



HAL
open science

Entre français standard et vernaculaire acadien, l'invisibilisation du conflit linguistique

Samuel Vernet

► **To cite this version:**

Samuel Vernet. Entre français standard et vernaculaire acadien, l'invisibilisation du conflit linguistique. Geneviève Bernard Barbeau; Franz Meier; Sabine Schwarze. Conflits sur/dans la langue : perspectives linguistiques, argumentatives et discursives, Peter Lang D, pp.99-117, 2021, 978-3-631-83778-8. 10.3726/b17693 . hal-03192934

HAL Id: hal-03192934

<https://hal.science/hal-03192934>

Submitted on 8 Apr 2021

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.

Samuel Vernet

Entre français standard et vernaculaire acadien, l'invisibilisation du conflit linguistique

1 Introduction

La ville de Moncton en Acadie, dans le sud-est du Nouveau-Brunswick au Canada, est considérée comme une des principales zones de contact entre la population acadienne, francophone minoritaire, et la majorité anglophone. Elle a été le théâtre de la lutte pour les droits linguistiques de la minorité depuis des décennies (Hickey, 1990 ; Pincombe et Larracey, 1990 ; Boudreau, 2014). Le contact, séculaire, a progressivement métissé les pratiques linguistiques vernaculaires : le français acadien que l'on dit parfois « traditionnel » (Péronnet, 1989), celui hérité des premiers colons, s'est teinté d'éléments issus de l'anglais (Perrot, 2005), puis est aujourd'hui très fortement influencé par un français normatif dit standard, celui qui est enseigné et, du même coup, valorisé¹. Petit à petit, la population acadienne s'est retrouvée dans une situation que Valdman qualifiait de « diglossie complexe » (1994 : 20), issue d'une double minorisation. La première résulte du contact avec la majorité anglophone et a bien été décrite, tant dans ses aspects symboliques que matériels². Et la seconde, qui m'intéressera ici, résulte du contact entre un français standard et les pratiques linguistiques vernaculaires ; étant perçu comme légitime, le standard, largement exogène, s'en trouve bien souvent valorisé au détriment du vernaculaire. Ceci a des effets sociaux très concrets entre insécurisation des personnes et entretien d'inégalités sociales dépendantes d'une situation doublement diglossique

-
- 1 Les éléments issus de l'anglais, comme ceux issus d'un français normatif, restent très longtemps en marge de la linguistique descriptive acadienne, qui s'est centrée sur lesdits éléments « traditionnels » (voir par exemple Massignon, 1962 ou Flikeid, 1989), résumant ainsi les pratiques linguistiques acadiennes à leur différence d'avec un modèle dominant (Arrighi, 2014). Dans ce texte, j'utiliserai *vernaculaire* au singulier, mais il faut garder en tête qu'il s'agit d'un continuum de pratiques très hétérogènes ; j'utiliserai aussi *français standard* sans guillemet, tout en étant conscient qu'il s'agit d'une construction théorique abstraite qui doit être prise avec mesure, tant l'appellation elle-même donne corps à un objet évanescant.
 - 2 Pour une perspective historique et sociale globale, lire par exemple Landry et Lang (2014) ou Thériault (1999).

(Boudreau et Dubois, 1991 ; Francard, 1994 ; Boudreau, 2016). Les travaux existants³ documentent l'état d'un conflit de normes linguistiques en Acadie, où les choix linguistiques sous-tendent des enjeux sociaux, politiques, mais aussi économiques.

À l'occasion d'un colloque à l'Université d'Osnabrück⁴, nous étions invités à nous interroger sur l'expression du conflit linguistique *dans* la langue, c'est-à-dire sur la matérialité discursive du conflit linguistique. Le texte que je propose ici explore le terrain acadien et, plus précisément, les cours de français obligatoires dispensés à l'Université de Moncton. Les professeurs et les professeures de français ont pour beaucoup suivi des formations de linguistique (si ce n'est un cursus complet) ; la production scientifique concernant les dynamiques sociolinguistiques des minorisations a infusé dans la conscience du corps professoral, rendu très ouvert aux enjeux sociaux liés à l'enseignement de la langue (Landry, 2017). De façon générale en Acadie, les établissements scolaires enseignent tous une forme de français dite standard tirée pour l'essentiel des manuels édités en France, se présentant souvent comme descriptifs mais occultant de fait la variation linguistique, ou édités au Québec, ceux-ci se présentant plus souvent comme des ouvrages correctifs (Bérubé, 2010 ; Vernet, 2016). En classe de français, à l'Université de Moncton, les usages vernaculaires sont souvent abordés. Ils sont généralement rassemblés sous le terme *diversité linguistique*, mais l'important travail fait par le corps professoral pour leur faire une place se heurte à leur délégitimation, qui passe notamment par une pénalisation dans les diverses évaluations (Vernet, 2019).

À partir de cette situation, que j'observe comme une tension entre différentes variétés de français catalysant des enjeux sociaux différents, la question générale qui anime ma réflexion est la suivante : quelles stratégies discursives sont mises en place en cours de français pour favoriser l'acceptation chez les étudiants et les étudiantes d'un français normatif ? La problématique se décline alors en différentes questions : les pratiques vernaculaires sont-elles évoquées, et si oui, comment ? Comment est présenté l'enseignement du standard ? *In fine*, comment le corps professoral tente-t-il de résoudre ce qui m'apparaissait au moment de l'enquête comme un dilemme insoluble : enseigner une norme

3 De façon générale, lire les travaux des chercheurs et chercheuses du département d'études françaises de l'Université de Moncton et en particulier du Centre de recherche en linguistique appliquée.

4 Du 26 au 29 septembre 2018, l'Université d'Osnabrück hébergeait, dans le cadre du *Frankoromanistentag*, une rencontre autour du thème « Conflits sur/dans la langue : perspectives linguistiques, argumentatives et discursives ».

prescriptive exogène, imposée comme norme institutionnelle et nécessaire pour l'obtention de diplômes, sans minoriser les pratiques vernaculaires ? En utilisant les données récoltées au cours d'une enquête ethnographique dans les locaux de l'Université de Moncton, données qui seront présentées plus bas, j'essaie dans ce texte d'analyser différentes stratégies argumentatives destinées à faciliter l'enseignement du standard. J'émetts ensuite l'hypothèse que ces stratégies tendent à masquer le conflit linguistique et que cette invisibilisation renforce la diglossie en Acadie et la domination sociale du français normatif.

2 Investir le terrain de l'institution universitaire

L'Université de Moncton revendique comme mission principale de produire des formations de qualité en français⁵, aussi la question des choix en matière de norme linguistique l'anime depuis plusieurs décennies. L'institution (c'est-à-dire tantôt le corps professoral, tantôt l'administration elle-même) a souvent relayé des problèmes de « perfectionnement linguistique⁶ » et commandé des études à des équipes externes de linguistes pour orienter ses choix en la matière. Deux études externes ont eu un impact majeur dans le dispositif de cours de français. Une première, dirigée par le Centre de Recherche en Éducation Franco-Ontarienne (CRÉFO), dont le rapport est publié en 1994, recommandait l'instauration d'un cours obligatoire de sociolinguistique en complément à la formation en français. Compléter l'enseignement « classique » de la langue par un cours qui contextualisait l'environnement acadien et les rapports de force entre les normes linguistiques relevait d'un changement majeur dans la pédagogie des cours de français de l'Université et était même pointé par l'équipe en charge de l'étude comme « une première » pour une université francophone (1994 : 31). Ces cours furent effectivement mis en place, mais pour tout un ensemble de raisons (manque de formation des professeurs et professeures d'alors, manque d'outils pédagogiques, temps et argent consacrés, etc.), ils furent globalement mal reçus, considérés comme inefficaces, et en peu de temps ce cours intitulé *La langue et les normes* devint un cours de classement du public étudiant et revint dans de nombreuses classes à un enseignement normatif du français (Vernet, 2016). C'est ainsi qu'eut lieu en 2005 une nouvelle étude, menée par deux chercheuses, didacticienne et linguiste à l'Université de Montréal et à l'Université Laval. Dans leur rapport, colligé en 2007, elles recommandent une nouvelle

5 <https://www.umoncton.ca/notreumoncton/a-propos> (consulté le 1^{er} juin 2020).

6 Ce terme n'est pas le mien, il apparaît comme le terme consacré de l'administration universitaire pour ce qui relève de la formation en français.

structure de la formation en français, de ne pas abandonner les considérations sociolinguistiques mais sans en faire un cours à part entière.

Si bien qu'au moment de l'enquête menée en 2013 et 2014, la structure des cours est la suivante : un test de classement passé à l'entrée à l'université répartit les étudiants et les étudiantes dans des cours selon leur niveau ; obtenir un résultat trop faible oblige à suivre un cours de renforcement d'un ou deux semestres (à l'époque de l'enquête, plus de la moitié du public étudiant doit suivre un de ces cours) ; réussir le test oblige malgré tout à suivre deux cours de français. Le premier est un cours de communication écrite en français (désormais FCE), le deuxième est un cours de communication orale (FCO). Ce dernier a été pensé, dans le rapport de 2007, pour accueillir en partie la réflexion sociolinguistique de l'ancien cours *La langue et les normes*. Ce duo de cours est donc obligatoire pour l'ensemble des étudiants et des étudiantes quel que soit leur parcours. Il doit en théorie être validé avant la fin de la 2^e année du baccalauréat⁷.

Deux professeures, l'une du cours FCE, l'autre du FCO, ont accepté de m'accueillir pendant un semestre ; toutes les séances de leurs cours furent enregistrées, les documents, exercices, manuels, évaluations, etc. furent récoltés. Cet ensemble constitue la base principale des données que je vais exploiter dans cet article. À cela s'ajoutent les entretiens semi-directifs avec professeures de français (douze sur seize exerçant à l'époque ont accepté l'entretien) et certains rapports administratifs évoquant le sujet des normes linguistiques. L'ensemble forme un corpus de discours que j'analyserai ici selon une perspective critique (Heller, 2002 ; Fairclough, 2003 ; Blommaert, 2005). Il s'agira de chercher les intérêts sociaux derrière les discours pour mettre clairement en évidence les rapports de force que certaines stratégies discursives et argumentatives tendent à masquer. Je n'oublie pas que l'influence de ma présence sur le terrain ne concerne pas que l'observation participante ou les entretiens, mais que les interprétations que je produis d'un phénomène sont dépendantes de ma position dans le champ sociolinguistique. Je fais alors mienne cette citation de Todorov (1989 : 11) :

Il y a beaucoup de choses qui séparent le géologue et les minéraux qu'il étudie ; il y en a, en revanche, très peu qui distinguent l'historien ou le psychologue de son objet, les autres êtres humains. Cela implique non qu'on aspire en ces matières à moins de précision, ni qu'on refuse le principe de la raison, mais qu'on renonce à éliminer ce qui

7 Des dérogations existent à ce sujet pour éviter un encombrement, car compte tenu des échecs et des cours de renforcement, cette limite est difficile à tenir. Le baccalauréat, dans le système d'enseignement supérieur canadien, correspond globalement à la licence du système européen.

en fait la spécificité, à savoir la communauté du sujet et de l'objet, et l'inséparabilité des faits et des valeurs.

Je souhaite qu'il ne s'agisse pas ici de dévoiler une vérité cachée que j'observerais en surplomb, mais d'essayer de surligner des fonctionnements idéologiques dans lesquels nous sommes pris, consciemment ou non.

De sources et de supports variés, les données dessinent de manière impressionniste les rapports aux normes linguistiques qui se déploient à l'Université de Moncton. Il a bien sûr toujours été question d'y enseigner un français standard, puisé dans les ouvrages qui font référence au-delà de l'Acadie, mais l'institution a porté un temps la volonté explicite de conscientiser son public étudiant sur les rapports de force entre standard et vernaculaire ; alors, qu'en est-il aujourd'hui ?

3 Que faire de la « diversité linguistique » ? Le travail de conscientisation sociolinguistique

Conformément aux recommandations des évaluatrices externes en 2007, le travail sur les normes linguistiques n'a pas totalement disparu des cours de français. Il apparaît même très clairement dans l'objectif revendiqué du cours FCO, figurant en tête du document de présentation distribué en début de semestre. Il est libellé ainsi : « But du cours : assurer une meilleure maîtrise d'une variété standard à l'oral et en valoriser l'usage dans la vie universitaire et professionnelle en tenant compte de la diversité linguistique du milieu ». En classe, après avoir lu ce passage, la professeure s'est attachée à décrire ce qui était entendu par « diversité linguistique du milieu » ; comme ce n'est pas mon sujet dans ce texte⁸, je le résumerai ainsi : est qualifié de diversité tout ce qui n'entre pas dans le cadre restreint du standard, c'est-à-dire tout ce qui relève d'un vernaculaire qui diffère d'un modèle normatif – sans oublier que les frontières de ce modèle normatif sont peu claires et restent, malgré les ouvrages et outils de référence, marginalement dépendantes des représentations que s'en font les professeurs et les professeures. Puisqu'il s'agit officiellement d'en « tenir compte », alors que fait-on, en classe, de la « diversité linguistique » ?

8 Ce point a fait l'objet d'un développement dans Vernet (2019), où il s'agit de montrer en détail ce que recouvre ce terme, les ambiguïtés qu'il amène et le traitement paradoxal qui en est fait en classe.

3.1 La volonté de réhabiliter le vernaculaire

Observons une première séance du cours FCE où la thématique porte sur le français acadien. Un texte qui décrit dans les grandes lignes cette variété (en mettant l'accent sur les éléments d'acadien dit « traditionnel ») est lu en classe, et un échange s'ensuit pendant toute la séance. Au cours de cette discussion, la professeure introduit le sujet de la variation linguistique.

- (1) Emma⁹ : c'est que la langue a beaucoup varié dans le temps, donc on l'a vu là le français n'est plus exactement ce qu'il était en 1604 ça a évolué. Y a une variation géographique donc ça varie selon les régions, y a une variation sociale aussi, si vous prenez un ouvrier, il parlera pas de la même façon qu'un médecin ou un avocat par exemple donc c'est là où y a des différences parfois socio-économiques donc selon les métiers, est-ce que ça veut dire qu'un ouvrier parle moins bien qu'un avocat, non, ça veut juste dire que c'est différent (en classe FCE, 18 septembre 2013)

Elle souligne que le français acadien a beaucoup varié depuis 1604 (date de la fondation de Port-Royal, dans la Baie de Fundy, première colonie française d'Amérique du Nord), et éveille son public à différentes formes de variation linguistique : diachronique, diatopique, diastratique. C'est un premier pas dans la conscientisation sociolinguistique, mais le plus important tient dans la seconde partie de l'énoncé. Elle veut dissocier la variation linguistique d'une forme de hiérarchisation sociale, elle refuse un jugement de valeur, basé sur une échelle axiologique bien/mal.

On peut faire l'hypothèse que la séance entière sert une reconnaissance des usages vernaculaires sans hiérarchisation. Parfois, cela va même un peu plus loin : plus tôt dans le cours, la professeure disait :

- (2) Emma : donc j'espère que ce texte vous a un peu intéressés moi personnellement évidemment ça parle de langue je trouve ça fascinant et je trouve que le français acadien aussi est tout aussi fascinant ça fait des années que j'essaie de parler chiac je suis pas encore bonne si y en a qui veulent me donner des cours, moi je donne des cours de français y en a qui pourraient me donner des cours de chiac, vraiment je trouve ça fascinant (en classe FCE, 18 septembre 2013)

Par ces quelques mots, elle opère une tentative de légitimation en deux temps : accoler un qualificatif mélioratif (*fascinant*) au français acadien puis au

9 Dans ce texte, j'adopte une transcription orthographique proche des normes de l'écrit qui me semble plus neutre dans le cadre d'une étude des contenus des discours. Tous les prénoms sont fictifs, ils désignent tous des professeures exerçant à l'Université de Moncton.

chiac, puis conférer le statut de langue à ce dernier. Ceci résonne d'une connotation positive là où un terme comme *dialecte* pourrait avoir une connotation négative – ou du moins signifier une inégalité statutaire. Or, précisément, elle met le chiac et le français dans une forme d'égalité statutaire, en plaçant son public étudiant en position de potentiel professeur, c'est-à-dire sa position à elle dans la présente situation d'énonciation. Ce type de discours permet, dans le même temps, de dissocier le chiac du français, et de les présenter comme deux idiomes qui ne se recoupent pas ; j'y reviendrai.

Il y aurait beaucoup à dire également sur une potentielle stratégie de connivence développée par la professeure dans une visée pédagogique (d'autant que l'insécurité linguistique est un sujet qui préoccupe le corps professoral et que ce type d'approche peut peut-être la désamorcer), mais si on revient au questionnement principal de ce texte, on voit ici ce qui pourrait être une première stratégie argumentative dans l'optique de faire accepter un enseignement normatif : porter dans le même temps un discours positif sur les usages vernaculaires et les normaliser.

De fait, à la même période de l'année, le cours FCO travaillait sur un document intitulé *Réflexions préliminaires en communication orale*. Celui-ci se présentait comme une liste d'une quinzaine de propositions constituant autant de représentations stéréotypées et de préjugés circulant en Acadie sur les questions linguistiques ; la classe devait donner son avis au moyen de cases « tout à fait d'accord », « plus ou moins d'accord », « tout à fait en désaccord ». Pour en donner une idée, les deux premières propositions indiquent : « le français standard, c'est le français parlé en France et plus précisément à Paris » et « en Acadie, les gens parlent mal ». Que la classe soit ou non d'accord avec ces idées n'a pas tellement d'importance, le document semble plutôt pensé pour faire réfléchir le groupe sur ces représentations, jugées préjudiciables par la professeure. À plusieurs titres, ce document est ambivalent, sa forme de questionnaire à choix multiple prescriptif contraint l'étudiant ou l'étudiante à prendre des positions axiologiques (comme dans la question 2, où l'échelle bien/mal n'est finalement pas remise en cause), ou à réfuter des stéréotypes sans nécessairement les déconstruire ou en expliquer la genèse. Malgré tout, la volonté de lancer la réflexion, voire de réhabiliter *a minima* le vernaculaire, semble présente.

3.2 Accommoder standard et vernaculaire

Revenons au premier extrait ; après avoir évoqué la variation linguistique et rejeté une hiérarchisation des pratiques linguistiques, la professeure du cours FCE ajoutait cette remarque :

(Ibis) Emma : si je dis à une de mes copines qui est chez moi « qu'est-ce tu veux bouffer ? » je sais pas si j'ai déjà dit ça en classe ici, mais y a pas de problème, elle va me répondre « oh je veux bouffer telle chose » mais si je suis serveuse dans un restaurant puis je demande à la personne « qu'est-ce tu veux bouffer ? », ça fonctionne pas, donc il faut que je m'adapte à la situation (en casse FCE, 18 septembre 2013)

On comprend clairement qu'il ne s'agit pas d'écarter automatiquement et systématiquement le terme considéré comme familier (*bouffer*, l'exemple choisi ici, n'est pas relatif au français acadien mais à une différence perçue de registre), mais de le réserver à certains contextes au sein desquels il peut être légitime : l'utilisation d'un tel élément n'est alors pas en soi mauvaise, elle doit simplement être adaptée à la situation d'énonciation. Pour le dire autrement, on ne fait pas porter le jugement (bon/mauvais) sur l'usage du mot en soi, mais sur l'usage du mot *contextualisé* : il ne faut pas utiliser *bouffer* dans une copie d'examen, mais on peut avec ses amis. Ici se dessine une deuxième stratégie discursive pour faire accepter l'enseignement du standard : il ne viendrait pas faire concurrence aux usages vernaculaires, il leur serait *de facto* complémentaire car il ne s'applique pas aux mêmes situations d'énonciation ; il s'agirait d'enseigner *l'adaptation*, non la hiérarchisation.

Ces stratégies discursives entrent de plain-pied dans une idéologie du standard, où il s'agit de sérier un ensemble de pratiques linguistiques en catégories étanches auxquelles sont assignées des fonctions sociales bien précises. Fuller (2019 : 126) écrit à ce sujet :

The standard language ideology holds that a particular variety of a given language is superior to other related varieties, and that there are contexts in which this variety is deemed to be the most, or even only, appropriate way to speak – or, more importantly, write [...] Inherent in this ideology is the belief that languages are internally homogeneous, bounded systems.

Ici, l'idéologie du standard a au moins deux effets corollaires notables. Le premier, c'est qu'elle pousse à borner les variétés : le chiac, le français acadien, le standard, mais aussi les registres populaire, courant, soutenu, etc. Il est alors très difficile, en classe, d'éviter une pédagogie normative, nécessairement classificatoire (Berrendonner, 1982), malgré l'effort que le corps professoral peut faire en ce sens¹⁰. Le deuxième, c'est que les fonctions assignées aux différentes

10 Voir encore Vernet (2019), où j'ai voulu montrer que l'insistance sur la notion de diversité linguistique n'était pas incompatible avec une forme de prescriptivisme ; cela aboutissait à la définition des contours d'une « diversité acceptable ».

variétés identifiées sont différenciées : le vernaculaire va être tenu loin des sphères de pouvoir d'une manière ou d'une autre (entre amis oui, à l'université non, en famille oui, au travail non, dans la musique oui, dans la presse non, etc.). À nouveau, le corps professoral connaît cette limite. Lors d'un entretien, la professeure du cours FCE réagit à une polémique récente où un clip en chiac contre le harcèlement scolaire fait par les élèves d'une école avait fait scandale dans la presse :

- (3) Emma : donc ta langue ne permet pas justement de s'exprimer sur des idées ou des sujets qui sont quand même d'une grande importance là, je veux dire, l'intimidation, on accorde beaucoup d'importance à ça ces temps-ci dans les écoles. Mais le chiac justement n'est pas digne... n'est pas assez noble, je sais pas quoi, pour traiter d'un sujet aussi sérieux que l'intimidation, donc c'est assez particulier (en entretien, 25 octobre 2013)

Elle sait que, socialement, les pratiques linguistiques n'ont pas le même statut, qu'elles sont hiérarchisées de fait, que des voies d'autorité (la presse, dans son exemple) considèrent que certaines pratiques linguistiques sont impropres à aborder certains sujets. Cette conscience se heurte en partie au cadre institutionnel de l'enseignement de français, qui reste normatif, et auquel le corps professoral ne peut pas totalement échapper.

3.3 La dualité des discours

Les deux stratégies évoquées au point précédent (ménager un sentiment identitaire en tenant des discours mélioratifs sur le vernaculaire et enseigner une forme de complémentarité entre les variétés plutôt qu'une concurrence) se traduisent dans les discours, quand ils abordent le sujet des normes linguistiques, par une forme de dualité : un balancement qui se voudrait être équilibré entre une forme d'ouverture à l'égard du vernaculaire et une forme de normativité liée à l'enseignement du standard.

Les documents de cours eux-mêmes portent cette dualité, à commencer par le syllabus qui, pour rappel, énonce l'objectif « d'assurer une meilleure maîtrise d'une variété standard [...] en tenant compte de la diversité linguistique du milieu ». Les professeurs et les professeures reprennent souvent ce format de discours « à deux volets ». Prenons un exemple ; durant un entretien, une professeure m'explique qu'elle s'oppose farouchement aux manifestations d'insécurité linguistique de la part de ses étudiants et étudiantes, le sujet la touche sincèrement, elle rapporte le discours suivant et commente :

- (4) Françoise : puis à un moment y a quelqu'un qui a dit ça « moi je parle vraiment mal ». Hey je veux pas entendre ça dans mon cours, c'est pas vrai, c'est pas vrai

que tu parles mal c'est pas vrai. Puis le chiac, ben je dis, moi je veux que vous maitrisiez la variété de langue standard mais ne perdez jamais votre chiac. C'est votre identité, c'est vous-autres ça tu sais, c'est comme si j'essayais de vous enlever votre prénom, je peux pas vous enlever votre prénom, mais c'est la même chose. Mais j'ai dit le chiac c'est correct, mais là où ça devient incorrect c'est quand on utilise le chiac dans une situation formelle, là ça fonctionne plus là (en entretien, 20 octobre 2014)

Elle se met en scène dans une interaction avec un étudiant ce qui montre l'accent qu'elle place sur ce sujet, et use par deux fois d'un énoncé doublement articulé autour d'un *mais* : il faut maitriser le standard *mais* ne perdez jamais votre chiac (elle lie explicitement le chiac et l'identité et insiste par l'analogie avec un prénom) ; le chiac c'est correct *mais* pas dans une situation formelle. Dans cet extrait, les deux positions ouverture/normativité sont concomitantes ; de très nombreux discours se construisent sur ce modèle. Mais il existe également une autre forme de dualité, une « fusion » des positions. Prenons un deuxième exemple ; la scène se déroule cette fois en cours en début d'année, la professeure de FCO éclaire sa classe sur sa méthode pour décider de l'acceptabilité ou non d'un usage linguistique, elle dit :

- (5) Karen : y a des étudiants internationaux ici, y a des gens de partout, donc j'ai tendance à comparer d'un dictionnaire à l'autre. Si je vois qu'un terme est accepté dans un des dictionnaires, que ce soit le Petit Larousse ou le Petit Robert, mais surtout le Petit Robert et le Multi, et bien je l'accepte, parce que je tiens compte de la diversité dans la classe. La diversité des origines et aussi puisque nous visons le français standard si je vois que dans un dictionnaire il n'y a aucune mention, une marque d'usage qui dit que ce n'est pas du français standard, je l'accepte (en classe FCO, 9 septembre 2013)

Revendiquant « tenir compte de la diversité » (comme le syllabus du cours le requiert), elle explique comparer les ouvrages de référence pour se faire une opinion. Elle en cite trois : le *Larousse*, mais surtout le *Robert* et le *Multi* (*Multidictionnaire de la langue française*). Les deux premiers, édités en France, se présentent comme descriptifs¹¹, mais leur ethnocentrisme français fait que la variation linguistique y est marquée par des mentions d'usage (*régionalisme*, *familier*, par exemple) et ne représente, de toute façon, qu'un saupoudrage, des termes choisis, triés sur le volet sans critères précis (Rey, 2014). Le *Multi* est un ouvrage édité au Québec qui est explicitement correctif, ayant pour postulat de réguler les usages. Ainsi, la tolérance à la diversité linguistique, dont témoigne

11 Même si pour une série de raisons, un dictionnaire est nécessairement prescriptif (Gasquet-Cyrus, 2011).

la professeure dans cet extrait, reste tributaire d'une série d'ouvrages normatifs qui tendent à être utilisés comme des outils de prescription. Cette « tolérance prescriptive » (les guillemets soulignent l'oxymore) tente une fusion des deux positions, normativité *versus* ouverture.

Ces extraits montrent comment, discursivement, les professeures citées tentent d'accommoder une conscientisation sociolinguistique à un modèle d'enseignement normatif. Souvent prises dans une contingence idéologique dont elles ont conscience sans pouvoir s'en départir totalement, cette stratégie leur permet d'essayer de tenir les deux bouts de la corde à la fois : faire une place au vernaculaire du fait des enjeux sociaux et identitaires qu'il recouvre, tout en enseignant un français normatif. Comme j'ai essayé de le montrer, cela n'efface pas dans les faits la domination sociale qu'exerce le français standard, cela tend peut-être, sinon à l'atténuer, du moins à la camoufler. Une troisième série d'arguments va cette fois-ci mettre l'accent sur les potentiels avantages symboliques et matériels de l'acquisition d'un standard.

4 Tirer profit du standard

4.1 Des avantages symboliques d'un standard

Dans les textes officiels, le marché du travail et le monde universitaire sont clairement posés comme les cadres situationnels cibles des enseignements qui sont prodigués. Je reviens aux sommaires des cours distribués à chaque étudiant et étudiante en début de semestre. Ils contiennent les objectifs des cours, au premier rang desquels on trouve, pour le cours FCE :

Assurer un renforcement des compétences linguistiques et textuelles chez l'étudiante ou l'étudiant en lui fournissant les techniques nécessaires à la production de certains genres de textes liés à son domaine d'études et au marché du travail.

Celui du cours FCO, déjà mentionné deux fois, s'inscrit dans la même ligne. La variété de langue enseignée et attendue est prise explicitement comme une compétence technique (Duchêne et Heller, 2012) ; les deux termes sont d'ailleurs employés. Cette compétence technique s'applique à certaines situations de la vie courante, en l'occurrence un domaine d'étude précis ou le marché du travail ; ce postulat rejoint donc l'idée de l'adaptation à la situation de communication, évoquée au point précédent. Cette idée est un fil rouge de tous les cours de français dispensés, mais sur quels arguments s'appuie-t-elle ? Dans le document précédemment évoqué, *Réflexions préliminaires en communication orale*, la question 12 disait « on devrait pouvoir parler comme on veut en tout temps ». La professeure corrigeait alors :

- (6) Karen : c'est vrai ça ? On vient de dire que ça dépend de la situation de communication, ça dépend avec qui on parle aussi, le contexte, situation formelle, informelle on est à l'université, on est au travail, on a besoin de communiquer clairement quelque chose, c'est différent de lorsqu'on est avec ses proches (en classe FCO, 9 septembre 2013)

La tournure de l'énoncé laisse entendre, peut-être involontairement, que les pratiques linguistiques quotidiennes ne « sont pas claires ». Le monde de l'université et du travail, lui, exigerait une clarté que seul le standard semble à même de porter. Est-ce alors simplement l'expression d'une représentation linguistique essentialiste ? Peut-être pas, car cette idée de « clarté » ne fait sens que lorsqu'elle est prise avec un argument corollaire, lui aussi omniprésent dans les cours : l'intercompréhension entre les francophones. Lors de la première séance du cours FCO, la professeure précisait ses objectifs :

- (7) Karen : on veut vous initier, on veut vous amener à reconnaître le registre approprié à la situation de communication. Alors la situation de communication détermine la langue que vous allez utiliser, puis quand on parle de la vie professionnelle bien souvent on veut que ce soit un français que le monde dans la francophonie puisse comprendre, parce qu'il y a des personnes internationales dans l'équipe, parce qu'il y a des personnes de partout, c'est ça l'idée (en classe FCO, 5 septembre 2013)

L'argument de l'intercompréhension avec les autres francophones semble être purement pratique, neutre, il coule de source d'une certaine façon. Sauf, bien sûr, que ledit standard se construit à partir de variétés de français exogènes, ce qui implique que l'intercompréhension ne puisse se faire qu'après avoir trié et écarté tout ce qui ressortit d'un français acadien. L'argument de l'intercompréhension prône alors moins la recherche d'un « plus petit commun dénominateur » que l'alignement de la population acadienne sur des normes linguistiques venues d'ailleurs. Le français standard normatif est perçu comme valorisant pour les individus en société et doit par conséquent être valorisé lui-même ; on se souvient que c'est ce terme, *valoriser*, qui est utilisé dans le document d'introduction du cours d'oral, lequel posait comme objectif la « maîtrise d'un standard et la valorisation de son usage dans la vie universitaire et professionnelle ».

Mon propos ici est de souligner que les avantages symboliques mis en avant pour justifier l'enseignement d'un français standard renforcent sa domination sur le vernaculaire. Les arguments misant sur les avantages symboliques de la maîtrise d'un tel standard reposent sur un réseau de représentations sociales axiologiques comme celle, persistante, que les variétés de langue non standardisées « ne sont pas sérieuses ». Une professeure me disait ainsi en entretien :

- (8) Adèle : y a des patrons qui parlent chiac mais vraiment si tu veux travailler dans une un endroit un peu plus sérieux là, si tu viens travailler à l'université, à l'hôpital, au collège communautaire, dans les écoles, j'espère à l'Assomption, des choses comme ça, tu dis ben écoute quand tu vas t'exprimer tu devrais avoir un français du standard, tu devrais pas parler chiac, c'est ça la norme qu'on cherche (en entretien, 16 octobre 2014)

Ce discours reste rare dans le corps professoral de l'Université de Moncton qui s'est, au moins depuis quelques années, tourné résolument vers un argumentaire « matériel ».

4.2 Les intérêts matériels en ligne de mire

C'est l'idée défendue par une autre professeure, au cours d'un entretien. Elle disait :

- (9) Diane : les gens me disaient « mais moi je veux pas perdre mon chiac », tu veux montrer à être standard, puis là je dis toujours moi standard c'est un mot que j'aime pas bien, bien, hein. Nous rentrer dans des petites boites puis parler tous de la même façon, je veux dire on est pas habillés pareil, on a abolit l'uniforme dans les universités, donc je veux dire c'est un peu la même idée là. Donc on essaie d'avoir chacun sa couleur mais il reste que pour le marché de l'emploi, donc pour atteindre des buts qui sont tout à fait légitimes, qui sont tout à fait accessibles pour eux, mais pour les rendre accessibles justement, ben je pense qu'il faut avoir une certaine maîtrise de la langue, puis c'est un peu comme ça qu'on essaie toujours [...] parce que de jouer sur le français est une langue riche et belle et il faut la posséder, c'est une idée très dix-neuviémiste (en entretien, 14 octobre 2014)

Son argumentaire rejoint la construction évoquée plus haut : elle exprime d'abord explicitement un désir de protéger une diversité linguistique, en fait identitaire, montrée comme une richesse. Le refus d'une catégorisation et d'une homogénéisation des jeunes par le système scolaire est une défense de l'identité, être soi-même dans la différence (« on essaie d'avoir chacun sa couleur »). Le français standard, lui, vient en appui à une volonté (qui doit être celle des étudiants et des étudiantes) de pénétrer le marché de l'emploi, de se donner les moyens d'atteindre des buts « accessibles et légitimes ». Dans cette perspective, le français standard n'est pas investi émotionnellement, il n'est pas présenté comme étant lié à l'identité acadienne, il est plus que jamais une compétence technique, instrumentale. Le besoin « d'une certaine maîtrise » né de ce constat, quasi-fataliste, que le standard est inévitable. L'originalité de cette professeure est qu'elle théorisait elle-même un changement argumentatif : défendre le français standard au nom d'arguments essentialistes ou esthétiques ne ferait plus recette.

Il est alors intéressant de lire les rapports administratifs qui ont donné naissance à la formation en français actuelle. Le rapport d'évaluation externe, émis en 2007, allait dans ce sens, on y lisait que « les compétences langagières s'acquièrent plus rapidement lorsque des motivations d'ordre professionnel émergent » (2007 : 50). Il défendait une vision présentant le standard comme une variété à fort capital symbolique potentiellement convertible en capital matériel pour motiver le public étudiant dans son apprentissage. En outre, cette vision était aussi proposée à l'Université elle-même comme un choix stratégique :

À long terme, il faut aussi considérer les bénéfices d'un investissement massif dans la formation linguistique des étudiants. En effet, si l'Université de Moncton misait sur la qualité de la formation linguistique des étudiants, elle pourrait accroître sa renommée sur le plan régional, national et international : elle pourrait se démarquer d'autres universités francophones en décernant des diplômes garantissant la compétence linguistique des étudiants (2007 : 49).

De la langue comme capital à la langue comme produit, cette vision marchande devait permettre de stimuler une activité propice d'un côté à motiver le public étudiant dans son apprentissage du standard, de l'autre, à assurer une position de prestige à l'Université de Moncton.

Revenons au rapport entre les normes linguistiques : insister sur les bénéfices tant matériels que symboliques du standard ne vient pas directement, ni explicitement, remettre en cause la légitimité du vernaculaire. Dans un tel cadre discursif, le vernaculaire pourrait être traité à la marge, ou simplement ignoré, car les discours tenus présentent comme un constat pragmatique et évident que le standard est simplement « plus utile ». Cette construction discursive n'est alors pas en soi agonale et le conflit linguistique s'en trouve masqué.

5 L'invisibilisation du conflit linguistique

5.1 Accommoder diversité linguistique et profit lié au standard

Dans leur ouvrage *Language in late capitalism*, Duchêne et Heller (2012) articulent leur réflexion autour des tropes de la fierté et du profit (*pride and profit*), ils y décrivent une percée d'un discours économique dans le discours sur les langues. Dans l'ouvrage, ces deux tropes sont bien décrits comme entrelacés, les données présentées ici en montrent un exemple. On peut relier l'ensemble des discours sur la diversité linguistique au trope de la « fierté » décrit par Duchêne et Heller ; il s'agit alors, pour le corps professoral, de protéger ce qui tantôt s'apparente à un patrimoine, tantôt à un important marqueur identitaire. En face, l'ensemble des discours tenus sur le standard est plutôt à lier au

trope du « profit » ; il s'agit ici de présenter le standard comme une compétence technique, une valeur-ajoutée, un profit de distinction sur le marché de l'emploi (parfois, la qualité de la formation au standard de l'Université peut aussi représenter un produit d'appel, pour attirer une audience francophone internationale). Autrement dit, cela donne lieu à des discours qui vont insister sur le potentiel de convertibilité du standard en capital symbolique et matériel.

Il est ensuite intéressant de constater deux choses : la première, c'est que ces deux tropes sont, sur ce terrain, relativement étanches. Dans le discours professoral, le trope de la fierté va s'appliquer exclusivement au vernaculaire, et celui du profit, exclusivement au standard. Ce schéma reste assez typique d'une idéologie du standard très institutionnalisée où une variété est investie émotionnellement tandis que l'autre est présentée comme instrumentale (Gal, 2012). À mon sens, c'est aussi un signe que le corps professoral est très imprégné d'un conflit linguistique profond entre les deux : le français standard n'est pas vraiment perçu comme une variété linguistique « identitaire », la conscience qu'il est une variété exogène reste forte, il doit pourtant être imposé ; à l'inverse, le vernaculaire n'est pas perçu comme « marchandable¹² », il est pourtant la langue des échanges quotidiens.

C'est pourquoi, et c'est mon deuxième point, conscient de ces tensions, les professeures mettent en place des stratégies discursives qui tentent d'accommoder les deux ensembles linguistiques (standard et vernaculaire). Les deux tropes, fierté et profit, restent profondément interconnectés, car ils s'accompagnent d'arguments différenciés permettant au corps professoral de promouvoir l'usage des deux normes linguistiques à la fois et de trouver un compromis où aucune n'empièterait sur le terrain de l'autre. Il serait ainsi possible de faire accepter l'imposition d'un standard dans les sphères de pouvoir (université, travail, médias, politique, prise de parole publique, travaux écrits, etc.) tout en argumentant sur la nécessité du vernaculaire dans les sphères privées (amis, famille) ; le standard ne viendrait pas écraser le vernaculaire, il ne lui ferait pas concurrence, il serait complémentaire : il n'y aurait plus de conflit, il y aurait cohabitation.

12 Du moins sur ce terrain, dans ce contexte, j'insiste. On sait, bien sûr, qu'il existe des niches culturelles qui bénéficient d'une contre-légitimité suffisamment forte pour rendre les pratiques vernaculaires marchandables (littérature, musique, etc.).

5.2 L'illusion d'un consensus¹³

Cette construction argumentative doit nous rappeler une des premières théories sur la diglossie, celle de Ferguson (1959). Il y a soixante ans, Ferguson expliquait en substance qu'il existait des situations linguistiques stables où une variété de langue populaire (*low*, dans le vocabulaire de Ferguson) cohabitait dans une complémentarité consensuelle avec une variété rigoureusement codifiée (*high*). Cette théorie fut largement critiquée par l'école catalane de la diglossie, qui établissait vingt ans plus tard que ce type de situation était en soi conflictuelle, car elle mettait en contact des pratiques linguistiques politiquement dominantes, et d'autres, politiquement dominées (Kremnitz, 1981).

Dans la situation que j'ai présentée et la construction discursive et argumentative qui la soutient, je vois deux orientations qui me semblent politiquement contraires : il est vrai que, sur ce terrain, circulent des discours mélioratifs sur les pratiques vernaculaires et d'autres qui en soulignent l'importance sociale et identitaire, le tout s'insérant dans une volonté de lutte contre l'insécurité linguistique des jeunes à l'Université qui émane tant du corps professoral que de l'institution. Mais ces discours cantonnent la légitimité du français local aux sphères intimes et privées, hors de toute situation où ce français pourrait avoir une influence politique forte, tandis que l'imposition d'un français normatif se fait au moyen de la sanction systématisée des usages vernaculaires¹⁴. Ailleurs, j'avais analysé cette construction discursive comme un renforcement diglossique (Vernet, 2019), dans le sens où les discours relatifs à la diversité linguistique servaient de caution à l'enseignement du français normatif, légitimant *in fine* sa domination et la minorisation des pratiques vernaculaires.

On comprend que la construction discursive et argumentative décrite dans cet article sert aux professeurs à négocier leur position pour que, en théorie du moins, l'opposition concrète de ces deux orientations (enseignement d'un français normatif et protection des usages vernaculaires) puisse trouver un mode de résolution consensuel. Ce faisant, le conflit linguistique est invisibilisé.

13 Le titre de cette section est une référence au titre français de l'ouvrage de Chantal Mouffe, *L'illusion du consensus* (2016), où elle analyse les tendances du libéralisme contemporain à imposer une vision non-conflictuelle des rapports sociaux qui tend, selon elle, à renforcer les dominations sociales présentes. Son idée nourrit beaucoup ma réflexion ici.

14 La marge de liberté des professeurs et des professeures est, en tout état de cause, relativement faible, mais pleinement utilisée.

6 Conclusion

Des questions se posent alors : la matérialité de la diglossie est-elle soluble dans une argumentation efficace ? Masquer le conflit linguistique, n'est-ce pas au contraire risquer de naturaliser la domination sociale du français normatif ? Au fil de cet article, j'ai voulu montrer que l'enseignement du français normatif était soutenu par une construction argumentative et discursive qui a un effet invisibilisant sur le conflit linguistique entre standard et vernaculaire en Acadie. Les témoignages des professeures montrent que le conflit lui-même n'est pas négligé ou nié, qu'elles en ont, au contraire, une très bonne connaissance, mais la présentation qui est faite du rapport entre normes linguistiques, dans le cadre de la formation en français, tend à masquer ce conflit par une tentative d'accommodation des normes selon un schéma fonctionnel. En un mot, le conflit *sur* la langue semble absent *dans* la langue. Or, si l'on postule que l'antagonisme des normes linguistiques n'est pas totalement réductible, alors la construction argumentative et discursive présentée dans ce texte, et qui donne l'illusion d'un consensus possible, serait plutôt profitable au paradigme dominant : la domination sociale du français dit standard et, donc, la minorisation du vernaculaire s'en trouveraient renforcées.

Documents utilisés

- Bureau du Vice-Rectorat (2007), *Rapport d'évaluation de la formation linguistique*, Moncton, Université de Moncton, document interne colligé.
- Centre de Recherche en Éducation Franco-Ontarienne (CRÉFO) (1994), *Le perfectionnement en français à l'Université de Moncton – Rapport de l'étude externe*, Toronto, CRÉFO.

Références

- Arrighi, Laurence (2014), « Le français parlé en Acadie : description et construction d'une "variété" », *Minorités linguistiques et société*, n° 4, p. 100–125.
- Berrendonner, Alain (1982), *L'éternel grammairien*, Berne, Peter Lang.
- Bérubé, Julie (2010), *Discours et idéologies linguistiques en Acadie du Nouveau-Brunswick, l'exemple de la presse et du milieu scolaire*, thèse de doctorat, Moncton, Université de Moncton.
- Blommaert, Jan (2005), *Discourse: A Critical Introduction*, Cambridge/ New York, Cambridge University Press.

- Boudreau, Annette (2016), *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Paris, Classiques Garnier.
- Boudreau, Annette (2014), « Des voix qui se répondent : analyse discursive et historique des idéologies linguistiques en Acadie : l'exemple de Moncton. », *Minorités linguistiques et société*, n° 4, p. 175–199.
- Boudreau, Annette et Lise Dubois (1991), « L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français », *Revue de l'ACLA*, vol. 13, n° 2, p. 37–50.
- Duchêne, Alexandre et Monica Heller (dir.) (2012), *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*, Londres/New York, Routledge.
- Fairclough, Norman (2003), *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Londres/New York, Routledge.
- Fergusson, Charles A. (1959), « Diglossia », *Word*, vol. 15, n° 2, p. 325–340.
- Flikeid, Karin (1989), « Recherches sociolinguistiques sur les parlers acadiens du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse », dans Raymond Mougeon et Édouard Beniak (dir.), *Le français canadien parlé hors Québec : aperçu sociolinguistique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 183–199.
- Francard, Michel (1994), « Les jeunes francophones et leur langue : de l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la Wallonie », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 27, n° 1, p. 147–160.
- Fuller, Janet M. (2019), « Ideologies of Language, Bilingualism, and Monolingualism », dans Annick De Houwer et Lourdes Ortega (dir.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, p. 119–135.
- Gal, Susan (2012), « Sociolinguistic Regimes and the Management of “Diversity” », dans Alexandre Duchêne et Monica Heller (dir.), *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*, Londres/New York, Routledge, p. 22–42.
- Gasquet-Cyrus, Médéric (2011), « Variations, représentations et impact sociolinguistiques des dictionnaires : la lexicographie “identitaire” marseillaise », dans Christophe Rey et Philippe Reynés (dir.), *Dictionnaires, norme(s) et sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 333–358.
- Heller, Monica (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- Hickey, Daniel (dir.) (1990), *Moncton, 1871–1929 : changements socio-économiques dans une ville ferroviaire*, Moncton, Les Éditions d'Acadie.
- Kremnitz, Georg (1981), « Du “bilinguisme” au “conflit linguistique”, cheminement de termes et de concepts », *Langages*, n° 61, p. 63–73.
- Landry, Jonathan (2017), « Représentations et idéologies linguistiques en milieu scolaire minoritaire : réflexions des élèves du cours *Parler acadien*

- sur la variation linguistique », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 48, n° 1, p. 41–80.
- Landry, Nicolas et Nicole Lang (2014), *Histoire de l'Acadie*, 2^e éd., Montréal, Septentrion. [1^{re} éd., 2001.]
- Massignon, Geneviève (1962), *Les parlers français d'Acadie : enquête linguistique*, Paris, Klincksieck.
- Mouffe, Chantal (2016), *L'illusion du consensus*, Paris, Albin Michel.
- Péronnet, Louise (1989), *Le parler acadien du sud-est du Nouveau-Brunswick : éléments grammaticaux et lexicaux*, Berne, Peter Lang.
- Perrot, Marie-Eve (2005), « Le chiac de Moncton : description synchronique et tendances évolutives », dans Albert Valdman, Julie Auger et Deborah Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord. État présent*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 307–326.
- Pincombe, Alexandre et Edward W. Larracey (dir.) (1990), *Resurgo : l'histoire de Moncton des débuts jusqu'à 1990*, Moncton, Ville de Moncton.
- Rey, Christophe (2014), « Des lexicologues au pays des sociographes : vers une sociolexicologie ? », dans Gilles Forlot et Fanny Martin (dir.), *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Paris, L'Harmattan, p. 169–185.
- Thériault, Joseph-Yvon (dir.) (1999), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie.
- Todorov, Tzvetan (1989), *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Éditions du Seuil.
- Valdman, Albert (1994), « Restructuration, fonds dialectal commun et étiolement linguistique dans les parlers vernaculaires français d'Amérique du Nord », dans Claude Poirier (dir.), *Langue, espace, société. Les variétés du français en Amérique du Nord*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 3–24.
- Vernet, Samuel (2019), « La “diversité linguistique” dans un modèle d'enseignement du français standardisé : les cours de français à l'Université de Moncton », *Série monographique en Sciences humaines*, vol. 22, p. 363–380.
- Vernet, Samuel (2016), *Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton*, thèse de doctorat, Grenoble/Moncton, Université Grenoble Alpes et Université de Moncton.