

L'Insécurité linguistique dans le contexte de l'enseignement - apprentissage du français langue étrangère

Janetta-Daniela Băraitaru
Université "Ovidius" de Constanța
Constanța, Roumanie
jbaraitaru@yahoo.com

Résumé — Dans le contexte des recherches sur l'insécurité linguistique, on constate l'apparition de nouvelles tendances. Ayant comme cause possible la normativité historique de la langue française, l'insécurité linguistique prend plusieurs facettes et se manifeste dans l'apprentissage et dans l'enseignement de la langue à l'école, étant ressentie comme l'une des difficultés des enseignants débutants de FLE.

Mots clés – français, norme, insécurité, enseignant débutant

1. Le français : une langue historiquement insécurisante

En révisant les principales étapes parcourues par la notion d'IL¹ et en constatant le large intérêt que celle-ci a suscité de la part des chercheurs français et francophones, qui surprennent ce qui se produit dans les aires européennes et périphériques, nous pouvons affirmer que l'IL est une notion fondamentalement francophone. Mais quelle serait l'explication pour l'existence de ce riche matériel témoignant de l'IL dans l'espace où l'on parle un français plus ou moins éloigné de la norme ? Une synthèse rapide de l'histoire du français pourrait révéler le caractère insécurisant de cette langue.

Depuis la Renaissance, l'histoire du français est marquée par une constante : il a été réglementé dans le but d'en assurer la stabilité, ce qui a eu comme conséquence l'apparition d'un arrière-plan idéologique et politique. Il s'agit de l'époque pendant laquelle le français devient « langue des cours, des arts et des sciences en Europe » (Baggioni, 1996). Il s'agit aussi de la période de son institutionnalisation, à travers les dictionnaires, des grammaires de l'Académie française, etc., ce qui favorisé la diffusion rapide de la norme au niveau national. Au XVIII^e siècle, dans le contexte international caractérisé par des rivalités coloniales, le français écrit connaît un apogée qui facilite la réception du discours sur son « universalité », sa « clarté » et sa « logique », ce qui conduit Reclus (1886) à concevoir la francophonie comme un espace où vivent les locuteurs du français, un espace de la diffusion future du projet géopolitique colonial français.

Projet construit sur un héritage présenté comme prestigieux et accompagné d'une conception normée et institutionnalisée de la langue, la francophonie aide à imposer la langue française sous une forme écrite, à l'ombre de son universalité légale, servant au but de contrôler et d'agrandir la surface des territoires sous domination française.

En 1983, Salon montre encore que la France, qui a dû se contenter du titre de puissance moyenne après la Seconde guerre mondiale, préfère entretenir le mythe de son aura culturelle par un réseau de « soft power » à la française moins coûteux et discutable du point de vue de l'efficacité. Ainsi,

les recherches sur la francophonie concernent une zone composée d'insécurités implicites et diverses, renforcée par une diffusion qui se veut aussi universelle que possible sans mobiliser l'argument colonial, qu'il n'est plus possible d'invoquer.

Le français enseigné en tant que langue maternelle et langue étrangère dans les écoles de France et de l'espace francophone plus ou moins éloigné sera très rigoureusement normé au fil du temps par les grammaires de Maupas (1518), de Vaugelas (1647) ou, plus récemment, *Le Bon Usage* de Grevisse (1936) - ouvrages classiques, contenant dans leurs pages la norme très systémique, écrite et impositive, appliquée dans toutes les institutions où on met en place un projet francophone. C'est l'application de ces normes dans l'enseignement-apprentissage de la langue française qui pourrait avoir à son tour des conséquences dans l'installation de l'IL.

2. L'école - une instance normative spécifique dans l'apprentissage des langues

L'école joue dans la plupart des sociétés un rôle important parmi les différentes instances actives dans la construction et la diffusion de normes linguistiques. Depuis plusieurs décennies, les acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères se sont donné comme objectif de développer chez les apprenants une compétence de communication, mais parmi les conditions à réunir pour que l'acquisition d'une langue se produise, le paramètre sociolinguistique est encore peu investigué :

« Dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, l'aspect émotionnel est assez peu mis en avant dans les publications didactiques. Pourtant, cela peut être un élément essentiel pour la réussite de l'apprentissage. » (Riquois, 2018)

Les recherches montrent bien que l'IL est problématique et que celle-ci est engendrée par des sujétions normatives. Phénomène sociolinguistique beaucoup étudié dès les années 1970, l'IL a constitué le sujet des recherches essentiellement concentrées sur des contextes dits « naturels », qu'ils soient monolingues ou plurilingues – surtout dans l'aire francophone européenne ou périphérique. Dans le cadre de ces recherches, il est à noter la remarque faite par Francard sur le rôle important de l'école dans l'installation de l'IL :

« [Ce] serait l'institution scolaire qui générerait l'insécurité linguistique 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). En d'autres termes, la domination symbolique à

¹ Nous allons utiliser l'abréviation IL pour l'insécurité linguistique, qui constitue le point central de notre thèse de doctorat.

l'œuvre dans ce cas serait celle d'une norme fictive (LE bon français), exogène (toujours située en dehors de la communauté) et légitimée par l'institution scolaire. » (Francard, 1993)

Mais c'est une observation faite dans le cadre des recherches sur les locuteurs qui parlaient un français régional mis en parallèle avec le français standard. Ce n'est que récemment que l'IL a commencé à être étudiée dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères.

Ledegen (2013) affirme que le concept de norme est central dans les approches sociolinguistiques qui questionnent l'opportunité de concevoir autrement la langue à enseigner et qui promeuvent la nécessité de réfléchir de manière critique sur les attitudes normatives des enseignants. Kasbarian et al. (1994) constatent que l'enseignement d'une seule norme peut être insécurisant et Roussi (2009) affirme que ceci est également valable dans le cas où les apprenants sont en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, parce que le contact avec une seule variété de la langue pourrait générer la représentation d'une norme forte et causer de l'IL. Barge (2009) soutient qu'imposer une norme idéalisée favorise une pédagogie qui permet difficilement à l'apprenant de développer sa maîtrise des divers usages et fonctions de la langue parlée. Enfin, Frame (2006) affirme que la peur d'être ridicule quand on parle une langue étrangère peut être renforcée par l'insistance de certains professeurs sur la « bonne » prononciation.

L'école devient alors une autorité privilégiée qui a comme objectif d'imposer le monolinguisme standardisé comme norme sociale. De ce point de vue, l'inventaire en trois pôles des approches didactiques de la question des normes réalisée par Ledegen (2013), en utilisant celles proposées auparavant par Marcellesi, Romian et Treignier (1985), révèle une attitude similaire qui peut être appliquée dans l'apprentissage des langues étrangères: une didactique (mono)normative de la langue (les élèves apprennent selon une norme unique et strictement imposée), une approche plurinormative, sous la forme d'une didactique s'appuyant sur la notion de communication au sens structuraliste et ayant comme but la maîtrise du sens interne de l'énoncé en fonction des «registres » ou « niveaux » de langue, et une troisième approche, qui s'inscrit dans la dynamique plurielle des interactions langagières contextualisées.

Nous retenons également la définition donnée par Bretegnier (1999) à l'IL dans le champ des recherches qu'elle a effectuées dans le champ du créole réunionnais :

« [...] le sentiment de [risquer de] ne pas être [perçu comme] originaire et/ou membre légitime de la communauté linguistique au sein de laquelle sont élaborées, véhiculées, et partagées, les normes requises dans la situation dans laquelle se trouve le locuteur, et par rapport auxquelles, dans cette situation, sont évalués les usages. » (Bretegnier, 1999)

Il s'agit d'une attitude qui pourrait être perçue aussi chez les apprenants de langues étrangères, qui, cultivant à l'aide de leurs enseignants la norme imaginée du locuteur « natif », se retrouveraient dans la situation du renforcement des perceptions sur le décalage entre leur façon de parler et la norme à atteindre, ce qui peut être propice à l'émergence de l'IL.

3. L'insécurité linguistique chez les enseignants de langues étrangères

Cependant, ce n'est qu'à la fin des années 2000 que ce phénomène commence à être étudié dans le cas des enseignants de langues étrangères, voire le FLE, avec la thèse de Maria Roussi (2009) qui traite de l'IL des enseignants non natifs de français grecs. En analysant les résultats de son enquête, elle constate premièrement l'existence de l'IL chez ceux-ci :

« Bien que les attitudes des personnes interviewées soient différentes, les résultats des analyses de leurs propos montrent qu'ils reconnaissent tous la notion d'insécurité linguistique, qu'ils l'associent à une défaillance linguistique, mais qu'ils utilisent ce terme (ou d'autres voisins) aussi pour évoquer leur mal-être professionnel général. Ils empruntent dans leur discours un schéma sémiotique qui les mène de l'insécurité linguistique à la légitimité professionnelle et qui leur permet de se reconstruire dans un rôle d'enseignant plus en accord avec les besoins et les enjeux éducatifs réels. » (Roussi, 2009)

En partant des stéréotypes majeurs, comme le locuteur natif ou la norme, Roussi conclut sur le fait que l'IL est en relation avec la supériorité linguistique de la représentation du locuteur natif (la norme exogène) et avec son rapport privilégié avec la norme (la norme endogène) représentée par la langue apprise et enseignée avec toutes les particularités des locuteurs non natifs - accents spécifiques, adaptations de la langue maternelle, calques, d'autres imperfections. Elle considère aussi que les enseignants « natifs » ont tendance à opérer comme des agents d'insécurisation.

Elle soulève aussi quelques questions, auxquelles on devrait répondre pour que le phénomène de l'IL chez les enseignants de langues soit réellement caractérisé. Il s'agit du besoin de faire des recherches sur d'autres groupes de professeurs tels ceux qui enseignent leur langue maternelle, qui enseignent d'autres disciplines ou qui enseignent des disciplines (autres que les langues) en langues étrangères pour savoir si le rapport à la norme cesse d'être exigé quand la langue cesse d'être une fin en soi et reprend ses fonctions d'outil de communication.

La dernière proposition de Roussi trouve sa réponse dans l'ouvrage de Serge Bellini (2015) qui analyse les pratiques de classe des enseignants de biologie moldaves qui exercent dans les classes bilingues via le prisme de l'insécurité linguistique et de l'alternance codique. En ce qui concerne l'IL, Bellini essaie, tout d'abord, de comprendre comment les enseignantes se positionnent par rapport à cette notion et si, ensuite, leur insécurité linguistique a une influence dans leurs pratiques d'enseignement: des traces d'insécurité ont été relevées à la sollicitation des élèves sur le plan lexical et dans les échanges parfois très courts dans les interactions. L'alternance codique est conçue comme essentielle pour les enseignants travaillant dans le registre bilingue, comme stratégie pour combattre l'insécurité linguistique des apprenants et aussi des enseignants.

En partant d'une mise au point de quelques chercheurs ayant marqué l'histoire de la notion d'IL vers des perspectives qui permettraient d'étudier la même notion à partir de points de vue différents, parfois éloignés de conceptions prioritairement institutionnelles des langues et des francophonies, les travaux du colloque « Les "francophones" »

devant les normes, 40 ans après Les Français devant la norme» (2018) continuent, dans la publication dédiée parue en 2020, des idées très intéressantes et novatrices sur l'IL. Les questionnements didactiques concernent aussi l'expérimentation de cet affect par les enseignants de langues étrangères.

Une des nouvelles perspectives est celle d'une IL renversée dans le contexte de la diglossie dynamique. Stainer (2020) présente le cas d'enseignants qui ressentent l'IL envers le créole guadeloupéen. Après un éclaircissement de la situation sociolinguistique guadeloupéenne au travers des problématiques conceptuelles qu'elle soulève, puis de l'impact du processus de départementalisation de l'archipel sur les représentations et pratiques des deux principales langues en présence : créole et français, l'auteur explicite l'intérêt d'une lecture transdisciplinaire de la question glottopolitique locale. Il essaie de voir dans quelle mesure la langue dite « guadeloupéenne », malgré les débats continuant d'entourer sa standardisation tant sur le plan graphique que terminologique, semble néanmoins véhiculer une norme suffisamment concrète pour susciter, chez les enseignants interviewés, un sentiment d'IL pluriel, qui interroge même son image de langue maternelle. En fait, il ne s'agit plus de l'IL ressentie devant la langue dominante, le français, mais devant la langue minorée, dont le statut devient incertain. Et Stainer conclut :

« Ces manifestations d'insécurité linguistique envers la langue minorée soulignent la pertinence et l'importance d'inverser le mode d'emploi d'outils conceptuels traditionnellement rattachés à l'analyse de mécanismes de domination, et d'établir des passerelles transdisciplinaires propices à ce renversement de perspective... non seulement sur le plan conceptuel, mais dans une logique empirique... » (Stainer, in Feussi, Lorilleux, 2020)

Un autre cas d'IL identifié est celui des Français qui exercent leur profession en francophonie, insécurité ressentie envers la langue minorée de la région. Dans son étude réalisée sur des expériences témoignées par des étudiants natifs français qui font leurs études en vue de devenir enseignants de/ en français en Colombie Britannique (Canada), Huver (2020) présente la situation paradoxale de la délégitimation des locuteurs légitimes. En effet, quoique ces étudiants parlent une forme dominante et légitime du français (le français « hexagonal »), leurs rencontres avec des formes minoritaires inédites pour eux et plus ou moins minor(is)ées de francophonies semblent générer de forts sentiments d'IL, ce fait ayant comme conséquence la reconfiguration de leur rapport aux langues et à la didactique des langues. La conclusion à laquelle elle arrive lui suscite encore plus de questions:

« Ainsi, la manière dont je comprends le vécu de ces témoins comme une forme d'IL « renversée », ouvre l'idée que l'IL pourrait aussi être ressentie par des francophones usuellement catégorisés comme « du centre » (et donc pas uniquement par des locuteurs « non-légitimes »). » (Huver in Feussi, Lorilleux, 2020)

4. L'insécurité linguistique – une des difficultés professionnelles des enseignants débutants de FLE

En Roumanie, pays entré il y a assez peu de temps dans l'Union Européenne, la majorité des enseignants de langues ont une formation universitaire philologique classique, c'est-

à-dire des études universitaires avec une double spécialisation en roumain plus langue étrangère ou deux langues étrangères, au sein de la Faculté de Lettres. Le module pédagogique conditionnant l'entrée dans le métier d'enseignant et qui inclut des cours de didactique générale et spécialisée ainsi que des cours de pédagogie et de psychologie est surajouté au parcours philologique. Assez peu articulé à la formation en langue, celui-ci ne comporte que 28 heures de stage pratique au total. On comprend donc que les jeunes enseignants de langues qui finissent cette formation sont souvent en proie à des insécurités de tous genres lors de leurs premières années d'enseignement, à cause de la pratique insuffisante.

Ces premières années d'enseignement, qui sont souvent dénommées « le moment de l'insertion professionnelle », ont une forte influence sur le devenir de l'enseignant. En outre, enseigner une langue étrangère est une démarche complexe, qui implique la prise en compte de facteurs multiples. À l'oral comme à l'écrit, l'enseignant de langue étrangère est exposé à la nécessité de s'exprimer et de se faire comprendre, ce qui peut contribuer à la construction d'un contexte insécurisant du point de vue linguistique.

L'analyse transversale des réponses aux entretiens conduits auprès de 10 enseignantes débutantes de FLE exerçant dans des écoles secondaires nous a offert une perspective globale, sans doute insuffisamment approfondie, sur la vision des enseignants débutants de français langue étrangère qui exercent dans des écoles secondaires en Roumanie, et notamment sur les types d'insécurité qu'ils ressentent, parmi lesquels nous avons observé que l'insécurité linguistique occupait une place à part.

L'examen de ces extraits nous démontre que l'insécurité linguistique, dans leur vision, se manifeste surtout dans le contexte de la présence (comme locuteur ou observateur) d'une personne ayant plus d'autorité ou que les enseignantes débutantes investissent d'autorité dans leur imaginaire professionnel (personne venue de France, natif – l'autorité de la connaissance de la langue, inspecteur – l'autorité hiérarchique, collègue – l'autorité de l'expérience etc.). La mention de l'insécurité linguistique par toutes les répondantes nous mène à la conclusion qu'elle fait partie du tableau des épreuves auxquelles se confrontent les enseignants débutants de FLE, comme catégorie spécifique.

Nous croyons que mieux connaître les enseignants à l'entrée dans leur carrière permettrait d'envisager une formation initiale plus adaptée au vécu futur des enseignants novices. De plus, cette meilleure connaissance permettrait également un accompagnement plus adéquat en vue de leur insertion dans le monde enseignant.

Conclusion

Les travaux des quinze dernières années ont introduit, pas à pas, l'idée de l'existence du phénomène de l'IL chez les enseignants de langues étrangères ou chez ceux qui enseignent en ces langues. C'est donc un phénomène qui nécessite encore des études, pour découvrir le spécifique de l'IL chez ces enseignants (causes, conséquences, stratégies mises en place pour l'éviter etc) et pour voir s'il y a des particularités en ce qui concerne les débutants.

Du fait de la diversité des perspectives et des rapports variés au français et du fait des multiples possibilités d'interprétation qu'elle offre, l'IL devient ainsi un instrument pertinent pour les réflexions sur les difficultés

ressenties en général par les enseignants débutants de FLE et un élément d'entrée dans l'analyse de leurs problèmes spécifiques. Nous considérons donc que le phénomène doit être mieux connu, compris, analysé, voire combattu lorsque cela s'avère nécessaire, étant donné qu'il constitue souvent un frein non seulement dans l'apprentissage du français, mais aussi dans l'enseignement de celui-ci.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] BAGGIONI, D. (1996), « Eléments pour une histoire de la francophonie (idéologie, mouvements, institutions) » in *Le français dans l'espace francophone*, Champion, Paris.
- [2] BAGGIONI, D., MOREAU M.-L., (1997), « Norme » in *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Mardaga, Liège.
- [3] BELLINI, S., (2015), *Insécurité linguistique et alternance codique*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- [4] BĂRĂITARU, J.-D., (2023), « Types d'insecurites professionnelles chez les enseignants roumains debutants de FLE » in *Le français dans le monde*, CLE International, Paris.
- [5] BLANCHET, P. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Peeters, Louvain.
- [6] BLANCHET, P., CLERC, S., RISPAIL, M. (2014), « Réduire l'insécurité des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », in GARNIER, B. (coord.), *Insécurité linguistique en éducation*, juillet-septembre.
- [7] BRETEGNIER, A., LEDEGEN, G. (éd.) (2002), *Sécurité / insécurité linguistique - Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques*, actes de la 5e Table Ronde du Moufia, (22-24 avril 1998), LCF- UMR 6058 du CNRS, Paris, L'Harmattan, Université de la Réunion.
- [8] FRANCARD, M. (1993), « Entre Romania et Germania : la Belgique francophone » in ROBILLARD, D., de BENIAMINO, M., (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Champion, Paris.
- [9] HUVER, E. (2020), « La manière d'aborder la variation linguistique en espace francophone dans des manuels de français utilisés en Chine » in FEUSSI, V., LORILLEUX, J. (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, L'Harmattan, Paris.
- [10] KASBARIAN, J.-M., HAZAËL-MASSIEUX, G., BAGGIONI, D., (1994). *Genèse de la (des) norme(s) linguistiques. Hommage à Guy Hazaël-Massieux*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- [11] LEDEGEN, G. (2013), « Normes » in SIMONIN, J., WHARTON, S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Éditions, Lyon.
- [12] MANESSY, G. (1994), « Normes endogènes et français de référence » in BENIAMINO, M., BAVOUX, C. (éds.), *Le français en Afrique noire. Mythes, stratégies, pratiques*, L'Harmattan, Paris.
- [13] MARCELESI, C., ROMIAN, H., TREIGNIER, J. (1985), « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière » in *Repères*, n° 67.
- [14] RIQUOIS, E. (2018), « Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace » in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne]*, Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 29 janvier 2018, consulté le 16 juillet 2021.
- [15] ROUSSI, M. (2009), *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.
- [16] STAINIER, S. (2020), « (In)habiter la langue maternelle – Insécurité linguistique d'enseignants envers le créole goudaloupéen » in FEUSSI, V., LORILLEUX, J. (dir.), *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, L'Harmattan, Paris