

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE :
UN SUJET D'ÉTUDE ET UN CHAMP
D'INTERVENTION POUR LES SOCIOLINGUISTES¹

Wim Remysen
Université de Sherbrooke
Centre de recherche interuniversitaire
sur le français en usage au Québec (CRIFUQ)

INTRODUCTION

L'exercice m'a longtemps laissé songeur. Pourtant, il m'avait paru assez simple au départ : l'enseignante nous avait distribué une image présentant un éventail varié d'ustensiles de cuisine, accompagnée d'une consigne en apparence banale, celle de nommer chaque objet. Le malaise est apparu au moment de la correction en classe, lorsque je me suis rendu compte que plusieurs de mes réponses n'étaient pas jugées « bonnes » ou « correctes ». Or, je m'étais tout simplement fié aux mots qu'on m'avait appris et que j'entendais fréquemment dans mon entourage. L'exercice a provoqué chez moi une incompréhension qui m'est revenue à l'esprit lorsque, plusieurs années plus tard, j'ai

1. Je remercie Annette Boudreau, Amélie-Hélène Rheault et Nadine Vincent d'avoir accepté de commenter une première version de ce texte. Leurs suggestions m'ont permis de préciser ma pensée sur certains points.

suivi à l'université mes premiers cours de sociolinguistique qui m'ont familiarisé avec la notion de variation linguistique.

Si seulement mon enseignante nous avait clairement expliqué le but de l'exercice : enrichir le vocabulaire (il est vrai que j'ignorais carrément le nom – et l'utilité, du reste – de plusieurs objets montrés sur l'image qui nous était fournie). Si seulement elle nous avait précisé que certains des mots que nous allions apprendre n'étaient peut-être pas ceux que nous avions appris de nos parents, et pourquoi. Si seulement elle nous avait appris que la langue maternelle, celle-là même dans laquelle nous grandissons et apprenons à exprimer les choses les plus banales comme les plus intimes de la vie, est d'une telle richesse qu'on peut passer une vie entière à en découvrir le vocabulaire, variable selon toute une série de paramètres. En l'absence de tout début de réflexion sur ces questions, l'exercice a été contreproductif : au lieu du sentiment d'avoir appris quelque chose, c'est plutôt celui d'avoir mal compris la consigne, d'avoir mal répondu, mais sans trop comprendre pourquoi, qui m'est resté.

Cette anecdote remonte certes à une autre époque, mais elle me permet néanmoins de rappeler deux évidences. Premièrement, l'école est l'un des lieux de socialisation par excellence où nous apprenons, outre les conjugaisons des verbes irréguliers, les tables de multiplication, les grandes villes de notre pays, ou encore les principes de base de l'offre et de la demande, tout un modèle culturel, basé sur un système de normes et de valeurs, y compris une culture linguistique, décisive dans la formation de notre rapport à la langue et, par là, aux autres. Deuxièmement, l'image de la langue véhiculée à l'école est fortement teintée par la conviction que celle-ci est (ou devrait être) unifiée et invariable, qu'elle constitue une entité sacrée dont il faut respecter scrupuleusement les règles (des plus évidentes aux plus compliquées) et qu'il suffit d'ouvrir un dictionnaire ou une grammaire pour la connaître. Et tout cela, quitte à escamoter des usages et pratiques que l'on apprend tout en grandissant et qu'en passant sous silence l'école contribue à stigmatiser, directement ou indirectement. Or cette stigmatisation peut déboucher chez certains sur un sentiment d'illégitimité à l'endroit de leur langue et de leurs pratiques langagières.

C'est sur ce phénomène que je me propose de réfléchir ici. L'insécurité linguistique (c'est ainsi que les sociolinguistes ont l'habitude de qualifier le malaise en question) figure parmi les phénomènes les mieux documentés par les sociolinguistes dans la francophonie, et particulièrement au Québec, depuis longtemps marqué par un rapport très particulier à sa langue. Une telle réflexion me paraît tout à fait indiquée dans cet ouvrage dédié à Hélène Cajolet-Laganière, qui s'est engagée inlassablement pour une meilleure description du français en usage au Québec, notamment dans le cadre d'un dictionnaire. C'est qu'il allait de soi, pour elle, qu'une telle entreprise constituait un « moyen de vaincre notre insécurité linguistique » (Cajolet-Laganière et Martel, 1998 : 125).

Après avoir proposé une définition du phénomène, je présenterai quelques travaux consacrés à l'insécurité linguistique par les sociolinguistes qui, au cours des dernières décennies, ont abordé la question dans des perspectives différentes, complémentaires. Je montrerai par la suite comment certaines idées véhiculées au sujet de la langue, non seulement dans l'enseignement, mais plus largement dans notre société, peuvent alimenter l'insécurité linguistique de certains. Dans la dernière partie de mon texte, je réfléchirai aux implications des travaux consacrés à l'insécurité linguistique dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle. N'étant spécialiste ni dans le domaine de la didactique, ni dans celui de la pédagogie, je tenterai essentiellement de dégager quelques pistes de réflexion dont la prise en compte en classe pourrait faire voir la langue sous un autre angle, de façon à revisiter l'image souvent très restrictive à laquelle elle a droit à l'école. Quand on sait le rôle que l'insécurité linguistique peut jouer dans l'échec scolaire ou le décrochage, une telle réflexion s'impose à tous ceux et celles qui ont la réussite scolaire à cœur.

QU'EST-CE QUE L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE ?

De façon générale, l'insécurité linguistique correspond à un sentiment de dépréciation et d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières, notamment parce

que celles-ci sont considérées comme en porte-à-faux avec la norme². Il s'agit, en d'autres mots, d'un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité par rapport à sa propre façon de s'exprimer qui est comparée désavantageusement à d'autres formes d'expression jugées plus légitimes :

[L]'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte³) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. L'insécurité linguistique est la manifestation d'une quête non réussie de légitimité (Francard, 1993 : 13).

C'est dire que le phénomène d'insécurité linguistique est intimement lié à l'existence de variétés de langue⁴ et, surtout, à leur hiérarchisation. L'insécurité peut en effet apparaître dès que nous prenons conscience du fait que la langue varie, mais que les différents usages

2. L'insécurité linguistique ne se limite pas toujours à la question de savoir si la façon dont nous nous exprimons est légitime, en termes normatifs. Dans certains contextes plurilingues, le choix même de la langue à utiliser dans l'espace public peut être problématique et devenir source d'insécurité. Louis-Jean Calvet (1998b) propose de distinguer entre insécurité *formelle*, dans le premier cas de figure, et insécurité *statutaire*, dans le second. J'aborderai exclusivement dans le présent article la problématique de l'insécurité formelle. Bien évidemment, dans le contexte de l'enseignement des langues, le plurilinguisme de certains élèves, et partant leurs rapports aux langues en présence, est un facteur important à prendre en considération. Un tel sujet mériterait toutefois une réflexion complémentaire à celle qui est présentée ici.

3. Dans cette définition, le mot *sociolecte* est utilisé pour désigner les pratiques langagières d'un groupe social donné (l'élément *-lecte* désignant une variété de langue). Le mot *idiolecte* désigne plutôt les façons de parler d'un individu.

4. L'article de Caroline Émond présente plus en détail les différents types de variations que les sociolinguistes distinguent habituellement, notamment du point de vue social et situationnel.

qui résultent de cette dynamique (y compris parfois ceux dont nous servons nous-mêmes) ne sont pas tous de valeur égale, d'où les jugements de valeur que les locuteurs portent sur eux. Ces jugements, qu'ils soient de nature esthétique («qu'elle est belle, cette expression! »), morale («c'est notre devoir de bien parler»), affective («j'aime bien cet accent») ou normative («ce n'est pas du français»), font voir que la langue ne nous sert pas seulement à communiquer : elle nous offre un très large éventail d'usages et de pratiques, auxquels nous associons (très intuitivement d'ailleurs) des valeurs sociales diverses, et qui nous permettent d'atteindre des objectifs variés (afficher notre appartenance à un groupe, susciter la sympathie, provoquer notre interlocuteur, etc.).

Pour expliquer les rapports de force entre les différentes variétés de langue, les sociolinguistes ont souvent recours à la métaphore d'inspiration économique du *marché linguistique*. Ils reprennent ainsi à leur compte la terminologie proposée par Pierre Bourdieu, dont l'ouvrage *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques* (1982) a eu une influence considérable sur la sociolinguistique française. Le sociologue français voit le marché comme un espace social à l'intérieur duquel cohabitent différentes pratiques sociales (consommation de produits culturels, habillement, posture, etc.) dont la valeur est constamment négociée et évaluée selon les situations :

Toute situation linguistique fonctionne comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits. Nous n'apprenons jamais le langage sans apprendre, en même temps, les conditions d'acceptabilité de ce langage. C'est-à-dire qu'apprendre un langage c'est apprendre en même temps que ce langage sera payant dans telle ou telle situation. Nous apprenons inséparablement à parler et à évaluer par anticipation le prix que recevra notre langage (Bourdieu, 1980 : 98).

De toute évidence, les pratiques langagières (comme les pratiques sociales plus larges) les plus valorisées sont celles qui prévalent sur les marchés dominés par l'élite (politique, économique, culturelle) et qui

finissent par s'imposer comme formant la norme officielle. Le prestige dont elles sont dotées n'a rien à voir avec leurs qualités intrinsèques, mais s'explique plutôt par le prestige dont sont investis les locuteurs qui s'en servent et, conséquemment, par le gain potentiel que l'on peut retirer de leur utilisation. Pour Bourdieu, ces rapports de force continuellement reproduits constituent une forme de *violence symbolique* qui, outre l'insécurité linguistique, peut mener à des représentations de soi extrêmement négatives.

La définition de l'insécurité linguistique de Michel Francard citée plus haut rappelle que le modèle dominant peut être envisagé de deux façons complémentaires, soit du point de vue social (il s'agit alors des pratiques d'une classe sociale qui s'imposent), soit du point de vue géographique (les pratiques dominantes sont alors celles d'une communauté associée à une région, souvent située au «centre», qui jouit d'un prestige particulier). La tradition normative telle qu'elle existe dans la francophonie illustre bien comment ces deux aspects sont imbriqués : la norme y est associée à des critères d'ordre à la fois social et géographique (puisque la norme est habituellement située en France, plus particulièrement dans la bourgeoisie parisienne). Les conséquences se font deviner aisément : une forte stigmatisation des variétés sociales (la langue dite «populaire», par exemple, ou encore la langue «des jeunes») et géographiques (les variétés québécoise ou suisse par exemple) qui s'en éloignent, stigmatisation qui est accompagnée d'une survalorisation de la norme à laquelle on se soumet sans trop la remettre en question. Ces discours existent de toute évidence dans d'autres communautés linguistiques, mais le centralisme et le mono-normativisme français semblent peser particulièrement lourd sur l'imaginaire linguistique des francophones.

Cet ordre établi est bien intériorisé par les locuteurs, comme le montrent les très nombreux jugements de valeur stéréotypés qui reviennent dans leur discours. Ces jugements reposent sur toute une série de jeux d'oppositions illustrées dans le tableau ci-dessous. Celui-ci reprend quelques exemples de la façon dont les Belges s'expriment à propos de leur accent et de celui des Français. Ce genre de

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

jugements est de toute évidence très fréquent au Québec également, comme ailleurs dans la francophonie (en Suisse par exemple), ce qui montre bien que l'insécurité linguistique n'est pas seulement individuelle : elle peut aussi toucher des collectivités entières, à des degrés divers.

TABLEAU 1
STÉRÉOTYPES ASSOCIÉS À L'ACCENT BELGE
ET À L'ACCENT FRANÇAIS CHEZ DES LOCUTEURS BELGES

BELGES	FRANÇAIS
Nature ⁵ Lourdeur, grossièreté.	Culture Légèreté, finesse, aisance.
Les Belges sont plus <i>naturels</i> , plus <i>spontanés</i> , moins <i>sophistiqués</i> . Ils sont moins <i>raffinés</i> , plus <i>vulgaires</i> , plus <i>familiers</i> , <i>bon enfant</i> .	Les Français s'écoutent parler, ils s'expriment de façon <i>pédante</i> .
Les Belges ont un accent moins <i>aigu</i> . La manière belge de parler est plus <i>empesée</i> .	Les Français ont un accent plus <i>pointu</i> , plus <i>pincé</i> , une manière plus <i>sèche</i> de parler. Les Français s'expriment de façon plus <i>fluide</i> , <i>volubile</i> , avec plus de <i>facilité</i> .

Source : Lafontaine (1997 : 387).

On notera toutefois que les sentiments à l'endroit des variétés non dominantes ne sont pas exclusivement négatifs et, à l'inverse, que les opinions associées à la variété dominante ne sont pas toujours positives

5. L'opposition nature/culture repose sur l'idée que la façon de parler des Belges est jugée comme plus naturelle et marquée de simplicité, alors que celle des Français est vue comme plus recherchée et plus affectée.

seulement. Les sociolinguistes distinguent généralement les variétés qui bénéficient d'un prestige *apparent* de celles qui détiennent un prestige *latent*. Si les premières sont valorisées du fait qu'elles sont liées à la réussite socioprofessionnelle, les secondes sont valorisées pour des raisons socioaffectives (connivence, convivialité, chaleur humaine, etc.), ce qui compense en quelque sorte leur déficit de prestige apparent. Par ricochet, les pratiques langagières qui jouissent d'un prestige apparent, parce que valorisées dans les instances sociales dominantes, sont souvent très faiblement valorisées du point de vue affectif (bien au contraire, elles sont jugées hautaines, prétentieuses, etc.). Cette tension entre les deux types de prestige est à l'origine de l'ambivalence que l'on retrouve fréquemment dans le discours de ceux et celles dont les pratiques sont plus éloignées du modèle de prestige apparent : si on reconnaît la norme de prestige, on ne veut pas nécessairement s'y conformer de peur de mal paraître.

Les manifestations de l'insécurité linguistique sont variées. Comme l'affirmait déjà Bourdieu, le malaise devant ses propres façons de parler peut, dans certains cas, laisser des traces sur le comportement linguistique d'une personne, notamment à travers des auto-corrrections ou des hésitations :

[La reconnaissance de l'usage dominant] n'est jamais aussi manifeste que dans toutes les corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait « perdre tous les moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue (Bourdieu, 1982 : 38).

La volonté de se conformer au modèle de prestige se manifeste aussi parfois à travers des *hypercorrections*. Ce terme est utilisé par les sociolinguistes pour désigner des formes jugées à tort conformes à la norme. C'est par exemple le cas lorsqu'un locuteur prononce des lettres muettes pour montrer qu'il connaît bien la norme orthogra-

phique (dire *sculpteur* avec un [p] par exemple) ou encore lorsqu'il fait des liaisons qui n'ont pas lieu d'être en français (comme dans *trop-z-âgés* ou *il va-t-être trop tard*). Très souvent, ces hypercorrections sont associées à des interprétations erronées de consignes normatives ; au Québec, par exemple, les formes *tout* et *tous* sont couramment prononcées *toutte* dans la langue familière (comme dans la phrase *j'ai acheté toutte ces livres*), mais cette prononciation est stigmatisée, ce qui peut amener certaines personnes à carrément éviter la forme *toutte* là où elle est pourtant tout à fait correcte du point de vue normatif (comme dans *elles sont toutes venues* ou *je les ai toutes perdues, mes feuilles*, lorsque *toutes* est prononcé [tus]).

À tous ces exemples d'insécurité *agie* (nommée ainsi car elle touche directement le comportement linguistique d'un locuteur) s'ajoutent les manifestations d'insécurité *dite*⁶, ce qui signifie que le locuteur exprime verbalement son malaise ou inconfort. Outre les cas évidents de propos négatifs tenus à l'endroit de sa propre façon de parler, cette insécurité est parfois verbalisée indirectement, lorsqu'un locuteur situe sa façon de parler (ou celle de son groupe d'appartenance) par rapport à une autre jugée plus légitime. Les propos qui suivent, recueillis dans le cadre d'une enquête portant sur l'insécurité linguistique au Québec, illustrent bien cette dévalorisation du français parlé au Québec et des effets que cela peut avoir sur la perception de ses propres pratiques sur certains marchés linguistiques :

c'est [le français de France] bon c'est équivalent à celui du Québec lorsque celui du Québec est bien parlé parce que souvent il est très mal parlé mais euh / ben ils sont un petit peu meilleurs que nous (cité dans Remysen, 2001 : 159)

bon quand j'arrive en France j'ai pas l'accent français je vais avoir l'air de ne pas bien parler mais ici par contre j'ai un langage

6. Je reprends la distinction entre insécurité linguistique *agie*, « celle qui transpire dans les pratiques », et *dite*, « telle que la reflètent les discours épilinguistiques », à Marie-Louise Moreau (1996 : 109).

uniforme aux autres donc automatiquement je parle quand même bien (cité dans Remysen, 2001 : 159)⁷.

Dans certains cas plus extrêmes, l'insécurité linguistique peut carrément entraîner une dénégation de soi, ce qui montre à quel point les liens qui existent entre nos pratiques langagières et notre appartenance identitaire peuvent être forts. L'extrait suivant, qui constitue certainement l'un des exemples les plus révélateurs que l'on puisse lire à ce sujet, nous vient d'une enquête menée au Nouveau-Brunswick. Devant les propos désobligeants continuels à l'endroit de son français, cette employée francophone travaillant dans un centre d'appel bilingue a décidé de modifier son identité, c'est-à-dire de ne plus s'afficher comme une locutrice native de cette langue :

ah pis ma petite histoire était (rires) / j'ai dit ça à tout le monde // je disais / «ah euh je suis anglaise / mais j'essaie de parler le français / si je fais des erreurs s'il vous plaît corrigez-moi» / mes appels que j'avais après ils disaient «ah vous parlez bien français donc vous avez pas fait d'erreurs / mais continuez» / ils m'encourageaient là [...] mais j'avais trop peur de parler le français parce que mon français était / était le chiac⁸ / parce que tu / la première appel que j'ai eu c'était un appel français pis il m'a / il a dit «si que tu peux pas parler mieux que ça le français passe-moi un autre agent» (extrait cité dans Boudreau, 2016 : 195).

Cette situation montre à quel point la négociation de la valeur des variétés de langue sur le marché linguistique peut être accompagnée d'une violence symbolique forte. Il ne faut donc pas se surprendre que l'insécurité linguistique puisse finir par carrément bloquer la prise de

7. Dans les transcriptions d'entrevues menées par les sociolinguistes, la ponctuation traditionnelle fait généralement place à d'autres conventions qui permettent de mieux assurer l'intégralité des propos recueillis. Dans les transcriptions ici citées, les pauses sont par exemple indiquées par des barres obliques.

8. Le chiac est la variété de français acadien parlée dans le sud-est du Nouveau-Brunswick, notamment dans la région de Moncton.



L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

parole et déboucher sur le mutisme ou le refus de s'exprimer. Ce cas de figure, sans doute plus extrême et plus rare, est parfois qualifié d'insécurité linguistique *pathologique* ou de *surinsécurité* (Robillard, 1996 : 68). Si elles sont plus rares, ces situations existent tout de même ; les sociolinguistes qui réalisent des enquêtes de terrain savent bien à quel point les participants sont parfois gênés de prendre la parole de peur de mal s'exprimer.

LES TRAVAUX SUR L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE DANS LE DOMAINE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE

L'intérêt des chercheurs pour l'insécurité linguistique remonte essentiellement aux années 1960 et 1970. L'apparition des premiers travaux consacrés au phénomène coïncide avec l'émergence de la sociolinguistique, une discipline encore en développement à l'époque⁹. L'expression même d'*insécurité linguistique* apparaît d'abord en 1966 dans les travaux de William Labov sur l'anglais parlé à New York. Labov fait remarquer dans ses travaux que de nombreux New-Yorkais ont une perception faussée de leurs propres pratiques puisqu'ils ont souvent tendance à surévaluer leur utilisation de la norme de prestige (c'est-à-dire qu'ils pensent utiliser les pratiques normées plus fréquemment qu'ils ne le font en réalité), indice d'un regard dépréciatif sur leur propre langue. L'insécurité est encore plus manifeste lorsque certains participants « avouent » ouvertement ne pas nécessairement utiliser les formes qui, pourtant, constituent les variantes prestigieuses à leurs yeux :

9. En même temps, la psychologie sociale a contribué dans les mêmes années à une meilleure compréhension du phénomène de l'insécurité linguistique, sans pour autant le nommer. Nous devons en effet à cette discipline d'avoir dégagé les différents types de valeurs, socioéconomiques et socio-affectives, que les locuteurs attribuent aux langues et aux variétés de langue et qui contribuent à hiérarchiser les systèmes linguistiques (voir section précédente). Le lecteur pourra consulter d'autres synthèses consacrées à l'histoire de la recherche sur l'insécurité linguistique dans Bretegnier (1993), Baggioni (1996), Robillard (1996), Calvet (1998a) ou Ledegen (2013).



[...] j'avais observé que les enquêtés, face à une question leur demandant de distinguer entre deux formes celle qui leur semblait correcte, se mettaient souvent à bégayer, rougissaient et hésitaient au moment de donner leur solution. J'avais alors regroupé les résultats de ce test sous la rubrique «indice d'insécurité linguistique», lequel, en fait, évaluait, pour chaque enquêté, le nombre de cas où il y avait divergence entre la façon dont il déclarait prononcer une série de termes qui lui étaient proposés et celle qu'il jugeait comme étant correcte (Labov, 1998 : 26).

Pour Labov, qui s'intéresse essentiellement à l'autoévaluation que les locuteurs font de leur prononciation, l'approche permet de mesurer l'ampleur que connaît l'insécurité chez certains de ses informateurs et, surtout, de vérifier si l'insécurité touche certains groupes de personnes davantage que d'autres. C'est en effet le constat auquel il arrive : l'inconfort devant sa propre langue est plus courant chez les locuteurs appartenant à la classe moyenne ainsi que chez les femmes. Dans le cas des premiers, Labov attribue leur insécurité à la position intermédiaire qu'ils occupent dans l'échelle sociale. Leur souci de correction linguistique s'explique par leur volonté de se conformer au modèle linguistique valorisé par l'élite, attitude qui traduit symboliquement une volonté de promotion sociale. Dans le cas des secondes, leur insécurité rappelle l'adhésion généralement plus forte au modèle linguistique de prestige que les femmes affichent la plupart du temps¹⁰ puisqu'on s'attend d'elles «qu'elles se conforment de façon plus stricte [aux] normes sociales que les hommes» (Trudgill, 1998 : 56).

La méthode adoptée par Labov a été reprise dans la francophonie par Nicole Gueunier, Émile Genouvrier et Abdelhamid Khomsi. Leur étude, publiée en 1978 sous le titre *Les Français devant la norme*, propose aussi d'évaluer les différences qui existent entre, d'une part, la

10. La sociolinguistique a proposé plusieurs interprétations de ce phénomène constaté dans de nombreuses études. Celles-ci vont du profil socioprofessionnel des femmes à leur rôle dans l'éducation des enfants, en passant par l'existence de modèles linguistiques (féminins et masculins) contrastés (Pillon, 1997).

prononciation que les locuteurs s'attribuent à eux-mêmes et, d'autre part, celle qu'ils pensent conforme à la norme¹¹. Il ressort de leur étude que les Tourangeaux, locuteurs d'une région traditionnellement réputée pour sa « belle langue », portent sur leur propre comportement linguistique un regard tout à fait positif, puisqu'ils le considèrent comme conforme à la norme, même si certains traits de leur prononciation s'en écartent dans les faits :

[La prononciation] des habitants de Tours présente un écart très sensible avec la norme prescriptive [qui impose la distinction entre les deux façons de prononcer le *e*, voir note 11], mais [ils] n'en ont pas conscience en raison du sentiment global de sécurité linguistique dont ils font preuve (Gueunier, Genouvrier et Khomsi, 1983 : 772).

Cette sécurité linguistique est confirmée lorsqu'ils interrogent les Tourangeaux sur leur langue. À la différence de Labov, les auteurs de l'étude réalisée en France ont en effet intégré dans leur recherche une dimension tout à fait originale qui deviendra par la suite omniprésente dans les travaux menés sur le phénomène dans la francophonie. Il s'agit de la prise en compte des idées que les locuteurs expriment au sujet de la langue lorsqu'ils sont interrogés à ce sujet, lors d'une entrevue. L'analyse de ces discours *métalinguistiques* (nommés ainsi parce que les participants parlent *de* la langue) fait ressortir que les Tourangeaux, à leurs propres yeux, n'ont pas d'accent et parlent bien.

Cette confiance assumée contraste fortement avec les opinions dépréciatives que les chercheurs ont recueillies auprès de locuteurs venant d'autres communautés, notamment Lille et Limoges (respectivement dans le nord et au centre de la France) et Saint-Denis (dans l'île de La Réunion, département d'outre-mer). Dans ces trois villes, le rapport à la langue est plus conflictuel et fait voir une insécurité,

11. Plus précisément, les chercheurs s'intéressent à la prononciation du phonème /ɛ/ dans des mots comme (*il*) *criait*, (*je*) *sortirais*, (*un*) *ticket* ou (*un*) *valet*; en France, il n'est pas rare d'entendre ces mots prononcés avec le [e] de *fusée* ou (*je*) *férai*, alors que la norme traditionnelle privilégie la prononciation en [ɛ] que l'on trouve dans *fresque* ou *barquette*.

exprimée entre autres par la conviction de ne pas bien parler et par la dévalorisation de l'accent local. Gueunier et son équipe attribuent ce phénomène à la situation de *diglossie* qui caractérise ces communautés. Il s'agit d'un contexte sociolinguistique marqué par la cohabitation de deux langues qui sont utilisées dans des fonctions différentes : le français comme langue publique et langue de travail, et les dialectes (ou le créole, à Saint-Denis) comme langue familiale, communautaire. Même si les dialectes sont en recul dans les régions étudiées, leur présence historique n'est pas sans laisser de traces sur les représentations des locuteurs :

[N]ous pouvons conclure [...] sur la différence fondamentale qui existe entre le sentiment régional de sécurité linguistique en milieu tourangeau urbain, l'insécurité qui caractérise à des degrés divers les milieux lillois et limousins urbains d'une part, le milieu réunionnais urbain d'autre part, d'une manière plus étendue et profonde. Dans les trois cas, c'est la situation de diglossie, avec ses diverses spécifications, qui nous a semblé fonder et motiver cette insécurité (Gueunier, Genouvrier et Khomsi, 1987 : 166).

L'hypothèse de la diglossie a été reprise par Francard (1989) dans la région de l'Ardenne, en Belgique. La population plus âgée de Lutrebois, où l'étude a été réalisée, compte encore à l'époque plusieurs habitants qui se servent du dialecte local, le wallon, même s'il est en net recul face au français. Contrairement à ses attentes, Francard note que les locuteurs qui pratiquent encore le wallon ne sont pas ceux qui affichent le plus haut degré d'insécurité linguistique face à leur maîtrise du français. Pourtant, leurs pratiques en français sont susceptibles d'être teintées par le wallon qui est, pour la plupart d'entre eux, leur langue maternelle. C'est plutôt chez les locuteurs les plus scolarisés, ceux-là mêmes qui ne pratiquent plus le dialecte, que l'insécurité est la plus apparente. Selon Francard, ces locuteurs, qui ont la conviction intime que le wallon continue à altérer leur pratique du français, ont repris à leur compte un discours fortement dépréciatif qui leur a été inculqué à l'école, un discours réprobateur face à tout ce qui pourrait corrompre le modèle mis en avant :

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

[Le degré d'insécurité manifesté par nos participants] nous paraît pouvoir être [mis] en relation avec le poids de plus en plus prégnant de l'institution scolaire. Une institution scolaire qui génère l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (1989 : 159).

Ce constat a par la suite été repris dans d'autres études qui ont confirmé le rôle joué par l'école dans l'émergence du sentiment d'insécurité linguistique¹². Ces études ont en même temps permis de raffiner notre compréhension de la nature des liens qui existent entre les deux. Premièrement, l'insécurité semble accentuée par certains types d'enseignement (Francard, 1993 ; Ledegen, 2000) : d'une étude à l'autre, les formations générales (que ce soit au secondaire ou à l'université¹³) s'avèrent plus susceptibles que les formations professionnalisantes d'alimenter l'insécurité linguistique, puisque l'adhésion à un modèle linguistique rigide et contraignant y est souvent plus grande. Ainsi les étudiants universitaires interrogés par Gudrun Ledegen font-ils « face à un horizon d'attente qu'ils savent très élevé » (2000 : 146), ce qui se manifeste par une insécurité linguistique plus grande. Deuxièmement, certaines de ces études rappellent de façon éloquente que l'insécurité linguistique n'est pas directement liée à la maîtrise réelle de la norme, mais plutôt à la perception de cette maîtrise (Ledegen, 2000 et 2002),

12. Parmi les études consacrées à la question de l'insécurité linguistique (ou, plus largement, à celle de la norme) en contexte scolaire, signalons entre autres Lafontaine (1986), Francard (1993), Gueunier (1994), Ledegen (1998, 2000 et 2002), Remysen (2001 et 2004), Bérubé (2007) et Guimond-Villeneuve (2015).

13. Selon Dominique Lafontaine (1986), qui a mené une étude sur les représentations de la langue en milieu scolaire (au primaire et au secondaire), tant chez les enfants que chez les enseignants, les premières manifestations d'insécurité linguistique apparaissent lors de l'entrée à l'école secondaire, autour de 12-14 ans. Attention, il s'agit bien ici de l'émergence d'une conscience linguistique : l'intégration de la variation dans le comportement linguistique apparaît bien plus tôt dans le développement linguistique de l'enfant (Auger, 1997).

ce qui montre bien que nous sommes dans le domaine des représentations linguistiques. Troisièmement, auprès des enseignants, dont on attend qu'ils soient en mesure de définir aisément ce qui relève de *la* norme (au singulier) en matière de langue, l'on constate souvent une difficulté à circonscrire le registre standard et à décider ce qui en fait partie (Remysen, 2001 et 2004 ; Bérubé, 2007 ; Guimond-Villeneuve, 2015). Cela est d'autant plus problématique que les ouvrages de référence ou outils pédagogiques ne sont pas toujours adaptés au contexte, par exemple lorsque les dictionnaires ne donnent pas l'heure juste sur la variété de français en usage au Québec¹⁴.

De ce qui précède, nous retiendrons que la recherche scientifique sur l'insécurité linguistique a connu des approches fort différentes, mais complémentaires. Si les travaux de Labov ont permis de constater des écarts entre les formes pratiquées par les locuteurs et celles qu'ils valorisent, les approches plus qualitatives menées par la suite, surtout dans la francophonie, ont montré l'importance de dissocier le comportement linguistique des représentations linguistiques. En effet, n'est pas nécessairement en insécurité celui ou celle qui sait ne pas se conformer à la norme prescriptive : une telle prise de conscience est certainement une condition pour que l'insécurité émerge, mais celle-ci apparaîtra seulement si le locuteur poursuit l'objectif de maîtriser le modèle normatif¹⁵. Ces recherches, qu'il serait impossible de résumer ici, ont été très nombreuses dans l'espace francophone, surtout dans ce qu'on appelle (un peu malencontreusement) la francophonie « périphérique » (appellation qui, en soi, renforce les stéréotypes à l'origine de l'insécurité linguistique de nombreux francophones), où le rapport à la

14. Sans compter que l'utilisation du dictionnaire ne va pas toujours de soi, comme en fait foi l'article de Caroline Dubois publié dans le présent ouvrage. J'y reviendrai aussi plus loin.

15. De la même façon, dans sa thèse de doctorat consacrée aux représentations linguistiques chez de jeunes adultes québécois, Rheault (2010) constate que certains de ses informateurs accordent aux Français une supériorité en matière de langue, mais sans pour autant vouloir se conformer à la norme qui guide les pratiques de ces Français.



L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

norme soulève de nombreux questionnements. Plusieurs d'entre elles ont été présentées lors d'un colloque tenu à Louvain-la-Neuve en 1993 qui a fait date et illustrent des aspects variés du phénomène (Francard, 1993-1994). D'autres publications sont venues compléter ces travaux depuis et proposent des portraits détaillés de l'insécurité linguistique telle qu'elle se manifeste dans certaines communautés francophones (voir par exemple Singy, 1996 pour la Suisse et Boudreau, 2016 pour l'Acadie) ou abordent des problématiques précises associées au phénomène de l'insécurité linguistique (je pense entre autres à Singy, 1998 et à Singy *et al.*, 2004 sur les liens avec le genre et l'identité de classe). Pour ce qui est du contexte québécois, signalons aussi *La langue et le nombril. Une histoire sociolinguistique*, publié en 2002 par Chantal Bouchard. Cet ouvrage retrace les origines de l'insécurité linguistique des Québécois, qui fait son apparition au milieu du XIX^e siècle et dont l'évolution épouse parfaitement le développement de l'identité collective des Québécois : chaque fois que cette identité est fragilisée, l'insécurité linguistique s'affirme avec force.



LES MÉCANISMES À L'ORIGINE DE L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE : LES IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES



Dans l'article où il établit pour la première fois un lien entre l'insécurité linguistique et l'école, Francard évoque la «pression idéologique» (1989 : 157) exercée par l'école dans le domaine des idées qui circulent à propos de la langue. Le mot *idéologique* est ici important puisqu'il rappelle que les discours véhiculés à l'école reposent sur des idées et des croyances qui ne résistent pas toujours à l'épreuve des faits. Depuis quelques années, la sociolinguistique s'intéresse de plus en plus au rôle joué par les idéologies dans le domaine de la langue, notamment en puisant dans les théories sur les idéologies linguistiques développées en anthropologie, où le concept est défini de la façon suivante :

Les idéologies linguistiques se définissent comme des croyances [à propos de la langue, de sa structure et de son usage] complètement



intériorisées dans les consciences individuelles, si bien que les locuteurs les tiennent pour acquises et ne cherchent pas à en questionner les fondements (Boudreau, 2009: 440; j'ajoute entre crochets des éléments provenant de la définition proposée par Silverstein, 1979: 193).

Cette définition a l'avantage de mettre l'accent sur la force dont les idéologies linguistiques (et tout ce qu'elles supposent comme façon de voir le monde) sont dotées. Comme d'autres formes d'idéologie, celles-ci réussissent à susciter l'adhésion au sein d'une large part de la société lorsqu'elles perdent leur caractère ouvertement idéologique et qu'elles sont collectivement perçues comme relevant du domaine des faits, du sens commun. Autrement dit, elles trouvent leur légitimité parce qu'on croit que «les choses sont comme ça». Les idéologies ainsi naturalisées peuvent être tout à fait implicites et guider les pratiques langagières d'un individu qui les tient pour acquises et qui, en agissant comme il le fait, reproduit et renforce les idéologies en question. Une meilleure compréhension des idéologies qui prennent la langue pour objet permet de mieux saisir les mécanismes qui sont à l'origine, dans bien des cas, de l'insécurité linguistique. Je me limiterai ici à décrire trois formes d'idéologie parmi les plus courantes en matière de langue: l'idéologie du standard, l'idéologie essentialiste et l'idéologie référentielle.

L'idéologie du standard est la conviction profonde qu'une langue se limite exclusivement aux structures de son registre standard (notamment écrit) et que toutes les autres formes d'expression sont des déviances dont il faut se débarrasser sans quoi la langue risque de se désagréger. Selon cette vision, seule la variété standard (qu'elle soit définie sur la base des usages d'une élite, sur ceux d'une région particulière ou encore sur les deux) peut à juste titre être considérée comme «la» langue, ce qui repousse dans l'illégitimité tout ce qui n'en fait pas partie. Cette idéologie est véhiculée à travers toute une série d'idées résumées dans le tableau ci-dessous. C'est elle qui explique pourquoi certains québécismes (mots caractéristiques du français en usage au Québec), notamment ceux qui relèvent de la langue familière, sont

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

encore considérés comme «non français» par certains, même s'ils sont tout à fait conformes aux règles morpholexicales du français.

TABLEAU 2
IDÉES ASSOCIÉES À LA VARIÉTÉ STANDARD ET AUX AUTRES
VARIÉTÉS DE LANGUE SELON L'IDÉOLOGIE DU STANDARD

VARIÉTÉ STANDARD	VARIÉTÉS NON STANDARD
«La» langue	Demi-langue, patois, dialecte, baragouin, jargon
Structure, cohérence, logique	Désordre, confusion, illogisme
Compréhensibilité, clarté, précision	Incompréhensibilité, ambiguïté, imprécision
Signe d'intelligence et de culture	Signe de pauvreté intellectuelle et culturelle
Pureté, (respect de la) tradition	Corruption, irrévérence

Étroitement associé à l'idéologie du standard, l'essentialisme constitue une autre forme d'idéologie linguistique aux conséquences importantes. Cette vision conçoit la langue comme une «essence» à laquelle sont conférées des qualités intrinsèques, qu'elles soient d'ordre esthétique ou moral. D'où les discours sur le prétendu «génie» de la langue qui voient l'anglais comme la langue des affaires et des technologies et le français comme la langue de la démocratie et de la clarté. Jean-Marie Klinkenberg, qui s'est beaucoup intéressé à ces discours essentialistes, rappelle que l'essentialisme contribue à voir la langue «dans son unité, et non dans sa diversité ; [et] dans sa spécificité, et non dans sa généricité» (2015 : 68-69), mettant ainsi de côté le constat pour le moins évident selon lequel une langue s'adapte et varie en société et que ce phénomène existe dans toutes les communautés linguistiques. On devine sans trop de difficulté à quel point cette

vision d'une langue «une et spécifique, [et] nécessairement conforme à un modèle idéal, stable, voire immuable» (2015 : 69), porte en elle les germes d'une insécurité linguistique. C'est sans compter que l'essentialisme donne à penser que la langue existe *pour* elle et qu'en importance, elle vient *avant* les individus qui s'en servent, autrement dit que ce sont les utilisateurs qui sont à son service, plutôt que l'inverse. La langue devient ainsi une espèce d'objet mythique qui peut exister sans même être portée par ses utilisateurs, ce qui est pour le moins étonnant.

J'ajoute à cela une autre forme d'idéologie, tout aussi omniprésente en matière de langue, que l'anthropologue américain Michael Silverstein (1979) a qualifiée de référentielle. Il entend par là que nous avons généralement tendance à considérer la langue comme un outil de communication qui nous permet de transmettre du sens «référentiel». En insistant sur la fonction référentielle de la langue, l'expression de sens que la langue rend possible est réduite à sa dimension la plus explicite et la plus élémentaire, ce qui met de côté tout ce que la langue peut véhiculer comme information de façon implicite. En bref, cette vision présente la langue comme un ensemble de «formes» qui ont la possibilité de véhiculer du «sens», notamment celui que les mots prennent dans le dictionnaire. Cette conception de la langue est, encore une fois, réductrice puisqu'elle limite le sens d'un mot à sa dimension littérale, dénotative¹⁶. Mais si, pour les Québécois, les adjectifs *formidable*, *magnifique* et *écœurant* sont des synonymes, il est fort à parier qu'*écœurant* a pour eux une valeur expressive que les autres mots n'ont pas et qu'en s'exclamant *C'est écœurant!* (plutôt que *C'est vachement chouette!* par exemple), ils sont immédiatement reconnus comme Québécois. Autrement dit, la communication inclut des formes de significations variées, y compris celles d'ordre affectif (se montrer de bonne humeur ou irrité, enthousiaste ou déçu), identi-

16. Les linguistes définissent la *dénotation* comme la signification objective que prend un mot indépendamment de son contexte d'utilisation, alors que la *connotation* désigne la signification subjective d'un mot, variable notamment selon la situation de discours.



L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

taire (afficher son appartenance à un groupe) ou social (adopter une attitude de politesse) par exemple, et la langue dispose de moyens pour transmettre toutes ces différentes connotations. Toute réflexion sur la langue doit prendre en compte ces différents niveaux de signification.

Chacune des idéologies linguistiques présentées ici propose, à sa façon, une vision réductrice de la langue qui ne tient pas compte de toute sa richesse ni de son fonctionnement réel. Faisant fi de la valeur symbolique des pratiques langagières, de l'extrême adaptabilité des langues ou encore de leur rôle identitaire, ces idéologies sont en outre susceptibles de faire beaucoup de tort si elles orientent la façon dont on parle de la langue et des pratiques langagières. Leurs effets négatifs sont d'autant plus importants que ces idéologies sont portées par des discours qui font autorité, entre autres parce qu'ils sont tenus à l'école, comme nous le rappelle fort à propos Lafontaine :

[L'école] contribue à la fois à la connaissance et à la reconnaissance linguistiques, mais de manière inégale pour les différents groupes sociaux. [...] Elle familiarise, de manière inégale, les individus avec les stéréotypes, les formes de discours épilinguistique, reconnus comme des marques d'insécurité linguistique (1997 : 390).

L'auteure rappelle ainsi le double rôle de l'école, double puisqu'il concerne à la fois l'utilisation de la langue (l'école doit enseigner certains usages de la langue) et le discours métalinguistique (l'école doit réfléchir à la façon dont la langue est présentée à travers son enseignement). Comment la sociolinguistique peut-elle fournir des pistes de réflexion pour éviter d'engendrer un sentiment d'insécurité linguistique ?

DES PISTES POUR L'ENSEIGNEMENT

J'ignore si le genre d'exercices évoqué dans l'introduction est encore utilisé dans les classes au primaire et au secondaire à l'heure actuelle, mais la vision de la langue dont il découle circule encore largement dans nos établissements scolaires, y compris au collégial et à l'université. En effet, lorsque l'école parle de *la* langue (lorsqu'il



est question d'apprendre *le* français dans les cours qu'elle dispense par exemple), elle parle plutôt de la pratique *légitime et dominante* de la langue, c'est-à-dire d'une seule dimension de la langue que nous parlons, mais sans le dire explicitement. Ce faisant, elle escamote et délégitimise, souvent de façon tout à fait inconsciente, des pratiques pourtant très courantes, ce qui ouvre la porte à l'insécurité linguistique¹⁷.

Comme locuteur natif, nous avons tous déjà acquis une maîtrise très poussée de notre langue. Socialement parlant, cette maîtrise est certainement imparfaite (disons plutôt incomplète) puisqu'elle se limite à une pratique restreinte, celle de la langue usuelle. Et puisque nous n'apprenons pas à la maison ou dans notre entourage tout l'éventail de registres qui composent notre langue, le rôle de l'école est d'initier l'élève à la maîtrise d'autres variétés de langue, comme le registre standard (surtout dans sa dimension écrite) ou la langue littéraire, ainsi que de l'amener à s'appropriier des mots spécialisés, appartenant à des domaines de connaissances variés. Le maniement de toutes ces ressources linguistiques est essentiel dans nos sociétés modernes :

Tout être humain dispose du langage et maîtrise à l'âge de trois ans l'essentiel du système linguistique utilisé dans son milieu, sans aucun apprentissage formel; cette langue, qui est toujours, quoi qu'on en pense, d'une extrême complexité, permet de répondre à tous les besoins de communication. L'école ne donne donc pas une langue à ceux qui n'en auraient pas. Elle donne un code qui permet de lire le monde, la clé de la mémoire de l'humanité consignée dans les livres et, par là, elle dote l'élève d'un puissant instrument d'émancipation et de promotion sociale (Laforest, 2002 : 90-91).

Il m'a semblé essentiel de revenir sur ce point avant d'évoquer quelques pistes qui permettraient à l'école de diminuer l'insécurité lin-

17. Pour des questions d'espace, je laisse (volontairement) de côté toute la réflexion sur l'insécurité linguistique en situation d'apprentissage d'une langue seconde, par exemple en contexte d'immigration ou en contexte multilingue. Mais la question s'y pose bien sûr également.

guistique¹⁸. En effet, la sociolinguistique ne nie pas l'importance que l'école doit accorder à la maîtrise du registre standard ; elle est toutefois d'avis que l'école ne peut passer sous silence le bagage linguistique avec lequel nous arrivons à l'école lorsque nous y mettons les pieds pour la première fois. Ajoutons à cela qu'en contexte québécois, l'école doit par ailleurs tenir compte du fait que le registre standard est différent à certains égards de celui que valorisent d'autres communautés francophones. Il suffit de penser à des mots couramment utilisés au Québec comme *soccer*, *jambette*, *banc de neige* et *collation* (là où les francophones d'Europe se servent plutôt des équivalents *football*, *croc-en-jambe*, *congère* ou *goûter*) qui ne posent aucun problème d'ordre normatif. Autrement dit, il faut offrir à l'élève «une réflexion linguistique approfondie qui fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue maternelle» (Francard, 1993 : 40). La responsabilité de l'école est d'autant plus importante que l'insécurité linguistique ouvre la porte au décrochage et à l'échec scolaire¹⁹. Voici huit pistes qui me semblent particulièrement intéressantes à méditer (elles sont bien sûr très étroitement liées entre elles).

1 Valoriser le bagage linguistique de l'élève. L'école ne peut passer sous silence le bagage linguistique avec lequel l'élève arrive à l'école. Ce bagage constitue la compétence langagière apprise dans (et marquée par) son environnement social. Cette compétence est déjà extrêmement riche et il ne s'agit pas d'en faire table rase, mais plutôt de greffer à cette compétence déjà existante d'autres formes de compétence qui sont socialement valorisées et dont l'élève aura besoin pour réussir dans la vie. L'importance de faire des ponts entre ce bagage et

18. D'autres sociolinguistes se sont interrogés sur le rôle que le milieu scolaire peut jouer pour diminuer l'insécurité linguistique des élèves et sur l'importance de la formation des enseignants dans le domaine de la sociolinguistique. Je m'inspire ici de certaines des propositions faites par Auger (2009), Blommaert et Van Avermaet (2008) ou encore Boudreau et Dubois (2008).

19. Cette possibilité, déjà soulignée par Labov dans les années 1960, est discutée plus en détail par Boudreau et Dubois (1991).



l'apprentissage de la langue à l'école est double: éviter de dénigrer les pratiques déjà utilisées par l'élève (si la langue valorisée à l'école diffère trop de celle de l'élève, cela peut se traduire par une rupture), certes, mais aussi éviter que l'élève développe une attitude négative à l'endroit de la langue soignée qu'il est censé apprendre à l'école :

[Il] est permis de penser que l'approche prescriptive de plusieurs professeurs, qui tentent de faire acquérir le français soutenu à leurs élèves, mais qui font preuve d'une attitude trop intransigeante à l'égard des formes de leur parler quotidien, contribue à créer un sentiment d'aliénation ou d'insécurité linguistique qui amène les élèves du secondaire à rejeter un registre qui leur est essentiellement étranger (Auger, 2009 : 21).

2 Intégrer la notion de variation linguistique. L'école ne peut pas faire fi de la nécessité pour l'élève de savoir s'adapter au gré de ses expériences sociolinguistiques, par l'utilisation de registres variés, dont la valeur dépend des circonstances, des milieux, des supports utilisés (l'écrit ou l'oral). C'est une évidence dont les élèves prennent conscience relativement jeunes. Il faut donc sortir du paradigme qui réduit la langue à ses manifestations standard et initier plutôt les élèves aux notions de base de la variation linguistique. À partir du moment où l'on comprend que la variation fait partie intégrante de la langue, en faisant le lien entre la diversité linguistique et la diversité sociale, la langue se conçoit comme un répertoire de pratiques (plutôt que comme un système fermé composé de règles, j'y reviens ci-dessous) dont certaines sont admises à l'école, d'autres non. En d'autres mots, il est normal que la diversité linguistique telle qu'elle existe dans nos sociétés ait sa place à l'école: pourquoi l'école passerait-elle sous silence des mots couramment utilisés au Québec comme *gomme balloune*, *jasette* ou *char*? S'il est vrai qu'ils n'ont pas leur place dans tous les contextes, il serait plus productif d'apprendre aux élèves qu'il existe des équivalents mieux adaptés en situation formelle plutôt que de faire semblant que ces emplois n'existent pas ou, pire encore, de les stigmatiser. Une telle situation ne pourrait que bénéficier à l'apprentissage de la langue standard, dont la valorisation ne doit pas passer



par le dénigrement des autres pratiques, mais par la démonstration de son utilité.

3 Éviter de promouvoir une conception désincarnée de la langue standard. La réflexion que je viens de présenter à propos de la variation linguistique s'applique aussi à la langue standard elle-même qui, dans les faits, n'est pas entièrement homogène (ce que les différences entre le standard québécois et le standard français dénotent très clairement). Or, en raison du poids généralement accordé au modèle normatif de France dans la francophonie, l'école présente trop souvent une image désincarnée du standard, coupée de la réalité. À ce sujet, le constat suivant, fait par Marie-Louise Moreau à propos de la Belgique, est tout à fait pertinent pour le Québec :

[Il y a] un divorce entre le discours normatif – qui renvoie souvent au modèle français et qui, mis à part quelques «belgicisms» dits de «bon aloi», envisage peu l'existence éventuelle d'une norme belge – et les normes effectives, telles que le corps social les a construites et les pratique, en se reconnaissant une norme de prestige propre (1997 : 399).

En d'autres mots, l'école a tout intérêt à proposer un modèle normatif réaliste, basé sur «la variété du français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle», pour reprendre la désormais célèbre définition du «français standard d'ici» proposée par l'Association québécoise des professeurs et professeures de français en 1977 et dont des descriptions sont maintenant disponibles.

4 Redéfinir la notion de faute. L'apprentissage de la langue passe généralement par une sanction des fautes, dont certaines (que l'on pense notamment aux fautes d'orthographe) pèsent plus lourd que d'autres. Traditionnellement, la faute de langue est présentée comme un manquement aux règles structurelles de la langue : la faute distingue ce qui est «français» de ce qui ne l'est pas, ce qui est étranger au système de la langue de ce qui ne l'est pas. Une telle conception de la langue renforce l'idée que certaines formes d'expression manquent de structure ou qu'elles ne sont pas régies par des règles. Dans les faits,

la «faute» de langue constitue généralement un manquement à une règle sociale, c'est-à-dire qu'elle tient à une question d'acceptabilité plutôt que de grammaticalité. Affirmer qu'un mot ou une expression est une faute sous prétexte qu'il n'est «pas français» comme on le fait parfois lorsqu'il s'agit d'un usage caractéristique de la variété québécoise ou encore du registre familier (notez que ce sont là deux choses bien différentes) stigmatise inutilement l'usage en question. Ainsi, ce serait pour le moins étrange de considérer comme des erreurs de français (comme on le voit pourtant parfois dans certains ouvrages de correction) des mots aussi français que *capoter* au sens de «s'énerver», *jaquette* «chemise de nuit», *pogner* «prendre», *barniques* «lunettes» ou *brique* «livre épais»: ce sont des ressources à part entière de la langue française telle qu'elle est utilisée au Québec, peu importe leur caractère familier.

5 Découvrir les règles et les structures de la langue. Les pratiques qui ne font pas partie de la langue standard ont souvent mauvaise presse, comme nous l'avons vu. Dans bien des cas, elles ont la réputation de manquer de clarté, de ne pas obéir à des règles ou encore d'être signe d'une paresse intellectuelle, ce qui est tout à fait faux. Une façon de défaire ce genre de préjugés consisterait à montrer aux élèves le fonctionnement des structures de la langue quotidienne qui ne sont généralement pas enseignées à l'école, par manque de prestige. Je prends ici à témoin l'exemple de la particule *-tu*, couramment utilisée par les Québécois pour rendre une phrase interrogative (*tu viens-tu?*, *le souper est-tu prêt?*). Combien de fois ai-je entendu que cette forme était «étrange» et «bizarre»? Ce jugement repose bien souvent sur la mauvaise interprétation de la particule interrogative *-tu* comme l'inversion du pronom de la deuxième personne *tu* (pourtant, comme le montre la deuxième phrase citée plus haut, l'élément *-tu* ne peut pas être interprétée comme une reprise du sujet). Dans un article consacré à la formation des enseignants, Julie Auger (2009: 22 *sqq.*) propose d'analyser cette structure interrogative à partir de phrases où elle est mal utilisée pour montrer aux élèves que leur langue quotidienne est

gouvernée par des règles²⁰ (ainsi, entre autres, l'utilisation de la particule *-tu* bloque la structure interrogative en *est-ce que*, rendant la phrase *pourquoi est-ce que tu lis-tu ce livre ?* agrammaticale).

6 Utiliser le dictionnaire à sa juste valeur. Le dictionnaire (tout comme la grammaire scolaire, par ailleurs) occupe généralement une place importante dans l'enseignement de la langue. Utilisé comme ultime arbitre, l'ouvrage est généralement considéré ni plus ni moins comme l'incarnation de la norme. Sans remettre en question l'utilité du dictionnaire en contexte scolaire, l'école devrait néanmoins réfléchir à la représentation qu'elle véhicule de cet ouvrage. Deux pistes me semblent particulièrement importantes. D'abord, il vaudrait mieux éviter de parler du dictionnaire au singulier et introduire, dans la mesure du possible, l'utilisation d'ouvrages adaptés selon le type de questions que l'on se pose. Ensuite, en contexte québécois²¹, il est impensable de ne pas réfléchir avec les élèves à l'absence de mots québécois dans certains dictionnaires usuels fréquemment utilisés en classe, notamment ceux qui sont faits en France. Ainsi, même si les dictionnaires français sont plus accueillants qu'avant à l'endroit d'usages caractéristiques de la variété québécoise, ils ne peuvent fournir de cette variété une description adéquate et complète. On oublie souvent que ce constat a des implications bien plus importantes que ce que l'on pourrait soupçonner à première vue : en taisant de nombreux usages familiers courants dans la langue des Québécois, ces dictionnaires privent aussi l'utilisateur d'un outil qui leur permet d'accéder à des mots appartenant au registre standard. Plutôt que de servir à la sanction, le dictionnaire devrait servir à l'enrichissement lexical puisqu'il permet à l'élève de découvrir des associations de mots nouvelles. Par ailleurs, l'utilisation des dictionnaires de difficultés, dont les Québécois sont très friands, mérite aussi une réflexion qui permettrait de s'en servir avec davantage de circonspection. Bien souvent, ces ouvrages sanctionnent des usages

20. L'auteure reprend cette idée à Noonan et deMena Travis (2006).

21. Pour une discussion plus en détail des dictionnaires disponibles en contexte québécois, voir la contribution de Nadine Vincent dans le présent ouvrage.

(voire traitent des mots couramment utilisés au Québec de «mots inexistants»), mais pour des raisons si peu explicitées qu'ils risquent d'alimenter l'insécurité linguistique de l'utilisateur qui ne comprend pas nécessairement pourquoi certains mots qu'il utilise couramment sont traités de la sorte. À titre d'exemple, le mot *recomptage* (*des votes*) est parfois condamné au profit de *dépouillement judiciaire* sous prétexte qu'il est une «forme fautive» (*Multidictionnaire de la langue française*) ou une «appellation impropre» (*Le grand dictionnaire terminologique*). Absent des dictionnaires français, ce mot est pourtant parfaitement conforme aux règles morphologiques du français et bien attesté dans la presse québécoise, c'est-à-dire dans la langue soignée.

7 Intégrer des éléments de l'histoire de la langue. Une meilleure compréhension de l'histoire du français, et notamment de son évolution au Québec, aiderait à mieux comprendre pourquoi certaines pratiques que l'on trouve dans la langue des Québécois diffèrent de celles que l'on peut entendre ou lire ailleurs dans la francophonie. Montrer par exemple que les mots *présentement* et *jambette* ont déjà existé en France, mais que les Français ne s'en servent plus, alors que les Québécois continuent à le faire, c'est montrer qu'il existe des ponts entre la langue utilisée dans les deux communautés, mais que celle-ci porte en même temps les traces de leur propre histoire. Une telle perspective permettrait aussi d'alimenter la réflexion sur les contacts entre les langues, dont l'emprunt à l'anglais est la manifestation la plus évidente, et de montrer comment et pourquoi les Québécois et les Français ne réagissent pas de la même façon à la présence d'anglicismes, les premiers étant généralement plus frileux que les seconds à l'intégration de ce type d'emprunts (voir Bouchard, 1999 pour une réflexion plus approfondie sur cette question). En outre, l'intégration d'une perspective historique permettrait aussi de mieux comprendre d'où viennent les représentations souvent très négatives que l'on associe parfois à la variété québécoise.

8 S'intéresser à des formes d'expression variées. Dans nos établissements scolaires, la langue est souvent enseignée à travers ses manifestations littéraires (et surtout celles appartenant au canon lit-

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

téraire classique, auquel on reconnaît une valeur culturelle et patrimoniale exceptionnelle). En élargissant l'enseignement de la langue à d'autres formes d'expression, culturelles (par exemple par l'inclusion de la bande dessinée, de la chanson et du cinéma) ou autres (pourquoi ne pas s'intéresser aux réseaux sociaux ou encore aux vidéos YouTube si populaires auprès des jeunes qui sont produits par des francophones à travers le monde?), le discours sur la variation linguistique retrouverait tout son sens. Une telle approche permettrait de s'intéresser à la langue dans des manifestations plus variées et d'établir des ponts entre les différentes pratiques langagières qui sont de mise selon les contextes et les situations.

De toute évidence, intégrer l'ensemble de ces éléments demande de la part des enseignants une préparation importante et c'est ici que la sociolinguistique peut et doit, à mon sens, jouer un rôle dans leur formation. Sur ce point, je rejoins tout à fait l'observation suivante faite par Moreau et ses collègues lorsqu'ils affirment que «[...] la formation des enseignants se révèle cruciale: la relativisation des stéréotypes auxquels ils sont souvent confrontés pourrait contribuer à une diminution de leur insécurité linguistique et de celle qu'ils transmettent» (2007: 60). Pour y arriver, il faudrait instaurer un dialogue plus durable entre les enseignants et les chercheurs en sociolinguistique, comme propose de le faire le présent ouvrage.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS ET PROFESSEURES DE FRANÇAIS (1977), «Le congrès du dixième anniversaire: les résolutions de l'Assemblée générale», *Québec français*, n° 28, p. 10-12.
- AUGER, Julie (1997), «Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques», dans Marie-Louise MOREAU (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont, Mardaga, p. 15-19.
- AUGER, Julie (2009), «Langue parlée et enseignement: quelques idées en vue d'un cours de linguistique destiné aux futurs enseignants», dans Réal BERGERON, Lizanne LAFONTAINE et Ginette PLESSIS-BÉLAIR (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 12-32.
- BAGGIONI, Daniel (1996), «La notion d'*insécurité linguistique* chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires», dans Claudine BAVOUX (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique: approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles. Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 septembre 1994*, Paris/Saint-Denis, L'Harmattan/Université de la Réunion, p. 13-32.
- BÉRUBÉ, Julie (2007), «Lexique acadien et insécurité linguistique: correction des acadianismes dans l'épreuve de rédaction de 12^e année du Nouveau-Brunswick», *Francophonies d'Amérique*, n°s 23-24, p. 139-162.
- BLOMMAERT, Jan, et Piet VAN AVERMAET (2008), *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit* [Langue, éducation et société. L'écart entre la gestion et la réalité], Berchem, Epo.
- BOUCHARD, Chantal (1999), *On n'emprunte qu'aux riches. La valeur sociolinguistique et symbolique des emprunts*, Montréal, Fides.
- BOUCHARD, Chantal (2002), *La langue et le nombril. Une histoire sociolinguistique du Québec*, Montréal, Fides.
- BOUDREAU, Annette (2009), «La construction des représentations linguistiques: le cas de l'Acadie», *Revue canadienne de linguistique*, vol. 54, n° 3, p. 439-459.

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

- BOUDREAU, Annette (2016), «De l'analyse de l'insécurité linguistique à l'analyse du discours», dans *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*, Paris, Classiques Garnier, p. 109-143.
- BOUDREAU, Annette, et Lise DUBOIS (1991), «L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français», *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 13, n° 2, p. 37-50.
- BOUDREAU, Annette, et Lise DUBOIS (2008), «Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire», dans Phyllis DALLEY et Sylvie ROY (dir.), *Francophonie. Minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 145-175.
- BOURDIEU, Pierre (1980), *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BRETEGNIER, Aude (1993), «L'insécurité linguistique: objet insécurisé? Essai de synthèse et perspectives», dans Didier de ROBILLARD et Michel BENIAMINO (dir.), *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, Paris, Champion, vol. 1, p. 903-923.
- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène, et Pierre MARTEL (1998), «La reconnaissance d'un usage standard propre au Québec ou le moyen de vaincre notre insécurité linguistique», dans Annette BOUDREAU et Lise DUBOIS (dir.), *Le français, langue maternelle, dans les collèges et universités en milieu minoritaire*, Moncton, Éditions de l'Acadie, p. 125-140.
- CALVET, Louis-Jean (1998a), «Insécurité linguistique et représentations: approche historique», dans Louis-Jean CALVET et Marie-Louise MOREAU (dir.), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Aix-en-Provence/Paris, CIRELFA/Diffusion Didier Érudition, p. 9-17.
- CALVET, Louis-Jean (1998b), «Quelques problèmes théoriques», dans Louis-Jean CALVET et Marie-Louise MOREAU (dir.), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Aix-en-Provence/Paris, CIRELFA/Diffusion Didier Érudition, p. 19-28.

LA LINGUISTIQUE ET LE DICTIONNAIRE

- FRANCARD, Michel (1989), « Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne belge », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n° 2, p. 133-163.
- FRANCARD, Michel, avec la collaboration de Joëlle LAMBERT et Françoise MASUY (1993), *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Service de la langue française.
- FRANCARD, Michel (dir.), avec la collaboration de Genviève GERON et Régine WILMET (1993-1994), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*, Louvain-la-Neuve/Leuven, Institut de linguistique/Peeters, 2 vol.
- GUEUNIER, Nicole (1994), « Sécurité/insécurité linguistique chez les étudiants et les enseignants de français », *Le français d'aujourd'hui*, n° 105, p. 111-118.
- GUEUNIER, Nicole, Émile GENOUVRIER et Abdelhamid KHOMSI, avec la collaboration de Michel CARAYOL et Robert CHAUDENSON (1978), *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*, Paris, Champion.
- GUEUNIER, Nicole, Émile GENOUVRIER et Abdelhamid KHOMSI (1983), « Les Français devant la norme », dans Édith BÉDARD et Jacques MAURIS (dir.), *La norme linguistique*, Québec/Paris, Conseil de la langue française/Le Robert, p. 763-787.
- GUIMOND-VILLENEUVE, Joannie (2015), « Les représentations de la norme lexicale dans l'enseignement du français langue maternelle au secondaire : le point de vue d'enseignants québécois ». Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- KLINKENBERG, Jean-Marie (2015), *La langue dans la cité. Vivre et penser l'équité culturelle*, Bruxelles, Les Impressions Nouvelles.
- LABOV, William (1998), « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes », dans Pascal SINGY (dir.), *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 25-35.



L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

- LAFONTAINE, Dominique (1986), *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Liège/Bruxelles, Pierre Mardaga.
- LAFONTAINE, Dominique (1997), «Les attitudes et les représentations linguistiques», dans Daniel BLAMPAIN *et al.* (dir.), *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*, Bruxelles, Duculot/Service de la langue française, p. 381-390.
- LAFORÉST, Marty (2002), «Attitudes, préjugés et opinions sur la langue», dans Claude VERREAULT, Louis MERCIER et Thomas LAVOIE (dir.), *Le français, une langue à apprivoiser. Textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation (Québec, 2000-2001) dans le cadre de l'exposition « Une grande langue : le français dans tous ses états »*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 81-91.
- LEDEGEN, Gudrun (1998), «Comment fait-on pour être en sécurité linguistique quand on est étudiant? Maîtrise de la norme et sécurité/insécurité linguistiques chez des étudiants francophones», *Le Français aujourd'hui*, n° 124, p. 43-51.
- LEDEGEN, Gudrun (2000), *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique*, Paris, L'Harmattan, 223 p.
- LEDEGEN, Gudrun (2002), «Les variables linguistiques de l'insécurité linguistique relèvent-elles des domaines "marginaux" ou "profonds"?», dans Aude BRETEGNIER et Gudrun LEDEGEN (dir.), *Sécurité, insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques. Actes de la 5^e table ronde du Moufia (22-24 avril 1998)*, Paris, L'Harmattan, p. 51-72.
- LEDEGEN, Gudrun (2013), «Normes», dans Jacky SIMONIN et Sylvie WHARTON (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, p. 375-397.
- MOREAU, Marie-Louise (1996), «Insécurité linguistique: pourrions-nous être plus ambitieux? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises», dans Claudine BAVOUX (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique. Approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles. Actes de la deuxième table ronde du Moufia*,



23-25 septembre 1994, Paris/Saint-Denis, L'Harmattan/Université de la Réunion, p. 103-115.

MOREAU, Marie-Louise (1997), «Le bon français de Belgique: d'un divorce entre norme et discours sur la norme», dans Daniel BLAMPAIN *et al.* (dir.), *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*, Bruxelles, Duculot/Service de la langue française, p. 391-399.

MOREAU, Marie-Louise, *et al.* (2007), *Les accents dans la francophonie. Une enquête internationale*, Fernelmont, EME.

NOONAN, Maire, et Lisa DEMENA TRAVIS (2006), «Les préjugés linguistiques et “la modernité”: c'est-tu compatible?». Texte présenté au Congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS 74), Montréal, 15-19 mai. Inédit.

PILLON, Agnesa (1997), «Sexe», dans Marie-Louise MOREAU (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Sprimont, Mardaga, p. 258-265.

REMYSEN, Wim (2001), «Le sentiment d'insécurité linguistique des Québécois: analyse des attitudes linguistiques dans le discours épilinguistique». Mémoire de maîtrise, Louvain, Katholieke Universiteit Leuven (Belgique), 2 vol.

REMYSEN, Wim (2004), «La variation linguistique et l'insécurité linguistique: le cas du français québécois», dans Pierre BOUCHARD (dir.), *La variation dans la langue standard. Actes du colloque tenu les 13 et 14 mai 2002 à l'Université Laval dans le cadre du 70^e Congrès de l'ACFAS*, Québec, Office québécois de la langue française, p. 23-36.

RHEAULT, Amélie (2010), «Analyse argumentative du discours épilinguistique au Québec: les lieux communs comme indicateurs de normes». Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

ROBILLARD, Didier de (1996), «Le concept d'insécurité linguistique: à la recherche d'un mode d'emploi», dans Claudine BAVOUX (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique: approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles. Actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 septembre 1994*, Paris/Saint-Denis, L'Harmattan/Université de la Réunion, p. 55-76.

L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

- SILVERSTEIN, Michael (1979), «Language structure and linguistic ideology», dans Paul R. CLYNE, William F. HANKS et Carol L. HOFBAUER (dir.), *The Elements. A Parasession on Linguistic Units and Levels*, Chicago, Chicago Linguistic Society/University of Chicago, p. 193-247.
- SINGY, Pascal (1996), *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*, Paris, L'Harmattan.
- SINGY, Pascal (dir.) (1998), *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- SINGY, Pascal (dir.) (2004), *Identités de genre, identités de classe et insécurité linguistique*, Berne, Peter Lang.
- TRUDGILL, Peter (1998), «Concept de genres, prestige latent et insécurité linguistique», dans Pascal SINGY (dir.), *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 37-57.