

Plurilinguisme et appropriation de l'oral en école de formation de formateurs : quelques pistes exploratoires en vue de « sentir » autrement l'insécurité linguistique.

Ali BECETTI¹

Ecole Normale Supérieure Bouzaréah/Alger

EA 4428 Dynadiv, Université de Tours/babdelali@hotmail.com

Date de réception 30-11-2019 date d'acceptation 02-12-2019 date de
publication 28/12/2019

Résumé

L'auteur part de sa propre expérience de formateur de formateurs à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bouzaréah, pour explorer les rapports entre l'appropriation du français par quelques étudiants-normaliens et l'insécurité linguistique (IL). En s'intéressant aux parcours d'appropriation de ces normaliens, via des récits de vie, il défend l'idée qu'une méthode purement objectiviste et explicative, celle classique, réduite aux manifestations de l'IL, ne pourrait pas révéler, à elle seule et de façon approfondie, le côté invisible de l'IL, ce qu'éprouvent ces normaliens comme sentiment. Il propose, en contraste, quelques esquisses d'une approche PH qui réhabilite l'arrière-plan socio-biographique, le côté expérientiel et relationnel des témoins, y compris le vécu du chercheur, perçu ici comme un socle à partir

¹ - Ali BECETTI

duquel la compréhension des autres est rendue plus intelligible. Il propose, en conclusion, quelques pistes didactiques exploratoires pour prendre au sérieux le sentiment d'IL dans une situation formelle d'appropriation du français.

Mots-clés : insécurité linguistique, appropriation, phénoménologie-herméneutique, sentiment

Plurilingualism and appropriation of the spoken word in a training school for trainers: some exploratory avenues with a view to "feeling" linguistic insecurity differently.

Abstract

The author starts from his own experience as a trainer of trainers at the Ecole Normale Supérieure (ENS) of Bouzaréah, to explore the relationship between the appropriation of French by some students-normaliens and linguistic insecurity (IL). By focusing on the appropriation pathways of these normals, via life stories, he defends the idea that a purely objectivist and explanatory method, the classical one, reduced to manifestations of the IL, could not reveal it alone and in a deep way, the invisible side of the IL, what these normal people feel like feeling. In contrast, he proposes some sketches of a PH approach that rehabilitate the socio-biographical background, the experiential and relational side of the witnesses, including the researcher's experience, perceived here as a base from which the understanding of others is made more intelligible. He proposes, in conclusion, some exploratory didactic tracks to take seriously the feeling of IL in a formal situation of appropriation of French.

Keywords: linguistic insecurity, appropriation, phenomenology-hermeneutics, feeling.

Introduction

Les travaux de recherche sur les rapports entre insécurité linguistique et appropriation du français sont de plus en plus nombreux. Cet engouement serait fondé sur l'hypothèse sous-jacente que l'insécurité linguistique (désormais IL) serait à l'origine de nombreux obstacles que rencontrent les apprenants pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit en manifestant/laissant affleurer dans leurs discours ou pratiques divers signes révélateurs. Mon propos ici sera de questionner l'arrière-plan épistémologique et méthodologique de cette tendance, objectiviste et explicative, à laquelle sont adossés de tels travaux en la contrastant par une vision alternative, qui proposerait d'envisager l'IL, en tant que sentiment, comme expérience d'appropriation nécessitant une approche phénoménologique-herméneutique (PH), plus compréhensive, qui fasse droit à l'intériorité, à l'invisible de l'IL.

Pour ce faire, je partirai de ma propre expérience de formateur de formateurs à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Bouzaréah afin d'explorer les rapports des étudiants-normaliens à leurs appropriations du français. Ayant déjà été interpellé, dans des séances de cours consacrés à l'oral, par leur(s) francophonie(s) qui, selon une vision objectiviste, ne seraient pas conformes à la Norme attendue, j'en suis venu à me demander s'ils éprouveraient un sentiment d'IL en ayant plus ou moins conscience d'une distance entre leurs propres pratiques et

celle qui était plus légitime. En m'intéressant plus particulièrement au parcours d'appropriation du français de quelques étudiants-normaliens, que j'ai eu l'occasion de former en 1^{ère} année dans le module de Pratiques et Techniques de l'Oral (PTO), je tenterai de comprendre comment ils vivent cette IL en m'appuyant sur leur propre vision, sur leur propre « récit de vie ». Je défendrai l'idée qu'une méthode purement objectiviste et explicative, celle classique, réduite aux manifestations de l'IL, ne pourrait pas révéler, à elle seule et de façon approfondie, le côté invisible de l'IL, ce qu'éprouvent ces normaliens comme sentiment. Je proposerai, en contraste, quelques esquisses d'une approche PH qui réhabilite l'arrière-plan socio-biographique, le côté expérientiel et relationnel des témoins, y compris le vécu du chercheur, perçu ici comme un socle à partir duquel la compréhension des autres est rendue plus intelligible (Becetti, 2017). Ce texte se conclut par quelques pistes didactiques exploratoires qu'on pourrait envisager dans l'optique d'une prise en compte du sentiment d'IL dans une situation formelle d'appropriation du français.

1. Insécurité linguistique : du phénomène au sentiment. Méthodes explicatives vs approche expérientielle

On peut distinguer, dans la littérature, deux visions opposées dans l'appréhension de l'IL : une tendance explicative, objectiviste faisant primer l'aspect sémiotique de l'IL en en dégageant les indices révélateurs et une perspective

phénoménologique tendant à prendre au sérieux le côté invisible de l'IL, le sentiment.

1.2. Réinterroger l'histoire de l'IL : une vision explicative/pragmatiste

Sans trop vouloir ici m'étendre sur l'historique du terme « insécurité linguistique » dont l'étude est maintenant bien balisée, depuis Labov (1976) jusqu'à Francard (1993), pour me limiter à « un champ de recherche » (Baggioni, 1996) encore foisonnant², il est en revanche légitime de se demander comment l'attention portée à un phénomène sociolinguistique, reconnu au départ comme un « sentiment », devient vite une simple affaire d'observation/description de ses manifestations : psychologiques, pragmatiques, sociales, etc.

Même si Haugen (1962) semble avoir, le premier, parlé d'IL, quoique en d'autres termes, puisqu'il identifierait l'IL comme une « schizoglossie » décrite “*as a linguistic malady which may arise in speakers and writers who are exposed to more than one variety of their own language*” (Haugen, 1962, p.65), beaucoup de chercheurs, notamment des sociolinguistes, s'accordent à faire remonter jusqu'aux premiers

²- Une littérature assez importante lui a été consacrée. Sans compter les classiques (Labov, 1976 ; Gueunier *et alii.*, 1978; Francard, 1993), on peut en citer, entre autres : Bavoux (éd.), 1996 ; Roussi, 2009 ; Boudart, 2013 ; Blanchet, 2016 ; Lebon-Eyquem, 2017.

travaux de Labov un début de formulation véritable de l'IL, et cela, bien que celui-ci n'en proposait pas une théorisation précise, son objectif initial ayant été tout autre. Revenant sur la découverte labovienne, Baggioni (1996 : 15) estime que la définition de l'IL chez le sociolinguiste américain se cristallise autour de deux éléments centraux : « repérage de symptômes de l'insécurité linguistique dans la petite bourgeoisie » et « mesure de l'insécurité linguistique au moyen d'un test » aboutissant à l'indice de l'insécurité linguistique (IIL). On voit bien donc ici que l'IL est réduite à une dimension objectiviste, « peu psychologisante, peu centrée sur le sujet » (Robillard, 1996 ; 56) repérée de l'extérieur par le biais d'indices, quantifiables (mesurables, contrôlables). Il n'est donc pas étonnant que les travaux ultérieurs, principalement francophones (Gueunier *et alii*, 1978), se soient alignés sur les mêmes présupposés laboviens, avec quelques variations de focale sur la forme (contexte, facteurs, indices, etc.). Si la proposition de Francard (1993 : 13) de ramener l'IL à un effet de la Norme scolaire, responsable, pour des locuteurs, de la « *distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime* », elle demeure, à mon sens, dans la même orbite que la vision objectiviste, discutée plus bas, puisque la définition n'en dit pas long sur la nature du sentiment qu'éprouve ce locuteur et qui plus est quand celui-ci n'a pas été scolarisé ou « aveuglé » indirectement (Robillard, 1993 : 115) par le discours ambiant.

C'est ainsi que d'autres chercheurs tels que Bretegnier (1999) s'interrogent sur l'IL en signalant le manque d'attention à son côté invisible. Consacrant une thèse de doctorat sur l'IL à La Réunion, Bretegnier (1999) s'est interrogée sur la manière dont on peut accéder au phénomène de l'IL si on le considère comme étant essentiellement composé d'une entité affective (sentiment) et se pose donc, dans la foulée, la question de savoir « *si les théories susceptibles d'être élaborées entrent bien dans le cadre théorique de la linguistique, en tout cas telle que la linguistique est actuellement définie.* » (Bretegnier, 1999 : 225).

Elle revient plus loin sur le travail de Genouvrier *et alii.* (1978) en vue d'y problématiser l'usage du « sentiment » que ceux-ci se proposent d'étudier explicitement mais

ils ne commentent toutefois pas cet emploi du terme "sentiment", qui cadre mal avec la volonté de "calculer" les "taux" d'insécurité linguistique. Ainsi, s'ils ne nient pas que l'insécurité linguistique peut effectivement avoir une dimension affective importante, ils ne s'étendent pas non plus sur cette idée, sans doute du fait du caractère trop intériorisé, et par conséquent peu tangible et difficilement détectable par le biais d'indices rigoureux et incontestables des sentiments. » (*ibid.* : 235).

Ce que l'on peut comprendre de l'interprétation de Bretegnier ci-dessus est que le sens attribué au terme IL, au fil de son appropriation par les chercheurs, est relativement objectiviste

dans la mesure où l'IL est saisie principalement via des signes, indices, facteurs/variables, etc. qui se laissent observer de l'extérieur et donc récupérer par des outils techniques qui, ce faisant, mettent hors circuit, entre parenthèse la substantifique moelle en l'occurrence le sentiment³.

En partant de ces éléments, Bretegnier (2002) avance une ébauche de définition où l'IL est explicitement caractérisée par son versant affectif :

Le sentiment d'IL apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif ». C'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire » (Bretegnier, 2002 : 7-32.)

³ - Même si l'on peut nous objecter ici le fait que beaucoup de travaux ont bien mis en évidence des sentiments divers de « honte », « *d'oto-audi* », de « culpabilité », de « glottophobie » générés par l'IL, il n'en demeure pas moins que la perception de ce sentiment est faite selon une approche positiviste, fondée sur des signes, visibles/audibles, récupérables et objectivables.

1.2. Assumer la part invisible de l'IL : vision phénoménologique-herméneutique

Si l'on peut comprendre que l'IL puisse être étudiée comme phénomène visible et donc accessible par le biais d'une observation minutieuse des variations de comportements des locuteurs et leurs discours épilinguistiques, il est en revanche assez critique voire dogmatique « de l'articuler uniquement à des dimensions manifestes qui sont linguistiques et identitaires (Feussi, 2018 : 212 – 213) et donc de ne penser l'étude de l'IL qu'à l'intérieur de ce régime. En effet, en tant que « sentiment », «une disposition psychologique » (Klinkenberg, 1993 : 6), l'appréhension de l'IL s'avère malaisée dans la mesure où la dimension affective du locuteur peut certes s'observer mais plus fondamentalement, pour faire droit à son caractère sinon à son ontologie, elle se sent, s'intuitionne. Ce qui implique d'autres modalités d'intelligibilité qui font appel au vécu du chercheur, à son imaginaire (linguistique, social, etc.), à son histoire, ses projets, etc.

Les propos liminaires de Francard (1993), l'un des théoriciens de l'IL, sont ici plus que suggestifs. En évoquant son caractère « multiforme » et complexe, il affirme que

l'insécurité linguistique **se dérobe** dès que l'on tente quelque généralisation. Cela est sans doute dû, en partie, à la diversité des résultats produits par les études actuellement disponibles, entre lesquels les comparaisons sont malaisées. Mais

cela est aussi lié à la difficulté d'atteindre les
représentations des locuteurs, d'en analyser **les**
manifestations, sans **qu'interfère trop**
l'imaginaire linguistique du chercheur⁴»

(Francard, 1993 : 19).

Cet imaginaire du chercheur, n'est-ce pas aussi son vécu, son historicité, ses enjeux, etc. ? Et Francard (*ibid.*) de s'empreser d'intégrer cette dimension herméneutique, non énoncée en tant que telle à l'époque, dans la mesure où il semble attendre beaucoup de cet élargissement du champ d'études de l'IL, imputé au mouvement de bascule des études quantitatives à la Labov, à des investigations qualitatives, évolution estampillée de plus en plus par l'implication du chercheur et ses interprétations :

Dès que les sociolinguistes ont élargi leurs investigations à l'ensemble du discours sur l'insécurité linguistique (depuis sa forme minimale, les réponses à des questions fermées, jusqu'à sa forme maximale, le discours épilinguistique), le quantifiable a progressivement cédé le pas à des **analyses qualitatives**, plus **riches d'enseignements**, mais davantage soumises à **l'interprétation du chercheur⁵** (Francard, *ibid.*).

Si l'on prend donc au sérieux les appels du pied du sociolinguiste suisse, l'étude de l'IL devrait gagner en qualité en acceptant d'être interrogée par d'autres approches, moins sémiotistes, objectivistes, positivistes que celles dominantes en sociolinguistique. Les courants phénoménologiques-herméneutiques (PH) peuvent se présenter, à ce titre, comme

⁴ -Les soulignements sont de mon fait.

⁵ -C'est moi qui souligne.

candidats privilégiés dans la mesure où ils n'envisagent pas l'IL comme phénomène réductible uniquement à des facteurs de causalités psychosociales, facilement objectivable mais en tant qu'événement faisant sens plus profondément comme manière d'être-au-monde, une expérience résultant d'une vision du monde (de soi-même, des autres, etc.) qui nécessite un long processus d'explicitation en fonction de projet, rencontres, événements, etc. Pour résumer la thèse des approches PH, puisque je donnerai plus bas quelques exemples traités à leur aune, le sens d'un phénomène (des autres) ne se réduit pas au signe qui le laisse apparaître ; autrement dit :

tout « signe » n'arrive et **n'est compris que sur cet arrière-plan d'expérientiation**⁶ qui constitue déjà une interprétation, une coloration, une texturisation du monde amorcée avant tout signe manifesté ou compris, qui n'apparaît donc que toujours déjà interprété dans et par cet « arrière-pays ». Cela rend inutile la notion cartésiano-positivistede « contexte », et impossible l'interprétation objective dessignes, puisqu'ils sont d'avance compris dans un horizon sans lequel ils demeureraient lettre morte. L'expérience personnelle de cela rend chacun(e) susceptible d'être sensible à ces univers chez les autres, de les imaginer à partir de siens, ce qui est indispensable à la compréhension des autres et à la vie avec eux, puisque personne ne comprend

⁶ - C'est Robillard lui-même qui souligne.

ni n'agit selon le seul sens « objectif » des signes,
mais selon un sens travaillé par l'expérientiation
sur lequel vient se greffer le sens modelé par les
catégories du discours et de la rationalité
(Robillard, 2017: 29 -30).

En réintégrant le « sentiment » au centre de l'étude de l'IL tout en admettant son caractère d'être un *vécu* de quelqu'un, lui advenant ici ou là, selon ses positionnements énonciatifs ou situationnels, mais toujours situé sur un « *arrière-plan d'expérientiation* », il serait après plus facile de soutenir l'idée que l'IL, en tant que sentiment, ne peut donc être appréhendée, objectivement, que de l'extérieur ; son chemin de frayage exige une posture *ad hoc* qui fasse justice à son intériorité, à son « *inapparence* » (Dastur, 2011).

2. Insécurité linguistique et appropriation : des rapports de cause à effet

Il est remarquable que les travaux s'intéressant aux relations entre IL/appropriation n'abordent cette question que sous le seul mode de cause à effet, l'appropriation du français étant perturbée, rendue difficile par l'intrusion d'un sentiment d'IL, à un moment ou l'autre de l'apprentissage de la langue. Si le questionnement n'est pas récent puisque des effets négatifs imputés à l'IL ont déjà été répertoriés par les chercheurs (Carayol, 1977 ; Marchello-Nizia&Picoche, 1991), et cela avant même que Francard (1993) n'établisse de rapport explicite entre la Norme scolaire, idéalisée par le sujet insécuré, et sa propre

norme qu'il délégitime, il semble que l'attention des chercheurs, au fil du temps, se soit plus tournée vers l'objectivation des signes, des indices d'IL repérables dans les pratiques ou les discours épilinguistiques des témoins :

Chez les élèves, surtout ceux qui appartiennent aux milieux les plus défavorisés, les conséquences d'une telle situation se manifestent le plus souvent par le silence [...]. Les étudiants réunionnais, dans leur grande majorité, n'ont pas surmonté le sentiment de gêne et d'insécurité devant l'usage du français qu'ils jugent ne pas toujours maîtriser (Carayol, 1977 : 34).

Si l'on s'en tient au contexte algérien, on constate que la plupart des travaux qui tentent de réfléchir sur les liens entre IL et appropriation du français en milieu universitaire partent quasiment tous d'une hypothèse déterministe, objectiviste selon laquelle les difficultés des étudiants seraient liées à leur situation de locuteurs insécurisés. Cette causalité est rendue manifeste par la mise au jour de signes reconnaissables, plus ou moins présents dans les discours/pratiques des locuteurs. Aissaoui (2017) a mis au jour des signes d'IL chez ses étudiants à Chlef en partant des discours épilinguistiques des étudiants :

Les déclarations d'étudiants ont été assez pertinentes pour nous, car elles ont consolidé notre hypothèse sur l'existence d'une insécurité linguistique aux multiples facettes (déficit de confiance, autodépréciation de leurs

compétences dans cette langue, réticence pour la
prise de parole (Aissaoui, 2017 : 52).

Pour Bédjaoui (2010), l'IL est liée à la compétence linguistique puisque la non-maitrise de la norme entraîne inévitablement l'IL :

nous ne pouvons que constater le grand lien existant entre le sentiment d'insécurité linguistique, et la notion de norme. Que la maîtrise de cette dernière renforce l'opération d'apprentissage de la langue étrangère, par nos étudiants. Et, au contraire, ignorer cette même norme, conduit, inévitablement, nos apprenants vers l'IL, surtout avec une langue aussi difficile que le français (Bédjaoui, 2010 : 22).

La conclusion à laquelle aboutit Bédjaoui, consistant en une relation entre IL et compétence linguistique, est pourtant contredite par les travaux de Gueunier (1993) en contexte libanais, lesquels ont montré que les locuteurs libanais se trouvent en IL non pas par incompetence mais du fait d'une difficulté à mettre en pratique cette compétence en situation.

Plus récemment, et à rebours des travaux qui rendent l'IL responsable des difficultés d'appropriation du français dans lesquelles se trouvent les étudiants, Boualili (2018) explore la perspective d'un rôle positif de l'IL, perçu comme écart, un « entre deux langues fécondant ». Toutefois, l'auteur demeure prisonnier d'une perspective explicative, positiviste puisqu'il tente de faire sourdre cet écart en identifiant plusieurs formes d'IL qui en sont autant de signes révélateurs : hypercorrection ;

interférence linguistique, alternance codique ; silence ; rire (Boualili, 2018, p.37).

Ce petit tour d'horizons de quelques travaux algériens sur le rapport entre IL et appropriation du français montre, à titre indicatif, à quel point ils sont ancrés, sans trop l'assumer, puisque cela semble très évident, voire admis, depuis longtemps, dans une épistémologie « cartésiano-positiviste bien institutionnalisée » (Le Moigne, 1995⁷). En effet, ces chercheurs n'explicitent pas clairement le point de vue épistémologique auquel ils se réfèrent comme si cette question était réglée d'avance et définitivement, ce qui est pourtant bien discutable. On peut, de ce fait, s'opposer à l'arrière-plan de ces recherches en y remettant en question la neutralité présumée, où la méthode objectiviste usitée, basée sur « la chasse aux signes » extérieurs, est censée révéler le sentiment d'IL, pourtant d'ordre affectif. En outre, le recours aux outils classiques (entretiens, questionnaires, etc.) ne permet pas d'atteindre la subjectivité des sujets puisque, à titre d'exemple, l'entretien demeure peu propice à une relation expérientielle, le chercheur intervenant souvent pour encadrer les échanges. Or, ce qui est en jeu dans ces échanges qui mettent généralement en rapport des chercheurs-enseignants et des étudiants, est que les chercheurs prennent grand soin de gommer leur « vécu » de locuteur ayant déjà été insécurisé ou d'enseignant de français insécure, déjà baigné dans une

⁷ -Voir Robillard, 2016 (éd.) pour plus de détails sur le choix de la sociolinguistique francophone de s'adosser à une telle épistémologie,

ambiance normative qu'il tente d'inculquer aux autres et dont il a du mal à se déprendre. Cela oblige donc à se tourner vers des outils de recherche plus qualitatifs, qui accordent une place de choix à l'expérience vécue du locuteur. Le récit de vie semble de ce fait un instrument adéquat pour être au plus près de ce sentiment d'IL.

4. Le récit de vie : Une manière expérientielle d'accéder au vécu, de se comprendre

En vue de comprendre la manière dont les étudiants-normaliens vivent l'IL, le récit de vie m'est apparu comme une manière adéquate d'accéder à la vision émiqque qu'ils se font, et cela pour diverses raisons que j'expliciterais plus bas..

Méthode dont « la validité » (Bertaux, 1980 : 198) a été discutée voire contestée en sociologie et en anthropologie dans les années 50 et 60, le récit de vie a pu devenir, à partir des années 80 « un outil incomparable d'accès au vécu subjectif ». On doit à Bertaux (2010) d'en avoir popularisé l'usage au sein de la sociologie française. Selon la conception plutôt minimaliste du « récit de vie », « il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (Bertaux, 2010, p.35). La reconstitution a posteriori des pans de sa vie par un sujet sous forme d'un discours narratif prend alors la forme d'une biographie dans laquelle le sujet met en scène non seulement sa trajectoire identitaire mais aussi sa vision du monde :

Il s'agit de rendre compte précisément des processus biographiques particuliers qui font qu'un individu fait ce qu'il fait, dit ce qu'il dit et pense ce qu'il pense. Il s'agit en d'autres termes de s'interroger sur la genèse de ses catégories de pensée et d'action. Un tel questionnement conduit le chercheur à mettre en œuvre une méthode de type biographique allant plus loin qu'une 'simple' analyse de trajectoire sociale, car elle ne se contente pas de collecter des données sur les propriétés sociales d'un individu (origine sociale, profession, niveau de diplôme, appartenance sexuée, religion, etc.), mais cherche à reconstruire le fil des expériences spécifiques au travers desquelles ces propriétés lui sont advenues » (Giraud *et alii.*, 2014 : 3-4).

L'enjeu sous-jacent au choix du récit de vie ici ne découle pas uniquement d'une simple volonté de chercher de la qualité dans les témoignages fournis par les étudiants-normaliens. En effet, je suis convaincu que cet outil, plus/mieux peut-être que d'autres, permet, loin de toute neutralité scientifique chimérique, (qualifiée de « néopositiviste » par (Bertaux, 1976)), de laisser une place importante, aussi bien au témoin qu'au chercheur, à la mise au jour de leurs histoires respectives, de leurs vécus, structurés à partir de leurs arrière-plans socio-culturels, et assumées en tant que filtres herméneutiques de lecture de l'autre, ce qui contribue à mieux comprendre le déroulement du récit raconté :

C'est parce que tout « autre » porte en lui, en elle, le modèle culturel qui l'a conformé qu'en tant qu'intéressé par ce modèle je peux, par la relation de communication établie entre nous, chercher à mieux connaître ce modèle et, ce faisant, à mieux comprendre cet autre. Mais s'il incarne sa culture, j'incarne aussi la mienne, et ne peux la laisser à la porte comme un vulgaire chapeau. Or ma culture a toujours-déjà des convictions, des certitudes sur sa culture ; et ces convictions ont été déposées en moi, à mon insu sans doute ; elles sont logées quelque part dans mon subconscient ; je ne peux m'en défaire par un acte de la volonté, ne sachant même pas où elles se nichent ni à quoi elles ressemblent ; au demeurant elles sont devenues mes propres convictions, comment pourrais-je m'en débarrasser tout seul ? (Bertaux, 2000 : 249).

Toutefois, à propos de ces étudiants-normaliens biographiés ici, on peut se poser légitimement la question de savoir si le crédit fait à leur récit de vie n'accuserait pas au problème de « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1982) dans la mesure où les événements qu'ils racontent ou se remémorent peuvent être dénaturés/transformés par la distance temporelle (un passé révolu dont on ne garde que peu de souvenirs). Il semble qu'on puisse contourner ce biais en veillant

à ne pas se laisser « imposer » une version biographique et être conscient des lacunes, déformations et sélections qui caractérisent le matériau recueilli (que ce soient des discours ou

des documents écrits). Dans cette perspective, l'interrogation critique des données permet de mettre au jour aussi ce qui n'est pas dit. C'est seulement ainsi que le matériau peut devenir un document de travail fiable » (Giraud *et alii*, 2014 : 6-7).

Même si l'on est conscient des tours de mémoire qui peuvent affecter le récit livré par l'étudiant-normalien, ces déformations, altérations, entremêlements, etc. ne doivent pas être rejetés comme des scories insignifiantes ; elles sont au contraire des éléments de sens que ce jeune laisse affleurer dans son discours au moment où il tente de se réapproprier *hic et nunc* des pans de son passé. Sa relation du passé ne restitue pas, dans leur authenticité originale, les événements qui lui sont arrivés puisque

[l]a mémoire n'est pas la dimension d'un enregistrement conservant dans leur état original les archives du passé personnel. Ce passé, constitutif de la personnalité, évolue avec elle par l'effet rétroactif des expériences vécues. De là des altérations non volontaires qui résultent du travail de la mémoire ; les effets de ce travail peuvent être dénoncés comme des mensonges et mystifications, mais le travail de la mémoire est lui aussi une vérité de l'individu. Un homme a le droit de considérer sa vie comme un enjeu, qu'il est libre de reprendre et de modifier au fur et à mesure du devenir temporel. Les « erreurs » et les mensonges que la critique se plaît à dénoncer

peuvent avoir une vérité intrinsèque, à la manière
des lapsus révélateurs d'un inconscient latent
(Gusdorf, 1991 : 483).

Interroger ce qui n'est pas dit dans le récit, n'est-ce pas une autre manière de faire accéder à la parole cette « expérience muette » (Merleau-Ponty, 1956) par un travail de compréhension herméneutique qui pense le récit de vie non comme le déroulement chronologique ou reconstitué d'une suite de faits positifs mais plutôt comme un évènement

qui n'est pas un fait objectif que l'on pourrait dissocier des « vécus » de celui à qui il arrive (...). L'évènement est toujours indissociable de son retentissement existentiel, car ce sont les modalités mêmes de son appropriation par celui auquel il advient qui décident, en dernière instance, de son caractère d'évènement véritable ou, au contraire, de pur traumatisme à jamais réfractaire à l'expérience et pour elle inassimilable (Romano, 2011 : 14).

5. Comprendre l'insécurité linguistique *vécue* par les étudiants-normaliens : une approche expérientielle

En vue de comprendre comment les étudiants-normaliens vivent l'IL, j'ai demandé à quelques étudiants volontaires, que j'ai déjà formés en 1^{ère} année, profil professeur d'enseignement primaire (PEP), dans le module de Pratiques et techniques de l'Oral (PTO), de raconter leur propre parcours d'appropriation du

français, sans leur imposer un canevas contraignant qui aurait prédéterminé les réponses et partant limité la marge d'expression libre du témoin. Quatre étudiantes-normaliennes seulement⁸ se sont ainsi proposées pour l'exercice de narration, ce qui est en soi, significatif pour une approche qualitative qui tente de faire sens des témoignages recueillis et non de viser une quelconque représentativité. Ces quatre témoins sont tous de sexe féminin, provenant de régions différentes : Ni. (Boumerdes) ; Am. (Alger) ; Ys. (Tipaza) ; Ch. (Ain Defla). Leurs propos ont été recueillis, en dehors de la classe, au sein de l'ENS, en prenant grand soin de leur expliciter le but visé à travers leurs récits de vie.

Il faut ici insister sur le fait que l'usage que je fais du récit de vie diffère un peu de celui employé par certains sociolinguistes (Nossik, 2011⁹) ou didacticiens (Galligani, 2000) où il est

⁸ -D'autres voulaient par la suite livrer leur récit mais pour des raisons de débrayage estudiantin qu'a connu l'ENS de Bouzaréah durant l'année 2017/2018, j'ai dû me contenter seulement du récit narratif des quatre qui se sont initialement proposées. A noter que bien des récits de vie sont en cours d'enregistrement dans le cadre d'un projet de recherche de formation universitaire (PRFU) portant sur l'IL en milieu universitaire.

⁹ -Qui se limite à une description furtive de scènes informelles vécus par le sociolinguiste : « *Sans abandonner la dimension textuelle du récit de vie proprement dit, il s'agit donc pour le sociolinguiste d'inclure dans son corpus (sous forme de notes ethnographiques par exemple) le « savoir d'arrière-plan » acquis par l'observation participante, les échanges éphémères et les scènes informelles vécus durant l'enquête ethnographique.* » (Nossik, 2011). On voit bien ici comment la conception du « vécu » est réduite à son acception uniquement ethnographique, donc

instrumentalisé généralement comme révélateur de causalités psycho-sociales. Outre le fait que, pour moi, c'est un outil d'entrer en sympathie avec le témoin et d'échanger nos manières de voir le monde pendant la durée de l'entretien

le récit de vie est un espace ouvert pour faire retour sur son passé, pour y resignifier ou redéployer sa propre vie : il donne le pouvoir de se transformer, en particulier lorsqu'il est stimulé pour raconter une (des) transformation(s) biographique(s) perçue(s) comme la raison même de l'entreprise » (Bendanaet *alli.*, 2005 : 13).

Il y est donc question de voir à l'œuvre ma transformation en tant que sociolinguiste algérien, venant avec un vécu, une tradition, un imaginaire, une histoire singulière, pour comprendre un autre vécu, une autre histoire, une autre tradition, ceux des étudiants-normaliens, qu'ils acceptent de livrer de manière ponctuelle, fragmentaire, parcellaire, entremêlée, sinueuse dans une langue, le français, dont ils ont une appropriation et une représentation sans doute différente des miennes, comme je l'expliciterai plus bas.

C'est ainsi qu'en se livrant à l'exercice narratif, l'étudiant-normalien se donne à voir, réflexivement, de telle ou telle manière en se réappropriant une part quelconque de sa vie qu'il tente de réintégrer dans son discours en l'associant à des événements, des rencontres, des choix, des projets, etc. Depez

(1996) explique que le récit de vie permet à la personne qui s'y livre de justifier ses choix (de langues, d'usages, d'appropriation) et de les faire comprendre en tant qu'événements singuliers, vécus :

Parlant de ses langues et donc d'elle-même, la personne livre son vécu, ses expériences, ses rencontres, ses valeurs, ses sentiments, son imaginaire, sa culture et ses traditions, qui apparaissent ou transparaissent dans son discours. Elle n'est pas à la recherche d'une causalité. Elle cherche avant tout à être comprise : elle explique le comment et le pourquoi. Dans cette activité d'auto-représentation, elle justifie aussi ses choix et ses difficultés et développe ainsi une réflexion sur son propre apprentissage et sur ses propres pratiques linguistiques. Ce travail de mise en mots du vécu personnel est une activité réflexive et métalangagière banale dans la vie courante, mais qui nécessite une posture particulière lorsqu'elle s'institutionnalise dans un rapport asymétrique comme le rapport interviewer-interviewé (Deprez, 1996 : 4).

J'ai donc essayé de tenir compte, autant se faire que peut, dans la conduite des récits de vie avec les jeunes étudiants-normaliens, de la trajectoire biographique et l'expérience appropriative vécue en portant une attention accrue aux rapports aux langues des témoins.

5.1.Replonger dans son vécu : IL comme expérience relationnelle de la peur, de la honte

Au cours de leurs témoignages, les étudiantes normaliennes ont fait part d'un certain nombre de faits qu'une attitude classique, objectiviste, peut facilement identifier comme autant de signes caractéristiques de l'IL :

— peur de faire des fautes, associée à un sentiment de culpabilité ; hypercorrections, etc. ;

— intériorisation de (représentations) de modèles normatifs véhiculés/inculqués par la famille ;

— Fétichisation d'une norme scolaire trop idéalisée, dont le bien/bon parler est le prototype, réduite à des aspects essentiellement immanents/structuraux : vocabulaire ; syntaxes (règles) ; conjugaison, prononciation

— Dépréciation de sa propre francophonie, auréolée d'un complexe d'auto/hétéro-catégorisations négatives : nulle, imparfaite, fautive, etc.

Or, le problème avec une telle approche explicative est qu'elle essaie d'extraire juste le fait (culpabilité, peur, dépréciation, hypercorrection, etc.) de tout un vécu éprouvé par le témoin durant son historicité. On ne peut réduire le phénomène d'IL au seul présent face-à-face avec le chercheur du moment qu'il s'ancre dans une construction socio-biographique impliquant l'imaginaire, l'affect, des souvenirs, etc. En témoigne Ch. dans l'extrait [1] qui revient sur son expérience d'appropriation du français :

Ch : D'abord j'ai un problème d'enfant avec la matière de français - parce que mon enseignante du primaire m'avait fait beaucoup – de douleurs eh – [on] me frappe beaucoup --- parce que j'étais --- humiliée un peu --- j'ai aimé pas l'école la classe les profs tout- donc j'étais pas un bon élève.

Le fait qu'elle fasse remonter à la surface de sa conscience ses souvenirs pénibles, vécus pendant sa scolarisation au primaire, témoigne du fait qu'elle s'est identifiée en tant que francophone imparfaite dès son jeune âge en recevant les remontrances et autres mauvais traitements de son enseignante de français comme autant d'actes traumatisants. C'est dire ici qu'on ne peut se contenter d'imputer l'IL à une simple causalité psychosociale (culpabilisation) puisque Ch. montre que son sentiment d'IL est généré par une appropriation singulière de ces événements malheureux survenus lors de sa scolarisation. L'IL peut donc ici être perçue comme un événement, qui « n'est pas une pure positivité qu'il serait loisible de distinguer de ses modalités d'appropriation, de son intégration à une expérience, ou de l'échec de celle-ci. Ce n'est pas un fait objectif que l'on pourrait dissocier des « vécus » de celui à qui il arrive » (Romano, 2016 : 14). Ce n'est pas de la culpabilité d'être/tomber dans l'erreur que naît l'IL mais ce serait la sensibilité à cette expérience douloureuse et son appropriation par Ch. qui déciderait de son caractère fortement existentiel, qui la laisserait assimiler en tant qu'évènement insécurisant. Si Ch.

éprouve de l'IL quand elle s'exprime en français, c'est que, plus profondément dans son vécu, elle a été affectée par ce traumatisme qui a marqué son parcours appropriatif du français et dont elle se souvient toujours sous la modalité d'un drame existentiel : « *L'événement est toujours indissociable de son retentissement existentiel, car ce sont les modalités mêmes de son appropriation par celui auquel il advient qui décident, en dernière instance, de son caractère d'événement véritable ou, au contraire, de pur traumatisme à jamais réfractaire à l'expérience et pour elle inassimilable* » (*ibid.* : 14).

Un autre exemple qui pourrait exprimer cette sensibilité au vécu comme appropriation d'un événement singulier nous est donné par le témoignage de Nl. [2]

En : Est-ce que tu t'exprimes en classe ? À l'oral ?

Nl : un peu

En : Comment ça un peu ? Tu prends la parole ou bien on te donne la parole ? Ou bien tu prends comme ça directement la parole ?

Nl : Des fois je prends je risque d'avoir des erreurs---

En : Comment ça tu risques ? Explique-moi comment ça tu risques ?

Nl : Je risque d'avoir des erreurs à l'oral et --- mes camarades (rires) vont rire de moi—

Cette étudiante impute sa peur de prendre la parole au risque de faire des erreurs. Le mot « risque » ici traduit toute une charge sémantique liée au vécu, à l'injonction de respecter Une Norme dont elle idéalise le schéma de réalisation en la pensant hors de portée ; au sentiment d'être ridiculisée par ses pairs, ce qui génèrerait déjà en elle de la honte. Ici on peut se poser la question de savoir si Nl. a peur parce qu'elle craint d'enfreindre une norme (légitime) attendue ou bien c'est son rapport à cette norme et à ce qu'elle en pense qui conduit à un sentiment d'IL.

Un bref détour par l'exemple du rocher de Romano (2010) nous fournit quelques éléments de réponse :

Est-ce que le rocher m'apparaît dangereux parce que j'ai peur ? Est-ce ma peur qui confère au rocher escarpé, abrupt, son caractère de dangerosité ? Si c'était le cas, il faudrait que je ressente à cet instant de la peur pour que son caractère périlleux m'apparaisse. Mais ce n'est évidemment pas le cas. Je suis à l'abri, loin de la paroi rocheuse qui tombe à pic dans la mer, je ne ressens pour l'instant aucune menace. La menace ne naîtra que si je tente de m'approcher. Le rocher me repousse comme une zone de dangerosité diffuse, il me tient en quelque sorte à l'écart, et ce n'est que si je commence à m'avancer que je sens mes jambes flancher (Romano : 2010 : 619-620).

Un petit exercice de commutation ici (rocher par erreur/Norme) permet de faire comprendre que la peur dont fait part NI. ne découle pas forcément de l'erreur ou de la Norme qu'elle risque de transgresser en classe mais de son rapport à son appropriation du français, aux relations qu'elle a avec les autres, à son imaginaire qui ne peut qu'indirectement apparaître ici :

Choisir une interprétation relationnelle de la peur, de la honte, des rapports aux langues et aux autres, c'est articuler l'IL, et l'expérience de minoration/domination à laquelle elle est souvent

rattachée, à la notion d'estime de soi (Feussi,
2018 : 217).

5.2.IL et Norme : sortir de l'idéologie du natif

L'examen des différents témoignages des étudiantes-normaliennes révèle que le sentiment d'IL est hypertrophié chez certaines par un ensemble de facteurs dont les principaux me semblent être les suivants :

— Les apprenants s'expriment à l'oral comme ils le feraient à l'écrit en pensant à une symétrie (pourtant dénoncée) entre oral et écrit. Ils conforment leurs productions orales à un schéma scriptural bien codifié voire intériorisé ;

— « L'apprenant ne sait plus comment gérer son répertoire plurilingue dans une situation formelle exigeant la pratique d'un seul code « le Français » dont il se représente une norme rigide et idéalisée. Par conséquent, il se sentira incapable de prendre la parole, d'utiliser cette langue pour échanger et participer à une situation de communication, l'apprenant ne se sent, donc, pas à l'aise d'où le sentiment d'insécurité linguistique » (Ikenoun, 2018 : 13) ;

— L'enseignement de l'oral en Algérie est laissé pour compte et pâtit d'une déconsidération/manque de prise

en charge, que ce soit dans les programmes ou dans les pratiques enseignantes ;

— L'évaluation institutionnelle (épreuves officielles) du français durant tout le cycle scolaire ne concerne que le volet écrit (comprendre/produire) et évacue du même coup l'oral, ce qui contraint l'enseignement/apprentissage de cette matière à se consacrer essentiellement à la préparation à la production écrite (liée en général à un genre textuel bien codifié : argumentation/description, narration, etc.) dont le modèle inspirateur est un texte de référence.

Or, l'un des motifs cardinaux qui me paraît nourrir de manière profonde le sentiment d'IL est que l'appropriation du français, dans l'esprit de beaucoup de témoins, repose sur l'idéologie du natif et son relais, l'approche par compétences. L'une des étudiantes m'explique dans l'exemple [3] comment elle fait pour améliorer sa pratique du français

Ys : J'ai suivi un site qui est d'un prof qui vit en France -- il s'appelle Yohan j'ai suivi ses audios --- il met des sujets – faciles – faciles à comprendre.

Cette étudiante entretient un rapport trop rigide avec La Norme dont elle se construit des représentations figées intrinsèquement liées au natif. Pour développer son oral, elle pense qu'elle doit aller chercher une pratique-modèle, celle d'un natif, en

l'occurrence la fréquentation d'un site web, créé par Yohan, un enseignant français. Je pense que le sentiment d'IL est exacerbé voire stimulée par les méthodes adoptées (l'approche par compétences et l'approche actionnelle en font partie, malgré leur souplesse relative et leur pragmatisme) qui incit[ent]

les apprenants à imiter des comportements étrangers à leurs habitudes sans que, au cours même de cet apprentissage, ils puissent y trouver un intérêt autre que de singer ce qu'ils ne sont pas (Besse, 2009 : 61).

Ce culte du « natif », sous-jacent à ces méthodes, découle, à mon avis, du fait que :

la description de la compétence de communication- qui en est la pierre angulaire – « a pu consister à inventorier les savoir-faire communicationnel d'une sorte de **superlatif idéalisé**, à même de gérer avec autant de finesse que d'adéquation, à l'écrit comme **à l'oral**¹⁰, des situations diversifiées où actes de parole, scripts conversationnels et écrits supposent une maîtrise particulièrement développée des moyens disponibles en langue, des genres textuels, des usages en contexte social (Coste, 2004 : 78).

Il est donc possible que « l'idéologie du natif » (et ses corollaires d'authentique, naturel) ait induit qu'on exerce des pressions socio-culturelles et politiques considérables sur le non natif qui, de ce fait, vivrait ou manifesterait des formes d'IL du fait même que ses compétences seraient, a priori, mises en question voire jugées de moindre qualité par rapport au natif. Je pense que si le sentiment d'IL était lié à la suprématie du natif et

¹⁰-Les soulignements sont de mon fait.

son gage de réussite d'apprentissage, il serait également corrélé au non-natif. Il n'est donc qu'à penser à cet enseignant algérien, en général non natif, ayant déjà vécu l'IL en tant qu'apprenant et qui donc, après appropriation et formation universitaire, peut donc être le garant de cette norme qu'il se fait un point d'honneur de ne point transgresser :

tout autre est la situation du non natif qui – avant ses élèves, vécu en lui-même l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Ceci lui a donné certes une conception plus nette des obstacles à franchir, mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser. (Dabène, 1990 : 13)

Par ailleurs, il me semble que ce serait cette représentation très figée voire ankylosée dans l'esprit des enseignants - qui ferait qu'ils se perçoivent comme étant chargés de respecter leur contrat didactique d'assurer les cours comme un natif en s'attendant, à défaut de faire immerger tous les apprenants dans le « fameux bain linguistique », à créer « une immersion à domicile » (Castellotti, 2017 : 127) en s'improvisant en formateur qui ne pratique que la langue cible, qui plus est identifiée le plus souvent à un français hexagonal ou à une forme légitime qui en serait le plus proche- qui engendre, à des degrés divers, le sentiment d'IL chez les apprenants :

Les enseignants « natifs » tendent à opérer, qu'ils le veuillent ou non, comme des agents d'insécurisation. Les enseignants de langue «

non natifs », insécurisés qu'ils sont parfois eux-mêmes, peuvent rendre cette insécurité « contagieuse » (Roussi, 2013 : 64)

6. Quelques pistes didactiques exploratoires pour prendre au sérieux le sentiment d'IL

A la lumière des perspectives PH explicitées plus haut, je propose plus bas quelques pistes, à titre de jalons exploratoires, pouvant aider à entretenir des rapports qualitatifs, à « sentir » autrement l'IL.

— « Désessentialiser » la Norme : Il est nécessaire pour toute appropriation d'être expérience d'une norme, « norme-repère » (Py, 2000, p.80) et non une « Norme-contrainte » qui élimine toute liberté et choix (d'où exclusion des formes plurilingues), qui baliserait la progression vers la langue cible tout en insistant sur le fait que, en vertu de cette expérience, l'apprenant n'est pas en position d'assujetti mais en acteur qui peut décider de l'orientation de son processus en fonction de ses projets. La norme serait ici plus perçue plus comme « une représentation », « un imaginaire » (Castellotti, 2017 : 86) que comme un ensemble rigide et codifié de règles.

— Défiger les représentations : former les apprenants à relativiser la norme scolaire en les rendant plus tolérants à accepter les différences (des normes, des usages, y compris les leurs), en les rendant sensibles à l'idée que tout le monde est sujet à l'IL (même leurs enseignants) puisque « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter

de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique. Ce seuil minimal serait, pour l'essentiel, attribuable au fait que tout locuteur sait bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement sa langue, qu'il ne peut en connaître toutes les subtilités, etc. » (Robillard, 1996 : 68) ;

— Banaliser l'IL en la tolérant (tolérer les langues de communication quotidienne et le répertoire verbal des apprenants, en n'intervenant pas pour corriger pendant l'intervention mais que l'enseignant peut très bien faire les remarques en différé (sur forum ; créer des forums de partage d'expérience, récits, etc.

— S'accepter en tant qu'«appropriant » du français (au sens génitif, d'une partie du français), qui ne se réduit pas au français de France mais dans une optique polynomique incluant les diverses variétés et normes de francophonies dans un projet qui ne s'arrête pas à la fac mais qui se poursuit tout au long de la vie ;

— « Dé-scolariser » (Castelotti, 2017 : 312) l'apprentissage du français ; implique non de sortir de l'école mais de « la pensée scolaire » qui implique un savoir bureaucratique, dépersonnalisé, contrôlé (certification), réglé à l'avance par des dispositifs (méthodes) ;

— Envisager l'appropriation en termes d'expérience, de parcours personnels en insistant sur le vécu : projet, relation altéritaire, compréhension (Gadamer, 1975) ;

— Développer un travail de formation des enseignants/formateurs à la réflexivité et à l'historicisation de de leurs expériences, langagière et humaine, à l'argumentation de leurs choix, à réhabiliter la personnalisation des savoirs, à assumer les différences singulières en les assumant, en étant responsables, sans culpabilité.

Conclusion

Ce texte a tenté de montrer que l'étude du phénomène d'IL ne peut être toujours réduit à ses manifestations dont l'intelligibilité ne peut passer par une objectivation, reposant sur une cartographie des signes/indices révélateurs, selon une perspective explicative, très prégnante actuellement en Sciences du langage. En tant que sentiment, l'IL gagnerait plutôt à être appréhendée de l'intérieur, en faisant droit à son intériorité, à son côté invisible, par une approche *ad hoc*. Les perspectives phénoménologiques-herméneutiques (PH), défendues ici, par contraste, peuvent légitimement se présenter en tant que candidats sérieux en vue de montrer que l'appropriation du français dans une école de formation de formateurs par exemple, implique de prendre en compte l'expérience du sujet et son vécu, tous deux compris et interrogés à partir de l'arrière-plan

expérientiel et relationnel du chercheur, clairement explicités et assumés (Robillard, 2017). Les pistes didactiques proposées en conclusion font écho à cet effort de sortir l'appropriation du français en Algérie d'une idéologie du natif qui empreint les pratiques enseignantes et en grève l'évolution.

Bibliographie

AISSAOUI S., 2017, « L'insécurité linguistique serait-elle responsable des lacunes des étudiants Algériens de français à l'oral? », *Revue des études humaines et sociales -B/ Littérature et Philosophie*, n°18, p. 47- 53.

AVOUX C., (éd.), 1996, *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan.

BAGGIONI D., 1996, « La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires » in C. Bavoux (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, p.12-32.

BECETTI A., 2017, « Hétérogénéités linguistiques et expériences de francophonies en Algérie : faut-il (encore) continuer de « croire » à l'alternance codique ? (pour) un point de vue phénoménologique-éthique », *Français en Afrique* n°31, p.79-102.

BEDJAOUI N, 2010, « L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du français en Algérie », *Revue de la faculté des lettres et des sciences humaine et sociale, Université Biskra*, n°6, p.1-22.

BENDANA K., *et alii.*, 2005, « Biographies et récits de vie. Démarches croisées et histoires multiples : Introduction ». dans BENDANA K., *et alii.* (éd.). *Biographies et récits de vie*. Tunis : Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, 2005. (pp. 11-20) (En ligne : <http://books.openedition.org/irmc/611>)> (consulté le 28 novembre 2018).

BERTAUX D, 2000, « Du récit de vie dans l'approche de l'autre », *L'Autre*, Vol.1, n°2, p. 239-257.

BERTAUX D., 1976, « Pour sortir de l'ornière néo-positiviste », *Sociologie et sociétés*, Vol.8, n°2, p.119 – 134.

BERTAUX D., 1980, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol.69, p.197-225.

BERTAUX D., 2010, *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*, Paris, Armand Colin. [1ère éd. 1997].

BLANCHET Ph., 2016, *Discrimination: combattre la glottophobie*, Paris : Editions Textuel.

BOUALILI A., 2018, « De la fécondité de l'entre comme moyen de dépassement de l'insécurité linguistique », revue *SLAAD*, n°10, p.29-45.

BOUDART I., 2013, *La situation sociolinguistique en Mauritanie : analyse du sentiment de sécurité et d'insécurité linguistique à travers l'étude des pratiques et des représentations*, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Rouen.

BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 62/63, p.69-72.

BRETEGNIER A., 1999, *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : La Réunion*, Thèse de doctorat, Université de Provence.

BRETEGNIER A., 2002, « Regards sur l'insécurité linguistique », dans A., BRETEGNIER & G., Ledegen (éds.), *Sécurité et insécurité linguistique—terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques- en hommage à Nicole Gueunier*, Paris :L'Harmattan, p. 7-32.

CASTELLOTTI V ., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris : Didier, Collection langues et didactique.

DASTUR F, 2011, *Heidegger et la pensée à venir*, Paris, Vrin.

DEPREZ CH., 1996, « Parler de soi, parler de son bilinguisme », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n°7, disponible sur: <<http://journals.openedition.org/aile/4919>> (consulté le 28 novembre 2018).

FEUSSI V., 2018, *Francophonies–Relations– Appropriations. Une approche historisée et expérientielle des langues*, Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, Université de Cergy-Pontoise.

FRANCARD M., *et alli.*, 1993, « L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique », *Français et Société*, n° 6, Bruxelles : Service de la langue française.

GADAMER, H-G., 1976, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris : Seuil.

GALLIGANI S., 2000, « De l'entretien au récit de vie », *Ecarts d'identité* n°92, p.21-24.

GIRAUD F., *et alli.*, 2014, « Principes, enjeux et usages de la méthode biographique en sociologie », revue *¿ Interrogations ?*, n°17, disponible sur <<https://www.revue-interrogations.org/Principes-enjeux-et-usages-de-la>> (Consulté le 20 novembre 2018)

GUEUNIER, N., *et alli.*, (dirs.), 1978, *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris : Champion.

GUSDORF G., 1991, *Les écritures du moi. Lignes de vie 1*, Paris: Les Éditions Odile Jacob.

HAUGEN E., 1962, “ Schizoglossia and the Linguistic Norm” *Report of the Thirteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language*, Georgetown University Studies Monograph Series on Languages and Linguistics, p.63-73

IKENOUN H., 2018, *La gestion de l'insécurité linguistique comme stratégie d'aide à la production orale d'apprenants collégiens. Cas des élèves de 4^{ème} AM – Bir Mourad Rais – Alger*, master en didactique du FLE, ENS de Bouzaréah.

KLINKENBERG J-M., 1993, Préface, dans *Langue et Société* n°6, p.5-7.

LABOV W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris : Minuit.

LEBON-EYQUEM, M., 2017, *Un parcours de recherche à travers l'hétérogénéité sociolinguistique réunionnaise: comment problématiser sans homogénéiser?* Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, Université de tours.

MERLEAU-PONTY M., 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.

NOSSIK S., 2011, « Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle du témoignage », *Corpus*, 10, p.119-135

PY B., 2000, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *AILE* n°12, p.77-97.

ROBILLARD D., (de), 1994 : "L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ?", dans M. Francard (éd.), *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, vol. 2, p. 109 - 121.

ROBILLARD D., (de), 1996, « Le concept d'insécurité linguistique: à la recherche d'un mode d'emploi » dans C., Bavoux, (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris : L'Harmattan/Université de La Réunion, p. 55-76.

ROBILLARD D., (de), 2016 : « Fenêtres sur une sociolinguistique de la réception ou phénoménologique-herméneutique, ou sur des SHS qualitatives à programme fort », *Glottopol* n° 28, p. 121-189.

ROBILLARD D., (de), 2017, « Apports d'une sociolinguistique mauricianiste : éthique et politique de la réception », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°17, vol. 2, p. 15-44.

ROMANO C., 2010, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris : Gallimard.

ROMANO C., 2016, « De l'évènement individuel à l'évènement collectif: De beaux lendemains de Russell Banks », dans « *Littérature et évènement* », textes recueillis par A.-L. TISSUT, H. CANTERO et K. DAANOUNE, *Lectures du monde anglophone*, p. 9-34.

ROUSSI M., 2009, *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*, Thèse de doctorat de Linguistique, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.