Valérie Plourde
2023/04/17

Oral Registres de langue

L’insécurité linguistique et l’école

Propos d’Annette Boudreau, sociolinguiste, chercheuse et professeure émérite à l’Université de Moncton, recueillis par Valérie Plourde

Entrevue

Dans le milieu scolaire, et en particulier dans les cours de français, la langue est un objet de discussion, d’étude et d’évaluation. Du primaire à l’université, le personnel enseignant est chargé d’amener les élèves, étudiantes et étudiants à améliorer leurs compétences langagières de diverses manières. Se pourrait-il cependant que certaines interventions puissent contribuer à nourrir, chez les apprenants et apprenantes, l’insécurité linguistique, ce sentiment de gêne par rapport à sa façon de s’exprimer? Pour répondre à cette question, *Correspondance* s’est entretenu avec une spécialiste de l’insécurité linguistique, Annette Boudreau. Grâce à son expertise, elle met en lumière les liens qui unissent l’école et l’insécurité linguistique, et brosse le portrait d’un milieu scolaire qui aiderait les locuteurs et locutrices en formation à communiquer avec confiance.

Annette Boudreau est sociolinguiste et professeure émérite au Département d'études françaises de l'Université de Moncton, où elle a également dirigé et codirigé pendant plusieurs années le Centre de recherche en linguistique appliquée (CRLA). C'est lors d'études universitaires en France qu'elle prend conscience du sentiment d'insécurité linguistique qui l'habite, et qui deviendra plus tard son principal objet de recherche. Ses travaux ont en effet surtout porté sur l'insécurité linguistique dans les communautés francophones minoritaires canadiennes, en particulier en Acadie[1]. Elle en témoigne d'ailleurs dans plusieurs publications, dont les ouvrages *Dire le silence* (2021) et *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie* (2016). Son dernier ouvrage, *Insécurité linguistique dans la francophonie*, paraitra aux Presses de l'Université d'Ottawa à l'automne 2023.

Correspondance – *Qu'est-ce que l'insécurité linguistique?*

Annette Boudreau – L'insécurité linguistique[2] peut se caractériser comme une forme de malaise, plus ou moins accentué selon les personnes, lié à la crainte de ne pas parler sa langue comme il se doit ou selon la norme prescrite dans certaines situations de communication. Elle est rattachée aux représentations qu'un groupe de gens ou que l'individu entretient à l'égard de sa ou ses langues. Les représentations linguistiques sont fluctuantes chez un même individu, qui peut se représenter sa langue positivement ou négativement selon les situations d'interaction dans lesquelles il se trouve. Par exemple, une personne peut évaluer positivement ses pratiques langagières quand elle parle aux gens de sa communauté, mais les évaluer négativement quand elle s'adresse à des gens d'ailleurs. L'insécurité linguistique se manifeste surtout lors d'interactions formelles entre des personnes qui incarnent une façon idéale de parler la langue — celles qui représentent « la » norme — et celles qui ne possèdent pas ou pensent ne pas posséder les pratiques langagières requises à ce moment-là. Ces dernières sont évidemment les plus susceptibles de ressentir de l'insécurité linguistique.

Correspondance – *Quelles en sont les manifestations dans le milieu scolaire?*

A. B. – L'insécurité linguistique se manifeste dans le milieu scolaire de la même manière qu'elle le fait partout ailleurs, mais avec des nuances, la pression des pairs jouant un rôle important dans la manière de prendre la parole, surtout à l'adolescence. On y reviendra. Ce sentiment produit des effets divers selon les personnes. Il se traduit souvent par *l'hypercorrection* — la tendance à employer de façon erronée des formes ou des expressions qui seraient utilisées correctement par la personne dans les situations courantes de la vie quotidienne. La tension ou la peur de commettre une erreur dans des situations de communication plus formelles mènent la personne qui s'exprime à douter de ses propres pratiques, si bien qu'elle produit des énoncés boiteux. Par exemple, dans les médias, on entend souvent parler de *problématique* alors que c'est le terme *problème* qui conviendrait le mieux. Une autre manifestation de l'insécurité linguistique, la plus forte, c'est *le silence*, *le refus de prendre la parole* ou le désir de passer inaperçu en raison d'une *trop grande conscience de sa manière de parler*, qui est jugée négativement pour toutes sortes de raisons : socialisation (une personne socialisée dans un milieu familial et social où les pratiques langagières étaient fortement jugées), histoire personnelle (la fréquentation d'une école où les discours sur la langue étaient négatifs), histoire collective (l'appartenance à un groupe dont la langue est jugée négativement), expériences antérieures (commentaires dépréciatifs sur sa manière de parler).

Correspondance – *Y a-t-il un lien entre l'insécurité linguistique et l'institution scolaire?*

A. B. – Plusieurs spécialistes ont tenté de répondre à cette question au cours des dernières décennies. C'est le sociolinguiste belge Michel Francard qui a d'abord montré le rôle joué par l'école dans le développement de l'insécurité linguistique. Le chercheur a établi que c'est « l'institution scolaire qui génèrerait l'insécurité en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le français standard, le français normé) » (Francard, Lambert et Berdal-Masuy, 1993, p. 13), d'où le rôle important joué par l'école dans l'appréciation ou la dépréciation des différentes manières de parler. Il a

aussi montré que plus les gens étaient scolarisés, plus ils étaient conscients des différentes manières de parler le français et plus ils voulaient se débarrasser de leurs expressions régionales.

Au Québec, les sociolinguistes Hélène Cajolet-Laganière et Pierre Martel ont en revanche avancé que le milieu scolaire ne jouait pas un rôle significatif dans l'explication de l'insécurité linguistique dans la province. En effet, les Québécoises et les Québécois seraient plus confiants depuis les années 1980 et 1990, période qui coïncide avec une plus grande scolarisation de la population et avec la mise en place par le gouvernement québécois de mesures et d'institutions visant à moderniser le français québécois (Cajolet-Laganière et Martel, 1993). En même temps, comme le souligne Wim Remysen (2018) dans un article sur le sujet, la question de l'insécurité linguistique au Québec est loin d'être réglée et différentes pratiques d'enseignement de la langue mériteraient d'être intégrées pour tenter de sécuriser davantage les jeunes québécois.

De mon côté, avec ma collègue Lise Dubois, j'ai mené dans toutes les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick, au début des années 1990, des recherches auprès des jeunes francophones terminant leur dernière année. Nous avons constaté que les élèves vivant dans les milieux où l'anglais était dominant dévalorisaient davantage leurs pratiques linguistiques que celles et ceux issus des milieux où ils étaient majoritaires, et qu'une majorité des premiers ressentaient davantage d'insécurité linguistique que les derniers, d'où le lien entre la diglossie[3] et l'insécurité linguistique ou les sentiments d'illégitimité linguistique (Boudreau et Dubois, 1993; Boudreau et Dubois, 1992). Bref, il existe certes des liens entre l'école et l'insécurité linguistique, mais on ne peut pas affirmer qu'il s'agit de liens de cause à effet. Certains enseignants et certaines enseignantes font un travail remarquable pour enrayer l'insécurité linguistique tout en dotant leurs élèves d'un français pouvant remplir différentes fonctions.

Correspondance – *Existe-t-il des pratiques qui entretiennent l'insécurité linguistique dans le milieu scolaire?*

A. B. – En 1989, Michel Francard et son équipe (Francard, Lambert et Berdal-Masuy, 1993) ont réalisé des enquêtes auprès des jeunes en dernière année de l'enseignement secondaire en Wallonie. Ils ont alors recueilli plusieurs commentaires qui font foi de l'insécurité linguistique de plusieurs de ces élèves, par exemple « le meilleur français, c'est celui que parlent les Français » ou « bien parler, c'est parler sans accent ». On suppose que de telles affirmations circulent aussi dans la francophonie canadienne et l'on peut se demander si l'école joue un rôle dans leur propagation. L'idée d'une langue unique, la même pour toutes et tous, devant être parlée de la même façon partout et avec tout le monde, a été dominante dans la francophonie canadienne et au Québec jusque dans les années 1950 (Bouchard, 2020 [1998]; Boudreau, 2021). Elle a été remise en question dès les années 1970, par les artistes surtout, qui, les premiers, ont rejeté cette vision uniforme de la langue. On peut penser à Robert Charlebois qui a chanté en joual et à *La Sagouine* d'Antonine Maillet qui s'exprime dans le français populaire acadien. À la même époque, la vision d'une langue unique — du français pour ce qui nous concerne — a été remise en question par les sociolinguistes, qui ont montré que la langue varie selon la situation, selon le statut des personnes en interaction, selon l'histoire politique et sociale des personnes concernées, selon la scolarisation. La scolarisation peut en effet induire des sentiments d'insécurité, mais elle peut aussi les réduire. Tout dépend des discours tenus sur les pratiques linguistiques courantes.

Quand un élève entend dire en classe, par celui ou celle qui détient ce qu'il considère comme la langue légitime, que son français ou le français parlé dans sa région est « mauvais », il va intérioriser ce discours et pourra avoir peur de prendre la parole et d'être ridiculisé. L'adolescent ou l'adolescente, en particulier, est confronté à deux tensions souvent contradictoires. D'abord, c'est pendant l'adolescence que le regard des autres occupe une grande place; c'est pendant cette période que l'on veut agir comme les amis et parler comme eux. Pour cette raison, la langue des ados est souvent teintée d'expressions qui vont à l'encontre de la norme linguistique de l'école. En même temps, ces derniers savent que le français de l'école est valorisé dans les espaces formels de communication. Les jeunes sont donc tiraillés entre la norme scolaire et la norme communautaire.

Correspondance – *Comment agir sur le sentiment d'insécurité linguistique tout en favorisant un apprentissage fonctionnel de la langue?*

A. B. – Une notion fondamentale à acquérir dans l'apprentissage de la langue, c'est celle de la variation, à savoir qu'une langue varie selon les lieux où elle est parlée, selon la classe sociale des individus, selon le statut politique et social de la langue, selon qu'elle est dominante ou dominée, selon qu'elle est parlée ou écrite. Cette variation est le lot de toutes les langues, et le français n'y fait pas exception. Il parait donc important de briser le mythe du français unique ou de la langue standard universelle et de montrer que la langue standard ou le français de référence change selon les pays. Le français de référence du Québec n'est pas celui de la France. L'accent des journalistes de Radio-Canada n'est pas celui des journalistes entendus à TV5. L'enseignante ou l'enseignant peut profiter de la diversité culturelle et linguistique de plus en plus présente dans les salles de classe pour montrer comment le français diffère d'une région à l'autre, par exemple comment les mots utilisés pour désigner un objet peuvent varier selon la provenance des gens, pour ensuite revenir sur ces différences et les expliquer en puisant à même la notion de variation linguistique. L'un des objectifs de l'école, me semble-t-il, est d'élargir le répertoire linguistique des élèves pour leur permettre de naviguer confortablement dans les différentes situations qui s'offriront à eux et elles dans l'avenir.

Comment faire pour élargir ce répertoire et qu'entend-on par là? Le répertoire linguistique (Léglise, 2021) comprend les ressources langagières d'un individu et renvoie au vocabulaire, à l'accent et aux registres de langue, éléments dans lesquels puise l'individu dans ses multiples interactions. Je viens de le dire, une personne ne s'exprime pas de la même façon avec ses amis que lorsqu'elle s'adresse à son patron ou à son enseignante. En effet, user d'un mot anglais ou d'un terme local devant ses pairs ne veut pas dire que la personne ne connait pas l'usage qui convient dans une situation plus formelle. Mettre en évidence ces facteurs permet d'agir sur l'insécurité linguistique.

Au lieu de remplacer un usage considéré comme fautif par un terme plus « correct » ou encore de signaler l'emploi d'un terme familier comme erroné, partir du *déjà-là* de

l’élève constitue une option positive pour enrichir sa langue (Boudreau et Dubois, 2008). Il s’agit donc d’*ajouter* et non de *remplacer* certaines pratiques courantes. Pour prendre un exemple très commun dans la francophonie canadienne, si un ou une élève use du terme *char* (dans les premières années), on y ajoutera les termes *auto* ou *voiture* en lui expliquant que ces derniers sont davantage en usage aujourd’hui, et selon son âge, on pourra préciser pourquoi.

Un autre élément important à expliquer est la différence entre le fonctionnement de l’oral et celui de l’écrit. Il parait essentiel de montrer qu’à l’oral, la personne construit son discours au fur et à mesure, là, sur-le-champ. Comme il est impossible de retourner en arrière, il est normal d’hésiter, de se répéter ou de faire des erreurs. Aux jeunes du secondaire et du cégep, on fera par exemple entendre des extraits d’interviews pour illustrer comment la plupart des personnes trébuchent, reviennent en arrière, se reprennent — sans que l’interlocutrice ou l’interlocuteur s’en aperçoive —, ce qui peut inciter à prendre la parole en situation formelle sans avoir peur de se tromper, peur qui peut paralyser, on le rappelle. En revanche, il est important de montrer que la norme du français écrit est bien plus rigide, et que les attentes à l’égard de l’écrit sont tout à fait autres. La personne peut alors revenir sur son texte autant de fois qu’elle le désire, réviser ses phrases, les réécrire, consulter les dictionnaires et les ouvrages de référence. Ainsi, on voit qu’il existe plusieurs pistes à exploiter en classe pour atténuer la peur de s’exprimer et favoriser une meilleure compréhension des attentes liées à la communication orale et écrite.

Correspondance – *Comment évaluer les compétences langagières des étudiantes et des étudiants, que ce soit à l’oral ou à l’écrit, sans nourrir leur insécurité linguistique?*

A. B. – Comme je viens tout juste de le mentionner, expliquer d’abord le fonctionnement de ces deux modes d’expression aide l’élève à mieux distinguer les normes qui les régissent, ce qui pourrait avoir comme conséquence d’atténuer son sentiment d’insécurité linguistique. On pourra donner comme exemple le « ne » de négation, obligatoire à l’écrit même si, à l’oral, dans les situations informelles de communication, il est de moins en moins employé, et ce, dans toute la francophonie.

Il est nécessaire de montrer aux élèves que l’écrit obéit à un code précis et que l’apprentissage des règles permet d’accéder à la compétence requise, qui ouvre les portes dans une multitude de secteurs, dont celui de l’emploi.

C’est à l’oral que l’insécurité linguistique se manifeste le plus et c’est donc dans l’évaluation de cette compétence qu’il convient de faire preuve de vigilance. Conformément à ce que nous venons de discuter, il semble préférable de ne pas « effacer » les mots familiers de l’élève, mais de lui suggérer des termes qui vont élargir son répertoire linguistique, qui vont enrichir son vocabulaire, sa syntaxe, sa manière de dire. Prendre la parole en public, c’est difficile pour plusieurs, même sans insécurité linguistique, et la conscience de cette difficulté par les enseignantes et les enseignants est fondamentale. Il ne semble donc pas efficace de s’arrêter à des éléments qui ne briment pas le message que l’élève tente de faire passer, mais plutôt de proposer d’autres possibilités sans l’humilier. Il parait important d’insister sur le fait que plus on prend la parole, plus une forme d’aisance pourra suivre.

Correspondance – *Y a-t-il des mots ou des expressions que les acteurs et les actrices du milieu gagneraient à choisir pour atténuer l’insécurité linguistique?*

A. B. – Vous l’aurez sans doute remarqué depuis le début de cette entrevue, le terme de variation est celui qu’il faudrait marteler. On peut souligner que la variation la plus évidente est celle liée aux accents, cet accent qui permet tout de suite d’identifier une personne et son lieu d’ancrage; on pourra revenir en classe sur les accents prisés et sur les discriminations reliées à certains accents. Récemment, le Français MichelFeltin-Palas (2023) titrait sa chronique hebdomadaire : *L’accent, une discrimination plus puissante que la couleur de peau*. C’est dire s’il est important de revenir sur cette variation, sur les distinctions sociales qu’elle crée, sur le fait que tout le monde a un accent et qu’il ne brime pas la communication. On pourra ensuite montrer que le second lieu de la variation, c’est le vocabulaire, et que l’usage de certains termes courants change dans les pays francophones : on pense par exemple à *tapis* et *moquette*, *crème glacée* et *glace*, *châssis* et *fenêtre*, etc. Encore une fois, la diversité culturelle de la classe — si une telle diversité est présente — s’avère précieuse pour illustrer le phénomène.

Il semble par ailleurs important d’éviter d’essentialiser la langue, de penser qu’il existe un français unique, un seul accent valable, un seul vocabulaire adéquat. La manière dont on qualifie la langue, par exemple en attribuant à des mots, des expressions ou des accents des adjectifs comme « laids » ou « incorrects », a son importance dans la perception que les apprenantes et les apprenants développeront de celle-ci. Attention : je ne propose pas de tomber dans une forme de relativisme où tout se vaut. En effet, il me parait fondamental de montrer que si la langue varie — et il faut insister sur ce critère —, *toutes les manières de parler ne se valent pas socialement*; certaines manières sont valorisées, d’autres non, et il faut en rester conscient ou consciente.

L’école a le devoir d’enseigner la variété la plus prisée, celle qu’on appelle le français de référence ou le français standardisé, pour réduire les inégalités sociales. L’enfant qui vient d’un milieu familial favorisé sur le plan culturel et qui arrive à l’école avec un bon capital linguistique est déjà en avance sur celui qui n’a pas eu les mêmes chances, et l’école est le seul lieu où l’élève provenant d’un milieu moins favorisé aura l’occasion d’apprendre le code privilégié. On n’a qu’à penser à Albert Camus qui, dans *Le premier homme*, raconte que c’est l’école qui lui a permis d’apprendre à lire et à écrire, son père étant mort avant sa naissance et sa mère étant analphabète. Tout repose finalement sur la manière de présenter les choses. Il est possible d’élargir le répertoire

d’un ou d’une élève sans l’humilier, sans lui inculquer le message qu’il ou elle s’exprime mal.

Correspondance – *Quelles sont les premières actions que vous proposeriez de mettre en œuvre pour cultiver un sentiment de sécurité linguistique chez les étudiantes et étudiants?*

A. B. – Une certaine insécurité est le propre de tout être humain qui veut enrichir sa langue. Elle devient un problème lorsqu’elle entraine une dévalorisation de soi, de sa langue et qu’elle mène au silence. Je résumerai donc les pratiques que j’ai évoquées plus tôt et qui m’apparaissent de bonnes pistes pour éviter de tomber dans cet extrême. D’abord, j’insisterais bien sûr sur le fait que le français varie, que cette pluralité se trouve dans toutes les langues et qu’elle peut être célébrée. Puis, si le contexte s’y prête, je prendrais appui sur les origines diverses des apprenantes et apprenants de la classe pour illustrer cette variation. Surtout, je les inciterais à s’exprimer le plus souvent possible, sans trop insister sur les pratiques boiteuses. Petit à petit, je travaillerais à enrichir leurs pratiques langagières en partant de leurs compétences. La langue ne paraitra plus comme un idéal inaccessible; l’apprentissage de ses différentes modalités d’expression sera perçu comme des ajouts à ce que les élèves connaissent déjà et non comme une sanction de leur manière de parler.

Sources citées par Annette Boudreau

BOUCHARD, Chantal (2020 [1998]). *La langue et le nombril. Une histoire sociolinguistique du Québec*, Montréal, Les Presses de l’Université de Montréal, 296 p.

BOUDREAU, Annette (2021). *Dire le silence. Insécurité linguistique en Acadie 1867-1970*, Sudbury, Éditions Prise de parole, 229 p.

BOUDREAU, Annette (2016). *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Paris, Classiques Garnier, 297 p.

BOUDREAU, Annette, et Lise DUBOIS (2008). « Représentations, sécurité/insécurité linguistique », dans ROY, Sylvie, et Phyllis DALLEY (dir.). *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 145-175.

BOUDREAU, Annette, et Lise DUBOIS (1993). « J'parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil : j'ai ma *own* p'tite langue », dans FRANCARD, Michel (dir.). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Tome 1*, Louvain-la-Neuve, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, vol. 1, p. 147-168.

BOUDREAU, Annette, et Lise DUBOIS (1992). « Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 25, n° 1-2, p. 3-22.

CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, et Pierre MARTEL (1993). « Entre le complexe d'infériorité linguistique et le désir d'affirmation des Québécois et des Québécoises », dans FRANCARD, Michel (dir.). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Louvain-la-Neuve, Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain, vol. 1, p. 169-185.

FELTIN-PALAS, Michel (2023, 19 janvier). « L'accent, une discrimination plus puissante que la couleur de peau », [Chronique « Sur le bout des langues »], [En ligne], *L'Express*. [https://www.lexpress.fr/culture/laccent-une-discrimination-plus-puissante-que-la-couleur-de-peau-THB2IDBPORHCHOSXBJONA4FHUM/] (Consulté le 31 mars 2023).

FRANCARD, Michel, Joëlle LAMBERT et Françoise BERDAL-MASUY

(1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Service de la langue française — Communauté française Wallonie-Bruxelles, 44 p. (Français et Société).

LABOV, William (1976 [1972]). *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 458 p.

LÉGLISE, Isabelle (2021). « Répertoire », *Langage et société*, Hors-série 1, p. 297-299. doi : 10.3917/ls.hs01.0298.

REMYSEN, Wim (2018). « L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes », dans VINCENT, Nadine, et Sophie PIRON (dir.). *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec*, Montréal, Nota Bene, p. 25-59. Également disponible en ligne : https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/uploads/Remysen-2018__insecurite_ecole_.pdf.

1 NDLR : Annette Boudreau a d'ailleurs participé, à titre de spécialiste de l'insécurité linguistique, au balado *Parler mal*, dont *Correspondance* a publié une recension en janvier 2022. [Retour]

2 L'insécurité linguistique a d'abord été théorisée dans les années 1960 par l'américain William Labov. Cette notion désigne alors la propension des locutrices et locuteurs de la petite bourgeoisie à vouloir imiter les formes de prestige en usage dans la classe dominante (Labov, 1976 [1972]). [Retour]

3 La diglossie caractérise une situation de langues en contact régie par des rapports inégaux entre ces langues, par des rapports de domination d'une des langues sur l'autre. Cette situation engendre des représentations diglossiques pour les dominés, qui hiérarchisent, à leur tour, les langues ou les variétés de langues. Ils entretiennent souvent des sentiments négatifs à l'égard de la langue dominée, sentiments liés à une forme d'insécurité linguistique. [Retour]

Valérie Plourde

Codirectrice éditoriale de « Correspondance »