partie de la société et précisant ce qui doit être retenu parmi les usages d'une langue afin d'obtenir un certain idéal esthétique ou socioculturel.* » (Ibid).

La norme est liée à l'ordre, elle représente ce qui doit se faire, ce qui doit se dire, ce qui doit être, et la sanction guette celui qui l'entrave. Elle a toujours été présente, dans la mythologie, la religion, les institutions etc. Elle a pour rôle de départager les usages de la langue. « *La notion de norme est liée au postulat même de toute sociologie, qui cherche à établir, sous l'incohérence apparente des actions humaines, l'existence d'un ordre sous-jacent, il s'agit d'un concept emprunté à la statistique.* » (Baylon, 2002 : 161). La norme tend donc à réglementer le comportement humain dans tous les sens. Il en est de même dans le domaine des langues, bien que le mot *norme* lui-même n'ait été utilisé dans ce domaine que récemment. Apparue d'abord en Allemagne, où il a surgi des réflexions philosophiques néo-kantiennes ; il s'est ensuite propagé dans les sciences anglo-saxonnes entre les deux guerres mondiales et il est apparu plus tard en linguistique, notamment en 1911 dans *Des mots à la pensée* de Damourette et Pichon, que nous évoquerons plus loin.

Le fait que le mot n'ait pas été utilisé ne veut pas dire que le concept n'existait pas. Tout au contraire, la norme a toujours été omniprésente. En France, pendant le XVII^e et le XVIII^e siècle, l'essentiel de ce qui relevait de la grammaire ou de la philosophie était normatif (Moreau, 1997). De même, comme le soulignent les auteurs de *Les linguistes et la norme*, la norme n'est pas propre à la

linguistique, elle est aussi bien utilisée dans les domaines techniques ou dans le domaine juridique. (Siouffi & Steuckardt, 2007)

Pour Alain Rey, il faut remonter au XVII^{ème} siècle, à la notion de *bon usage* défendue par Vaugelas. Ce dernier avait écrit, rappelons-le, *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647). Vaugelas propose une doctrine du « bon usage », où *usage* renvoie aux pratiques sociales de la langue et *bon* au jugement à travers lequel un modèle est affirmé. Pour Rey, il fallait donc distinguer la *langue* de l'*usage* de cette langue. « *La contradiction entre le souhait d'une langue pure et le réel du langage pouvait être résolue par une distinction claire entre la langue et ses effets, les paroles ou les écrits, entre la langue et les manières d'en user.* » (Rey, 2007: 28). Aussi faut-il signaler que le *bon usage* émanait de la *noble* Cour, cette *élite* de *Versailles* qui s'opposait aux *Bourgeois* de la *ville*. Le *bon usage* concernait aussi les *Auteurs* dont les écrits étaient qualifiés, par Vaugelas, de *sains*. Deux mondes, celui de la politique et celui de la littérature se devaient donc de s'unir pour « *produire un modèle d'usage* » (*Ibid*, 31), une *norme*.

Dans son article « *Norme et bon usage au XVII^e siècle en France* » (1996), Javier Suso López revient sur le fait que Vaugelas, en spécifiant le public pour qui était destiné le *bon usage* sous-entendait les « honnêtes gens ». Ils étaient les seuls qui l'émettaient et étaient dans l'obligation de s'y soumettre. Aussi le champ d'action de la langue se retrouvait-il ainsi limité de façon à ce qu'il ne concernait que cette *élite*. Cette vision élitiste de la norme privait la langue des riches apports des pratiques sociétales de l'époque (usage de la langue). Néanmoins les adeptes de cette vision rétorquaient en précisant que *le critère normatif* prend appui non pas sur l'aspect quantitatif de la langue, mais plutôt sur son aspect qualitatif. (Suso López, 1996). Vaugelas va plus loin en précisant qu'il y a deux types d'usage, un *bon* et un *mauvais*. Le *bon*, c'est celui utilisé par l'élite, le *mauvais*, quant-à lui est celui de la plus grande tranche du peuple. (Tabouret-Keller, 1997)

Toujours dans le même axe de recherche, Andrée Tabouret-Keller (1997) s'inspirant de l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1780), explique, qu'animé par le souci et le désir de préserver et surtout de transmettre les trésors de la connaissance humaine, sous tous ses aspects, aux générations futures, Diderot a conçu l'*Encyclopédie*. Aussi était-il préoccupé par un autre souci- celui de la langue. Il affirme que : « *la connaissance de la langue est le fondement de toutes ces grandes espérances ; elles resteront incertaines, si la langue n'est fixée et transmise à la postérité dans toute sa perfection ; et cet objet est le premier de tous ceux dont il convenait à des encyclopédistes de s'occuper profondément.* » (E 5 : 637). Soucieux donc de la *structure* de la langue, Diderot insiste sur l'aspect *grammatical* dans son ouvrage, un aspect *menacé* par l'usage dont font les gens du *peuple*, de la langue. Nous retrouvons ici la vision élitiste édiflée par Vaugelas. Seulement il y a ceux qui voyaient dans l'*usage* les prémices d'une universalité des langues.

Dans l'article *Usage*, de l'*Encyclopédie*, Nicolas Beauzée (1717-1789), précise, à propos de la notion d'usage, qu'elle opère une transformation *profonde* dans *l'étude du langage*. Il affirme que : « *Tout est usage dans les langues, le matériel et la signification des mots, l'analogie des terminaisons, le purisme ou le barbarisme des ensembles.* ». Il n'est pas sans intérêt de rappeler que cet *usage* s'oppose au *bon usage* de Vaugelas. Pour Beauzée, l'*usage* recouvre non seulement la langue pratiquée et partagée par les peuples, mais aussi la façon dont il affecte le sens, voire même la construction des mots de cette langue. (Tabouret-Keller, 1997)

4.2. La norme en linguistique

Au sujet de la *norme* en linguistique, il est question d'une opposition entre *ce qui est* (le réel) et *ce qui doit-être* (la valeur). Nous nous retrouvons donc inévitablement à expliquer cette distinction entre normes *objectives* et normes

subjectives, que beaucoup de chercheurs utilisent afin de rendre compte du phénomène de la *normativité* de la langue. « *On peut envisager une norme comme une prescription ou une règle, c'est-à-dire un type de proposition reconnaissable en ce qu'il peut généralement être paraphrasé par une phrase introduite par devoir. En ce sens, le prescriptif ou le normatif s'oppose au descriptif ou constatif.* » (Auroux, 1991 : 81).

André Martinet (1974) fait la distinction entre la norme *descriptive* et la norme *prescriptive*. Vu d'un angle prescriptif, et donc linguistique, une même langue est sujette à de multiples *normes de réalisation*. En effet, il semble y avoir autant de normes que de classes sociales, à titre d'exemple : - le parler des paysans est différent de celui des politiciens, ils n'obéissent pas aux mêmes normes. Vu d'un angle prescriptif, et donc grammatical, ne compte que la norme *puriste*, celle qui sélectionne entre tous les usages, ceux qui tendent vers le « bon usage » dont les critères reposent, entre autres, sur l'étymologie et la filiation linguistique. (Charaudeau & Maingueneau, 2002)

Il s'agit donc ici de spécifier les domaines d'application de la norme, pour en définir l'usage, c'est-à-dire entre le métalinguistique, où la langue est un objet d'étude abstrait et l'épilinguistique, où elle est un produit social, sachant que pour Bourdieu, « *La « norme » linguistique s'impose à toutes les normes de la « communauté linguistique » et cela tout particulièrement sur le marché scolaire et dans toutes les situations officielles ou le verbalisme et la verbosité sont souvent de rigueur.* » (1982 :39)

L'introduction du mot *norme* dans le lexique français a suscité bien des réactions de la part des spécialistes du domaine. Cité par Siouffi et Steuckardt (2001 : 25), Pierre Larousse le décrit comme étant un mot nouveau qui attire l'attention de celui qui l'entend pour la première fois. Pour lui, la « norme » est l'état d'équilibre résultant du mouvement de la balance des forces. C'est l'état *normal*. Il y a donc cette idée d'équilibre à atteindre, et cette idée de souci quand

les écarts se font ressentir. Le mot *norme* n'a donc été concrètement utilisé en linguistique qu'au début du XX^e siècle, Damourette et Pichon, cités par les mêmes auteurs, l'ont souligné. En effet, ils affirment que les locuteurs possèdent leurs propres manières de parler leur langue, que ces manières ne sont pas forcément en contradiction avec « la » langue. Néanmoins, si le but de l'utilisation de la langue est autre qu'épilinguistique, l'utilisateur de la langue devra se doter d'éléments de lexique et de grammaire. D'où l'émergence de cette nécessité de conformité à une certaine exigence : la norme, qui régule les productions épilinguistiques.

Un sens plus spécifiquement linguistique du mot « norme » a été proposé pour la première fois, selon Baggioni, cité par Marouzeau dans le *Lexique de la terminologie linguistique* (1936) où il s'agit des critères qui définissent une langue au sein d'un groupe social. Cette langue peut être considérée, soit comme un modèle à suivre, soit comme un fait assez *homogène* pour susciter chez les locuteurs le sentiment de son unité. (Siouffi & Steuckart, 2001 : 9)

En parcourant les écrits de ces spécialistes de la langue, nous ne pouvons pas nous empêcher de remarquer une certaine ambiguïté quant au sens et à l'emploi du mot « norme ». Si nous nous référons à leurs définitions, nous réalisons qu'il peut ne s'agir que d'une description des règles qui gèrent les usages de la langue dans une communauté linguistique. Ceux qui étaient en quête du « bon usage » de la langue, ont continué leur quête à travers l'introduction de la notion de « norme ». C'est cet aspect problématique qui pousse les linguistes et les autres spécialistes de la langue, à *redouter* cette notion et la considérer comme un tabou. « *Le terme de « norme » renvoie aux problématiques les plus brûlantes des sciences du langage.* » (Bavoux, Prudent & Wharton, 2008 : 8). Cité par les mêmes auteurs Helgorsky ajoute que c'est en ce terme que « *se retrouvent les refus ou les repentis et les hésitations des linguistes dans la délicate entreprise de définition de la « langue »* » (1982:1)

4.3. La norme en sociolinguistique

Travailler sur la *norme* revient à traiter de la langue sur un double versant : linguistique et social. Boucherite évoque « *le besoin de réinsérer la réalité psycho-sociale dans laquelle se déroule l'activité langagière.* » (2002 : 28). Cette activité langagière est soumise à des facteurs divers qui ont trait à la pédagogie, la sociologie, la psychologie, la politique, l'identité, la psychanalyse et la symbolique, c'est-à-dire à tout ce qui touche l'être humain dans ses activités quotidiennes. Ces facteurs, ajoute Boucherite, contribuent à la construction des jugements de valeurs qui vont au-delà du linguistique, et plus vers le social. D'où l'évolution du concept de norme et celui d'autres concepts comme celui de l'imaginaire linguistique.

La norme n'a été bien cernée comme notion qu'avec l'avènement de la sociolinguistique. En effet, tous les discours qui étaient jugés plus ou moins incorrects par la linguistique, ont été pris en considération par la sociolinguistique. C'est ainsi que le mot *norme* s'utilise désormais au pluriel. Il s'agit d'un ensemble de normes qui gèrent les usages de la langue dans une communauté linguistique donnée, et qui obéissent à l'évolution de celle-ci, aux changements qui s'y opèrent et qui affectent, à leur tour la langue. Lorsqu'une pratique langagière se propage et se généralise, elle revêt une certaine notoriété linguistique qui lui confère le statut de *norme*, à laquelle se plient les membres de la communauté linguistique. Sachant que cette pratique peut ne pas faire partie du « bon usage », cependant elle est considérée d'une manière positive. Cet *usage* de la langue contribue à remédier aux problèmes rencontrés par les locuteurs. C'est ce qu'affirme Frei (1929), cité par Boyer (1996). Il ajoute qu'il s'agit d'une forme d'*autorégulation* et ces *incorrections* aident à corriger la langue au fur et à mesure que celle-ci est utilisée. Comme c'est le cas du concept d'*erreur*, qui, au lieu d'être une source de sanction, oriente vers la forme correcte.

Le besoin d'adapter la langue aux situations de communication du quotidien en plus de la contrainte du temps et de l'espace, impose à cette langue, une norme *de circonstances* - une norme, entendons-nous bien, qui diffère du « bon usage », mais qui n'en reste pas moins opérationnelle, voire effective. Il s'agit d'un souci d'économie de la langue, de simplicité voire même de rapidité, il n'est nul besoin de phrases longues et bien faites, un minimum de mots, voire de lettres, suffit. Nous pouvons citer à titre d'exemple, le langage SMS qui bouscule toutes les normes jusque-là établies. C'est un des usages de la langue. Le « bon usage », qui était (et qui est d'ailleurs toujours) considéré comme étant la norme, s'oppose à l'usage que les utilisateurs de la langue développent en situation de communication. Il est question d'étudier l'intervalle séparant les normes descriptives et les normes prescriptives.

D'après Labov, la norme est tributaire de la communauté linguistique qui réagit aux variations et aux normes prescrites imposées par l'appartenance socioculturelle des locuteurs et donc par leur identité. « *En effet chaque groupe social manifeste inconsciemment son identité en adoptant certaines variantes qui les distinguent des autres groupes mais tous partagent les mêmes normes légitimes, même les groupes qui ne les mettent pas en pratique.* » (Boyer, 1996 :91)

4.4. Entre norme et usage

Alain Rey est à l'origine de la distinction entre les trois types de normes à savoir : la norme subjective, la norme objective et la norme prescriptive. Elles sont les normes « phare » et autour d'elles se construisent d'autres formes de normes en fonction des pratiques langagières des locuteurs.

Dans son article *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*, Alain Rey commence avec la réflexion suivante « *Aucune langue n'échappe à ceux qui l'utilisent.* » (1972 : 4). C'est dire que la langue évolue, qu'elle change, qu'elle vit

et meurt grâce et à cause de ses locuteurs. Ils la façonnent selon leurs perceptions, selon leur vécu social, selon la norme dominante. Et à propos de la norme il affirme qu'il existe deux concepts qui lui sont sous-jacents, à savoir : *normal* et *normatif* qui renvoient dans le lexique courant à *loi* et *règle*.

Rey explique que *loi* a trait à tout ce qui est en relation avec une autorité suprême alors que *règle* est une fin en soi, une réalité à atteindre. « *Si la loi, historiquement, est ce qui doit être obéi, la norme est ce qui doit être réalisé.* » (Ibid : 5)

F. Gadet l'explique dans *La variation sociale en français* : elle affirme qu'il faut savoir différencier « *norme objective, observable, et norme objective, système de valeurs historiquement situé. Dans le premier sens, lié à normal, il renvoie à l'idée de fréquence ou tendance, et il peut être utilisé au pluriel, au contraire du second sens, reflété par normatif ou normé, en conformité à l'usage valorisé (la Norme, qu'a pu être dite fictive).* » (2007 : 19) D'ailleurs l'une ne peut exister que par rapport à l'autre. Elles se servent, mutuellement, de repères. Leurs images se reflètent dans un même miroir, celui de la société.

La norme est un concept qui est en étroite relation avec les pratiques d'une langue, elle définit, dans la plupart des cas, le niveau des locuteurs et des représentations qui résultent de leur perception des langues. Pour A. Rey la langue elle-même est une norme, chez les individus d'un même groupe social. Il avance que c'est un « usage établi » par la société et qu'il convient de suivre. « *La notion d'usage correspond à la conscience de la socialité et donne accès à la saisie intuitive du procès communicatif, notamment par la perception des écarts. La difficulté partielle à se comprendre fait concevoir la pluralité des usages d'une même langue, et suggère enfin l'idée de code.*» (Rey, 1972:12)

4.4.1. Normes prescriptives et normes descriptives

Alex Vanneste (2005), propose, en ce qui concerne la norme, une distinction entre le grammairien et le linguiste. Pour le grammairien dont l'attitude est principalement prescriptive, la norme représente un corps de règles à respecter. Pour le linguiste, il est plutôt question d'une sorte d'accord tacite entre les locuteurs, d'une convention qui définit les termes des échanges langagiers. Il s'agit de la norme descriptive ou objective. Le même auteur propose un tableau où il souligne la distinction entre ces deux types de normes (Vanneste, 2005 : 82).

Normes prescriptives	Normes descriptives
subjective	objective
évaluative	observationnelle
explicite	implicite
historique	synchronique
idéale	spontanée, réelle
<i>Soll-Norm</i>	<i>Ist-Norm</i>
codifiée	non codifiée
diachronique	synchronique
<i>Sozialwissenschaften</i>	<i>Naturwissenschaften</i>

construite	donnée
collective	sociale / individuelle

Ce tableau résume, en quelque sorte, l'essentiel des deux types de normes en question, à savoir les normes prescriptives et les normes descriptives. Les premières émanent de l'abstraction même de la langue, quant aux deuxièmes, elles se construisent par rapport aux conditions réelles de la production de la langue. Nous devrions, néanmoins, expliquer que les deux verbes allemands cités : *soll-Norm* et *ist-Norm* signifient respectivement *devoir* et *être*. Que la norme prescriptive exige de suivre les règles, tandis que la norme descriptive décrit la langue telle qu'elle est. *Sozialwissenschaften* et *Naturwissenschaften*, renvoient respectivement aux sciences sociales où le grammairien dicte les règles, et aux sciences naturelles où « *c'est l'emploi qui régit l'usage de la langue.* » (Vanneste, 2005 : 83).

Par ailleurs, les normes descriptives sont fortement liées aux normes de fonctionnement, appelées aussi normes de fréquence ou normes objectives, et qui concernent les pratiques linguistiques adoptées par les membres d'une communauté linguistique. Ces normes, bien qu'implicites, sont obligatoires.

A.Rey explique que les normes objectives sont une abstraction loin des jugements de valeur spontanés des locuteurs. « *En effet, comme il ressortait de l'analyse hjelmsléviennne, la norme au sens objectif est une abstraction au moins aussi éloignée de la conscience phénoménale que l'est le système, et, si la conscience linguistique peut la saisir, ce n'est que par le sentiment complémentaire et correctif d'un usage prédéfini, majoritaire, unifiant, établi de manière finaliste pour faire régner une loi que le système linguistique est impuissant à assurer seul.* » (1972 : 12)

Les normes prescriptives sont aussi appelées normes sélectives et proposent une série de normes de fonctionnement comme un modèle à suivre. Cette sélection repose sur des arguments esthétiques. On peut évoquer le capital symbolique détenu par les classes supérieures et soutenu par les grammairiens gardiens du « bon usage » qui se réservent le droit de sélectionner les normes reflétant le capital symbolique et de les prescrire à la société.

Ces gardiens du « bon usage » sont ceux qui émettent les normes prescriptives, leur but étant d'identifier et de promouvoir les bonnes formes. Ils ont un impact important dans la *codification*, la *standardisation* et la *normalisation* d'une langue (Moreau, 1997). « *La norme est donc un concept arbitraire qui dépend de l'histoire de la langue, de son évolution, de ses modes. Elle est toujours liée à une époque historique précise.* » (Robert, 2002 : 116). La norme n'est donc pas un concept figé, elle évolue avec l'usage que l'on fait des langues, elle change avec les événements qui façonnent la société et obéit au détenteur du capital symbolique.

4.4.2. Autres types de normes

En plus des normes prescriptives et des normes descriptives, il existe d'autres types de normes :

4.4.2.1. Les normes évaluatives

Ce sont celles qui nous intéressent plus particulièrement parce qu'elles traitent de la subjectivité et ont trait aux attitudes et aux représentations. Leur rôle est de rattacher aux formes tout ce qui relève de l'esthétique, de l'affection ou de la morale. Quand c'est le capital symbolique qui s'accapare la priorité, il est question de formes qui sont qualifiées de *belles*, *élégantes*, etc. Les autres formes non retenues par le capital symbolique sont jugées inappropriées voire vulgaires. Les normes évaluatives sont donc subjectives de par leurs critères d'appartenance

au sujet parlant. Elles peuvent être implicites ou apparentes, dans le deuxième cas, elles sont sources de stéréotypes. (Moreau, 1997).

Faits confirmés par Gadet (2003) qui souligne que les locuteurs se retrouvent contraints d’user de ce type de norme de par son appartenance à la collectivité. Cette contrainte collective entrainera des évaluations sous forme de jugements des pratiques quotidiennes. La norme subjective a pour support la norme objective, et pour écrin, la société.

4.4.2.2. Les normes fantasmées

Toujours dans le domaine des représentations où les individus appartenant au même groupe social, se construisent une série de perceptions sur la langue et son utilisation. Ces perceptions ne sont pas forcément liées à la réalité sociale. Faisant partie de la culture épilinguistique du groupe social, les normes fantasmées peuvent être individuelles ou collectives et peuvent facilement intégrer le champ d’action des autres types de norme.

Aussi faut-il préciser que ces normes traitent de la façon avec laquelle les membres du même groupe social perçoivent la norme, et les définitions qui lui sont attribuées. Beaucoup de locuteurs perçoivent la norme comme une entité abstraite, difficile à atteindre, et quasi absente dans les usages des membres de leur communauté, c’est notamment le cas pour la francophonie.

4.5. De la norme linguistique à la norme endogène

Nous avons vu dans ce qui a précédé, que la norme est un concept qui évolue et qui s’adapte aux changements linguistiques. Ces changements sont, eux aussi sujets à des facteurs sociaux qui affectent la langue et réorientent ses usages. Dans cette perspective nous abordons la norme *endogène*, qui n’est, en fait, qu’une autre version normative des pratiques langagières dans une communauté linguistique donnée. Mais qu’entendons-nous par norme endogène ? *Endogène*

désigne une pratique momentanée au sein d'une communauté linguistique et qui est déterminée par l'intervention de circonstances sociolinguistiques spécifiques. *Norme*, renvoie non pas aux règles ou aux prescriptions mais plutôt au bon usage adopté par la *haute* classe et que la classe moyenne prend pour modèle. De par son utilisation quasi quotidienne par les membres de la communauté linguistique, cette norme peut être qualifiée d'*endogène* (Moreau, 1997). Il est question ici de l'usage courant de la langue. Un usage qui opère par rapport à *la* norme détenue par la haute classe.

Aussi peut-il être question de norme endogène quand, dans une communauté linguistique, s'introduit une langue autre que la langue pratiquée au sein de cette communauté, la colonisation étant un exemple pour l'implantation des langues dans les communautés colonisées qui, par la suite, se retrouveront confrontées à une nouvelle variation de leur langue. Cette variation est un mélange des deux langues. Les normes étant entremêlées constitueront ainsi *la norme endogène*. En d'autres termes, il y a coexistence entre deux normes, la première importée ou *exogène*, la deuxième locale. (*ibid*).

Le concept de *norme endogène* est à l'origine d'études entreprises dans des pays africains. Il a été, tout d'abord, utilisé par les spécialistes de la langue française étudiée hors de la France, il s'est ensuite répandu dans d'autres pays et continents, notamment les pays du Maghreb, l'Europe et l'Amérique. Cette norme est véhiculée à travers les parlers vernaculaires dont la structure n'obéit pas forcément aux normes du français de la France.

Les spécialistes ont donc remarqué que le français pratiqué en Afrique était différent de celui pratiqué dans l'hexagone, et qu'il s'agit en fait d'une variation. « *Il devient évident aux yeux des linguistes que le français s'accommode de modes d'énonciation, de schème cognitifs, d'une production néologique inconnus du français de France.* » (Bavoux, Prudent & Wharton, 2008 : 8). Cette variation

résulte des facteurs suivants : le contact du français, dans les pays déjà cités, avec les autres langues qui lui ont greffé leurs particularités.

Les populations de ces pays ont adapté cette langue à leurs besoins communicationnels. Ces mêmes populations ont apporté des modifications sur cette langue, chacune selon ses propres ressources linguistiques. (Calvet, Moreau, 1998 : 4). Nous pouvons signaler à ce niveau, la prise en considération de l'impact des différents milieux sur la langue cible, c'est cet impact qui va modeler la variation qui en résultera. « *Cette diversité, que l'on retrouve chaque fois qu'une langue se répand sur un vaste territoire, relève d'une analyse écolinguistique, préoccupée de l'influence de milieux différents sur ce qui est au départ une seule et même langue.* » (Ibid)

Devant ce duel linguistique (coexistence de deux langues), les membres de la communauté peuvent adopter deux attitudes. La première serait de résister à l'invasion de la norme exogène, une résistance qui sera partiellement vaine puisque cette norme s'infiltrera à leur insu dans leur parler. La deuxième attitude est d'adopter cette norme est d'en faire un parler officiel.

Dans le premier cas nous pouvons citer l'Algérie, où le français s'est implanté depuis 1830. Au début et après avoir été rejeté, le français a été adopté par la population algérienne qui en a usé dans divers domaines (éducation, économie, politique...) et tel est resté le cas après l'indépendance, mais après l'arabisation des enseignements et la dégradation du statut et du niveau du français, nous assistons à l'émergence d'un nouveau type de français caractérisé par l'emploi d'un mélange de mots arabes et français.

Il s'agit du procédé d'algérienisation du français. C'est ce qui représente une sorte de norme endogène. Aussi est-il question de l'apparition d'une nouvelle variation du français, tant les sons sont prononcés d'une manière *autre*, surtout

dans les villes du sud où le français se pratique de moins en moins. (Bedjaoui, 2012).

En ce qui concerne le deuxième cas nous pouvons citer les pays africains qui utilisent la langue française comme langue officielle, et la pratiquent dans leurs interactions quotidiennes en lui attribuant les marques de leur identité africaine. Nous ne pouvons pas avancer qu'il existe en Algérie un argot français proprement dit, comme c'est le cas en Côte d'Ivoire ou au Burkina Faso ou dans d'autres pays africains où les fonctions de la langue française ont subi des modifications selon les besoins de la population.

Les locuteurs africains se sont approprié cette langue étrangère en lui attribuant une fonction identitaire alors qu'elle n'était, au début, que véhiculaire. *« Nous pouvons voir dans ces adaptations cryptiques, ou ludiques ou tout simplement contextuelles de la langue imposée, le produit d'une appropriation, du passage d'une fonction véhiculaire à une fonction identitaire qui s'accompagne de modifications formelles propres à chaque contexte, à chaque situation »* (Calvet, Moreau, 1998 : 5)

Louis-Jean Calvet et Marie Louise Moreau en ont fait la synthèse dans *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Le contact du français avec la (ou les) langue (s) déjà existant dans ces pays ne le laisse pas intact et s'en trouve imprégné d'une manière ou d'une autre. De même, les locuteurs dans ces pays, de par leur utilisation individuelle ou collective du français, l'adaptent à des situations diverses. Ce qui donne comme résultat, un français autre que le français parlé en France.

Dans *Pour une écologie des langues du monde* L.-J. Calvet use des termes d'*acclimatation* et d'*acclimatation*, ce dernier renvoie à la possibilité qu'une langue étrangère puisse se reproduire dans un milieu autre que le sien, un milieu

qui lui est donc nouveau. Ce qui veut dire que le français est en train de s'acclimater en Afrique.

« *L'acclimatation implique une évolution de certaines caractéristiques de l'espèce qui lui permet de se reproduire dans son nouveau milieu. Le français est peut-être en train de s'acclimater en Afrique, d'y remplir une fonction identitaire et d'y prendre des formes spécifiques qu'annonceront à terme l'émergence d'une nouvelle génération de langues autonomes.* » (Calvet, 1999 : 142).

4.6. La (ou les) norme (s) ?

Lors de sa communication au colloque de Suceava¹, Anne-Marie Houdebine-Gravaud, a choisi comme thème : *Norme et Normes*.

Au début elle revient sur le caractère polysémique de la notion de *norme*, elle parle de manque de précision scientifique. Elle cite comme chercheurs dans le domaine, Canguilhem et Alain Rey qui proposent tout un champ lexical autour du mot *norme*. Houdebine souligne l'impossibilité de tracer des frontières entre le normal et le pathologique, termes utilisés par Canguilhem. Ce qui paraît faux aujourd'hui peut devenir norme régulière dans le futur.

Houdebine fait remarquer qu'il n'y a pas de contraire au mot *norme*. À *normalité*, elle oppose *anormalité*, pour laquelle elle propose des mots équivalents tels *exception, irrégularité, non-normal...* Elle va encore plus loin en proposant *choquant, bizarre* et *pathologique*. Elle pense que l'ambiguïté et le manque de précision de *norme* lui procure une interprétation du côté de l'anomalie et de l'incorrect plutôt que du côté de l'irrégularité, ce qui renvoie à la prescription, voire l'imposition et donc au *normatif* plutôt qu'au *normal*.

¹Colloque International des Sciences du Langage « Eugen Coșeriu » (Chișinău – Suceava - Cernăuți) XI- ème édition Chișinău, 12-14 mai 2011, *Norme-Système-Parole : Codimension actuelle*.

Comme conséquence à ces jugements de valeurs nous récoltons des représentations du type : « mauvais français » ou « inacceptable », à titre d'exemple.

Dans son intervention, Houdebine dresse une sorte d'état des lieux de la notion de norme et de ses usages actuels, aussi présente-elle des éclaircissements à propos de ce terme selon les diverses écoles linguistiques.

En conclusion Houdebine souligne la polysémie du terme *norme* au singulier. Il n'y a pas *une* norme mais plutôt *des* normes.

Le mot est employé le plus souvent au pluriel, comme c'est le cas pour *norme(s) descriptive(s) / norme(s) prescriptive(s)* ou *normes descriptives*.

Aussi déconseille-t-elle de l'utiliser au singulier, tout en précisant l'utilisation qui en est faite. Enfin pour souligner l'importance de la prise en charge des normes par les études linguistiques, elle cite Rey (1972) : « Seule une linguistique de la norme objective, de ses variations et de ses types, sous-jacents aux variations des usages et une étude systématique des attitudes métalinguistiques dans une communauté utilisant le même système linguistique (langue ou dialecte selon la définition du système) pourront fonder l'étude des normes subjectives, des jugements de valeur et de leur rétroaction sur l'usage ». Le mot *norme*, ne peut donc pas être envisagé au singulier. Il y a autant de normes que d'usages dans une même langue. C'est cet aspect pluriel de la norme qui confère aux pratiques leur richesse et leur variété.

La langue étant une activité naturelle, elle a tendance à ne pas se plier systématiquement aux exigences de la norme imposée. Les locuteurs ne réfléchissent pas forcément à tout ce qu'ils produisent comme discours. Par conséquent, faute de normativiser la variation on varie la norme. En d'autres termes, on fixe les normes en fonction des productions langagières des membres de la communauté linguistique.

Il s'agit essentiellement de productions épilinguistiques qui échappent à l'emprise de la norme imposée par le « bon usage ». Donc pour la question : la (ou les) norme (s) ? Nous répondons qu'il est pratiquement impossible de conjuguer la norme au singulier, qu'elle ne peut être conçue qu'au pluriel, à l'image du locuteur qui de par sa nature est pluriel. Canguilhem (1966) le souligne en affirmant que cette pluralité normative est un signe de sainteté de l'être humain.

Il est à notre sens significatif, que le concept de norme soit considéré non pas au singulier, mais plutôt au pluriel. Il y a autant de normes que de variations, c'est le principe de la linguistique variationniste. Nous allons donc essayer, dans ce qui va suivre, de mettre en exergue la notion de variation tout en soulignant ce qui la lie à celle de norme.

4.7. Normes et variations

La notion de *norme* qui renvoie à l'idée de règles, d'ordre et de consensus, ne peut que croiser, sur sa trajectoire, celle de *variation*, qui elle, renvoie aux changements linguistiques qui s'opèrent sur les langues suite à un changement dans la société. « *Aucune langue ne se présente comme un ensemble unique de règles. Toutes connaissent de multiples variétés ou lectes.* » (Moreau, 1997 : 283). Faits que confirme F. Gadet : « *il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes diversifiées, ce qu'établit l'observation empirique à tous les niveaux, quoique selon des amplitudes diverses. La réalité des pratiques des locuteurs comme de leurs évaluations sur les façons de parler, attestent de différences, d'inégalités et de discriminations* » (Gadet, 2007: 7).

4.7.1. Classification des variations

Les phénomènes variables sont habituellement classés selon le temps, l'espace, les caractéristiques sociales des locuteurs, et les activités qu'ils pratiquent, comme le précise Gadet (2007) :

1. Diachronie, ou changement selon le temps : les langues changent forcément à travers le temps. Elles évoluent et parfois elles meurent. On peut retrouver plusieurs variantes d'une même langue.
2. Diatopie, ou changement selon l'espace : il s'agit de dialectes ou patois, ces parlers qui diffèrent d'une zone géographique à l'autre, à cause de la différence des groupes sociaux qui les parlent. « *La diversité diatopique est le premier type de variation pris en compte dans l'histoire des sciences du langage et c'est là que la variation a été la plus ample.* » (Ibid : 08)
3. Diastratie : ou changement social, ceci renvoie à la stratification sociale ou une même langue est parlée de différentes manières par les différentes couches sociales qui coexistent dans une même société.
4. Diaphasie, ou changement situationnel : il est question ici des répertoires langagiers des locuteurs qui s'adaptent aux situations de communication auxquelles ils sont confrontés.

Gadet propose de considérer la diversité de canal oral ou écrit comme appartenant à la dimension diaphasique, or Alberto M. Mioni (1983), a ajouté à cette *architecture variationnelle*, proposée à l'origine par Eugenio Coseriu (1966 ; 1973), un cinquième élément, la *diamésie*, qui traite du canal oral ou écrit. Il s'agit à ce niveau de cerner la différence entre l'usage de l'oral et de celui de l'écrit (Jacob Wüest, 2009), et de décrire un usage qui varie selon les situations de communication en ce qui concerne l'oral, et selon l'objectif visé en ce qui concerne l'écrit. Il est vrai que les locuteurs n'utilisent pas les mêmes formes à l'oral et à l'écrit.

Aussi faut-il mentionner le fait qu'il existe d'autres types de variations qui ne sont pas moins importantes que celles déjà citées. Ce sont des variations liées à l'âge, au sexe, aux croyances ou encore à la géographie.

7. Norme et formation des enseignants

Dans *Normes et standards de qualité en éducation et formation* (2013) les auteurs soulignent le fait qu'il existe une grande variété de normes, et ils proposent

la définition suivante : « La norme est un ensemble de règles, de lignes directrices, de caractéristiques ou de spécifications techniques se présentant sous forme de référentiels, pour des entités, des activités ou leurs résultats, garantissant un niveau d'ordre optimal dans un contexte donné. Elles sont consignées dans un document de référence obtenu par un consensus et approuvé par un organisme de certification, qui fournit, pour des usages communs et repérés. » (Oumar BA & Mame Ibra BA, 2013), tel est le cas du domaine de la formation des enseignants qui ne peut se passer de normes à tous les niveaux. Un enseignant se doit de connaître et reconnaître les normes qui régissent la langue qu'il enseigne et la profession qu'il pratique afin de mener à bien sa quête de savoir.

La non maîtrise de la norme affecte le comportement linguistique des membres dans un même groupe social, de façon à ce qu'ils se sentent obligés d'adopter un comportement qui n'est pas le leur afin de s'aligner avec les détenteurs de la norme. Il s'agit du sentiment d'insécurité linguistique qui explique les conséquences d'une perception erronée de la langue et de sa norme. Qu'est-ce-que l'insécurité linguistique ? Quelle est son origine ? Quelles sont ses causes et ses conséquences ? Nous essayerons d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations dans ce qui suivra.

5. Insécurité linguistique

De tous les concepts sociolinguistiques, l'insécurité linguistique est celle qui peut impacter directement et l'élève et l'enseignant. La notion d'insécurité linguistique est étroitement liée à la notion de norme. En effet c'est par rapport à cette dernière que l'insécurité linguistique se manifeste chez les locuteurs quel qu'ils soient, enseignant ou élève. Plus le degré d'insécurité linguistique est élevé plus le rendement de l'un et de l'autre tend vers la négativité, et vice versa.

Travailler sur la relation entre l'insécurité linguistique et la formation des enseignants revient à connaître le comportement linguistique des enseignants en

formation vis-à-vis des normes qui gèrent la langue, objet de leur formation et par conséquent connaître le degré de maîtrise de cette langue chez ces enseignants. Ce n'est qu'à ce moment que nous saurons si oui ou non ces enseignants maîtrisent le concept ou s'ils en souffrent. Leur degré de maîtrise de la langue française peut nous informer sur leur niveau de *sécurité/insécurité* linguistique. La valeur de la maîtrise, positive soit-elle ou négative, est en mesure de guider nos hypothèses et de nous renseigner sur la relation de ces enseignants à la langue qu'ils essaient d'appréhender pour ensuite l'enseigner.

5.1. Retour aux sources

5.1.1. Ce que doit l'insécurité linguistique à la sociolinguistique

Ce n'est guère une coïncidence si le « concepteur » de la sociolinguistique est lui-même celui de l'insécurité linguistique. William Labov, en redessinant la géographie de la linguistique, a permis à la langue d'effacer les frontières imposées par la linguistique qui limitait les aspects de son étude. En effet, pour Labov, « *la sociolinguistique, n'est pas une des branches de la linguistique (...) : c'est d'abord la linguistique, toute la linguistique – mais la linguistique remise sur ses pieds.* » (Labov, 1976 : 9). Labov a procédé à une *déconstruction* puis à une *reconstruction* au niveau des théories linguistiques qui traitaient de la langue en tant qu'objet d'étude pour soi et en soi. « *La langue est un fait social, l'étudier requiert qu'on exclue du langage toute variation.* » (*Ibid* : 12), la *destruction labovienne* a brisé, dans une première action, l'association de ces deux propositions, elle a gardé la première pour reconstruire la deuxième : « *son étude requiert la mise à jour de tout ce qu'il y a de système dans la variation du langage.* » (*Ibid*). D'où la première action de la *reconstruction labovienne* qui consiste à reconsidérer la question des données linguistiques, qui sont construites, à l'origine, à partir de corpus limitant les variations de la langue.

Labov, au contraire, sollicite le travail sur les variations par le biais d'enquêtes sur le terrain. L'exemple de l'enquête de Martha's Vineyard (1961-62), appuie la prise de position de Labov contre la linguistique saussurienne. Il a prouvé « *qu'on ne saurait rendre compte de l'évolution linguistique indépendamment de la communauté où elle se fait (...)* » (Ibid : 15).

Les travaux de Labov ont déclenché un autre mécanisme de recherche chez les spécialistes de la langue. Une réelle transposition s'est opérée quant aux objectifs liés à ce domaine. Il n'est plus question de se cantonner dans un laboratoire pour étudier un élément en soi et pour soi, mais il s'agit désormais d'aller sur le terrain pour découvrir tout ce qui fait cet élément, et l'étudier par rapport à tous ses constituants.

Pour Canut (1995), le concept d'insécurité/sécurité linguistique est le résultat de la considération de l'auto-évaluation des locuteurs, qui a trait aux « normes évaluatives subjectives » qui se dégagent du discours épilinguistique de ces locuteurs. Elle propose le terme d'*instabilité linguistique*, parce que, selon elle, cette considération est insuffisante pour deux raisons : la première est qu'il n'est pas seulement question de classer les locuteurs et la deuxième est que la sécurité/insécurité varie fortement selon les situations. (Calvet & Moreau, 1998)

5.1.2. Itinéraire du concept d'insécurité linguistique

Dans *Sociolinguistique. Concepts de base* (1997), M. Francard donne, en détails, les principales étapes du développement du concept d'insécurité linguistique. W. Labov fut le premier à utiliser ce concept lors de ses travaux sur la stratification sociale à New York (1966). Il avait remarqué qu'une différence existait entre ce que produisaient certains locuteurs et ce qu'ils prétendaient produire.

L'écart observé entre la prononciation effective et celle qu'ils prétendaient réaliser témoigne de la présence d'insécurité linguistique qui pousse les membres

de la petite bourgeoisie, essentiellement concernés par ce phénomène, à l'hypercorrection. De ce fait ils dénigrent leur propre façon de parler et tendent à adopter celle de la classe dominante, auprès de laquelle, ils aspirent à se rapprocher.

P. Bourdieu (1982) s'inspire des travaux de Labov et met en évidence le concept d'insécurité linguistique en travaillant sur les productions des locuteurs de la classe dominée. Des productions caractérisées par des corrections continues, jalonnées par les aspects stigmatisés de la façon de dire de la classe dominante. Et ceci faute de capital économique et capital culturel. Ces locuteurs sont dominés par les productions linguistiques de la classe dominante sans pour autant contester cet état de soumission linguistique.

Bourdieu cité par Moreau décrit cet état second d'un locuteur insécurisé : « *ou dans le désarroi qui leur fait « perdre tous leurs moyens » les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient dépossédés de leurs propre langue. »* (Moreau, 1997 : 171)

P. Trudgill (1974), quant à lui, a observé un écart chez des locutrices en Grande Bretagne. Elles ont tendance à user de formes prestigieuses qu'elles n'utilisent pas d'habitude et sont donc, elles aussi, sujettes à l'insécurité linguistique. Par cet acte, ces locutrices *insécurisées*, aspirent à adopter les formes *légitimes*.

Signalons à ce propos, que Labov a été le premier à souligner le fait que « *les femmes apparaissent davantage en proie à cette insécurité linguistique. »* (Singy, 1998 : 12). Aussi remarque-t-il que l'indice d'insécurité linguistique est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. Cette constatation est confirmée par d'autres travaux effectués par des chercheurs qui ont été interpellés par cette disparité entre les hommes et les femmes, dans leurs sociétés respectives. Ces travaux en question sont cités par Singy dans son ouvrage *Les femmes et la langue*

(1998). M. Francard, quant à lui, évoque le Moyen Âge comme étant l'époque où, déjà, l'insécurité linguistique était observée chez les gens qui n'arrivaient pas à parler le français de l'Ile-de-France. Sont cités à titre d'exemple, l'auteur Conon de Béthune du Pas-de-Calais et Aïmons de Varennes de Lyon qui attestent être incapables de produire « *une parole française* » (Moreau, 1997 : 172)

Les Français devant la norme, de Gueunier, Genouvier et Khomsi (1978), est l'ouvrage qui a pris en charge l'étude de l'insécurité linguistique dans le monde francophone. Les auteurs ont marché sur les traces de Labov, adoptant ainsi ses méthodes et ses théories afin d'étudier les attitudes des locuteurs face à la norme. Ils ont remarqué que le sentiment d'insécurité linguistique était présent là où il y a coexistence entre deux langues, le français et une langue régionale.

Cette diglossie accentue le sentiment d'insécurité linguistique. Ce concept a été adopté par ces chercheurs pour mettre en évidence ce malaise que ressentent certains utilisateurs de la langue en face d'une norme fixée par l'académie ou la société. Gadet a évoqué cette étude (Gueunier et al) dans *La variation sociale en français* ; elle précise qu'ils « *ont étudié la perception de la norme orale par les locuteurs et la conscience qu'ils en ont en partant de l'observation que les locuteurs ne « s'entendent » pas.* » (2003 : 19). Toujours à propos des mêmes auteurs, elle ajoute qu' « *ils mettent en place une méthodologie destinée à montrer l'éventuel décalage entre ce que les usagers disent vraiment, ce qu'ils croient dire, et ce qu'ils savent être la norme.* » (Gadet, 2003 : 19).

À travers ces expérimentations, ils essayent d'opposer les normes objectives vers lesquelles les locuteurs tendent, aux normes fictives desquelles ils s'éloignent. « *Quand il y a conformité entre performance et auto-évaluation, le locuteur est dit en sécurité linguistique, en insécurité s'il y a discordance. (...) Les locuteurs en insécurité dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à se taire.* » (Ibid : 20). Dans notre travail de recherche, nous avons procédé de la même manière, c'est-à-dire que nous avons adopté ce concept ensuite nous

l'avons adapté au contexte algérien. Nous avons visé les apprenants de français, et plus particulièrement, ceux qui apprennent cette langue dans des écoles privées.

5.2. Les pionniers du concept

5.2.1. Einar Haugen, « *Schizoglossia* »

L.-J. Calvet est parmi les linguistes qui ont travaillé sur l'IL, aussi en déploie-t-il les facettes dans plusieurs de ses ouvrages. Dans *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, il cite Einar Haugen qui, le premier, a employé le terme d'« insécurité » en milieu linguistique, ceci dans un article intitulé *Schizoglossia and the linguistic norm* (1962), où il présente une série de symptômes affectant les locuteurs souffrant de *schizoglossia* « *mal au diaphragme et aux cordes vocales, insécurité générale, intérêt porté plus à la forme qu'à la substance des langues.* » (Calvet & Moreau, 1998 : 9), Haugen va même jusqu'à utiliser le terme *maladie* en décrivant cette insécurité palpable chez les locuteurs.¹

Ainsi Haugen employait cette notion par rapport à une langue possédant plusieurs normes et plusieurs formes. Il explique, dans son article, les voies qui l'ont mené à cultiver ses hypothèses sur l'état d'insécurité dans lequel se retrouvaient les locuteurs pris entre deux idiomes. Il explique comment ce locuteur est confronté à un dilemme linguistique qu'il n'est pas en mesure d'assumer. Aussi évoque-il l'existence d'une norme linguistique et s'interroge sur la place de cette norme dans la société.²

¹« *Schizoglossia may be described as a linguistic malady which may arise in speakers and writers who are exposed to more than one variety of their own language. Under favorable or more precisely, unfavorable conditions, the symptoms may include acute discomfort in the region of the diaphragm and the vocal chords.* » (Haugen, 1962:63)

²« *This led me on to ponder the conflict which arises within the individual speaker when he becomes uncertain as to what he ought to say or write because the same linguistic item is presented to him in more than one way.* » (Haugen, 1962:63).

5.2.2. William Labov, « *Sociolinguistic patterns* »

Par contre, la notion d'insécurité linguistique a été citée pour la première fois en 1964, par Labov, dans l'un de ses textes qui ont été regroupés dans *Sociolinguistic patterns* (1973). Calvet explique ce phénomène en s'appuyant sur la description présentée par Labov où ce dernier précise que les locuteurs de la petite bourgeoisie sont particulièrement touchés par le sentiment d'insécurité linguistique, et qu'ils préfèrent adopter les formes prestigieuses usitées par la classe dominante. « *Cette insécurité linguistique se traduit chez eux par une très large variation stylistique, par de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné ; par un effort conscient de correction ; enfin par des réactions fortement négatives envers la façon de parler dont ils ont hérité* » (Labov, 1976 : 183).

Il s'agit d'une *quête de légitimité linguistique*, manifestée par un groupe de locuteurs soumis à une domination sociale et « *qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale.* » (Moreau, 1997 : 171-172).

Entre le marteau et l'enclume, ces locuteurs se perdent entre ce qu'ils parlent et ce qu'ils veulent parler, ce dilemme linguistique les conduit à s'égarer entre ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent être. Ce *va et vient* entre *soi* et le *soi de l'autre* affecte négativement la perception qu'ils ont de la langue ainsi que d'eux-mêmes.

Ne pas accepter sa propre façon de parler montre qu'il existe un problème d'ordre psychologique, qu'il est impératif de gérer. Il en va de l'identité même du locuteur. Il faudrait peut-être essayer de revaloriser les parlars socialement et politiquement marginalisés afin que leurs locuteurs puissent gagner en confiance et ne plus se sentir insécurisés.

C'est cette surenchère linguistique qui favorise des parlars au dépend d'autres, qui creuse ce fossé entre les classes sociales et est à l'origine de bien d'autres conflits plus graves encore que ceux de la langue.

5.3. Indice d'insécurité linguistique

Labov est parvenu à une mesure qu'il qualifie de *simple*, de l'insécurité linguistique. Il a adopté une méthode particulière qui a trait au comportement lexical. Il s'agit de présenter au sujet dix-huit mots. Leur particularité réside au niveau de la prononciation qui varie de façon *socialement significative*. Le sujet aura à choisir la forme qui, selon lui, est correcte. Exemple : pour le mot *vase* (vase), il devra choisir entre [veiz] et [va:z] en précisant la forme qu'il utilise d'habitude. Le nombre de fois où il y a une différence ou un *décalage* (terme utilisé par Labov) entre ce qu'il estime correct et ce qu'il utilise effectivement comme forme, constitue l'indice d'insécurité linguistique. D'après Labov, cet indice atteint son plus haut degré au sein de la petite bourgeoisie de New York. Il s'agit donc de mesurer l'opposition entre « usage personnel » et « usage correct ».

Labov a remarqué chez les newyorkais, une répugnance envers l'accent de leur ville. Par conséquent, ils fournissent un grand effort afin de modifier leur façon de parler et se réjouissent de savoir qu'ils y ont réussi. Ils aspirent à parler une langue « correcte », différente de celle qu'ils pratiquent. À travers ce comportement, ils incarnent le parfait exemple de l'insécurité linguistique.

Labov s'est beaucoup intéressé au phénomène de l'hypercorrection résultant du sentiment d'insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie, il pense qu'il est à l'origine du changement linguistique. Les locuteurs ont tendance à exagérer dans leur prononciation du (r), « *Un tel dépassement paraît s'écarter de la régularité de comportement manifestée par les autres classes.* » (Labov, 1976 : 193).

Beaucoup de linguistes ont reproché à Labov le fait d'avoir étudié la notion d'IL au sein d'une même et seule langue : l'anglais, « *alors que l'insécurité peut résulter de la coexistence de langues différentes.* » (Calvet & Moreau, 1998:10). Ce qui n'est pas le cas pour Cécile Canut qui prend en compte, à titre d'exemple, le plurilinguisme au Mali.

5.4. Attitudes et insécurité linguistique

À travers une approche épistémologique, L.-J. Calvet a étudié deux notions. D'un côté, les attitudes et de l'autre, l'insécurité linguistique. L'insécurité linguistique représente un réel obstacle pour les locuteurs qui veulent produire une langue correcte. C'est Wallace Lambert qui, au début des années 60, a mis au point la méthodologie du « locuteur masqué » et ceci pour étudier le bilinguisme franco-anglais à Montréal. Son but était de connaître les attitudes des francophones et des anglophones vis à vis du français et de l'anglais, ceci à partir de certains critères physiques et psychiques.

Sans entrer dans les détails de l'expérience, des juges étaient amenés à évaluer des locuteurs masqués. Ce qui est intéressant c'est que l'évaluation ne se faisait pas au niveau de la voix, mais au niveau des langues elles-mêmes, cette même évaluation reflétait en fait ce que représentaient le français et l'anglais pour ces juges. Ce qui provoque ces réactions stéréotypées ce n'est pas uniquement la langue mais aussi l'accent.

D'autres expériences du même type ont prouvé qu'on attribuait volontairement des évaluations positives pour les locuteurs d'une langue dominante ou d'un accent prestigieux.

Une question s'impose ici : une langue reflète-t-elle toujours le locuteur dans toutes ses dimensions sociales et autres ? Parmi les traits caractéristiques de l'IL, Labov cite « *une dépréciation des usages linguistiques de sa communauté, souci constant de correction linguistique, perception erronée de son propre*

discours. » (Moreau, 1997 :173). Tous ces traits affectent d'une manière négative les attitudes linguistiques des locuteurs.

Quand un idiome est apprécié ou déprécié, ce n'est guère du domaine de la linguistique, mais de celui du social. « *Le prestige ou la stigmatisation dont un idiome fait l'objet ne découlent pas de caractères linguistiques intrinsèques, mais des fonctions sociales qu'il remplit ou des activités dans lesquelles il intervient, et des caractéristiques attribuées aux locuteurs qui en font usage.*» (Gadet, 2003 :14). C'est pour dire que la société est à l'origine des perceptions que les locuteurs ont de leur propre idiome.

D'après L.-J. Calvet, les pratiques coexistent avec les représentations, et agissent les unes sur les autres et contribuent aux changements. Elles génèrent en particulier de la sécurité/insécurité qui affecte les pratiques des locuteurs. (Calvet & Moreau, 1998). En évoquant les pratiques des locuteurs, nous allons, dans ce qui suit, voir à quel point il est difficile pour un locuteur insécurisé d'apprendre et donc de maîtriser une langue étrangère.

5.5. L'incidence de l'insécurité linguistique sur le processus d'apprentissage

Nous avons pu observer, dans ce chapitre, que la norme était un élément incontournable dans l'évaluation des pratiques langagières produites par les locuteurs dans les communautés linguistiques, qu'il s'agisse d'évaluation individuelle subjective, ou d'évaluation collective objective. Cette évaluation est conséquente d'une perception des langues pratiquées, qu'elles soient maternelles ou étrangères. L'écart par rapport à cette norme peut conduire son auteur à une exclusion linguistique accentuée par un sentiment d'insécurité linguistique.

Ceci dit, ces sentiments négatifs peuvent conduire à l'échec du processus d'apprentissage qui mènera inévitablement vers l'échec scolaire. Vu le lien

incontesté entre la notion de norme et celle d'insécurité linguistique et vu qu'il est clair que le non-respect de la première conduit à l'installation de la deuxième, nous pensons qu'il est pertinent pour notre travail sur la perception du français chez des apprenants qui ont déjà *échoué* dans l'apprentissage de cette langue, d'aborder la notion de l'échec scolaire.

L'objectif de cette entreprise est de dévoiler les mécanismes sous-jacents à la construction des représentations sur les langues chez les apprenants. Nous allons donc, dans ce qui suivra, essayer de définir cette notion tout en apportant des éclaircissements quant à son impact sur la perception des savoirs enseignés. Aussi proposons-nous une nouvelle notion : *l'échec linguistique*, qui, nous le pensons bien, décrit mieux la situation des apprenants éprouvant des difficultés d'apprentissage des langues étrangères.

5.5.1. La notion de « l'échec scolaire »

Nous allons aborder la notion de l'« échec scolaire » à travers les questionnements de Gadet, qui, en parlant de l'école, avance que les sociolinguistes ont dépassé le stade de l'étude phonique ou syntaxique de la langue, qu'ils s'occupent plus de la langue en usage et de l'inégalité des chances qui peut conduire à l'échec scolaire. Voici les questions qu'elle pose « *Pourquoi une telle différence de réussite d'enfants d'origine sociales différentes ? Quelle est la part de la maîtrise linguistique dans la réussite et dans l'échec ? Y a-t-il une corrélation entre les productions linguistiques et les capacités cognitives en jeu dans la réussite scolaire ? Quelle langue enseigner ? Faut-il accorder une place aux pratiques non standards et multilingues ? La demande sociale va renforcer l'intérêt pour les données vernaculaires.* » (Gadet, 2003 : 69)

En parlant des études stratificationnelles dans *Sociolinguistique. Société, langue et discours*, C. Baylon évoque le travail de B. Bernstein sur l'échec scolaire. À travers ses recherches dans ce domaine, Bernstein a envisagé un autre

type de rapport entre la langue et les classes sociales pour expliquer les causes de l'échec scolaire chez les élèves appartenant à la classe ouvrière.

Selon lui, ces élèves seraient victimes d'un handicap causé par le langage qu'ils utilisent. Un langage limité et pauvre qu'il classe sous un code qu'il qualifie de *restreint*. À ce code restreint, Bernstein oppose le code *élaboré*, qui caractérise le langage utilisé par les élèves appartenant aux classes supérieures.

Afin de mettre en évidence son hypothèse, Bernstein propose l'expérience suivante : on demande à des enfants de raconter une bande dessinée. Les enfants issus de la classe ouvrière utilisent un lexique limité et donnent un minimum d'informations (code restreint), par contre, les élèves appartenant aux familles des classes supérieures donnent une description complète des images en utilisant un vocabulaire riche et bien organisé. À travers cette expérience, Bernstein veut prouver que le code restreint est propre aux enfants de la classe ouvrière, et que le code élaboré est propre aux enfants des classes supérieures. Il avance, néanmoins, qu'il ne s'agit pas de deux langues différentes mais plutôt de deux approches différentes d'une même langue. Il souligne que « *Le rapport au langage varie selon les familles, en particulier dans l'importance qui lui est attribuée dans l'éducation de l'enfant. (...) Il existe une influence réciproque entre la forme du discours apprise et le comportement de l'enfant.* » (Baylon, 2003 : 97)

Dans la même optique, Bernstein ajoute que les enfants des classes supérieures sont mieux préparés avant leur entrée à l'école que les enfants des classes défavorisées, que les premiers sont initiés aux différentes formes du discours, sont prédisposés à se questionner sur les choses et leur sens- à se forger des idées, des opinions. Alors que les autres se cloignent derrière leur langage limité et ne cherche pas à le développer, d'où leurs difficultés à s'exprimer, chose qui risque de les induire en situation d'insécurité linguistique. Bernstein explique

que le déficit linguistique chez les enfants de la classe ouvrière est le résultat d'un déficit social déjà existant.

Cette théorie a été longtemps critiquée, entre autres, par Labov qui avance que Bernstein n'avait aucune théorie descriptive et qu'en réalité, il décrivait des styles et non des codes. Il va encore plus loin en dénonçant l'étiquetage des enfants de la classe ouvrière comme étant des personnes déficientes sur le plan intellectuel et linguistique. « *Incapable de maîtriser un code élaboré, et incapable, peut-être de cette clarté de la pensée logique et rhétorique qui est présumée nécessaire pour l'utilisation du code élaboré dans l'expression.* » (*Ibid*)

Malgré ces critiques, la théorie de Bernstein est adoptée par certains chercheurs comme Bourdieu. Néanmoins d'autres travaux de recherche ont prouvé que les enfants des familles de la classe ouvrière ne sont pas systématiquement victimes de déficiences linguistiques, et il en est de même pour les enfants des familles des classes supérieures qui ne sont pas automatiquement prédestinés à des carrières brillantes. Dans ce sens Baylon explique dans son livre cité plus haut que « *Cette peinture exacte aurait révélé, dans les rapports entre classes sociales, langage et école, l'action de deux facteurs : un facteur social, indéniable, procurant aux enfants des milieux aisés et cultivés des conditions langagières plus favorables qu'aux autres, et un facteur personnel, exprimant le don, l'intelligence, le goût d'apprendre.* » (Baylon, 2003 : 98)

Bernstein a proposé un tableau (*Ibid*: 96) dans lequel il oppose ses deux codes ; à savoir : le code élaboré ou langage formel et le code restreint ou langage public. Nous nous intéressons, particulièrement, au code restreint parce qu'il reflète, en quelque sorte, les compétences langagières des apprenants des écoles privées de langues étrangères, c'est-à-dire le public dont nous avons utilisé un échantillon pour notre travail de recherche.

Langage formel (langage des classes supérieures)	Langage public (langage des classes populaires)
1. Précision de l'organisation grammaticale et de la syntaxe ;	1. Phrases courtes, grammaticalement simples, souvent non terminées, à syntaxe pauvre ;
2. Nuances logiques et insistance véhiculée par une construction de la phrase grammaticalement complexe, et spécialement par l'utilisation d'une série de conjonctions et de propositions subordonnées.	2. Usage simple et répétitif des conjonctions ou des locutions conjonctives (<i>donc, alors, et puis, parce que, etc.</i>) ;
3. Usage fréquent de propositions qui indiquent des relations logiques, comme de propositions indiquant la proximité spatiale et temporelle ;	3. Usage rare des propositions subordonnées servant à subdiviser les catégories initialement employées pour traiter du sujet principal ;
4. Usage fréquent des pronoms impersonnels, « il », « on » ;	4. Incapacité de s'en tenir à un sujet défini pendant un énoncé, ce qui facilite la désorganisation du contenu de l'information ;
5. Choix rigoureux des adjectifs et des adverbes ;	5. Usage rigide et limité des adjectifs et des adverbes ;
6. Impression individuelle verbalisées par l'intermédiaire de la structure des relations entre les phrases et à l'intérieure de la phrase, c'est-à-dire d'une manière explicite ;	6. Usage rare de la tournure impersonnelle dans les phrases ou les propositions conditionnelles, du genre : « on pourrait penser... ».[...]

Il est à signaler que beaucoup d'apprenants de notre échantillon ne possèdent pas les compétences soulignées dans le code restreint. Nous proposerons donc un code *limité* pour cette catégorie.

5.5.2. Théories et concepts

Nous allons exposer trois théories et concepts qui ont trait à l'échec scolaire:

5.5.2.1. La théorie de reproduction

Les sociologues, dont Crahay (2007), quant à eux, ont constaté qu'il existait une relation évidente entre la notion d'échec (et aussi de réussite) scolaire et les classes sociales faisant référence à la théorie de reproduction.

Le principe de cette théorie se résume dans l'idée que « *l'école évalue les compétences des individus à l'aune de normes propres aux classes dominantes.* » (Crahay, 2007 : 10)

En d'autres termes, l'école est présentée comme un « *opérateur transformant des différences sociales initiales en différences sociales ultérieures.* » (*Ibid*). Ces différences sociales sont les causes directes de l'échec scolaire parce que les enfants issus de familles modestes n'ont pas les mêmes compétences que les enfants des familles privilégiées.

5.5.2.2. Le handicap socioculturel

Un autre concept rejoint cette théorie : le handicap socioculturel qui focalise sur la différence en terme de culture et ceci entre les enfants des familles modestes et ceux des familles privilégiées. « *L'échec scolaire des élèves des familles populaires est expliqué en termes de manques par rapport à la culture scolaire considérée comme LA culture.* » (Crahay, 2007 : 11). Comme solution il y a eu l'émergence des pédagogies de compensation qui consistent à munir les

enfants victimes de carences culturelles de savoirs afin qu'ils puissent s'intégrer dans l'espace culturel privilégié.

5.5.2.3. La théorie de la déficience institutionnelle

Cette théorie met en cause l'école en tant qu'institution imposant une certaine norme à atteindre, et la considère comme étant handicapante pour l'élève qui appartient à la classe ouvrière, par contre, elle favorise les enfants des familles bourgeoises.

En évoquant la notion de difficulté scolaire, l'auteur de *La difficulté scolaire. Une maladie de l'écolier* se demande si elle est « une sorte d'état préexistant chez des élèves qu'on tenterait de réparer pédagogiquement ? Ou bien, à l'opposé de cette vision essentialiste, la difficulté scolaire serait-elle l'aboutissement d'un processus qui débiterait dans les familles, se poursuivrait à l'école, et parfois à l'extérieur. (Labbé, 2009 : 17). C'est donc dans une tentative de repérage de la (ou les) source (s) de cet échec, que l'auteur s'interroge. La question reste donc posée quant aux causes de l'échec scolaire tant ce phénomène, continue à s'étendre occasionnant des problèmes sociaux d'ampleur non négligeable.

En s'inspirant de la notion d'échec scolaire, et en nous basant sur nos constatations sur le terrain, nous proposons la notion d'*échec linguistique*. Nous pensons qu'en Algérie, l'enseignement des langues étrangères et notamment le français, passe par une phase d'échec du essentiellement aux circonstances sociopolitiques que traverse le pays et dont a été affecté l'enseignement / apprentissage de cette langue.

5.5.3. Échec linguistique

Dans cette partie, nous allons essayer de transposer les données concernant l'échec scolaire sur un plan plus linguistique, puisque notre travail traite de la

perception des langues et de leurs représentations chez les locuteurs. En fait nous cherchons à cerner les causes de la non maîtrise des langues étrangères en l'occurrence le français.

Les apprenants algériens fréquentant les écoles privées de langues étrangères sont dans leur majorité, victimes non pas d'échec scolaire mais plutôt d'échec linguistique, ils le reconnaissent. Ils avouent qu'ils avaient rencontré, lors de leur scolarisation, des problèmes, soit avec leurs enseignants, soit sur un plan personnel et ceci quand ils évoquent la dyslexie par exemple ou la timidité, ou rarement l'insécurité linguistique qui les empêchent d'avancer.

Il est vrai qu'en matière de langues étrangères et plus particulièrement du français, le niveau des Algériens a beaucoup régressé. On ne peut plus désormais parler de bilinguisme proprement dit car la majorité des Algériens ne maîtrisent plus le français, du moins comme dans le passé, où cette langue était une langue d'enseignement et non une langue enseignée comme c'est le cas aujourd'hui.

Ceci nous renvoie à la notion de l'échec scolaire, mais en matière de langue étrangère, le principe est le même. D'après le dictionnaire, l'échec c'est l'insuccès, c'est aussi la défaite. Nous pouvons le rencontrer à n'importe quelle étape de notre vie. La réussite étant l'ultime fin de tout être sensé dans la société, ne pas aboutir à cette réussite, à ce succès crée une certaine frustration, une déception chez le sujet, chose qui entraîne un ralentissement, une inhibition, voire une annulation de ses projets.

L'école est un passage obligatoire pour chaque individu dans la société, et cette institution est le lieu où opère le phénomène de l'échec scolaire. De nombreux psychologues, sociologues et enseignants, se sont penchés sur le problème, et ont travaillé sur ses causes et ses conséquences afin de proposer des solutions.

En ce qui concerne notre cas, le langage formel est plus utilisé par les apprenants qui maîtrisent le français. Le langage public, quant à lui est plus utilisé par ceux qui en sont loin mais qui tendent vers lui, prenant ainsi le risque de se retrouver en situation d'insécurité linguistique, surtout s'ils n'arrivent pas à réaliser des productions linguistiques correctes ou proches de la norme.

5.6. Insécurité linguistique et formation des enseignants

Les notions de *norme* et d'*insécurité linguistique* sont capitales dans la formation des enseignants de langues. Plus encore, elles constituent un filtre dont l'action contribue à la classification des représentations, selon qu'elles sont influencées par le respect de la norme et ne sont donc pas concernées par le sentiment d'insécurité linguistique, ou selon qu'elles sont, au contraire, affectées par le non-respect de la norme, qui n'est pas volontaire, et où il y a forcément présence du sentiment d'insécurité. Ces deux notions sont liées aux pratiques langagières des locuteurs enseignants soient-ils ou apprenants, elles caractérisent leurs discours et leurs interactions.

Nous pouvons les considérer comme des indices permettant la description des représentations. Elles servent notamment à éclairer l'orientation de la perception de la langue. En d'autres termes, elles servent à préciser la nature des représentations, négatives soient-elles ou positives.

Pour la notion de « norme », l'étayage théorique nous a permis, entre autres, de connaître ses origines et ses emplois. Aussi nous-a-t-il permis de cerner son sens qui se confond parfois avec, *loi*, *règle* et *usage*. Nous avons également mis en évidence cette confusion au niveau même de l'histoire du concept.

L'insécurité linguistique, quant à elle est apparue en tant que concept, suite aux observations des chercheurs sur la langue et ses pratiques en contexte. Sa découverte a contribué pour beaucoup à la correction du parcours d'apprentissage

et d'acquisition des langues. L'étudier a permis, entre autres, de cerner ses symptômes et de proposer des solutions comme traitement.

Le sentiment d'insécurité linguistique, étroitement lié à la maîtrise (ou non) de la norme, peut être considéré comme le commencement et l'aboutissement de l'expérience de formation des enseignants. Plus encore nous pouvons le considérer comme la clef de voûte de notre travail.

En effet qu'est-ce qui perturbe notre perception du monde si ce ne sont les normes à respecter, et qui peuvent nous dépasser provoquant chez nous un sentiment qui ne peut qu'être celui de l'insécurité linguistique ? Former les enseignants à ne pas être insécurisés eux-mêmes, et à sécuriser les apprenants qui sont en proie à ce sentiment dans leurs classes.

Enseigner est un métier qui nécessite à la fois un savoir, un savoir-être et un savoir-faire parce qu'il peut amener l'enseignant à être confronté à une multitude de situations aussi différentes les unes que les autres induisant des actions et des sentiments qui peuvent se tenir en obstacle devant l'enseignant.

Seule une bonne formation inspirée d'une interdisciplinarité étudiée et orientée vers la résolution des problèmes, peut éventuellement aider l'enseignant à faire face dans sa classe. « Cette dimension de la pratique nommée *praxis* (Imbert, 1985), mobilise des dimensions affectives et émotionnelles, des peurs, des transferts, des lectures subjectives et intersubjectives de la réalité, une rationalité détournée ou limitée, fantasmée par la force de la raison pratique et dont il convient en formation, de bien savoir mesurer l'effet. » ((Altet, & Lessard, 2008 : 24).

Les auteurs évoquent une « pratique singulière, individualisée, mais également collectivisée entre implication et explication (Maulini, 2006) socialisée, stratégique. » (*Ibid.*)

6. Biographie langagière

6.1. Aperçu

La notion de biographie langagière a été diffusée en Europe à travers le CECRL en 2000. Depuis des chercheurs ont réussi à la structurer en l'adaptant à différents domaines, tels la sociolinguistique, la didactique et la formation des enseignants. (Molinié, 2019).

Dans *Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières*, (2009), Thamin & Simon essayent de répondre à des questions définitives en relation avec l'émergence de la notion de biographie langagière comme *outil*.

A propos de l'origine de la notion de biographie langagière, les auteurs précisent « Les recherches sur les histoires de vie ont émergé en France à la fin des années soixante-dix à travers les travaux de G. Pineau (entre autres, 1983 et 1993), en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation. » (Thamin & Simon, 2009 : 2)

6.2. Biographie langagière et formation des enseignants

La biographie langagière est liée au plurilinguisme et a trait à la sociolinguistique. Son apport à la formation des enseignants est considérable dans la mesure où elle permet l'exploitation des langues pratiquées par l'enseignants et l'apprenants pour un meilleur apprentissage de la langue cible.

« La Biographie langagière favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès. » (CECRL, 2001), elle permet aussi à chaque formé apprenant soit-il ou enseignant en formation de réinvestir ses compétences langagières dans d'autres langues qu'il essaye d'apprendre. (*Ibid.*) « Pourtant, mettre en œuvre une démarche sociobiographique à l'école ou dans tout autre dispositif de formation, ne se fait pas sans déconstruire un grand nombre de

représentations identitaires figées sur soi/ l'autre et sur le prétendu monolinguisme de nos sociétés. » (Molinié, 2019 : 302)

Dans *Raconter sa biographie langagière en la géolocalisant : le récit cartographique numérique comme outil de formation en didactique des langues secondes* (2021), Stéphanie Bedou et Marie-Josée Hamel soulignent le fait que la biographie langagière suscite l'intérêt de chercheurs tels Perregaux (2006), Sabatier (2010) et Simon (2016) et ceci dans le domaine de la formation des enseignants. « Leurs études montrent que c'est un outil pour favoriser la légitimation du bagage linguistique d'un individu amenant le futur enseignant à une réflexion sur son parcours et ses futures pratiques d'enseignant de langues, de ce fait « consolide [son] profil identitaire et professionnel » (Simon, 2016, p. 163) cité par (Bedou & Hamel, 2021 : 2).

Les auteurs considèrent la biographie langagière comme un exercice permettant de mettre en exergue l'importance des langues dans la vie des enseignants en formation. « Ainsi, la biographie langagière des enseignants en formation « devient terreau de réflexion, d'élaboration du changement » (Perregaux, 2002, p. 90). Moussouri (2010) y voit une façon de transformer les représentations et les pratiques institutionnelles sur le plurilinguisme puisque l'approche biographique encourage les apprentis enseignants à se confronter à leur propre apprentissage des langues et donc, met en exergue les « vertus et [...] bénéfiques » du plurilinguisme (paragr. 65). » (*Ibid.*)

« En effet, les enseignants apprennent la discipline qu'ils vont enseigner mais n'apprennent que peu à enseigner. À l'identique, les élèves apprennent les disciplines qu'on leur enseigne mais n'apprennent que peu à apprendre. Les fonctions essentielles que sont apprendre et enseigner et auxquelles élèves et enseignants consacrent des années, ne sont pas appréhendés en tant qu'objets d'étude. Seuls les contenus disciplinaires le sont » (Poteaux, 2003 : 89)

Conclusion

Le présent cours est le premier à être élaboré de par le sujet qu'il traite. Sociolinguistique et formation des enseignants est un volet très peu exploité. Il existe sur internet ce même intitulé enseigné à l'université Paris Sorbonne, mais le contenu n'est pas publié.

Nous avons essayé de construire un cours presque du néant, ce qui était un challenge pour nous. Notre travail a été sillonné par des moments de doutes quant aux éléments à introduire. Chevaucher deux domaines distincts tels la sociolinguistique et la formation des enseignants n'était pas évident au début, mais quand nous nous sommes approfondie dans le sujet, nous nous sommes rendue compte, à l'instar des chercheurs qui prônent l'interdisciplinarité, que les disciplines sont perméables les unes par rapport aux autres. Plus encore, que cette perméabilité permettait de résoudre des problèmes récurrents dans une multitude de domaines dont celui qui fait l'objet du présent cours, à savoir : sociolinguistique et formation des enseignants.

De ce qui précède, nous ne pouvons que constater le grand lien existant entre les concepts sociolinguistiques et le processus de formation des formateurs. L'apport de ces concepts ne peut qu'aider le futur enseignant à mieux évoluer au sein de sa classe, entre et en face de ses apprenants.

La sociolinguistique est née suite aux observations que Labov opérait sur la langue découvrant ainsi l'aspect variationniste qui affecte les langues donnant naissance au sentiment d'insécurité linguistique. L'IL est liée à la notion de norme qui peut varier, dans certain cas selon le contexte. La maîtrise de la norme renforce l'opération d'apprentissage de la langue étrangère. Et, au contraire, ignorer cette même norme, conduit, inévitablement vers l'IL qui touche différents types de locuteurs, et ceci dans différentes situations de communication, est en

mesure d'expliquer l'état " second" dans lequel l'apprenant du FLE, se retrouve quand il n'arrive pas à mettre en mots, ses pensées.

Le contact aux langues génère chez l'apprenant des images qui se transforment en représentations. Ces dernières peuvent refléter la relation aux langues, et définir leur degré de maîtrise chez les futurs enseignants ainsi que chez les apprenants. Enfin la biographie langagière jette la lumière sur les langues parlées ainsi que sur leur contextualisation.

Autant de concepts qui ne peuvent qu'avoir un impact positif dans la formation des enseignants. Leur utilisation en classe aide à faciliter l'opération d'apprentissage/acquisition.

Dans *Langage, langues et enseignement. Perspectives sociolinguistique et didactique* (2014), Nathalie Auger, présente un dossier riche en expériences sociolinguistique et didactiques qui ont trait à l'enseignement des langues étrangères. D'après l'auteure, l'enseignant ne cesse de se poser des questions sur tous les éléments du processus d'enseignement des langues étrangères, notamment sur les besoins des apprenants, sur les objectifs du processus d'enseignement ainsi que sur les *outils* ou concepts entre autres sociolinguistiques susceptibles de renforcer les compétences des enseignant sur terrain ou en formation. « Il est donc nécessaire de développer une compétence dans le domaine de la sociolinguistique, discipline qui étudie le langage dans ses dimensions sociales. Cette perspective est importante pour être en mesure d'enseigner un contenu pertinent aux apprenants de français, mais également afin d'éviter de véhiculer des stéréotypes sur la langue française et plus généralement sur les langues. » (Auger, 2014)

Nous avons mis en exergue des concepts sociolinguistique en soulignant leur apport à la formation des enseignants. D'autres concepts peuvent aussi être

exploités aux mêmes fins, tels le plurilinguisme, le contact des langues, la communauté linguistique...

Ceci dit le présent travail n'est pas exhaustif et s'ouvre aux éventuels enrichissements qui peuvent conduire à une interdisciplinarité plus concrète notamment dans les domaines traités dans le présent cours, à savoir, la sociolinguistique et la formation des enseignants.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.
- Altet, M. & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris, De Boeck Supérieur.
- Andrade, A-I. & al. (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'harmattan.
- Auger, N. (2014). *Langage, langues et enseignement. Perspectives sociolinguistique et didactique*, Montpellier, Université Paul Valéry.
- Bavoux, C., Prudent, L.-F. & Wharton, S. (2008) : *Normes endogènes et plurilinguisme: aires francophones, aires créoles*, Lyon, ENS Editions.
- Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique, société, langue et discours*, Paris, Nathan.
- Bedjaoui, N. (2012) : « L'apprenant du français dans le sud algérien entre une langue « étrangère » et l' « étrangeté » d'une langue », in *Revue de la faculté des Lettres et des Langues Université Mohamed Kheider Biskra*, n°10-11, <http://revues.univ-biskra.dz/index.php/fll/article/view/828>
- Bedjaoui, N. (2016). *La perception des français chez les apprenants algériens des écoles privées de langues étrangères*, Constantine, Université Les Frères Mentouri.
- Bedou, S. & Hamel, M-J. (2021). *Raconter sa biographie langagière en la géolocalisant: le récit cartographique numérique comme outil de formation en didactique des langues secondes*, in *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, V 34, N°1, pp. 1-11.
- Boucherit, A. (2002) : *Norme, représentation, idéal, imaginaire linguistique ?* in, Houdebine- Gravaud, Anne.-Marie. (éd): *L'imaginaire linguistique*, Paris L'Harmattan, p.p. 25-30.
- Bourdieu, P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

- Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique, Territoire et Objets*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Calvet, L.-J. (1993). *La Sociolinguistique*, Paris, PUF.
- Canut, C. (1998) : *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, Inalco.
- Castelloti, V. & Moore, D. (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire de l'analyse de discours*, Paris, Seuil.
- Crahay, M. (2007) : *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- CECRL, Conseil de l'Europe, 2001.
- Darbelley, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité? Entre unité et diversité, in *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, V 7, N° 1, pp. 65-87.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986) : *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Dubois & al. (1989). *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- François, F. (1982). *Linguistique*, Paris, PUF.
- Gadet, F. (2021). Variation, in *Langage et société*, pp : 331-336
<https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0332>
- Guérin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire, *Le français aujourd'hui*, vol. 174, no. 3, 2011, pp. 139-144.
- Gosling, P. (1996) : *Psychologie sociale: Approches du sujet social et des relations*, Levallois-Perret, Bréal.
- Haugen, H. (1962): "Schizoglossia and the Linguistic Norm" in *Monograph Series on LANGUAGES and LINGUISTICS* number 15 • 1962 edited by E. D. Woodworth and R. J. Di Pietrc, p.63.
- Jodelet, D. (1989) : *Les représentations sociales*, Paris, éd Presse universitaires de France.

- Labbé, Y. (2009) : *La difficulté scolaire. Une maladie de l'écolier ?*, Paris, L'Harmattan.
- Labov, W. (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- Leclerc, C. (1999) : *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Presses Université Laval.
- Lenoir, Y. (1996). Didactique et formation des enseignants du primaire : Quelques éléments constitutifs à la lumière de la position du ministère de l'Éducation du Québec. Documents du CRIE, n° 8.
- Mannoni, P. (2010) : *Les représentations sociales*, Paris, éd Presses universitaires de France.
- Markova, I. (2007) : *Dialogicité et représentations sociales*. Paris, éd Presses universitaires de France.
- Marson, P. (2005) : *25 mots clés de la psychologie et de la psychanalyse*, Sarthe, Brodard & Taupin.
- Maurer, B. & Desrousseaux, P.-A. (2013) : *Représentations sociales des langues en situation multilingue - La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*, Paris, Archives Contemporaines.
- Morau, M.-L. (1997) : *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga.
- Molinié, M. (2019). Biographie langagière. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 300-303). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0300>
- Moore, D. (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.
- Moscovici, S. (1989) : Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire, in Jodelet, Denise. (éd.): *Les représentations sociales*, Paris, Presse universitaires de France, p.p.133-148.
- Oumar BA & Mame Ibra BA. (2013). *Normes et standards de qualité en éducation et formation*, Dakar, AFC.
- Petard, J.-P. (2007) : *Psychologie sociale*, Levallois-Perret, Bréal.

- Poteaux, N. (2003). La formation des enseignants de langue entre didactique et sciences de l'éducation, in *Ela*, V 1, N° 129, pp : 81-93.
- Quéffelec & al ; (2002). *Le français en Algérie lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot.
- Robert, J.-P. (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- Rey, A. (2007) : *L'Amour du français, contre les puristes et autres censeurs de la langue*, Paris, Denoël.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001) : *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*, Sprimont, Mardaga.
- Roy, P. ; Schubnel. Y & Schwab, C. (2019). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez de futurs enseignants suisses du primaire, in *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, pp : 40-85
<https://doi.org/10.4000/rdst.2282>
- Siouffi, G. & Steuckaedt, A. (2007) : *Les linguistes et la norme: aspects normatifs du discours linguistique*, Berne, Peter Lang.
- Singy, P. (1998) : *Les femmes et la langue : l'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Sperber, D. L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives, in Jodelet, Denise. (éd). (1989) : *Les représentations sociales*, Paris, Presse universitaires de France, p.p.133-148.
- Tajfel, H. (1981): *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Thamin, N. & Simond, D-L. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières, in, Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS) n°4, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », E. Huver et M. Molinié (coords).

[https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L- Simon et N- Thamin -
_Reflexions epistemologiques sur la notion de biographies langagieres cle0
126fa.pdf](https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L- Simon et N- Thamin - Reflexions epistemologiques sur la notion de biographies langagieres cle0126fa.pdf)

Vannest, A. (2005) : *Le français du XXIe siècle: introduction à la francophonie, éléments de phonétique, de phonologie et de morphologie*, Apeldoorn, Garant.

Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont.

Yaguello, M. (2004). *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Points.