

les enseignants de français face à la norme
Dr.Taguida Abla
Université Chadli Ben Djedid El Tarf
Laboratoire LIPED

Résumé

Dans cette présente contribution qui s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique du plurilinguisme, douze enseignants universitaires de langues étrangères s'expriment sur leur formation, leurs rapports à la langue enseignée et à la norme. Cette enquête de terrain a pu révéler une disparité dans les rapports que ces derniers entretiennent avec la langue enseignée.

Mots clés : Norme, langue, représentations, formation.

Abstract

In this contribution, which is part of the field of sociolinguistics of plurilingualism, twelve university lecturers in foreign languages speak about their training, their relation to the language taught and the norm. This field survey revealed a disparity in their relationship with the language taught.

Key words: Standard, language, representations, training.

Introduction

L'université est le contexte socioéducatif au sein duquel évoluent les enseignants de langues. Ce milieu plurilingue se présente comme « un réseau¹ » Merabti, N. (1991) complexe dans lequel ces derniers entreprennent divers rapports et par conséquent, diverses représentations et différentes stratégies linguistiques communicatives. En effet, dans l'université algérienne, plusieurs langues et divers profils linguistiques se trouvent mêlés.

Dans cette recherche qui s'inscrit dans la sociolinguistique du plurilinguisme et du contact de langues, notre intérêt porte essentiellement sur le regard normatif que peuvent avoir certains locuteurs enseignants de langues sur les langues enseignées ainsi que la manière avec laquelle ils s'expriment sur « la norme ».

¹ « (...) Le concept de réseau social est considéré comme un outil d'analyse particulièrement intéressant. Il se révèle très utile non seulement pour décrire des corrélations entre le comportement social d'un individu et son type de réseau mais également, à travers la théorie de l'échange, pour expliquer ce comportement. » Merabti (1991. 80)

Pour aborder ce sujet, il est nécessaire d'appréhender en premier lieu la définition de la compétence bi-plurilingue afin de pouvoir expliquer les choix langagiers adoptés par les sujets. Grosjean (1982; 1984) attribue à la compétence bilingue des aspects fonctionnels qu'il met au centre de son approche. Selon lui, un locuteur devient bilingue par un besoin de communication avec son environnement social. F. Grosjean propose de définir le sujet bilingue de la manière suivante:

[...] Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non celle qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir. (Grosjean, 1984 : 16)

La notion de norme est également mise au service des analyses du présent corpus, Marie-Louise Moreau (1997) distingue à la suite de Rey (1976) cinq types de normes :

- Les normes objectives appelées également normes constitutives renvoient aux différents usages linguistiques partagés par les locuteurs appartenant à la même communauté.
 - Les normes descriptives ou normes ou règles constatatives, objectives, etc.), décrivent les normes objectives de façon précise.
 - Les normes prescriptives (sélectives, normatives, etc.) qui désignent un certain nombre de normes objectives, comme le modèle idéal à suivre, comme étant la norme. Elles apparaissent généralement sous la forme de normes descriptives dans un discours épilinguistique clair.
- Les normes subjectives (évaluatives) sont liées aux attitudes et aux représentations linguistiques. Elles sont centrées sur ce qui est normatif et cherchent à instaurer les bonnes règles. Ce type de normes détermine ainsi les normes prescriptives.
- Les normes fantasmées peuvent être individuelles ou collectives. Marie-Louise Moreau (1997 : 222-223) les définit comme étant : « l'ensemble abstrait et inaccessibles de perceptions et d'interdits que personne ne saurait incarner et pour lequel tout le monde est en défaut. ».

La méthode adoptée dans le cadre de cette recherche afin d'appréhender les représentations et les attitudes des locuteurs est la méthode qualitative par entretiens semi-directifs. L'enquête de terrain est menée auprès de douze enseignants de langues exerçant dans trois universités de l'Est algérien. L'identité de nos enquêtés est préservée grâce à

l'utilisation de pseudonymes garantissant l'anonymat de ces derniers. Enfin, une analyse des entretiens intégralement transcrits permet une analyse illustrative qui découle sur une diversité de discours sur la norme liée essentiellement aux profils variés de ces locuteurs.

1. Rapports des enseignants de français à la langue enseignée

Les enseignants parlent de leurs rapports aux langues en général et à la langue enseignée en particulier, ils attribuent à chacune de leurs langues une fonction. Ces fonctions varient d'un locuteur à l'autre.

1. 1. Position militante de la langue enseignée

La langue française représente pour des enseignants plus qu'une langue de travail, elle remplit d'autres fonctions. Prenons par exemple les propos d'Alia sur cette langue.

35. Enq Si vous aviez à choisir entre ces langues quelle langue aimez-vous le plus et pourquoi
36. Alia Le français parce que je me dis ça me sert dans ma vie quotidienne au travail j'utilise le français hun à l'extérieur aussi je ++ me dois de parler français aussi parce que c'est une langue qui existe à côté de l'arabe dialectal aussi à mon avis le français je voudrai communiquer par le français je voudrai apprendre une autre langue aussi l'anglais mais pas par amour pas du tout d'où la difficulté pour apprendre l'anglais je n'ai aucun amour pour l'anglais oui vraiment ça ne me motive pas d'ailleurs je peine à apprendre l'anglais c'est comme si je me dois de défendre le français oh la ça coule dans mon sang (rire) je ne sais pas si les enseignants d'anglais sont dans le même mode de fonctionnement (rire) moi c'est français oui voilà
(11_ALI_EF_F)

Alia déclare la langue enseignée qui est la langue française comme la langue la plus proche d'elle et elle lui attribue à la fois une fonction communicative et une fonction identitaire Billiez & Lambert (2005). D'une part, Alia explique que cette langue ne constitue pas uniquement la langue de communication au travail mais également, celle des échanges quotidiens au même titre que l'arabe dialectal.

D'autre part, La locutrice se sent dans l'obligation d'employer la langue enseignée en exclusivité; « je me dois de parler le français », « je voudrai communiquer par le français ».

Elle va jusqu'à prendre une position militante vis-à-vis de la langue qu'elle enseigne et qu'elle considère comme une partie d'elle-même « je me dis de défendre le français »; l'objectif de l'emploi exclusif de cette langue se traduit par une volonté de maintien et de préservation de cette dernière. Elle s'interroge à la fin de son extrait sur la position des enseignants de d'anglais, cette interrogation pourrait traduire une conviction de l'enseignante que les rapports des enseignants d'anglais avec la langue enseignée ne pourraient point égaler ceux des enseignants de français envers la langue d'enseignement.

1.2. Évolution des rapports avec la langue enseignée

Inès, enseignante de français raconte une évolution dans ses rapports avec la langue française.

23. Enq Maintenant quelle est la langue que tu aimes le plus

24. Inès La langue que j'aime le plus c'est la langue française je ne saurais l'expliquer encore une fois je je redis ce que j'ai dit la première fois peut être ++ l'amour a commencé à se développer dès l'enfance de cette langue parce qu'elle était présente et pour moi c'était presque spontané d'apprendre cette langue quant à l'aimer ça était une autre paire de manche c'est en commençant à lire les romans que j'ai appris à aimer cette langue et c'est +++ ça s'est fait quasiment naturellement le français aussi m'aide à extérioriser et d'ailleurs pour mettre une note humoristique dans notre dialogue quand je m'énerve je parle plus le français que l'arabe ça me donne l'impression de pouvoir dire ce que j'ai réellement envie de dire et donc je le dis en français +++ j'essaie de ++ voilà (02_INE_EF_F)

Inès accorde à la langue française une position de primauté, elle emploie des connecteurs de temps et des expressions : « dès l'enfance », « a commencé à se développer » afin d'indiquer une progression dans ses rapports à la langue française. La locutrice commence d'abord par rappeler ses premiers contacts et rapports avec cette langue qu'elle qualifie d'automatiques et elle l'explique par le milieu familial qui a contribué à la présence de cette langue dès un âge précoce, mais elle précise que d'autres facteurs telle que la lecture des romans lui ont permis de se rapprocher davantage de la langue française. Elle entretient

actuellement avec la langue enseignée des rapports intimes puisque c'est dans cette langue qu'elle choisit d'exprimer ses émotions.

1.3. La langue française est-elle étrangère?

En Algérie, la langue française est considérée officiellement comme la première langue étrangère avant l'anglais. Ce statut est remis en cause par certains enseignants de français ; Chadia, Nadia et Rafik.

Chadia à titre d'exemple ne considère point le français comme une langue étrangère.

6. Chadia Pour la place qu'occupe le français en Algérie donc on peut dire que vu l'Histoire de l'Algérie et le fait qu'elle ait été colonisée pendant plusieurs années par les Français ++ je ne sais pas ++ oui donc elle représente une langue une deuxième langue si on ose dire maternelle pour les Algériens c'est-à-dire moi je préfère dire une ++ deuxième langue maternelle au lieu de dire une langue étrangère parce que pour les Algériens elle est loin d'être considérée comme une langue étrangère c'est pas vraiment une langue étrangère parce que la majorité des Algériens d'ailleurs parlent + couramment en français et je ne parle pas de la génération actuelle parce que c'est différent nos jeunes élèves ne parlent pas bien le français ils ne maîtrisent pas la langue française donc mais c'est-à-dire les jeunes âgés entre ++ trente ans et plus ils maîtrisent bien la langue française
(05_CHA_EF_F)

Chadia évoque l'Histoire de l'Algérie comme le premier argument qui peut réfuter le statut du français langue étrangère. Elle va jusqu'à affirmer que cette langue constitue une deuxième langue maternelle de par l'emploi constant de cette dernière en Algérie. Mais à la fin de son extrait, Chadia se lance dans un discours évaluatif, normatif et comparatif entre les compétences de sa génération et de celle qui lui a succédé. Pour notre locutrice, le français employé par sa génération constitue la norme de référence par rapport à laquelle elle porte un jugement de valeur sur les compétences d'autres locuteurs.

14. Rafik (...) parce que la première langue étrangère d'après les textes c'est le français mais pour nous ce n'est pas aussi étranger que ça on va dire (rire) du moins dans ma région non ce n'est pas une langue étrangère parce qu'il y

a une pratique quotidienne on entend on écoute on entend et on parle et donc est-ce qu'elle est vraiment étrangère cette langue non pour moi non parce que à cette époque-là je rencontre des vieux qui lisaient des journaux francophones entre autre El Moudjahid donc il y a des supports c'est les journaux et il y a les médias avec l'effet de ++ ça parle déjà mais avec l'effet de la parabole et l'effet de mode c'était en quatre-vingts neuf quatre-vingt-dix et c'était encore ++ ça s'est accentué d'avantage donc les gens n'attendaient que ça finalement avec l'effet de la télévision et de la parabole avec la France qui elle est juste là la France voilà entrée dans nos maisons langue étrangère pour moi le français donc non (06_RAF_EF_H)

Rafik conteste par son discours, le statut de langue étrangère attribué à la langue française, spécifiquement pour sa région. Le premier argument qu'il avance est lié à la présence massive de cette langue dans les pratiques quotidiennes. Le deuxième argument évoqué par Rafik c'est l'effet des médias et de la presse écrite d'expression française. Enfin, la présence de cette langue grâce à la télévision n'a fait que rapprocher davantage, les locuteurs de cette dernière.

Mais l'idée d'une présence de la langue française dans les échanges quotidiens n'est finalement pas partagée par tous les enseignants de cette langue car Salim qui appartient à la même région fait une répartition de celle-ci et avance ensuite, une classification des langues selon la répartition qu'il a faite.

1.4. Le français, langue de travail

Salim, enseignant de français de la région de Béjaia possède une autre vision de la langue enseignée.

29. Enq Si vous deviez attribuer à chacune de vos langues une fonction quelle fonction allez-vous attribuer par exemple à l'arabe au kabyle au français
30. Salim C'est assez clair le français je lui attribue directement français c'est pour le travail j'enseigne je suis un enseignant de français et puis on va dire que c'est pour le travail (08_SAL_EF_H)

Pour cet enseignant qui est un locuteur qui a évolué dans un contexte « monolingue », la langue française est une langue dont les pratiques sont limitées à la communication dans le contexte socio-professionnel. La fonction attribuée par Salim à la langue française est légitime car ce locuteur ne peut pas faire appel à cette langue en dehors de la sphère du travail du fait que son réseau familial, aussi bien ses parents que son épouse, se caractérise par une forte présence de la langue kabyle qui domine leurs pratiques quotidiennes.

Un autre locuteur de la même région, Sami parle du français comme langue d'échange au sein du réseau socioprofessionnel ou lors des échanges dans des situations bien déterminées avec sa fiancée qui est aussi enseignante de français. Ces dernières analyses indiquent l'influence du contexte familial non seulement sur les pratiques des enseignants mais aussi sur leurs représentations des langues constitutives de leurs répertoires langagiers.

La formation des enseignants de français n'a donc pas eu un grand effet sur leurs visions de la langue enseignée, celles-ci sont régies, dès le départ, par le contexte initial dans lequel ils ont évolué. Mais qu'en est-il pour les enseignants d'anglais ? Ont-ils le même type de rapports avec la langue enseignée et que disent-ils aussi de la langue française ?

2. Les rapports des enseignants d'anglais à la langue enseignée

En interrogeant les enseignants d'anglais sur leurs rapports aux langues constitutives de leurs répertoires langagiers, ils ont donné des réponses variées.

2.1. L'anglais langue de classe

Amel, enseignante d'anglais a parlé de ses rapports aux langues de son répertoire en commençant par la langue française à laquelle elle attribue une fonction communicative car elle est présente non seulement dans les échanges au sein du réseau familial mais également dans les pratiques dans d'autres réseaux. En revanche, la locutrice attribue deux fonctions à la langue anglaise.

21. Enq Quelles langues utilisez-vous et dans quels contextes
22. Amel Pour le français il est toujours présent dans les conversations journalières avec les amis dans la famille dans le voisinage pour l'anglais il n'est présent que dans la classe donc je ne l'utilise que dans la classe et parfois quand en est en présence d'autres personnes qui ne comprennent pas la langue les amis par exemple mes cousines parlent aussi anglais donc on utilise des fois

cette langue pour ne pas se faire comprendre par les autres j'utilise quelques mots en anglais quelques phrases pour communiquer avec elles sans être bien sur comprise par les autres hier par exemple j'étais avec deux amies et on était suivi par un voyou (rire) donc je ne pouvais pas parler en français pour qu'elles se hâtent j'étais obligée de leurs parler en anglais pour qu'il ne comprenne pas ce que je disais parce qu'on a eu peur de lui (rire) voilà
(09_AME_EA_F)

Amel attribue en premier lieu à la langue anglaise une fonction liée aux pratiques de classe, elle insiste sur cette fonction par l'emploi de « il n'est présent que dans la classe », « je ne l'utilise que dans la classe ». Elle évoque ensuite d'autres situations où elle fait appel également à l'anglais en présence d'interlocuteurs qui parlent aussi cette langue et elle lui attribue une fonction cryptique Billiez & Lambert (2005) ainsi la langue enseignée devient dans certains contextes, un moyen d'exclusion. Dans la dernière phrase, l'enseignante emploie « j'étais obligée de parler en anglais », qui montre que le recours à cette langue n'est pas un choix qu'elle fait mais c'est plutôt la situation qui détermine ses pratiques.

Il est notable que pour cette enseignante d'anglais, la langue française prédomine ses pratiques. L'anglais quant à lui demeure pour elle juste une langue enseignée.

2.2. Fonction emblématique de l'anglais

Abdel, un deuxième enseignant d'anglais et qui n'a eu de contact avec cette langue que par la mobilité et vers un âge tardif possède pourtant une toute autre vision de cette langue.

16. Abdel (...) pour l'anglais +++ c'est je vais le dire en anglais *it's my admirable (rire) language* (c'est mon admirable langage) c'est c'est une langue magnifique excellents des fois presque toujours je je ne peux pas avoir le sommeil sans lire une page en anglais c'est la troisième langue qui a qui a laissé une grande tache si vous voulez hun dans mon chemin intellectuel culturel c'est ma langue de mes rapports avec cette langue ++ des bouquins que j'ai lus et je suis en train de lire les bouquins que j'ai tellement consultés voilà consultés en en commençant ma recherche en magister et je Dieu merci beaucoup parce que c'est ma langue d'écriture alors c'est un comment un important rapport avec cette langue et je n'oublie pas il ne faut pas oublier qu'avec le français en Angleterre c'était les deux langues de communication

avec les gens les deux langues d'enseignement alors en Angleterre par exemple j'ai enseigné le français pour des élèves de primaire CEM jusqu'au lycée en français en anglais et même en arabe avec des écoles arabes et tout alors si vous voulez c'est ça mes rapports avec les langues
(03_ABD_EA_H)

Abdel accorde à l'anglais une fonction emblématique, pour cet enseignant dont la formation universitaire initiale s'est faite pourtant en arabe, la langue anglaise qu'il a connue grâce à la mobilité linguistique (dix ans en Angleterre), a pris une place considérable dans son répertoire langagier. C'est la langue qui véhicule la culture et le savoir. Mais dans son récit, il précise que durant son séjour en Angleterre, les autres langues de son répertoire, le français et l'arabe servaient aussi à la communication.

La mobilité linguistique constitue, pour ainsi dire, un facteur déterminant dans la construction des rapports aux langues.

3.2. Entre valorisation de l'anglais et résistance au français

La dernière enseignante d'anglais évoque un statut de dominance à cette langue.

47. Enq Pour finir quels types de rapports avez-vous avec vos langues
48. Nassima L'arabe dialectal j'étais très bonne si on parle d'irabe (conjugaison) mais maintenant non c'est l'anglais qui reste la première langue dans ma vie
49. Enq Si on veut donner une fonction à chacune de ces langues
50. Nassima L'arabe dialectal c'est la langue de communication quotidienne l'anglais c'est la langue de l'enseignement même quand on dit enseignement *evry think* (tout) le travail la recherche le français ++ je pense qu'il n'a pas un rôle (rire) important dans ma vie je pense que c'est le cas de tous les enseignants d'anglais (08_SAL_EF_H)

En relatant ses rapports avec les langues constitutives de son répertoire verbal, Nassima accorde à la langue enseignée une fonction véhiculaire du savoir. Elle précise enfin que la langue française ne remplit pour elle aucune fonction et elle tente de généraliser son opinion stigmatisante pour tous les enseignants d'anglais. Cette remarque que la locutrice fait rejoint

son discours dans des extraits préalablement analysés sur une insistance de sa part sur un rejet qui se traduit par une résistance à la langue française. Cette position est éventuellement due à de mauvaises conditions d'acquisition de cette langue. Cette résistance à la langue française peut s'expliquer aussi par une volonté de la part de cette enseignante à l'optimisation et la valorisation de la langue enseignée qui est l'anglais.

En résumé, il est notable que les rapports des enseignants aux langues sont caractérisés par une diversité, cette diversité est déterminée par la divergence de leurs biographies langagières, de leurs parcours linguistiques et par d'autres expériences de vie. Mais il est notable que dans la majorité des cas, la formation à l'université n'a fait que renforcer les liens préconstruits avec la langue enseignée.

Le statut particulier de nos locuteurs qui assurent non seulement le maintien et la transmission des langues mais également la formation des futurs enseignants de langues les conduit à produire des discours normatifs sur les langues enseignées.

Dans leurs récits sur les langues, leurs parcours et pratiques linguistiques et celles de leur entourage familial et socioprofessionnel, les locuteurs enseignants produisent souvent des discours qui se caractérisent par leur aspect normatif.

Dans ses travaux, Rey (1972) distingue trois types de normes : les normes objectives, les normes subjectives et les normes prescriptives.

3.1. Rafik, Amel, Chadia et Nina: norme subjective

En se remémorant son parcours formatif avec la langue française, Rafik évalue les compétences de ses anciens enseignants de français.

16. Rafik À l'école oui ça s'est fait d'une manière agréable ++ agréable parce que j'ai eu l'occasion d'avoir des enseignants qui ont fait l'ancienne école à cette époque-là il était déjà vieux l'enseignant avec l'autre enseignante elle était jeune mais elle était vraiment bien au CEM c'était un autre vieil enseignant pendant les trois années au lycée c'est une vieille alors (rire) mais c'est une c'est des enseignants qui ont fait l'école française c'est une enseignante qui ne parle jamais tu ne risques jamais de l'entendre parler en arabe pas de kabyle d'ailleurs pas d'arabe pas de kabyle et pas d'anglais aussi uniquement en français d'ailleurs pour elle la langue arabe c'est-à-dire arabe classique c'est zéro hein le dialectal ça va comme même (06_RAF_EF_H)

Au cours de cet extrait, Rafik porte des jugements et évalue le profil linguistique de ses anciens enseignants de français, il ne valorise pas uniquement leur formation mais également leurs pratiques et décrit ces dernières comme dénuées de tout mélange (emploi de jamais en arabe, jamais en kabyle) ou alternance avec les autres lectes. Il relie, par son discours, la norme à une absence de mélange ou d'alternance. Rey (1972 : pp. 12-17) parle « d'appréciation subjective des usages » et plus précisément de « norme évaluative Subjective ».

Rafik passe de l'évaluation de ses anciens enseignants de français à l'évaluation d'un public étudiant.

24. Rafik (...) c'est un peu difficile les étudiants ici aussi ne maitrisent pas la langue pour moi enseignant de français censé faire de l'analyse et de la critique c'est très difficile avec des étudiants qui ne maitrisent pas la langue excepté quelques-uns ils sont pas encore prêts (...) ++ (.....) sur le plan langues il y a beaucoup de choses à faire mais moi c'est beaucoup plus par rapport à mes étudiants et tu te poses des questions quant à leurs parcours avec le français avant **(06_RAF_EF_H)**

Le locuteur continue son discours évaluatif, subjectif mais cette fois-ci par rapport à ses étudiants. Il passe ainsi, dans l'extrait ci-dessus à la production de jugements sur les compétences de ses étudiants. Il les évalue négativement. Le locuteur soulève la question de la mission de l'enseignant universitaire qu'il limite à la transmission des savoirs de spécialité qui ne peuvent en aucun cas, passer avec des insuffisances dans cette langue. La norme « subjective » se décline ici en norme « prescriptive » (Rey. *Op.cit*). Rafik exige par conséquent, un certain niveau de la part des étudiants en langue française pour que ces derniers puissent accéder aux savoirs de l'université. Le locuteur ne se contente pas enfin d'évaluer les compétences de ses étudiants mais il porte également un jugement sur leur parcours formatif précédent en langue française, qu'il remet en cause.

3.1.1. Évaluation d'une politique linguistique

Amel, une enseignante d'anglais qui a été, depuis son enfance, fortement imprégnée par la présence quotidienne du français dans son réseau familial, parle dans l'extrait suivant, des compétences de la génération qui a succédé à la sienne.

33. Enq Quel statut pouvez-vous attribuer à cette langue

34. Amel (...) donc la langue n'est pas tout à fait étrangère mais pour cette génération je parle de la génération actuelle ils ont été plus influencés par l'arabisation que nous parce qu'on a tout fait à un certain moment pour que l'arabe prenne le dessus et voilà le résultat/ donc je trouve que le français le niveau donc des apprenants de cette langue il a régressé par rapport aux années précédentes parce qu'on a réduit le nombre d'heures réservées au français on a reculé son apprentissage jusqu'à la quatrième année on a aussi réduit le nombre d'heures réservées au français et maintenant je trouve qu'on essaie de se rattraper (09_AME_EA_F)

Amel compare sa génération avec celle qui l'a suivie. Elle explique dans un discours évaluatif la cause des insuffisances des plus jeunes par la politique d'arabisation. Elle porte par son discours, un jugement sur les compétences de cette génération mais elle fait surtout un bilan évaluatif des politiques et des aménagements linguistiques.

Ces changements de politiques linguistiques ont été également évoqués par une autre enseignante de français, Chadia qui relate la progression de l'enseignement de la langue française d'une génération à l'autre.

25. Enq Et tu crois que c'est du à quoi'
26. Chadia Donc eux ils ont eux ils étaient francisant ils étaient même pas bilingues donc eux c'était la langue ++ la langue française c'était carrément la langue française c'était pas ils avaient pas les deux langues c'est-à-dire il y avait d'abord des études en langue française par la suite donc ça s'est transformé en bilingue arabe et français et op c'était + ils ont tout arabisé c'est-à-dire nous on fait partie d'une génération qui a fait des études carrément en arabe personnellement j'ai ++ je faisais que trois heures par semaine de français c'est tout / alors que les autres ils ont eu ils ont étudié toutes les pas filières mais plutôt matières en français etc. donc tout était en français et d'ailleurs maintenant on trouve nous des difficultés nous qui sommes arabisants si je me compare moi-même aux collègues qui étaient bilingues ou francisants parce que j'ai une collègue qui était francisante une collègue qui était bilingue donc si je me compare à eux moi j'ai des difficultés surtout actuellement (05_CHA_EF_F)

Dans un discours normatif, comparatif, Chadia évalue l'évolution de la langue française à travers les différentes politiques linguistiques qui ont changé d'une génération à l'autre. Pour l'enseignante de français, les générations qui ont précédé la sienne ont bénéficié d'une formation meilleure. Elle argumente sa thèse et ses jugements par le degré de présence de la langue française au cours du parcours formatif qui selon elle a diminué entraînant ainsi une régression dans les compétences des locuteurs enseignants de langue française. Elle conclut son récit par une auto-évaluation de ses propres compétences qu'elle juge insuffisantes par rapport aux générations précédentes. Les pratiques et les compétences de ces dernières pourraient donc constituer la norme pour cette enseignante qui n'a pas arrêté, dans son récit, de se mesurer à ces prédécesseurs.

3.1.2. *La variable diatopique et la norme subjective*

Nina produit un discours normatif plein de jugements et de comparaisons entre ses compétences et celles d'autres locuteurs. Elle fonde ses jugements sur la variable diatopique et sur une expérience de mobilité qu'elle a effectuée d'une zone rurale vers une zone urbaine après le collège.

12. Nina (...) donc en obtenant mon BEM à l'âge de quinze ans il fallait que j'aie au lycée à Tlemcen et à cause du trajet et la route dangereuse ces années-là il fallait que je reste en ville chez mes grands-parents alors j'ai complètement changé de lieu de résidence donc c'était un changement (...) mais en allant en ville j'ai trouvé que le niveau de français que j'avais n'était pas suffisant pour continuer mes études en ville c'était vraiment autre chose voilà mais j'ai pu continuer grâce à des lectures ou autres parce qu'il y avait des gens qui avaient une certaine compétence en langue voilà ils étaient plus callés que moi je le dis franchement mais j'ai pu comme même parce que j'étais forte à l'écrit déjà mes professeurs m'appelaient toujours mademoiselle orthographe parce que je ne faisais jamais de fautes d'orthographe eux ils étaient forts à l'oral ils discutaient voilà moi quand je répondais je faisais des interjections et tout mais eux ils étaient rapides en répondant aux professeurs et tout mais à l'écrit j'obtenais toujours les meilleures notes voilà ils étaient plus forts que moi à l'oral et j'étais plus forts qu'eux à l'écrit (10_NIN_EF_F)

Durant son cursus scolaire, Nina a été contrainte à changer de lieu d'habitation. Elle a effectué une mobilité vers une région urbaine, en vue de terminer ses études. En se remémorant cette expérience, la locutrice se lance dans un récit qui commence par une auto-évaluation de ses propres compétences en langue française qu'elle juge insuffisantes par rapport à celles des élèves de la ville. Cette mobilité a constitué donc pour elle une prise de conscience de ses compétences.

En dépit d'une évaluation positive de ses propres compétences à l'écrit, l'enseignante s'auto-évalue négativement à l'oral.

La norme serait pour cette enseignante rattachée aux pratiques orales et à la variable diatopique.

3.2. La norme objective

Nassima qui enseigne la langue anglaise évoque deux variétés de cette langue.

12. Nassima (...) oui et après je parle avec mes collègues en anglais *but not every body speak a good english* (rire)) (mais tout le monde ne parle pas bien l'anglais) mais si tu veux avec l'anglais c'est pas vraiment *the formal english* (l'anglais informel) non c'est pas formel *a mixter in formal and informal langage* (c'est une mixture d'anglais formel et informel) parce que en anglais tu sais il y a des dialectes de l'anglais par exemple oui *british english* (l'anglais de l'Angleterre) ou bien *American English* (l'anglais américain) *and we should not fool in the roose when we speak english* (nous ne devons pas tromper lorsque nous parlons anglais) on a des expressions (rire) des mots comme ça *that schouldn't bee sad insid the language classroom* (ça ne doit pas être utilisé en classe) c'est informel c'est des expressions qu'on peut pas utiliser en classe surtout quand on ++ *spécialy when we kit with another when we are joking with friends we choose informal language* (Spécialement quand on est avec un autre, quand on plaisante avec les amis que nous choisissons langage informel)
(07_NAS_EA_F)

Nassima commence son récit par une évaluation des compétences de ses interlocuteurs en anglais. Par ailleurs, elle évoque ensuite une variété de la langue enseignée qu'elle

considère comme langue d'usage et qu'elle définit d'anglais « informel ». Elle parle alors de « norme objective » que Rey (*op. cit.* 12) qualifie « d'étrangère à tout sens autoritaire, prescriptif ou tout en moins évaluatif ».

Néanmoins, la locutrice précise que ce lecte ne peut en aucun cas faire l'objet d'une pratique de classe à laquelle elle réserve exclusivement, l'anglais « formel ». Nous notons dans le discours de Nassima un passage d'une norme « objective » à une norme « prescriptive » car elle reconnaît et admet l'emploi de la première norme mais elle limite son emploi à des situations bien déterminées.

3.3. D'une norme subjective à une norme prescriptive

Dans un passage où, à notre demande, Sonia parle de l'état de la langue française en milieu universitaire, la locutrice fait une sorte de bilan de la situation de cette langue.

55. Enq Si tu avais à évaluer la situation du français maintenant qu'est-ce que tu dirais à l'université par exemple

56. Sonia Je dirai qu'il y a des hauts et des bas il y a un déséquilibre et il y a du pain sur la planche et il y a beaucoup plus de bas que de hauts ça peut être la mauvaise orientation ça peut être aussi je ne sais pas je ne peux pas te dire je ne sais pas mais si on veut faire une licence en langue française on est obligé de lire par exemple on est obligé aussi d'avoir un certain niveau (...)
(12_SON_EF_F)

L'enseignante de français juge l'état de la langue française à l'université d'ambivalent mais elle évalue négativement la situation qu'elle explique d'abord par une orientation défaillante remettant en cause ainsi tout un système institutionnel. Elle juge également les motivations et les compétences des étudiants de langue française. Elle laisse entendre que les étudiants ont des obligations pour réussir leur formation. Nous repérons clairement un passage d'un discours normatif subjectif rempli de jugements évaluatifs à un discours normatif « prescriptif » au cours duquel l'enseignante dicte certaines consignes. Pour Rey (1972: 12), les normes « subjectives » sont la base qui conduit à des normes « prescriptives ».

Conclusion

Il ressort de ces analyses des discours des enseignants sur leur formation, leurs rapports à la langue enseignée et à la norme, qu'il existe une disparité dans les rapports que ces derniers entretiennent avec la langue enseignée.

Pour les enseignants de français, les discours des locuteurs révèlent pour les uns, une position militante envers la langue française, pour d'autres, une position de refus d'attribuer le statut de langue étrangère à la langue enseignée alors que le reste réduit la fonction de cette langue uniquement au contexte de travail.

Quant aux enseignants d'anglais, certains considèrent cette langue comme une langue limitée aux pratiques d'enseignement et de classe. D'autres lui attribuent une fonction emblématique et enfin ceux qui, par soucis d'optimisation de cette langue la valorisent en marquant une forte résistance à la langue française.

L'analyse de l'axe thématique portant sur la norme a enfin permis de distinguer des visions diversifiées de la norme chez les enseignants de langues étrangères.

Ainsi, en ce qui concerne le discours des enquêtés sur la norme, nous avons par l'analyse, relevé des éléments qui permettent de dire tout d'abord que les récits des enseignants de langues à propos de la norme convergent par sa qualité subjective.

Il convient de souligner par ailleurs, l'existence de différentes dimensions auxquelles nos locuteurs renvoient la norme et que nous présentons comme suit :

- la norme peut renvoyer chez des locuteurs à une absence de mélange ou d'alternance;
- Les pratiques et les compétences des générations précédentes pourraient constituer la norme;
- La norme serait rattachée dans certains cas aux pratiques orales et à la variable diatopique.

Nous pouvons conclure à la fin que la majorité des enseignants de langues s'accordent dans l'établissement d'un bilan évaluatif des politiques et des aménagements linguistiques qu'ils remettent en cause et qui sont à l'origine des discours normatifs produits.

La norme « subjective » se décline finalement en norme « prescriptive » Rey. (*Op.cit.*).

Références bibliographiques

- Billiez, J & Lambert, P. (2005) : « Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues » dans Van Den Avenne (éd) *Mobilités et contacts de langues*, l'Harmattan, p 15-33.
- Deprez, C. (1996) : « Parler de soi, parler de son bilinguisme », in, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7 |, 155-180.
- Grosjean, F. (1984): « Le bilinguisme: vivre avec deux langues», in *Tranel n° 7*, Neuchâtel, traduction de Grosjean, 1982, *Life with two languages*, London, Harvard University Press.
- Lambert, P. (2005) : *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel Une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.
- Merabti, N. (1991) : *Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication. Enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne dans la région grenobloise*. Thèse de doctorat. Université Stendhal- Grenoble III
- Moreau M. L. (1997) « Les types de normes », in *Sociolinguistique (Concepts de base)*, Mardaga, Sprimont
- Rey, A. (1972) : « usages, jugements et prescriptions linguistiques », in, *Langue française*. N° 16. PP. 4-28.
- Taleb Ibrahim, Kh. (1997) : *Les Algériens et leurs langues : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Les éditions EL HIKMA.