



HAL
open science

Insécurisations linguistiques paradoxales : de la délégitimation de locuteurs légitimes. Réflexions exploratoires à partir d'expériences d'enseignants français de FLE/S en Colombie Britannique

Emmanuelle Huver

► To cite this version:

Emmanuelle Huver. Insécurisations linguistiques paradoxales : de la délégitimation de locuteurs légitimes. Réflexions exploratoires à partir d'expériences d'enseignants français de FLE/S en Colombie Britannique. Valentin Feussi; Joanna Lorilleux. (In)sécurité linguistique en francophonies - Perspectives in(ter)disciplinaires, L'Harmattan, 2020, 978-2-343-20806-0. <hal-03171543>

HAL Id: hal-03171543

<https://hal.science/hal-03171543v1>

Submitted on 12 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

CHAPITRE 25

INSECURISATIONS LINGUISTIQUES PARADOXALES : DE LA DELEGITIMATION DE LOCUTEURS LEGITIMES

REFLEXIONS EXPLORATOIRES A PARTIR D'EXPERIENCES D'ENSEIGNANTS FRANÇAIS DE FLE/S EN COLOMBIE BRITANNIQUE¹

La formation des enseignants de langues au prisme de la diversité (ce que j'appelle une conception « diversitaire » de la formation – cf. *infra*) constitue l'une de mes thématiques privilégiées de recherche. Ces travaux s'adosent à une expérience longue en tant que responsables de formations de Master, dans le domaine de la didactique des langues (DDL) et, plus spécifiquement, du Français langue étrangère/seconde (FLE/S). Dans le cadre de ces fonctions, j'ai été pendant 10 ans (de 2008 à 2018) responsable du Master *Formation Duale en Français Langue seconde* (FDFLS), master binational visant à former des enseignants de français plus spécifiquement pour le système scolaire de Colombie Britannique (CB), et récemment distingué par le Ministère de l'Éducation de CB (pour une présentation plus complète, cf. *infra*).

Cette formation accueille notamment des étudiants français amenés à devenir enseignants de/en français dans un système éducatif traversé par des enjeux sociolinguistiques intenses et complexes autour, pour faire vite, de la pluralité des normes du français. Ces enjeux sont d'autant plus problématiques pour ces étudiants que, d'une part, ils doivent se familiariser avec un système éducatif qu'ils ne connaissent pas (ou pas bien), et que, d'autre part, ils arrivent pour la plupart avec une représentation généralement assez franco-centrée et normative du français. Leurs usages² du français en situation professionnelle (donc didactique en l'occurrence) se trouvent ainsi instabilisés par une double altérité : altérité de la « culture éducative » et altérité des dynamiques sociolinguistiques locales. C'est notamment de cette seconde altérité³ que cet article entend traiter, au filtre de la notion d'insécurité linguistique (IL), dans la mesure où la situation envisagée me semble intéressante pour l'interroger à nouveaux frais. En effet, bien que ces étudiants soient, a priori, locuteurs d'une forme dominante et légitime du français (le français « hexagonal »), leur rencontre avec des formes minoritaires, inédites (pour eux) et plus ou moins minor(is)ées de francophonies⁴, paraît générer de forts sentiments d'insécurité linguistique, et reconfigurer à la fois leur rapport aux langues et à l'enseignement des langues. C'est ce « paradoxe » que je me propose de présenter ici, sous l'angle des ressentis de ces jeunes professionnels et des insécurisations / reconfigurations didactiques que cette expérience occasionne.

Ce faisant, c'est aussi de ma position de chercheure-interprète tentant de comprendre cette situation qu'il sera question, ce qui permettra d'aborder, plus largement, la problématique de la (*non*)-expérience du chercheur dans la compréhension de la situation qu'il traite. Le caractère exploratoire de cet article tient au fait qu'il va tenter, modestement, d'ouvrir des pistes de réflexion sous forme de questions, plutôt que de tenter de présenter des « résultats » ou d'apporter des réponses très étayées au plan théorique et épistémologique.

¹ Emmanuelle Huver, EA 4428 DYNADIV, Université de Tours.

² Le terme *usage* est à comprendre ici comme un hyperonyme permettant de ne pas séparer *a priori* les pratiques et les représentations.

³ Qui, nous le verrons, n'est pas sans lien avec la première.

⁴ J'utiliserai ici le terme de *francophonie* dans des sens assez différents, qu'il ne me sera pas possible de préciser ni, *a fortiori*, de problématiser, du fait des limites imparties à cet article.

1. Paysage, situation : être enseignant de français en Colombie Britannique

Je ne reviendrai pas sur les termes de *paysage* et de *situation* (cf. Castellotti, 2017, 7.1. et 7.3.2.), si ce n'est pour indiquer qu'ils visent à rendre compte du caractère parcellaire, situé, mouvant, interprétatif des éléments qui seront exposés ici, et qu'ils dépendent donc indéfectiblement de l'expérience et du projet (ses « préjugés » et son « horizon d'anticipation », si on reprend la terminologie de H.-G. Gadamer) du chercheur.

Pour résumer, le projet qui sous-tend mon travail, et que je développe avec mon équipe de recherche, est un projet que l'on peut qualifier de « diversitaire » en ce qu'il fait le pari de la diversité, en tant que principe à la fois politique et épistémologique, et qu'il tente d'explorer les implications de ce pari, en l'occurrence pour la recherche en DDL et pour la formation des enseignants de langues (et notamment de français). Cette réflexion autour de la diversité constitue à la fois l'origine du Master *FDFLS*, son fil rouge et l'entrée à partir de laquelle je comprends les enjeux pour les enseignants, leur formation et leurs situations professionnelles.

Le master *FDFLS* est un diplôme binational⁵ qui a été créé en 2008, à l'initiative de D. Moore (pour l'université Simon Fraser, Vancouver, Canada – désormais SFU), V. Castellotti (pour l'université de Tours, France – désormais UT) et M.-T. Vasseur et M. Candelier (pour l'université du Maine⁶). Il s'agit d'une formation intégrée de 16 mois (4 passés à l'UT et 12 à SFU) permettant de valider un niveau M1 ou M2 de Master FLE de France et le Programme de Formation Professionnelle (PFP) de SFU, programme avec lequel les étudiants peuvent demander le permis d'enseignement de la Colombie Britannique. Elle se fonde entre autres sur le constat initial d'un manque important d'enseignants de français en Colombie Britannique (accentué entre autres par le développement d'une politique de bilinguisme au Canada, aux niveaux fédéral et provincial). Pour des étudiants français désireux de s'installer au Canada, il s'agit d'une réelle opportunité, car si les besoins éducatifs sont substantiels (et le taux d'insertion professionnelle par conséquent très élevé), le PFP constitue une condition *sine qua non* pour pouvoir enseigner dans le système éducatif britanno-colombien.

Le paysage sociolinguistique et socio-éducatif de la Colombie-Britannique est également déterminant. Au plan socio-éducatif, de récentes réformes ont amené à une reconfiguration profonde des contenus et des modalités d'enseignement – et, par conséquent, de la formation des enseignants – dans une perspective dite « inclusive ». Il s'agit entre autres⁷ d'inclure dans les contenus et/ou les pratiques d'enseignement les « perspectives autochtones » (i.e. les histoires, cultures, visions du monde et savoirs des premières Nations, Métis et Inuits). Pour les étudiants français⁸ venus se former à SFU, déjà peu familiers de la culture et du système éducatifs britanno-colombiens, cette évolution constitue un défi supplémentaire, dans la mesure où ils ne sont pas du tout familiers de ces problématiques et les découvrent en même temps qu'il doivent les intégrer dans les classes – ce qui leur pose question à plus d'un titre, non uniquement méthodologique d'ailleurs (mise en perspective de leur propre histoire au filtre de la colonisation, légitimité à intervenir en tant qu'enseignant

⁵ Il ne s'agit pas de double diplôme à proprement parler, dans la mesure où les niveaux que la formation permet de valider ne constituent pas nécessairement des « diplômes » au sens institutionnel du terme. Mais les principes de fonctionnement sont bien ceux d'un double diplôme.

⁶ La collaboration avec l'université du Maine a ensuite été interrompue, pour des raisons non pertinentes pour le présent propos.

⁷ Les nouveaux programmes contiennent en effet aussi un volet sur l'inclusion des enfants relevant de l'éducation spécialisée (« *with learning disabilities* »).

⁸ Précisons que le terme « étudiants (ou enseignants) français » est ici un raccourci pour désigner les personnes qui, dans le Master *FDFLS*, étaient inscrites à Tours. Cela ne présume en rien de leurs nationalités effectives, ni de la diversité de leurs parcours de vie et de leurs histoires de langues. Ainsi, la plupart étaient certes de nationalité française, mais cela n'a pas toujours été le cas (nous avons aussi admis des étudiants vietnamien, indien, canadien / québécois) ; de même, parmi les étudiants de nationalité française, certains avaient déjà des expériences familiales de pluralité linguistique (familles et/ou expériences de vie migrantes, créoles, etc.).

« étranger » (cf. *infra*, partie 3) ; réflexions sur la prise en compte de l'altérité, *a fortiori* dans des classes qui sont parfois d'origine majoritairement chinoise, etc.).

Au plan sociolinguistique, la Colombie Britannique (et sans doute plus particulièrement Vancouver et son agglomération) se caractérise par une forte présence de migrants (ou descendants de migrants) de nombreuses origines, notamment asiatique. Certaines de ces familles, comme certaines familles non migrantes d'ailleurs, considèrent le français (et les classes d'immersion francophone) comme une stratégie de distinction dans un environnement scolaire et académique fortement concurrentiel, où l'anglais (et les langues de migration) n'ont qu'un faible pouvoir distinctif. En outre, du fait du bilinguisme fédéral canadien, la Colombie Britannique a mis en place une politique volontariste de développement du bilinguisme anglais – français, qui passe entre autres par le développement de l'enseignement du français mais aussi de l'enseignement *en* français, dans le cadre des « classes d'immersion » (pour un aperçu plus précis de ces questions, cf. par exemple Moore et Sabatier, 2012). Le français est de ce fait certes sociolinguistiquement minoritaire, mais institutionnellement soutenu. De plus, cette forte demande institutionnelle de français a généré une vague de recrutement d'enseignants dont il est attendu qu'ils soient capables d'enseigner le français en tant que discipline scolaire, mais aussi d'autres disciplines en français. Certains migrants venant de différents pays francophones (France, mais aussi pays d'Afrique francophone) y trouvent des opportunités d'insertion professionnelle – ce qui est par exemple le cas de nos étudiants de Tours. Ce faisant, leur présence contribue à complexifier une situation de francophonie déjà sociolinguistiquement complexe, puisqu'aux relations entre « le français de France », « le français québécois » et « le français de Colombie Britannique »⁹ s'ajoutent et se mêlent les relations à d'autres français (français du Maghreb, français d'Afrique subsaharienne, etc.), donc à d'autres histoires de vies francophones (cf. également Tending, 2014), d'autres rapports au français et aux normes, d'autres cultures éducatives aussi. Dans ce cadre, outre des compétences linguistiques en français, le double cursus franco-canadien que représente la FDFLS offre l'avantage de proposer une réflexion poussée sur les enjeux liés à l'enseignement du/en français dans des situations de francophonies « intensément plurielles » et minoritaires (dans lesquels ce caractère pluriel et minoritaire présente des enjeux sociaux, identitaires, professionnels, etc. particulièrement forts).

2. Être enseignant français de français en Colombie Britannique

2.1. Intuitions : l'arroseur arrosé de l'insécurité linguistique

Tout cet arrière-plan est bien présent et se (re)joue à chaque fois, lorsque les étudiants français de Tours arrivent dans la formation à SFU, puis s'insèrent dans la vie professionnelle en tant qu'enseignant.e de français. C'est (en partie¹⁰) grâce à ma fonction de responsable de formation et aux échanges que cela implique avec eux et avec l'équipe formative de SFU que je prends conscience de ces enjeux, de leur complexité, de même que, réciproquement, je dois prendre en charge l'évolution de la formation liée aux évolutions du PFP (notamment sur les questions d'éducation inclusive).

Dans ce cadre, les étudiants français disent souvent qu'ils « ne savent plus quel français enseigner », qu'ils « ne savent plus à quel français se vouer », qu'ils « en perdent leur français »... Autant de formules ironiques, mi-figue mi-raisin, pour exprimer leur surprise, leur désarroi face à ce qu'ils vivent comme une altérité à la fois culturelle (portant sur les façons d'enseigner et les postures attendues de l'enseignant) et linguistique (portant sur le décalage entre leurs représentations du français et de « sa » norme et les variétés de français attendues, vécues, tolérées dans leurs situations

⁹ Les guillemets sont ici bien évidemment de mise, dans la mesure où ces catégories, bien que « commodes », sont elles-mêmes relatives et sujettes à caution, dans leur délimitation, leur dénomination, leur histoire et l'homogénéité interne qu'elles seraient censées présupposer.

¹⁰ Conjointement jouent aussi les réflexions qui sont développées dans mon équipe de recherche sur la problématique de la diversité, et notamment sur les francophonies plurielles.

d'enseignement). L'« ironie » réside ici dans le fait que ces Français ne se sont jusqu'ici sans doute¹¹ jamais vraiment posé de question sur la pluralité du français et se sont toujours vécus comme (plus ou moins) en sécurité avec le français. Disons-le autrement : jusqu'ici, il est probable qu'ils n'aient jamais fait l'expérience de l'IL en français, dans ce qu'elle peut véhiculer de rapports socio-identitaires intensément conflictuels aux normes.

Certes, certains cours à Tours les avaient sans doute sensibilisés à cette problématique ; mais cette sensibilisation était essentiellement intellectuelle, rationnelle. C'est cependant une autre chose que de la vivre, d'y être confronté expérimentalement, avec le sentiment d'y « perdre quelque chose », de ne pas être reconnu comme locuteur légitime (ou en tout cas seul légitime) ou détenteur de la (seule) norme légitime. Des Français de France, par conséquent perçus comme locuteurs légitimes du français, et donc usuellement exclus de la réflexion sur l'IL – au motif que celle-ci toucherait essentiellement les locuteurs des « marges », des « périphéries »... – et se retrouvant pourtant à vivre cette situation, à ressentir un grand désarroi linguistique, une « conflictualité relationnelle aux langues » (Bretegnier, ici-même), dans la vie quotidienne mais aussi et surtout en situation professionnelle... Voilà qui ne manque pas de piquant, pour eux au premier chef, mais aussi pour moi en tant que responsable de formation et, sur un autre plan, pour la réflexion sur l'IL et ses liens avec la didactique des langues – puisque cela permet d'explorer la possibilité d'un sentiment d'IL chez des locuteurs a priori dominants et légitimes au contacts de variantes a priori dominées et possiblement délégitimées.

C'est avec cet arrière-plan que lors d'une récente mobilité à Vancouver (avril 2018¹²), j'ai repris contact avec d'anciens étudiants français de la FDFLS (dans les faits, d'anciennes étudiantes) et ai mené des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2006 [1996]) avec six d'entre elles. Ce faisant, je souhaitais confronter mon intuition initiale avec leur vécu en tant qu'anciennes de la formation, (plus ou moins jeunes) enseignantes, migrantes installées (depuis plus ou moins longtemps et plus ou moins définitivement) au Canada : toutes vivent à Vancouver ou dans les environs depuis 8 à 10 ans. Nous avons donc échangé, à bâtons rompus et dans certains cas dans des entretiens à deux¹³, sur leur arrivée au Canada, mais aussi dans la formation et leur entrée dans le métier, et sur la manière dont leurs rapports au français et leurs perceptions de l'enseignement du/en français se sont (ou non) reconfigurés. Ces entretiens ont été très riches, du fait que les personnes s'y sont fortement engagées, avec une envie manifestement intense de témoigner – a fortiori sans doute parce que j'avais été leur responsable de formation (et qu'elles voyaient là une occasion de faire un retour sur la formation), et aussi parce que nous avons eu plaisir à nous retrouver, après plusieurs années sans nouvelles, et à échanger sur ce que les uns et les autres étaient devenus. Je ne rendrai donc compte ici que de quelques points abordés, de façon plutôt synthétique, et en ciblant sur les éléments qui m'ont semblé pertinents au regard de mon intuition initiale, soit que les discours produits l'ont confortée, soit qu'ils m'ont incitée à la relire autrement et à la faire évoluer.

2.2 Entretiens : hétérogénéité et convergences, retournements et continuités

La première caractéristique des entretiens est la grande hétérogénéité des témoignages, qui tient notamment aux statuts et situations professionnels des personnes d'une part, et à la composition des équipes pédagogiques de leurs établissements d'autre part.

En effet, parmi les 6 témoins, certaines exercent dans l'enseignement primaire, avec des enfants de moins de 10 ans, globalement plutôt débutants en français, alors que d'autres interviennent dans le

¹¹ Je ne peux pas être plus affirmative ici dans la mesure où, dans les entretiens que j'ai menés, je n'ai pas interrogé directement les témoins sur leur biographie langagière ni sur leurs rapports au français lorsqu'ils étaient en France. En revanche, aucune n'a spontanément thématisé cela d'une quelconque manière – les propos tenus dénotant au contraire de représentations plutôt normatives, comme on le verra.

¹² Je remercie d'ailleurs l'ensemble des collègues de SFU pour leur accueil et les informations qu'elles ont eu la gentillesse de me fournir dans un second temps. Je remercie plus particulièrement les collègues du Bureau des Affaires Francophones et Francophiles pour leur aide dans l'organisation de ces entretiens.

¹³ J'ai au total effectué 4 entretiens.

secondaire avec des élèves préparant leurs examens terminaux. Les enjeux autour de l'apprentissage du français, les exigences normatives et la « pression évaluatrice » (de la part des enseignants, mais aussi des élèves et de leurs parents) ne sont dans ces deux cas de figure pas du tout du même ordre, ce qui joue sur les représentations des témoins quant aux objectifs institutionnels, aux attentes vis-à-vis des élèves, aux contenus des enseignements, à leur rôle professionnel, etc. Ainsi, Eulalie¹⁴ raconte avoir exercé longtemps dans un quartier très favorisé de Vancouver. Les parents y étaient de ce fait très exigeants sur le niveau de français, mais aussi sur l'attitude que les enseignants devaient adopter avec les élèves, ce qui engendrait des formes d'injonctions paradoxales autour de la nationalité des enseignants français : conformes aux attentes en tant que Français (car dépositaires de la norme légitime, le « bon français »), mais aussi non conformes pour cette même raison (car jugés comme des enseignants « trop français », c'est-à-dire trop sévères, trop exigeants et linguistiquement trop normatifs). Le lien entre environnement institutionnel et perception des normes est aussi palpable dans le contraste que présentent Louise et Marinette. En effet, Louise, inscrite dans la FDFLS en 2009, n'est plus enseignante depuis plusieurs années et exerce désormais dans une institution publique en charge de l'éducation. Elle a de ce fait un autre regard sur les attentes institutionnelles, qu'elle s'est appropriées avec une lecture plus « politique », ce qui l'amène à relativiser les exigences linguistiques dans le cadre des certifications par exemple (type DELF), alors que Marinette, enseignante dans le secondaire et ayant en charge la préparation des élèves à diverses certifications (examens terminaux, DELF...), en fait une lecture beaucoup plus littérale¹⁵ :

« Au niveau où je suis, en secondaire, j'essaye de les utiliser le moins possible [les anglicismes]. Y'a de jolis mots en français qui sont aussi de jolis mots en anglais. Et je leur dis OK, ce mot-là t'as le droit de l'utiliser en français et en anglais, mais il faut que tu mettes la prononciation française. Si tu mets la prononciation anglaise, dans les examens que tu vas faire, on va te casser parce qu'on va croire que tu connais pas le mot. (...) En informel oui, mais si tu passes ton provincial à l'oral ou si tu passes ton DELF à l'oral, non. » (Marinette)

Outre ces situations professionnelles institutionnellement différentes, se joue aussi, dans la construction des rapports aux normes de nos témoins, la composition des équipes pédagogiques des établissements dans lesquels elles exercent ou ont exercé. C'est Tatiana qui est la plus explicite sur ce point, en exprimant un intense sentiment de décalage et d'inconfort, qu'elle attribue au fait que son équipe pédagogique comporte un grand nombre de Québécois et dans les propos de laquelle on reconnaît bien certaines des manifestations usuelles de l'IL : la parole coupée / le silence, le conflit, la revendication.

Elle [une collègue québécoise] était vraiment pointilleuse.

E. : et ça vous déstabilise ?

T. ben oui parce qu'on peut pas parler naturellement. Quand je dis "baby-sitter", ah elle a encore dit un mot anglais. Mais toi, quand tu dis c'est fucké, t'as pas dit un mot anglais peut-être ? eux, leurs mots anglais ça passe, mais alors les miens, ça passe pas ! (rires). Y'a un conflit, mais c'est un conflit un peu sournois. Et comme moi je suis souvent la seule Française, y'a des fois où je suis pas d'accord en fait. Là récemment, je leur ai dit, vous m'agacez, c'est difficile de parler si on peut pas parler naturellement. (Tatiana)

Louise confirme cela à partir de la situation inverse.

L. : il y avait vraiment des enseignants de tous les horizons, donc cette diversité-là [linguistique], c'était la norme. (...)

E. : ah oui, il y avait aussi des enseignants d'Afrique du Nord ?

L. : oui oui. Donc j'avais des collègues de France, y'avait des gens du Québec, y'avait des gens d'Afrique du Nord, du Liban, donc... oui, des répertoires différents. Alors que je me dis que peut-être pour quelqu'un qui

¹⁴ Tous les prénoms ont été modifiés, pour préserver autant que possible l'anonymat des personnes.

¹⁵ À cela se rajoutent des rapports aux normes personnels qui renforcent et réciproquement sont renforcés par ces situations professionnelles. Marinette est manifestement beaucoup plus normative que Louise (dans les discours qu'elle tient sur les questions de langues, dans l'attente qu'elle raconte adopter vis-à-vis des élèves, dans l'impression générale qu'elle dégage) : ceci tient sans doute à des parcours de vie, à des biographies langagières que je n'ai pas explorées ici, dans la mesure où d'autres travaux existent déjà sur cette question.

enseignerait plus en immersion en français, le reste de l'école, les enseignants sont anglophones. (...) donc je me dis voilà, dans ce cas, ça doit être plus difficile à vivre. (Louise)

Toutefois, au-delà de l'hétérogénéité des situations professionnelles (et sans doute aussi des rapports personnels et biographiques aux normes – cf. note de bas de page *supra*), on retrouve également dans les entretiens des éléments communs autour de leur perception des normes. Plus exactement, on pourrait parler d'un vécu commun construit autour du fait qu'elles n'ont pas pu ne pas se poser la question des langues, des normes et de la diversité, ni dans leur vie personnelle, ni (surtout) dans leur vie professionnelle. Autrement dit, elles témoignent toutes d'une prise de conscience aiguë (expérientielle) de la pluralité au sein du français, des hiérarchisations et jugements opérés entre ces variétés et de leur caractère relatif, mouvant, situé, complexe et... hautement inflammable (porteurs de conflits – car d'enjeux – forts) tant au plan politique qu'identitaire ou éducatif / professionnel.

« Le français du Québec, c'est pas le français qu'on [les parents] veut pour ses enfants. (...) cela joue sur les relations entre les enseignants. On sent que ça existe. "Conflit", c'est peut-être un peu fort, mais tout le monde sait que c'est là. » (Louise)

Ainsi, d'une part, toutes reconnaissent la pluralité du français. Mais, en même temps, elles la réduisent généralement à une binarisation « français de France » / « français du Québec » : les francophonies de Winnipeg ou du Nouveau Brunswick sont beaucoup plus rarement évoquées (et souvent sur sollicitation de ma part), de même que le terme « franco-canadien » (Marinette utilise une fois le terme « français canadien », pour ne pas utiliser « québécois »). Le terme « franco-colombien » est utilisé une seule fois, significativement par Louise, dont le positionnement est fortement teinté par sa situation professionnelle plus institutionnelle et politique que celle des autres anciennes étudiantes.

D'autre part, elles évoquent toutes, de manière sociolinguistiquement souvent assez fine, les hiérarchisations opérées entre les variétés de français et le caractère situé de ces hiérarchisations. Par exemple, elles ont bien conscience que le français « de France » reste le français plébiscité par la plupart des parents et que, de ce fait, en tant que Françaises, elles jouissent d'une forme de « rente de situation » – même si, par ailleurs, se disant toutes en train de « perdre leur français », elles se sentent de plus en plus éloignées de la norme centrale, donc, *in fine*, un peu moins légitimes à l'enseigner. De même, elles ne sont pas dupes des représentations des parents et des élèves (mais aussi du gouvernement provincial¹⁶) sur « le » français (réduit à sa variante standard, française, parisiano-[ou tourangeo !-]centrée) : elles déconstruisent en effet ces représentations centralisatrices à partir des conflits autour des francophonies plurielles qui se jouent entre enseignants, puisqu'ils sont originaires d'autres provinces canadiennes ou d'autres pays francophones, notamment du Maghreb et d'Afrique subsaharienne.

Dans un article sur les cours de francisation au Québec, Calinon (2009) montre que le français hexagonal constitue la norme et que le québécois (et le québécois seulement) constitue une variante ponctuelle, mobilisée essentiellement en compréhension. Les enseignantes que nous avons interrogées semblent, quant à elles et dans leurs discours en tout cas, avoir fait des choix sociolinguistico-didactiques beaucoup plus complexes... et ambivalents. Comme dans l'article de Calinon, elles expriment pour la plupart des formes de compartimentage, focalisant en outre sur une opposition binaire entre français hexagonal et français québécois (« en France, on dit marron, au Québec on dit brun » dit par exemple Tatiana). De même, elles maintiennent des propos en partie jugeants, hiérarchisants et assez péremptoirs (cf. *supra* le discours de Marinette sur la prononciation à la française) – parfois un peu « épidermiques » mais aussi non dénués d'(auto)ironie (Gabrielle) ou de capacité à jouer avec et entre les variantes (Marinette) :

« J'attends d'eux qu'ils [les élèves] me parlent en français, même s'ils me disent qu'ils sont vite... on dit rapide, mais mon collègue, il dit vite aussi, alors on peut pas lutter. » (rires) (Gabrielle)

¹⁶ Puisque celui-ci, par manque d'enseignants francophones, va chercher des enseignants en France (entre autres). L'action de la France est ici aussi, réciproquement, à prendre en compte, qui y voit un moyen de maintenir une présence française par la présence du français (comme en témoignent les moyens déployés pour développer des partenariats universitaires pour la formation d'enseignants de/en français dans toutes les provinces anglophones).

« Si c'est québécois, je prends. Mais "à la toilette" ça m'énerve. C'est québécois, mais c'est pas correct. (...) Je leur [les élèves] dis ; avec tel prof, tu peux dire ce que tu veux. Mais avec moi, pas "à la toilette", au moins "au petit coin". » (Marinette)

Il est également révélateur de cette hiérarchisation que ces observations soient souvent mises en lien avec la culture éducative canadienne, globalement jugée « plus laxiste », comme s'il y avait une sorte de concordance entre la norme didactique (« laxiste ») et les usages linguistiques canadiens (qui seraient donc, comme par « contamination », également « laxistes »).

Mais au-delà de ces hiérarchisations (et de l'humour qui témoigne à mon sens d'une certaine prise de distance avec celles-ci), elles sont loin de considérer le québécois (ou, plus exactement les « parlures franco-canadiennes ») comme des variantes ponctuelles, en quelques sortes dérivées du français de France, lequel resterait donc, métaphoriquement et symboliquement, au centre de la francophonie. Ainsi, Eulalie a établi dans sa classe des usages linguistiques à parité, voire accepte une domination de ce qu'elle appelle le « québécois », de même que Tatiana indique accepter les alternances codiques, même si dans les deux cas, le fait d'exercer dans l'enseignement primaire joue vraisemblablement comme une relativisation du poids et des enjeux liés à leurs choix sociolinguistico-didactiques :

« Avec des petits, j'ai tendance à m'adapter au vocabulaire québécois. » (Eulalie)

« Les alternances codiques ne sont pas nécessairement mal vues. Moi je les autorise en maternelle : "I want the book rose", pour moi, c'est déjà une preuve qu'il a compris. » (Tatiana)

Louise, quant à elle, évoque des formes de vigilance sociolinguistique et de jeu avec la pluralité de son répertoire francophone, en fonction de ses interlocuteurs, notamment en situation professionnelle (en d'autres termes, elle est très vigilante, notamment dans des situations professionnelles à enjeux, à ne pas imposer un français « de France »).

« De manière générale, si je parle à une personne du Québec, je vais dire "rétroaction", je vais dire "je vous souhaite une bonne fin de semaine". (...) On s'adapte à tous les contextes et à ses interlocuteurs, et encore une fois encore plus en milieu professionnel, parce qu'évidemment on veut transmettre une certaine image. » (Louise)

De même, Tatiana reconnaît que les importants conflits professionnels et amicaux liés aux tensions sociolinguistiques entre français de France et français du Québec l'ont fait réfléchir sur les normes françaises et sur les implications didactiques de ces rapports conflictuels, douloureux aux langues :

« Je vis pas dans un pays où la langue est menacée [en parlant de la France]. Le Québec, ils se sentent complètement menacés. Et je comprends : quand je suis en classe, les parents me disent "ouaaah, vous êtes une Française de France, une vraie Française ; les Québécois, ils parlent avec un mauvais accent". Et je me sens mal pour eux. (...) Quand j'enseigne aux petits, j'y fais très attention, parce que mes collègues sont Québécois ou Franco-canadiens. Je dis : "on dit marron en France, mais brun au Québec"¹⁷. » (Tatiana)

3. Insécurité ?

Ces vécus sociolinguistico-didactiques me semblent très riches pour une réflexion sur les apports de la notion d'IL pour la formation des enseignants de français en Colombie Britannique, mais aussi pour les enseignants de FLE/S en général. Ils jouent en effet un rôle de loupe sur les enjeux liés à la diversité linguistique et culturelle, qu'en tant qu'enseignants de FLE/S ils auront nécessairement à

¹⁷ Au passage, cette phrase me semble révélatrice de possibles conflits d'interprétations : d'une part, on peut la lire comme le maintien d'un compartimentage, destiné *in fine* à maintenir le français de France au moins à parité là où il est (sociolinguistiquement) minoritaire. Mais on peut aussi la lire comme une tentative, de la part de Tatiana (et à partir de ses représentations, de son vécu, etc.) de donner une légitimité au québécois, de faire preuve d'une forme non pas seulement de tolérance, mais de reconnaissance (au sens fort de ce terme) de sa présence. C'est bien pour illustrer cette problématique (qui pose des questions épistémologiques redoutables sur la place et le statut du corpus) que j'ai mobilisé à deux reprises cet extrait de citation, avec deux projets d'interprétation différents et diversement resitués dans leur contexte linguistique.

vivre, à identifier, à affronter et à questionner. C'est d'ailleurs sur ce point que j'avais dans un premier temps pensé conclure cet article.

Mais, à la réflexion, deux éléments me sont apparus comme devant être préalablement discutés, que je formulerai ainsi : « En quoi peut-on (ici) parler d'insécurité ? linguistique ? » et « En quoi puis-je (moi) parler d'insécurité linguistique ? ».

3.1 Insécurité ? Linguistique ?

Les témoins n'ont pas mobilisé d'eux-mêmes le terme d'insécurité, mais plutôt rendu compte de sentiments d'inconfort, de tiraillement, de quelque chose de non-dit, non-tangible mais dont « on sait que c'est là », pour reprendre les mots de Louise. Ils ont parfois évoqué des conflits, et souvent évoqué la question de la légitimité. En outre, ces sentiments sont souvent exprimés par eux comme touchant d'autres plans que le plan sociolinguistique : didactique d'une part, puisque beaucoup ont interprété les sentiments ressentis comme liés au décalage des cultures éducatives, vues comme plus normatives, « sévères » et centrées sur l'enseignant en France et comme plus souples, « laxistes » et centrées sur l'élève au Canada. Professionnel d'autre part : la plupart ont en effet exprimé leur sentiment d'illégitimité à être des enseignantes françaises dans le système éducatif canadien. Ainsi, Eulalie rapporte que certains parents se sont plaints du fait « qu'elle ne soit pas canadienne ». Marinette a quant à elle les propos suivants :

M. : J'ai pas le background de la culture.

E. : Mais en Chine [où Marinette a enseigné] non plus.

M. : oui, mais j'avais pas cette connexion de "je suis dans le système public". C'était complètement différent. Parce que je suis dans le système éducatif, je suis... je suis dans le noyau, là. Je suis pas à l'extérieur. Je suis dans le noyau, c'est ça qui me gênait. (...) En Chine, j'étais juste prof de langue. (...) L'immersion française, on est au cœur, on est au cœur du système. (Marinette)

Toutefois, ces ressentis sont également indissociables de dynamiques plus spécifiquement langagières, notamment du fait que le sentiment d'insécurité didactique (ou d'« imposture » didactique) est souvent traversé d'un sentiment d'insécurité (ou d'« imposture ») linguistique :

« Je me souviens d'une directrice d'école qui me disait : "Il faudrait débarrer la palestre", et je me disais, j'ai aucune idée de ce que ça veut dire, faut que je fasse quelque chose, mais j'ai pas compris et pis de se dire du coup est-ce qu'elle va croire que je suis un mauvais prof, est-ce qu'elle va douter de mes compétences quand c'est pas un problème de fond, mais un problème de forme. » (Louise)

3.2 Insécurité linguistique : expérience et compréhension du chercheur

À l'exception de Louise, à qui j'avais posé la question plus directement, les témoins n'ont pas réellement formulé de lien explicite entre IL et insécurité didactique... d'où une seconde question qu'il me semble nécessaire de (me) poser : en quoi puis-je, moi, parler d'IL ?

Cette question ne renvoie ici pas seulement à la problématique du caractère interprétatif de la recherche, *a fortiori* quand elle porte sur des sentiments – ou disons plutôt que ce n'est pas sur ce terrain que je souhaite ici la faire porter, de nombreux travaux ayant déjà été développés sur le sujet. Ce qui m'intéresse plus, c'est qu'il me faut bien reconnaître que l'IL est un sentiment dont je n'ai *pas* l'expérience, si ce n'est peut-être de manière minimale (le « prix de la socialité » évoqué par De Robillard, 1996). Mais cette expérience n'est pas une expérience « existentielle », pas une expérience qui *concerne* et *engage* l'être (cf. Romano, 2010) : en d'autres termes, l'IL ne m'évoque pas grand chose expérimentiellement, c'est plutôt une *notion*, que je peux appréhender intellectuellement, rationnellement, ou éventuellement par le détour par d'autres expériences, que j'*imagine* proches. Sur cette base (et notamment sur la base des travaux de recherche consacrés à l'identification de l'IL), je peux repérer des signes, des manifestations de l'IL et en inférer l'existence de ce sentiment. Mais ce faisant, j'ai aussi conscience de développer un propos dans lequel le jugement est coupé de l'expérience. Ce point me semble d'autant plus à problématiser qu'à mon sens,

cela concerne transversalement la recherche en DDL, alors que cela n'est jamais thématisé comme tel, voire reste tu et peut-être même tabou¹⁸.

Ainsi, la manière dont je comprends le vécu de ces témoins comme une forme d'IL « renversée », ouvre l'idée que l'IL pourrait aussi être ressentie par des francophones usuellement catégorisés comme « du centre » (et donc pas uniquement par des locuteurs « non-légitimes »). Mais cette idée permet-elle vraiment de travailler autrement les notions de marge et de centre, dès lors qu'on les envisage sous l'angle des parcours de vie et des vécus ? ... Ou bien constitue-t-elle une façon, pour des « dominants » de l'espace francophone (dont je fais partie), de s'emparer en l'euphémisant, et donc en la minimisant, d'une notion qui fait fortement enjeu pour les personnes qui sont et/ou se vivent comme rejetées à la marge de cet espace¹⁹ ?

De même, en confrontant mon interprétation de mes entretiens avec différents travaux marquants sur l'IL, j'ai parfois eu le sentiment d'un certain décalage entre les interprétations proposées et les interprétations que m'inspiraient les extraits / cas présentés. Pour le dire un peu trivialement, j'ai eu l'impression que ces travaux de recherche sur-saturaient les traces sélectionnées d'IL, là où, pour ma part, et de manière plus « positive », je voyais souvent des formes très aigües et poussées de *réflexivité* sur les situations et les dynamiques langagières. Position de surplomb de ma part ? Incapacité à voir ce dont je n'aurais pas l'expérience ? Ou regard « altérisant » à partir d'une autre expérience (non uniquement incommensurable) instaurant un conflit interprétatif ?

Il ne s'agit pas ici de soutenir l'idée que seules les personnes « issues du terrain » (qui en auraient donc « L'Expérience », alors essentialisée et absolutisée) seraient légitimes à faire des recherches sur « leur » terrain, ou bien que leurs « résultats » seraient en soi plus « valables » que ceux d'autres chercheurs (sur ce point et sa problématisation en sociolinguistique, cf. également Bretegnier et Lebon-Eyquem ici-même). Pour la didactique des langues, cela reviendrait à réactiver le mythe du natif sur un plan didactologique, alors qu'il est largement dénoncé au plan didactique. Pour les SHS, cela ouvrirait la porte à l'idée d'« appropriation épistémologique » (pour faire un pendant à la notion d'appropriation culturelle, actuellement florissante dans certains discours scientifiques, médiatiques et artistiques), à mon sens assez malsaine en ce qu'elle essentialise l'altérité et conçoit l'appropriation sur le mode de la propriété et non sur celui d'un « advenir en propre » (Dastur, 2011 : 95).

A rebours d'une opposition entre des natifs et des non-natifs (entre des « de souche » et des « de branches, de feuilles, de papiers », ce qui serait d'une « bêtise de bûche » pour reprendre l'expression de M. Ferrier²⁰), ce que je tente de faire ici, avec ce questionnement tout intuitif et exploratoire, c'est de poser la question du « comprendre » en SHS et des modalités de réception, donc d'acceptation, de refus et de critique de ce « comprendre » *dans et pour la recherche*. Parce que poser la problématique en ces termes suppose *in fine* que chacun explicite « ce à partir de quoi il comprend » (ce que j'ai essayé de faire ici) ; et cela me semble non seulement sain éthiquement (a fortiori pour des recherches qui se revendiquent comme *impliquées*) mais aussi, encore à explorer épistémologiquement.

¹⁸ Je pense ici à certains « experts » de la DDL qui vont former des enseignants dans des pays qu'ils ne connaissent pas ou peu, et donc sans prendre en compte (ni même peut-être déceler ou avoir conscience) certaines problématiques, parce qu'ils n'en ont pas l'expérience. Je m'inclus ici dans ce constat, puisque j'ai moi aussi participé à de telles formations, notamment en Azerbaïdjan pendant ma thèse. Ceci a généré chez moi de nombreux doutes et de fortes questions éthiques, qui ont une influence directe sur mes orientations épistémologiques actuelles.

¹⁹ On pourrait alors faire le parallèle avec l'idée de « racisme anti-blanc » ou encore avec la manière dont Didier Eribon, dans son *Retour à Reims*, estime que « toute sociologie ou toute philosophie qui entend placer au centre de sa démarche le "point de vue des acteurs" et le "sens qu'ils donnent à leurs actions" s'expose à n'être (...) rien de plus qu'une contribution à la perpétuation du monde tel qu'il est : une idéologie de la justification (de l'ordre établi). » (Eribon, 2009 : 52).

²⁰ https://www.ldh-france.org/IMG/pdf/H_L155_Agir_1_De_Tokyo_a_Paris_metissage_et_diversite_.pdf. Je ne soutiens pas ici l'idée que cette opposition serait uniquement le fait de gens « bêtes » et tiendrait donc uniquement à une question d'intelligence. Les raisons sont souvent bien plus complexes, mais je conserve néanmoins cette expression, pour son côté frappant et provoquant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CALINON A.-S., 2009, « Tension entre norme d'usage et norme standard : étude de l'insécurité linguistique des immigrants-apprenants en francisation au Québec », dans *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 20.
- CASTELLOTTI V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation*, Didier, Paris.
- DASTUR F., 2011, *Heidegger et la pensée à venir*, Vrin, Paris.
- KAUFMANN J.-C., 2006 [1996], *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris.
- MOORE D. et SABATIER C., 2012, *Une semaine en classe en immersion française au Canada : le projet CECA au Canada*, PUG, Grenoble.
- ROBILLARD D. de, 1996, « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi », dans *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan, Paris, 55-74.
- ROMANO C., 2010, *Au cœur de la raison : la phénoménologie*, Gallimard (Folio), Paris.
- TENDING M.-L., 2014, *Parcours migratoires et constructions identitaires en contextes francophones. Une lecture sociolinguistique du processus d'intégration de migrants africains en France et en Acadie du Nouveau-Brunswick*, thèse de doctorat, Université de Moncton, Université de Tours.