



HAL
open science

Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie du Nouveau-Brunswick

Samuel Vernet

► **To cite this version:**

Samuel Vernet. Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie du Nouveau-Brunswick. *Études canadiennes / Canadian Studies: Revue interdisciplinaire des études canadiennes en France*, 2017, 83, pp.177-194. 10.4000/eccs.1004 . hal-03193024

HAL Id: hal-03193024

<https://hal.science/hal-03193024v1>

Submitted on 10 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.

Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie du Nouveau-Brunswick

*Discourse, linguistic ideologies and the teaching of French at the University of
Moncton in New Brunswick Acadia*

Samuel Vernet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/eccs/1004>

DOI : 10.4000/eccs.1004

ISSN : 2429-4667

Éditeur

Association française des études canadiennes (AFEC)

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 177-194

ISSN : 0153-1700

Référence électronique

Samuel Vernet, « Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie du Nouveau-Brunswick », *Études canadiennes / Canadian Studies* [En ligne], 83 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 10 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/eccs/1004> ; DOI : 10.4000/eccs.1004

Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie du Nouveau-Brunswick

Samuel VERNET
Université de Grenoble, LIDILEM
Prix thèse de l'AFEC 2017

Cet article est un résumé d'une thèse de doctorat dont l'objectif est d'étudier les discours et les idéologies linguistiques en circulation dans l'enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie, région francophone minoritaire du Canada. Cette question a été investiguée au moyen d'une enquête ethnographique d'un an dans les locaux de l'Université. Le texte qui suit propose de présenter le terrain et ses enjeux, d'exposer la méthodologie d'enquête et les principales conclusions auxquelles la recherche a conduit.

This paper is a summary of a doctoral thesis whose goal is to study the discourses and the linguistic ideologies present in the teaching of French at Université de Moncton, in Acadia, a francophone minority region in Canada. This question has been explored throughout a year-long ethnographic inquiry in the premises. The following text proposes to introduce the field and its issues, to expose the methodology of inquiry and the main conclusions to which the research has led.

Cet article se présente comme un résumé de la thèse de doctorat¹ dans laquelle je me suis intéressé aux discours et aux idéologies linguistiques présentes dans l'enseignement du français à l'Université de Moncton, dans une région francophone minoritaire du Canada : l'Acadie du Nouveau-Brunswick. La thèse pose une question en apparence simple : qu'est-ce qui est enseigné en cours de français, comment et pourquoi ? Mais à travers cette question, c'est tout un rapport à la langue et aux pratiques linguistiques dans la société acadienne qui se dessine.

Je vais tenter de montrer quel est l'intérêt de ce sujet pour la sociolinguistique, en développant mes questionnements, la méthodologie mise en place pour y répondre et une série de conclusions essentielles. Il faut pour cela commencer par présenter le terrain acadien. Du fait de sa forme courte, cet article ne produira pas d'analyses. Je déroulerai plutôt le fil de mes

¹ « Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton », thèse de doctorat en Sciences du langage effectuée en cotutelle entre les universités de Grenoble et de Moncton. Elle a reçu le prix de l'AFEC 2017 de la meilleure thèse en études canadiennes ; je remercie chaleureusement le jury de l'AFEC pour cette attribution, ainsi qu'Annette Boudreau et Claudine Moïse pour leur encadrement minutieux.

Samuel VERNET

interprétations et conclusions en présentant quelques extraits de discours, choisis pour leur représentativité.

1) L'Acadie du Nouveau-Brunswick

Ce travail de recherche a été conduit en Acadie, dans l'est du Canada. Cette région n'a jamais eu de frontières administratives officielles ; aujourd'hui, les Acadiens sont présents essentiellement sur les côtes de l'océan Atlantique au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse. La dispersion de la population acadienne résulte de son histoire tumultueuse. D'ailleurs, le nom même « Acadien » est d'abord et avant tout une question identitaire, une question d'histoire et de mémoire communes.

La région fut colonisée de façon sporadique par des colons venus de l'ouest de la France à partir de 1604. Un siècle plus tard, par le traité d'Utrecht en 1713, la France céda l'Acadie à la Grande-Bretagne. Durant la période de cohabitation qui suivit, les Acadiens refusèrent de prêter allégeance à la couronne britannique. Les Anglais acceptèrent tacitement une forme de neutralité, jusqu'à ce que, la guerre couvant à nouveau en Europe contre les Français, les populations acadiennes deviennent suspectes de vieilles loyautés (DAIGLE 1993 : 36-38). Au point qu'en 1755, un an avant le déclenchement de la guerre de Sept-Ans (1756-1763), il fut décidé de les déporter. Cet épisode, souvent appelé « Grand dérangement » (LEBLANC 2005), est un des marqueurs les plus importants de la mémoire commune acadienne. Les villages furent incendiés, les familles dispersées, certaines embarquées et réimplantées de force par les Britanniques en Nouvelle-Angleterre, ou rapatriées vers l'Europe ; d'autres fuirent jusqu'au Québec, parfois jusqu'en Louisiane et aux Antilles.

Après la guerre et la défaite totale des Français, les Anglais autorisèrent un retour sous conditions. Les Acadiens durent prêter allégeance par serment et se disperser sur le territoire sans chercher à former de communauté (THÉRIAULT 1993 : 47). Les anciennes terres qu'ils occupaient avaient été préemptées, données aux colons anglais ou réservées pour les immigrants (LANDRY & LANG 2014 : 159). Ceux qui rentrèrent, cherchèrent à s'isoler, colonisant petit à petit les côtes du Nouveau-Brunswick.

Les Acadiens furent progressivement mis en minorité dans les Provinces Maritimes par les vagues d'immigration venues d'Angleterre, d'Irlande, d'Écosse et des États-Unis après l'indépendance, ce statut s'accrut

durant toute la première moitié du XIX^e siècle (LEBLANC 1999 : 138). Par ailleurs, jusqu'en 1810 le Serment du Test, qui exigeait de prêter allégeance au roi et donc chef de l'église anglicane, excluait *de facto* les catholiques de l'exercice d'un quelconque pouvoir institutionnel. L'Eglise Catholique était la seule « institution de pouvoir » liée aux Acadiens ; et sur ce plan ils durent lutter, notamment contre l'influence du clergé issu de l'immigration irlandaise, catholiques certes, mais anglophones et souvent décrits comme francophobes (THÉRIAULT 1993b).

Il faut attendre la deuxième moitié du XIX^e siècle pour observer ce que J.-Y. Thériault (2007) appelle « la naissance d'une société civile acadienne ». Les premières initiatives éducatives ont éclos autour de l'Eglise, une presse francophone fut créée, journaux militants pour l'avancement social et politique des Acadiens (BEAULIEU 1997). Ce fut aussi le temps des premières Conventions Nationales, qui réunissaient des notables influents dans le but de faire prospérer les intérêts acadiens. C'est lors de ces conventions que les symboles nationaux furent forgés, posant les bases institutionnelles d'une identité commune : le drapeau tricolore à l'étoile, l'hymne (*Ave m'ris stell'*), la date de la fête nationale (le 15 août). Ce mouvement se poursuivit et se consolida tout au long du XX^e siècle, accompagnant aussi une sécularisation : petit à petit, la langue devint l'élément cristallisant l'identité acadienne au détriment de la foi. En 1969, la loi sur les langues officielles apporta un cadre législatif provincial aux revendications des francophones minoritaires, sur le modèle de la loi fédérale. Au cours des années 1970, les systèmes éducatifs anglophones et francophones se séparèrent, les systèmes de santé aussi.

Aujourd'hui, il est difficile de qualifier le statut de l'Acadie : J.-Y. Thériault parle d'une position « entre la nation et l'ethnie » (1994), M. Saint-Louis parle de « collectivité sans État » (2009), qualifiant un groupe qui a beaucoup œuvré et gagné pour son autonomie politique sans avoir pour autant d'État autonome. A bien des égards, ce statut peut être observé comme inconfortable. I. Violette note dans sa thèse que l'Acadie est « partagée entre des revendications pour une autonomie de type national et des revendications pour une intégration juste et égalitaire au sein de la société majoritaire » (2010 : 141).

Ces quelques paragraphes ne sont pas que des repères historiques. Ils constituent la trame d'une mémoire commune, le cadre de processus de minorisations qui sont profondément intériorisés par les acteurs sociaux et que l'on va retrouver dans les représentations, les discours, les idéologies – en

Samuel VERNET

particulier lorsqu'ils touchent les pratiques linguistiques qui cristallisent de nombreux débats.

La langue en Acadie

On peut identifier trois ensembles de pratiques linguistiques. C'est une simplification de ce qui, dans la réalité, s'entremêle, se confond, en un continuum. Le premier ensemble, que l'on pourrait appeler « acadien traditionnel », comprend tout ce qui est issu du fonds linguistique des premiers colons d'un point de vue lexical, syntaxique, morphologique, phonétique, prosodique, etc. (MASSIGNON 1962, PÉRONNET 1989). Le deuxième ensemble relève des pratiques vernaculaires largement métissées avec l'anglais, du fait des contacts séculaires entre francophones et anglophones. En particulier, cela a donné naissance au chiac, une variété de français qui a notamment pour caractéristique d'intégrer, selon des structures régulières, des éléments anglais dans sa trame syntaxique et grammaticale française (PERROT 1995). Ces pratiques-là sont régulièrement au centre des débats. Les représentations au sujet du chiac sont très ambivalentes (BOUDREAU & PERROT 2010), perçu par d'aucuns comme une preuve de l'assimilation implacable des Acadiens, mais aussi tellement singulier à la région, qu'il est devenu un emblème identitaire pour d'autres. Enfin, le troisième ensemble est un français normatif, qui s'est diffusé à travers les institutions, les médias, les écoles, les ouvrages de référence utilisés dans les salles de classe. Cet ensemble-là est largement exogène, en ce sens qu'il s'appuie sur des ouvrages édités surtout en France (dictionnaires et manuels). Variété prestigieuse et la seule enseignée, ce français normatif prend de plus en plus de place à mesure que, la mondialisation aidant, les francophones en Acadie ont des contacts grandissants avec les autres francophones.

Les jeunes Acadiens se trouvent dans la situation paradoxale de se voir enseigner – tout au long de leur scolarité et à l'Université aussi – leur « langue maternelle », selon des modalités qui ne correspondent pas à leurs usages quotidiens. La conscientisation de cet écart chez les élèves crée une insécurité linguistique. Celle-ci, parfois chronique, est devenu un sujet d'intérêt majeur pour les chercheurs en Acadie (BOUDREAU & DUBOIS 1991, 2008). Constatant des problèmes dans l'acquisition de la variété dite « standard », l'Université de Moncton a elle aussi mis en place un dispositif de cours de français obligatoires depuis une trentaine d'années. Ces cours font l'objet de cette recherche.

2) Etudier les discours et les idéologies linguistiques dans l'enseignement

Éléments de cadre théorique

Un jour d'automne 2014, j'interrogeais une enseignante de l'Université proche de la retraite dans le cadre de ma recherche doctorale. Elle racontait :

« Tu sais, mon père, lorsqu'on se promenait sur la rue, quand j'étais plus jeune, puis qu'il voyait quelqu'un s'en venir vers nous, il savait pas quelle langue il parlait ; tout d'un coup il se tournait puis il parlait en anglais. On parlait anglais nous-autres, ok. C'était l'affaire polie à faire. Tu t'imagines ? » (Adèle, professeure, entretien)²

Toute l'intériorisation d'un rapport de force est contenue dans cette tranche de vie. « Le pouvoir sur la langue est une des dimensions les plus importantes du pouvoir » écrivaient Boltanski et Bourdieu (1975 : 12). J'en ai eu de nombreux exemples durant mon enquête. A l'hiver 2013, des professeurs de l'Université se sont plaints dans la presse du « niveau de français » de leurs étudiants. Un débat vif a suivi, publiquement et en interne. J'allais découvrir au fil du temps le caractère cyclique des discussions sur « la qualité du français » à Moncton. Par sa position de principale institution supérieure francophone dans les Maritimes, l'Université de Moncton est au carrefour de ces débats ; et en premier lieu par les missions qu'elle se donne : former en français des spécialistes dans tous les domaines de la vie en société. Cette position centrale y rend les questions linguistiques extrêmement sensibles.

Cela en faisait un terrain privilégié pour étudier la construction et la circulation d'idéologies linguistiques. Le cœur de ce travail doctoral était, en partant de l'étude ethnographique des cours de français universitaire, de comprendre comment des discours et des représentations sociales sur la langue peuvent devenir hégémoniques, s'imposer comme des doxas, participer de ce fait à créer une réalité sociale qui à son tour viendra alimenter les discours et les représentations. Il y avait donc différents axes importants. Le premier d'entre eux était d'identifier quels discours sur la langue sont tenus, reproduits, par les professeurs, les étudiants et l'institution universitaire elle-même. Puis il s'agissait de comprendre de quelles idéologies ils sont une actualisation. Enfin

² Les transcriptions sont volontairement proposées selon les conventions de l'écrit sans réintroduire pour autant certains éléments des normes de l'écrit – comme la double négation par exemple. Les prénoms ont été modifiés.

Samuel VERNET

il fallait comprendre pourquoi ces idéologies sont investies par les acteurs sociaux, et au bénéfice ou détriment de qui ?

Ces questions nous amènent à considérer le discours comme une *semiosis*, c'est-à-dire, au sens de Blommaert (2005 : 2), un mode général de production de sens qui façonne la réalité sociale autant qu'il en émane. Il est alors possible pour le chercheur d'identifier des espaces discursifs, définis comme des ensembles de thématisations idéologiques qui prennent place dans différents discours. En l'occurrence, la question du français à l'Université produit un très grand nombre de discours, parfois similaires, parfois complémentaires, parfois antagonistes, mais qui thématisent tous le rapport à la langue des acteurs sociaux.

Dans le cadre théorique qui est le mien, tout discours s'inscrit dans une structure idéologique précise. La notion d'idéologie (et donc d'idéologie linguistique) est centrale. Je l'entends comme un système de représentations qui s'imbriquent, s'influencent, et convergent vers la formation d'un tout cohérent – un tout avec lequel on peut ne pas être d'accord mais qui a sa logique propre, et favorise certains intérêts au détriment d'autres. Ce système est institutionnalisé, c'est-à-dire qu'il se réalise très concrètement dans certaines institutions (Althusser parlait « d'appareils idéologiques d'état », 1976) qui fonctionnent par et pour ses principes. Cela aboutit généralement au fait que les individus évoluent dans cet environnement idéologique, se construisent en rapport avec lui, et ainsi l'intériorisent profondément, participant par leurs actions, même banales, à sa reproduction. Enfin, toute idéologie a une visée dominante et englobante, c'est-à-dire qu'elle tend à intégrer, réduire, voire détruire, les « contre-idéologies » (par exemple en déployant un arsenal de violences symboliques qui marginaliseront certaines idées contraires). Si l'on considère que tout discours est une actualisation d'idéologies, alors tout discours peut aussi être le témoin de rapports de forces. Cette approche vient donc s'inscrire dans le cadre d'une sociolinguistique critique (HELLER 2002), qui s'attache à comprendre quels intérêts sous-tendent quels discours.

L'esprit et la lettre de la démarche

Un tel cadre théorique répondant à de tels questionnements a conduit à une démarche ethnographique. Je la définis de façon non-exhaustive en trois points centraux.

PRIX DE THÈSE DE L'AFEC 2017

L'ethnographie, c'est d'abord partir du terrain. Spontanément, ce terme nous renvoie à un lieu : Moncton, le Nouveau-Brunswick, l'Acadie, l'Université de Moncton, tous ces noms ont une résonance, tous ces espaces ont une histoire, sont représentés, identifiés, qualifiés, interprétés. Entendu dans ce sens, le terrain est un paysage géographique, historique, social, la toile de fond à laquelle s'arriment les phénomènes. Mais ce n'est pas que ça ; le terrain est d'abord un « champ d'expériences » (MOÏSE 2009 : 73-74). A partir de nos interrogations, des rencontres, des phénomènes observés, nous élargissons ou réduisons ce terrain, nous ouvrons de nouveaux champs de questions ou nous en écartons certaines. Construire son terrain, réunir un corpus, est donc l'histoire d'une appropriation.

Nécessairement, cela semble imposer une démarche qualitative et compréhensive à l'égard des personnes rencontrées : l'objectif de l'enquête est de saisir la façon dont les individus donnent du sens aux phénomènes et comment ils construisent le monde social dans lequel ils évoluent. La démarche qualitative et compréhensive tend à éviter les généralisations et les réifications. Elle ne dit pas « voilà comment fonctionne tel phénomène », elle dit, et de façon moins péremptoire, ce qui semble se produire ici et maintenant. C'est une façon d'approcher au plus près la compréhension de la complexité des phénomènes sociaux.

Car, et c'est le troisième point, ce que l'on observe n'est jamais une réalité finie où nous n'aurions qu'à poser des noms sur des relations de cause à effet ; « ne pas s'imaginer que le monde tourne vers nous un visage lisible que nous n'aurions plus qu'à déchiffrer ; il n'est pas complice de notre connaissance » écrivait Michel Foucault (1971 : 55). La « réalité » est bien plus une construction sociale en train de se faire. D'où l'importance d'une démarche empirico-inductive (BLANCHET 2000 : 29-32), car ce que l'on observe sur le terrain est un ensemble d'interprétations et de réinterprétations influencé par les discours et les idéologies en circulation.

L'enquête de terrain a commencé en septembre 2013. Deux professeurs volontaires m'ont ouvert les portes de leur classe. J'ai pu assister aux deux cours de français obligatoires pour tous les étudiants : l'un de communication orale, l'autre de communication écrite. Ils s'étalaient sur un semestre à raison de deux séances d'une heure et quart environ par semaine. J'ai assisté à ces cours et les ai enregistrés afin de saisir un maximum d'échanges spontanés. Bien sûr, ma seule présence est à même d'altérer la

Samuel VERNET

spontanéité des échanges, paradoxe indépassable en la circonstance, car il était capital d'être dans la salle afin d'observer directement la dynamique de classe.

A la fin du semestre, des entretiens ont été planifiés avec les professeures et les étudiants volontaires. Ces entrevues étaient destinées à éclairer, sur la base des observations faites en classe, le rapport à la langue de chacun, et devaient globalement permettre de faire émerger des représentations. Elles suivaient un guide d'entretien assez souple, pour permettre d'aborder les thèmes essentiels tout en laissant une marge de liberté aux personnes interviewées. 13 personnes ont été vues en entrevue à la fin de l'automne 2013, puis une seconde enquête a été mise sur pied à l'automne 2014 pour aller cette fois rencontrer tous les professeurs de français de l'Université, 12 sur les 16 ont accepté l'entrevue.

Ces deux volets représentent environ 65h d'enregistrements ; 1300 pages une fois transcrites. A cela s'ajoute une large collecte documentaire de supports pédagogiques (syllabus des cours, cahiers d'exercices, documents distribués en classe, notes de cours...) et de documents administratifs internes produits lors des deux évaluations des programmes en 1994 et 2005 et qui donnent un aperçu très éclairant du rapport à la langue de l'institution et de l'administration.

Parce que les discours s'entremêlent, se croisent, se répondent, parce qu'ils sont dialogiques et performatifs, il est important de réunir des corpus multimodaux. Analysés selon une perspective critique (FAIRCLOUGH 2003) et argumentative (AMOSSY 2012), ils permettent d'approcher la complexité des phénomènes sociolinguistique et de tisser des liens interprétatifs entre les discours circulants et les intérêts idéologiques des acteurs sociaux.

3) Le rapport à la norme des acteurs sociaux

La notion de « français standard »

Les cours de français sont organisés autour de l'enseignement d'une norme appelée « français standard ». Ce terme est le seul en usage pour désigner ce qui est enseigné et se trouve présent dans tous les documents de cours. Pour autant, il n'est pas théorisé, ni expliqué aux étudiants, il revêt plutôt un caractère d'évidence.

PRIX DE THÈSE DE L'AFEC 2017

J'ai d'abord cherché à savoir comment les acteurs sociaux (professeurs, étudiants) définissaient ce concept. Deux critères reviennent en majorité. Le premier est structurel : le standard serait la variété que l'on trouve dans les dictionnaires et les ouvrages de référence. Bien sûr, ce critère tend à aligner la norme enseignée sur les grands centres culturels éditeurs d'ouvrages de référence (en l'occurrence, le Québec, mais plus encore, la France), qui ne se préoccupent que bien peu des pratiques linguistiques du reste de la francophonie (REY 2014). Le second est fonctionnel : ce serait un genre de plus petit dénominateur commun permettant aux francophones de tous pays de se comprendre. Ce deuxième critère (d'autant plus couplé au premier) laisse entendre que les pratiques linguistiques trop locales vont dès lors être regardées avec suspicion comme de potentielles gênes à la compréhension :

« C'est pas des mots que t'utiliserais ou qui sont pas... standards compris par tout le monde. Alors moi j'écris un texte, j'utilise des mots de ma région, est-ce que tu vas le comprendre oui ou non ? Standard c'est vraiment du français standard. » (Clémence, étudiante, entretien)

Un dernier critère fonctionnel se lit à travers les espoirs placés dans cette variété. Les professeurs et les étudiants la voient comme un sésame qui ouvre les portes d'un bon travail, d'un bon salaire, de l'international, etc.

Le « standard » est en fait une variété imaginée et abstraite, perçue comme valorisante et valorisée en société, et comme globalement stable ; impossible à définir dans ses formes car il s'agit d'une idéalisation plus que d'une variété observable. D'ailleurs, aucun des critères cités ne permet de se faire une idée claire de « ce qu'est le standard » et, bien souvent, il sera décrit en négatif, on dira plutôt *ce que ce n'est pas*.

L'hétérogénéité des pratiques linguistiques

En premier lieu, ce qui « n'est pas standard », ce sont les « anglicismes ». S'il est toujours difficile de définir précisément ce qu'est un « anglicisme », considérons qu'il s'agit de formes linguistiques (lexicales mais aussi morphologiques voire phonétiques) issues de l'anglais et qui ne sont pas totalement intégrées dans le français, conservant par là un caractère saillant. Ces formes souffrent de représentations très négatives. Là où les professeurs cherchent à prendre du recul, la vision est parfois très binaire chez les étudiants – ce qui est probablement le résultat d'une pénalisation à l'école depuis les plus petites classes.

Samuel VERNET

« C'est important. Tu gradues pas de l'Université là tu sais, c'est pas un mot, c'est un anglicisme ça faut pas. » (Clémence, étudiante, entretien)

« Comme 'céduler' moi j'ai toujours cru que c'était comme... C'était un mot qu'on pouvait utiliser, ben c'est pas céduler, ça se dit pas. » (Hélène, étudiante, entretien)

L'autre grande catégorie d'usages considérés comme « non-standards » est ce qui est appelé « archaïsmes » dans les documents de cours. Au fil des discussions, on comprend que ce terme recouvre les usages perçus comme liés au fonds linguistique acadien et qui ne sont pas des anglicismes. Autrement dit, les formes lexicales, morphologiques et phonétiques issues des usages des premiers colons.

Quand pénaliser ces usages reste une règle dominante, l'attitude des professeurs peut avoir des marges de souplesse selon des critères diaphasiques (degré de formalité de la situation, notamment), diatopiques (les usages sont-ils attestés ailleurs qu'en Acadie/au Canada ?) et systémiques (la variation lexicale étant mieux acceptée car pouvant faire référence à des réalités sociales spécifiques).

Ces formes linguistiques en question ne sont pas rejetées au prétexte qu'elles seraient « incorrectes », elles sont pénalisées parce que « non-standard », donc non-acceptable dans les situations formelles de communication (l'université, le monde du travail...), mais acceptables dans d'autres. C'est là qu'intervient la notion de « registres de langue », abondamment utilisée en classe. L'idée, plus ou moins conscientisée, est que si l'on peut découper la communication en situations auxquelles correspondraient des registres, alors les pratiques « non-standard » peuvent trouver des espaces de légitimité. En classe, on essaiera alors de définir des registres « familier / courant / soutenu », chacun étant légitime selon les situations. Le chiac par exemple, serait du registre familier, et acceptable entre amis.

« A un moment y a quelqu'un qui a dit ça « moi je parle vraiment mal ». Hey, ça 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 ça, le chiac, ben je dis moi je veux que vous maîtrisiez 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

PRIX DE THÈSE DE L'AFEC 2017

enlever votre prénom, mais c'est la même chose. Mais j'ai dit le chiac c'est correct, mais là où ça le devient, incorrect, c'est quand on utilise le chiac dans une situation formelle là ça fonctionne plus là » (Françoise, professeure, entretien)

On comprend tout l'intérêt d'un tel schéma de la communication : donner un espace à des pratiques linguistiques du quotidien qui sont minorisées socialement. De même, le français standard a une fonction de catégorisation essentielle : il est censé permettre de ne pas dénigrer ce qui n'y entre pas. On ne dira pas « tel usage est incorrect » mais « tel usage n'est pas standard ».

« Ok, lorsque vous corrigerez l'erreur dans le quizz il serait important aussi de l'écrire correc... en français standard, de l'écrire en français standard. » (Karen, professeure, en classe)

Pourtant, il s'avère que le schéma de la communication imaginé est une simplification relativement éloignée de la réalité des interactions (les exercices de transferts d'un registre à l'autre ou de classement d'un énoncé dans un registre sont rarement une réussite). De plus, classées dans la sphère de l'intime ou du « non-sérieux », les pratiques linguistiques vernaculaires sont dès lors dépolitisées, assurant au « standard » d'être seul en usage dans les sphères de pouvoir et donc une forme de domination sociale.

La mise en mots du quotidien d'enseignant

Le dispositif pédagogique global, s'il cherche à tenir compte des spécificités sociolinguistiques propres à la région, reste fondé sur l'enseignement d'une norme exogène. Il s'ensuit que de nombreuses situations sont vécues sur place comme des obstacles, des problèmes. La principale réside dans l'écart perçu par les professeurs, l'administration et parfois le grand public, entre les pratiques linguistiques des étudiants et les pratiques attendues, symbolisée par des résultats jugés décevants. En 23h d'entretiens, un très grand nombre de récits ont été faits venant illustrer cette préoccupation.

« C'est très difficile je les [les étudiants] sens souvent dépourvus, je les sens... J'enseigne une notion puis je vois là qu'ils ont des beaucoup de points d'interrogation dans les yeux, puis ils me regardent, puis des fois je dis oh mon dieu est-ce que je parle chinois, c'est quoi... Puis là à un moment donné ben, c'est ça là, il faut je trouve faut je trouve une... Faut

Samuel VERNET

je trouve une façon de communiquer avec eux » (Françoise, professeure, entretien)

Si l'on se penche sur la mise en mots de ces récits, on observera qu'ils révèlent la très forte implication personnelle et émotionnelle de leurs auteurs. Dans les centaines de récits qui me sont faits, on peut observer une série d'effets de dramatisation : mobilisation des champs sémantiques de la guerre ou de la maladie pour décrire le métier au quotidien, formules hyperboliques, mises en récit tragiques ou épiques, etc.

« Puis à un moment on peut plus les [les étudiants] sauver moi j'ai vraiment l'impression de travailler aux soins intensifs, là. Je suis aux soins intensifs de la langue [rire] puis y a des mourants, je te jure qu'y a des mourants » (Françoise, professeure, entretien)

Dans ces discours pathémiques, l'éthos des professeurs est prépondérant. Observer l'imagerie mobilisée pour caractériser les « personnages » nous permet de voir parfois en eux des médecins, des sauveurs, parfois des mères, parfois des soldats. A travers ces stratégies discursives, parfois inconscientes, les professeurs apparaissent combatifs et en empathie avec leur public et en particulier au sujet de l'insécurité linguistique.

« Je gère beaucoup de blessures d'estime de soi et de 'madame, ils nous enseignaient pas au secondaire parce qu'ils nous traitaient de stupid³, c'est vraiment très très très profond... Et même j'avais des enseignants [lors d'une journée de formation] de la région de Kent cette journée-là, les 104 qui sont venus me voir à la fin, puis qui m'ont dit merci tu m'as fait un grand bien à mon estime de moi » (Isabelle, professeure, entretien)

Ainsi, si les résultats sont souvent jugés décevants, l'insécurité linguistique des étudiants est une préoccupation majeure également. Il s'agit alors, pour le corps enseignant, de trouver un équilibre délicat entre deux objectifs difficiles à concilier : la sécurisation du public étudiant et l'enseignement de la norme exogène attendue.

4) La résolution des tensions

³ Prononcé [stju:pid].

PRIX DE THÈSE DE L'AFEC 2017

Différentes stratégies sont mises en place pour résoudre ce que l'on pourrait concevoir comme la tension fondamentale de l'enseignement du français à Moncton.

La première consiste à adopter une démarche réflexive sur la langue et les pratiques linguistiques. C'est ainsi que dans le cours de communication orale une séance entière est consacrée à réfléchir sur les normes. Elle est proposée sous forme de questionnaire listant des idées reçues sur la langue en Acadie où les étudiants doivent marquer ou non leur accord en cochant une case. On y trouve des phrases comme : « Le français standard c'est le français parlé en France » ou « En Acadie, les gens parlent mal ». Cela doit susciter des réflexions, participer d'une conscientisation et, à terme, amener à un rejet de ces stéréotypes. Ce travail a toutefois un effet pervers, c'est qu'il tend à remplacer des stéréotypes axiologiques (comportant des jugements de valeur) par leur opposé axiologique, qui est tout aussi réifiant. Par exemple « en Acadie les gens parlent bien » (énoncé produit en classe lors de cette séquence), ou alors « le français standard n'est pas le français parlé en France » (alors que les étudiants diront le contraire en entretien deux mois plus tard). En fait, sans explication sur l'origine idéologique du stéréotype, on ne peut que le rejeter de façon péremptoire, ce rejet ne correspondant pas au vécu des étudiants, ou le remplacer par un autre énoncé axiologique, ce qui ne casse pas la logique de catégorisation en bonnes et mauvaises pratiques linguistiques.

La deuxième stratégie a été évoquée précédemment, il s'agit de donner un espace de légitimité à ce qui est appelé « la diversité linguistique ». On a dit ses limites lorsqu'il s'agit de cantonner les pratiques vernaculaires aux sphères du privé et du familial. Cela produit un balancement discursif très caractéristique entre acceptation et normativité, comme on l'a vu plus haut dans les mots de Françoise. C'est ce que je qualifie d'éloge paradoxal de la diversité. Mais il faut souligner, en sus, que si les professeurs font parfois beaucoup d'efforts pour intégrer les pratiques vernaculaires à leur réflexion en classe, ce n'est pas toujours ce que la clientèle estudiantine attend d'un cours de français, trop habituée qu'elle est à la normativité.

« Moi je vis des situations où je suis en contact avec des personnes qui me parlent chiac ça me bouleverse un petit peu... C'est juste, c'est pas naturel, c'est pas naturel, c'est pas du bon français et ça me mène à me poser comme... Est-ce que tu peux écrire en français ? Est-ce que tu peux... C'est-tu possible pour toi de... essayer de parler ou dire une bonne phrase sans mot anglicisé ou... » (Clémence, étudiante, entretien)

Samuel VERNET

La troisième stratégie consiste, pour faire accepter le « standard », à déployer ce que l'on pourrait appeler un « discours du profit », où l'on insiste sur le potentiel des « compétences linguistiques » à être converties en capital matériel ou symbolique : promesse d'un bon diplôme, de l'ouverture des portes du marché du travail, de l'ascension sociale. Celui-ci peut prendre la forme de discours de la performance. Par exemple, dans de nombreux exercices on encourage les étudiants à prendre modèle sur des leaders d'influence et à acquérir eux-mêmes des compétences de leader, à se poser et « relever des défis » dans un contrat avec soi-même, etc. Une forme de libéralisme en linguistique qui se décline en trois points : 1) une conception où l'étudiant est perçu comme seul décideur de ses compétences linguistiques, 2) ce qui amène à une culture de la performance où le travail est érigé en valeur morale, 3) avec la réussite en point de mire : réussite matérielle et symbolique.

Toute cette construction discursive est bâtie sur une base de termes à connotations très positives (« talents », « habiletés », « succès », « solutions »), mêlés au champ sémantique de l'effort (« effort », « travail », « défis » et tous dérivés lexicaux, ainsi que les superlatifs comme « devenir meilleur » et l'accent porté sur l'amélioration de soi), ce qui tend à diffuser l'idée que la réussite est à portée de main et que ce n'est qu'une question d'effort. Les discours autour de la performance semblent s'inscrire dans une idéologie néolibérale, qui ne donnerait à voir ni les problèmes sociaux ni les difficultés et inégalités d'accès aux ressources et qui ramène l'enseignement de la langue à un projet personnel et professionnel nécessitant un labeur personnel.

Conclusions et perspectives : l'intersectionnalité des processus de minorisation

En conclusion, je vois, dans les considérations qui précèdent, l'expression d'une *idéologie du standard* qui postule l'existence d'une norme standard et la place au sommet d'une hiérarchie ; cette norme étant essentialisée, c'est-à-dire une idéalisation de formes linguistiques, pas toujours clairement définies, mais qui tendent à un alignement sur les usages (idéalisés, eux aussi) des lieux de pouvoirs symboliques et matériels. Le présupposé de cette conception, c'est que les usages peuvent se sérier en différentes variétés / registres identifiables, eux-mêmes conçus comme des ensembles homogènes.

À l'égard des marques linguistiques vernaculaires, les professeurs peuvent être relativement ouverts, notamment en leur trouvant une place dans

PRIX DE THÈSE DE L'AFEC 2017

des registres distincts de la variété enseignée, en soulignant leur importance d'un point de vue identitaire, dans la socialisation des individus, certains marquent aussi leur volonté de ne pas stigmatiser les usages par des notations trop strictes. Cela rend-il pour autant ces usages vernaculaires légitimes ? Ce n'est pas mon interprétation. Car elles sont cantonnées à des fonctions privées ou subalternes (ludique, phatique ou esthétique), les empêchant de pénétrer les sphères « de pouvoir » sous peine de sanctions (les mauvaises notes sont une sanction). Ce qui assure à un français normatif une forme de domination sociale en entretenant une « élite » autour de son usage.

Ce schéma discursif et idéologique occasionne une série de tensions. La plus fondamentale est celle qui se crée entre un objectif de « sécurisation » des étudiants dans leurs pratiques linguistiques et un objectif de perfectionnement. Pour les enseignants, il en découle une négociation permanente entre acceptation et rejet de certaines pratiques linguistiques au cas par cas. Une situation parfois inconfortable, qui les expose à la critique (de leurs pairs, des étudiants, de l'administration, du grand public parfois) et stimule une insécurité statutaire.

Enfin, ce modèle d'enseignement de la langue organise la réussite autour de la « maîtrise » de pratiques linguistiques dite standard, à l'exclusion de celles qui revêtent un caractère local trop saillant. Cela place certains individus à l'intersection de différents processus de minorisation : celui qui émane de la domination anglophone d'un côté, mais aussi, plus souvent occulté, celui qui prend place à l'intérieur de la minorité francophone et qui émane de la hiérarchisation sociale des pratiques linguistiques liées au français.

Si cette situation n'est peut-être pas propre à l'Acadie et à Moncton, l'historiographie des discours sur ce terrain rend le sujet particulièrement saillant et sensible. Il s'ensuit que les professeurs de français sont très conscients des dynamiques sociolinguistiques, ce qui fait de Moncton un terrain particulièrement fertile pour travailler à faire évoluer les discours et expérimenter d'autres méthodes d'enseignement de la langue.

Bibliographie

ALTHUSSER, Louis (1976), « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat » (1970), Dans L. Althusser, *Positions*, Paris, Ed. sociales, pp. 67-125.

Samuel VERNET

AMOSSY, Ruth (2012), *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin.

BEAULIEU, Gérard (1997), *L'Évangéline 1887-1982*, Moncton, Éditions d'Acadie.

BLANCHET, Philippe (2000), *L'linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

BLOMMAERT, Jan (2005), *Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.

BOLTANSKI, Luc, & BOURDIEU, Pierre (1975), « Le fétichisme de la langue », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.1, n°4, pp. 2-32.

BOUDREAU, Annette, & DUBOIS, Lise (1991), « L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français », *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, vol.13, n°2, pp. 37-50.

---- (2008), « Représentations, sécurité/insécurité linguistique », dans S. Roy, & P. Dalley, *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 145-175.

BOUDREAU, Annette, & PERROT, Marie-Ève (2010), « 'Le chiac, c'est du français'. Représentations du mélange français/anglais en contexte inégalitaire », dans H. Boyer, *Pratiques hybrides*, Paris, L'Harmattan, pp. 51-82.

DAIGLE, Jean (1993), « L'Acadie de 1604 à 1763, synthèse historique », dans J. Daigle (Éd.), *L'Acadie des Méridiens, études thématiques des débuts à nos jours (2e éd.)*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, pp. 1-44.

FAIRCLOUGH, Norman (2003), *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Sociolinguistic Research*, Londres, Routledge.

FOUCAULT, Michel (1971), *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Paris, Gallimard.

PRIX DE THÈSE DE L'AFEC 2017

HELLER, Monica (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.

LANDRY, Nicolas, & LANG, Nicole (2014), *Histoire de l'Acadie* (2e édition), Montréal, Septentrion.

LEBLANC, Phyllis E. (1999), « Les grandes périodes de l'histoire de l'Acadie », dans J.-Y. Thériault (Éd.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, pp. 131-144.

LEBLANC, Ronnie-Gilles (Éd.), (2005), *Du Grand Dérangement à l'Émigration. Nouvelles perspectives historiques*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton.

MASSIGNON, Geneviève (1962), *Les premiers français d'Acadie*, Paris, Klincksieck.

MOÏSE, Claudine (2009), *Pour une sociolinguistique ethnographique, sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé*, Synthèse d'HDR, non-publié.

PERONNET, Louise (1989), *Le parler acadien du sud-est du Nouveau-Brunswick : éléments grammaticaux et lexicaux*, New York, Peter Lang.

PERROT, Marie-Ève (1995), *Aspects fondamentaux du métissage français/anglais dans le chi'c de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)*, thèse de doctorat, U. de la Sorbonne Nouvelle Paris.

REY, Christophe (2014), « Des lexicologues au pays des sociographes : vers une sociolexicologie ? », dans G. Forlot, & F. Martin, *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Paris, L'Harmattan, pp. 169-185.

SAINT-LOUIS, Michel (2009), « Les collectivités sans État et les relations internationales : l'exemple du peuple acadien des Maritimes », dans M. Ali-Khodja, & A. Boudreau, *Lectures de l'Acadie : une anthologie de textes en sciences humaines et sociales, 1960-1994*, Montréal, Fides, pp. 563-582.

Samuel VERNET

THERIAULT, Joseph-Yvon (1994), « Entre la nation et l'éthnie : sociologie, société et communautés minoritaires francophones », *Sociologie et sociétés*, vol.26, n°1, pp. 15-32.

---- (2007), *Fière société. Société civile et espèces francophones*, Sudbury, Éditions Prise de parole.

THERIAULT, Léon (1993), « L'Acadie de 1763 à 1990, synthèse historique », dans J. Daigle (Éd.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, pp. 45-92.

---- (1993b), « L'acadianisation des structures ecclésiastiques aux Maritimes, 1758-1953 », dans J. Daigle (Éd.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, pp. 431-466.

VIOLETTE, Isabelle (2010), *Immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick*, thèse de doctorat, Université de Moncton.