
L'insécurité linguistique dans l'enseignement du français langue seconde : de quoi parle-t-on ?

Meike Wernicke

Université de la Colombie-Britannique

Résumé

L'insécurité linguistique est souvent définie par le manque de confiance en ses capacités linguistiques qui repose sur l'idée qu'il existe une norme supérieure ou plus authentique par rapport à sa propre façon de parler. Dans l'enseignement du français langue seconde (FLS) au Canada, une telle perception peut mener les enseignantes et enseignants et les étudiants-maîtres à questionner leur appartenance légitime à la profession, surtout celles et ceux qui parlent le français comme langue additionnelle. Cette insécurité s'explique par le fait qu'il existe toujours une tendance à s'évaluer par rapport à la norme idéale du locuteur natif qui influence la perception de soi sur le plan professionnel. Cet article offre une analyse des manifestations d'une telle insécurité dans le but de souligner la construction idéologique de ce phénomène sur le plan social, basé sur des extraits de données tirés d'une recherche menée auprès d'enseignantes et enseignants de FLS soi-disant « non francophones » en Colombie-Britannique.

Mots-clés: insécurité linguistique, identité, enseignement du français, formation continue


Abstract

Linguistic insecurity is often defined by a lack of confidence in one's linguistic abilities, which is grounded in the idea that there is a superior, more authentic standard against which one's own language variety should be measured. In French second language (FSL) education in Canada, this perception of an idealized standard often leaves teachers and teacher candidates questioning their sense of belonging in the teaching profession, especially those who speak French as an additional language themselves. This insecurity can be attributed to a persisting orientation to the European standard of French and teachers' orientation to the idealized standard of the native speaker. This article offers an analysis of manifestations of linguistic insecurity to highlight the socially

La correspondance devrait être adressée à Meike Wernicke : meike.wernicke@ubc.ca

CAHIERS DE L'IOB / OLBI JOURNAL

Vol. 13, 2023 199–222 doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6634

© Les auteur(e)s. | The author(s). 

constructed nature of this phenomenon, based on data excerpts from research conducted with so-called “non-francophone” FSL teachers in British Columbia.

Keywords: linguistic insecurity, identity, French language teaching, professional learning

Introduction

Cet article est issu d'une présentation invitée dans le cadre des célébrations du Mois de la francophonie à l'Université d'Ottawa, organisé par l'Institut des langues officielles et du bilinguisme au printemps 2021. La présentation s'adressait à la fois à la communauté scientifique et au corps professionnel œuvrant dans le milieu scolaire, et explorait l'insécurité linguistique dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde (FLS) et son impact sur l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants de français.

La présentation a été suivie d'une discussion bien animée, touchants divers aspects de l'insécurité linguistique; par exemple le rôle que joue le milieu majoritaire anglophone et l'impact de la situation géographique des francophones hors Québec. On y a fait mention de recherches sur l'enseignement d'autres langues (par ex. l'irlandais) et de la mesure dans laquelle l'insécurité linguistique auprès des enseignantes et enseignants de FLS englobe potentiellement aussi une insécurité face à l'enseignement de la culture. Quant à l'impact de l'insécurité linguistique, il y a eut mention d'une étude menée auprès du personnel universitaire enseignant dans leur langue seconde qui montre que l'insécurité linguistique entraîne également une insécurité académique chez ces experts (Knoerr et al., 2016). Parmi les pistes de solutions proposées pour pallier l'insécurité linguistique figuraient l'importance d'entendre différents accents dans l'apprentissage des langues ainsi qu'une sensibilisation à l'histoire, à l'évolution de la langue française au Canada et à l'échelle mondiale. La suggestion de renforcer les liens interuniversitaires à travers le Canada a été bien reçue, comme également le partage d'une ressource pédagogique — *Dictionnaire du français acadien* (Cormier, 2018). Il a donc été question d'une réflexion collective approfondie sur l'insécurité linguistique dans l'espace francophone canadien, tout en mettant en relief les thèmes poursuivis dans les recherches sur ce phénomène (Boudreau et al., 2008; Bretegnier & Ledegen, 2002; Calvet, 1998; de Robillard, 1996; Remysen, 2018).

C'est la communication électronique du gouvernement fédéral arrivant quelques mois après cette discussion qui a provoqué de façon urgente ma décision de reprendre ce sujet à l'écrit. Plus précisément, il s'agissait d'une invitation de la direction des services ministériels des programmes

de santé mentale qui organisait des ateliers d'apprentissage professionnel et pensait y inclure une présentation sur les liens entre la santé mentale, le bien-être et les langues officielles en explorant les relations sociales et psychologiques, l'anxiété et les insécurités liées au fait de parler dans sa deuxième langue. Au lieu d'accepter l'invitation, il semblait particulièrement urgent à ce moment-là de réfuter l'idée que l'insécurité linguistique constitue un problème psychologique individuel qui peut être associé à des questions de santé mentale. En répondant, il m'était donc important de souligner comment comprendre l'insécurité linguistique afin ne pas pathologiser cette réalité en tant que sentiment d'anxiété qui doit être corrigé par l'individu, même par une intervention médicale ou thérapeutique. Comme discuté ci-dessous, en fait, il faut rappeler que l'insécurité linguistique est le reflet de forces sociopolitiques, culturelles et racialisantes, dans ce cas par le biais d'une insistance générale sur un standard ou une norme linguistique particulière.

L'objectif du présent texte est de faire ressortir cette conception sociale à partir d'une analyse de données de la présentation de 2021, en mettant en relief la production socioconstructiviste (Kasper & Omori, 2010) de ce phénomène et ses liens historiques au colonialisme. J'aborderai cette discussion dans le cadre de l'enseignement du FLS avec l'accent sur l'identité professionnelle d'une enseignante de français. Mon intérêt pour le phénomène de l'insécurité linguistique s'est développé au fur et à mesure à travers mon enseignement des langues secondes (l'allemand et le français) et de mes recherches en éducation du FLS, ainsi que de mes propres expériences d'apprentissage de plusieurs langues, y compris le français. Cet intérêt a été renforcé par mon étude des représentations linguistiques en liaison avec l'emploi de l'analyse du discours, une approche méthodologique qui se prête particulièrement bien à rendre visibles les injustices sociales. En tant que chercheuse blanche et d'origine européenne, j'aborde le sujet de l'insécurité linguistique en prenant en considération un positionnement externe vis-à-vis de mon objet de recherche et en me posant en même temps des questions sur mon identité, mes privilèges et ma socialisation au fil des différentes expériences langagières vécues.

L'article commencera par quelques définitions et un bref aperçu historique du français au Canada pour ensuite examiner comment cette insécurité a pris de l'ampleur dans les programmes de FLS au niveau du personnel enseignant. Les extraits de données analysés dans cet article proviennent d'un projet de recherche menée auprès d'une cohorte d'enseignantes et d'enseignants de FLS de la Colombie-Britannique lors d'un séjour professionnel en France. L'étude a examiné la construction identitaire professionnelle du corps enseignant en fonction de leurs conceptions de la langue et de la culture françaises « authentiques ».

L'insécurité linguistique : aperçu des écrits

Problématique : définitions et précisions théoriques

Le terme insécurité linguistique est d'abord mentionné dans les travaux de Labov (1972) sur la prononciation des locuteurs de la classe moyenne à New York et leur tendance à surévaluer leur utilisation de la variété de prestige. Également abordé par Bourdieu (1982) dans son analyse sur la légitimité des pratiques linguistiques dominantes par rapport aux productions stigmatisées sur le marché linguistique en tant que capital économique et culturel, le phénomène devient un sujet de recherche particulièrement important dans le domaine des études sociolinguistiques dans les régions francophones, où il est surtout associé à la diglossie (Gueunier et al., 1978) et la hiérarchisation des variétés linguistiques sur le plan à la fois géographique et social (Remysen, 2018).

Les définitions issues de ces travaux ont tendance à prioriser l'aspect psycholinguistique de l'insécurité linguistique. Par exemple, d'après Bretegnier et Ledegen (2002), il s'agit d'un sentiment « qui apparaît comme étant lié à la perception, par (un groupe) de locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs » (p. 59). Pour Remysen (2018), « l'insécurité linguistique correspond à un sentiment de dépréciation et d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières ... un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité » (pp. 27–28). Dans ces recherches, la définition de l'insécurité linguistique demeure souvent associée à l'individu, ce qui impliquerait qu'une solution est la responsabilité des individus éprouvant ces sentiments. L'accent sur l'individu peut s'expliquer en partie par le fait que ce manque de confiance devant sa façon de parler se manifeste dans le comportement linguistique des personnes. L'insécurité linguistique devient visible dans les autocorrections, les hypercorrections et les hésitations ; parfois elle est même verbalisée quand la personne évoque directement sa façon de s'exprimer ou le statut de la variété qu'elle utilise par rapport à la variété standardisée (Remysen, 2018).

Le titre de l'ouvrage de la sociolinguiste Boudreau, *Dire le silence* (2021), fait référence à la manifestation la plus extrême de l'insécurité linguistique, le fait que certaines personnes se retrouvent incapables de s'exprimer, se voyant effectivement « dépossédés de leur propre langue » (Bourdieu 1982; cité par Francard, 1997, p. 171). Boudreau (2016) discute d'un tel exemple en lien avec ses recherches menées au Nouveau-Brunswick en Acadie, notant que ce silence se réalise chez une participante sous forme d'une négation complète de son identité francophone, notamment en faveur d'une identité anglophone puisque cette dernière permet la correction de fautes linguistiques par d'autres personnes francophones sans jugement. C'est pourquoi, d'après la chercheuse,

il est essentiel de reconnaître que l'insécurité linguistique ne touche pas uniquement les compétences, mais aussi l'identité (Boudreau, 2021). Suivant Ébiron (2016), elle fait ressortir l'idée que « ce n'est pas l'acte de langage qui produit une identité blessée, mais *l'autorité sociale qui soutient cet acte de langue, c'est-à-dire le monde social avec ses valeurs et ses hiérarchies* » (cité avec italiques dans Boudreau, 2021, p. 30). C'est la raison pour laquelle il faut comprendre que le prestige de la norme officielle n'est en aucune manière lié aux qualités intrinsèques des pratiques langagières les plus valorisées, qu'il est important de « dissocier le comportement linguistique des représentations linguistiques » (Remysen, 2018, p. 40). Par conséquent, d'après moi, il faut mettre l'accent sur les mécanismes à l'origine de l'insécurité linguistique, attirer l'attention sur les idéologies linguistiques et le rôle que jouent les représentations cultivées à l'égard des langues.

C'est dans cette optique que Francard (1997) commence son exposé par l'observation qu'il s'agit d'un phénomène qui touche le parler de *groupes sociaux*, « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique vécue par un groupe social dominé » (pp. 171–172). Notamment, l'auteur remet en cause l'hypothèse de Gueunier et al. (1978) que l'insécurité linguistique soit étroitement connectée à une situation de diglossie et que l'usage d'une variété régionale met en relief l'écart avec la norme prestigieuse. D'après Francard (1977), l'insécurité linguistique a moins de rapport direct avec les pratiques langagières de la langue régionale qu'avec le taux de scolarisation des gens qui y résident. Prenant comme point de départ ses propres recherches en Belgique francophone, l'auteur propose que ce soit l'institution scolaire dans les contextes francophones qui fait accroître l'insécurité linguistique « en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le 'bon' français, souvent assimilé au 'français de Paris') » (p. 173). De ce fait, l'auteur fait ressortir l'importance de considérer la question de l'insécurité linguistique dans le domaine des représentations au niveau social, en soulignant qu'il ne s'agit pas de pratiques linguistiques erronées ou moins légitimes, mais de constructions « investies des présupposés, de la subjectivité, des stratégies de tout un corps social » (p. 173).

Dans cette même veine, Boudreau (2019) aborde l'insécurité linguistique en tant qu'identité assignée qui est ancrée dans un lieu spécifique et rendue visible par le moyen d'un usage langagier : « les locutrices et les locuteurs construisent leur identité à partir d'un lieu ... une identité qui est particulièrement audible dans les milieux périphériques et qui se traduit par la saillance de certains traits linguistiques comme l'accent et le lexique » (p. 54).

D'après l'auteure, cette identité assignée est intériorisée et liée à un processus de minorisation qui contribue à maintenir les rapports de domination

dans la société. Le « modèle mythique et inaccessible », visible dans les recherches de Francard (1997, p. 173), est décrit par Boudreau (2019) en tant que l'accent du français de France « d'emblée ressenti comme légitime et supérieur ». Pour elle, « [l']accent qui vient d'ailleurs » contribue à façonner l'habitus linguistique — « cette disposition historique à agir et à penser qui influe sur les comportements linguistiques ». Elle constate que même si la variation linguistique est de plus en plus reconnue, « l'habitus ne s'efface pas d'un coup » (p. 58). Une conscience plus ouverte à la diversité de pratiques linguistiques ne suffit pas à faire disparaître le sentiment de minorisation et de honte lié à sa langue : « Cette blessure est enfouie dans la mémoire, dans les discours produits depuis des siècles et perceptibles dans les corps ou l'hexis corporelle, dans le langage même et plus particulièrement dans sa dimension phonétique » (p. 58).

D'après Boudreau (2021), il est donc important de reconnaître que la construction de l'identité (individuelle et sociale) est une affaire complexe et d'ordre historique, politique et discursif ; et il va de même pour la honte reliée à des pratiques langagières dites illégitimes — que cette honte n'est pas « seulement individuelle, qu'elle est liée au social et au politique » (p. 16).

L'insécurité linguistique au Canada

Afin de comprendre l'émergence de l'insécurité linguistique au Canada, il faut considérer les faits historiques des trois derniers siècles. Après la conquête et la rupture avec la France au milieu du XVIIIe siècle, le français au Canada s'est développé selon sa propre dynamique jusqu'au XIXe siècle, tandis que le français en France suivait sa propre évolution (Remysen, 2004). Les changements de régime durant cette époque ont entraîné une diminution de la population instruite et ainsi le modèle linguistique le plus prestigieux n'était plus aussi répandu. Ceci a eu pour conséquence que le français se transmettait à l'oral pour la majorité des gens dans la colonie, tandis qu'en France on voyait plutôt une augmentation importante du taux d'alphabétisation à travers l'enseignement de la langue normative, menant à des écarts importants entre les deux régions (Bouchard, 2011). De plus, le contact avec l'anglais et des langues autochtones, ainsi que l'isolement de la langue à la campagne, a aussi influencé l'évolution du français au Canada par rapport au français en France. À cause de cette évolution des écarts, d'une part évidente dans les régionalismes et d'autre part dans l'émergence des anglicismes au XXe siècle, la variété canadienne commence à apparaître en état d'infériorité aux Canadiens français. À cette orientation négative s'ajoute l'opinion des Canadiens anglais qui commençaient à considérer le français parlé au Canada comme une variété dégénérée par rapport au parisien (Bouchard, 2002). C'est à ce moment qu'on fait appel au mythe du Grand Siècle et les grands auteurs

de l'époque afin de rapprocher le français au Canada au français classique (Remysen, 2003). En même temps, on voit une valorisation du français « plus authentique » des paysans, qui n'est pas aussi impacté par l'emploi d'anglicismes que le français dans les villes. Une autre vague de valorisation a eu lieu à partir des années 1960 grâce à la Révolution tranquille, et depuis les dernières décennies, on parle d'une vraie émancipation linguistique du Québécois (Heller, 1999).

Cela dit, le débat sur la qualité du français existe toujours. Il faut comprendre l'insécurité linguistique comme une conséquence de l'histoire linguistique au Canada en tenant compte du statut et de l'évolution du français dans un contexte dominé par l'anglais. Il revient de l'examiner sous l'angle des structures et rapports de domination entre anglophones et francophones (Bouchard, 2002, 2011), mais aussi entre les différentes communautés francophones d'origines diverses (Madibbo, 2021). D'après Monica Heller, cette histoire révèle également le caractère ambivalent de la relation entre les francophones au Canada et les Français :

[the French in France] may act as models, but are often also resented as imperialists almost as oppressive as the English in their contempt for French Canadians. They are also both the source of French Canadian identity, a glorious heritage, and traitors (since the Revolution) to the original cause which brought the French to Canada in the first place. This creates a tension between an acceptance of France as the origin of the value of the French language, and a desire to value what is distinctive about the Canadian variety of the language. The source of the value of French in Canada is both its origins and its distinctiveness. (Heller, 1999, p. 151)

C'est cette tension qui renforce l'idée de la contamination du français, la peur des anglicismes et la préoccupation avec la qualité de la langue. Diverses études ont examiné les attitudes à l'égard des variétés de français canadien, soulignant la persistance d'idéologies monocentriques de standardisation (Kircher, 2016) et des sentiments d'insécurité linguistique autour de variétés françaises locales stigmatisées (Boudreau, 2009; Lamoureux, 2012). Ces représentations idéologiques sont bien visibles dans le contexte francophone au Québec, mais nous la voyons aussi dans les espaces francophones périphériques au Canada. Par exemple, une recherche menée dans une communauté francophone à l'ouest du pays a mis en lumière l'insécurité linguistique chez les jeunes francophones de deuxième génération dont l'expression orale vernaculaire est souvent déplorée par leurs parents et d'autres membres de la communauté à cause de son écart de la norme standardisée (Robillard, 2019). Par ailleurs, une étude diachronique des journaux québécois entreprise par Walsh (2016) a montré un changement de l'accent mis sur les normes prescriptives externes (le français de France) vers

une préoccupation pour l'utilisation des anglicismes et de l'impact de l'anglais sur le français. C'est ce type de préoccupation qui se manifeste également dans les pratiques pédagogiques des enseignants de FLS, comme le montrera l'analyse ci-dessous.

L'insécurité linguistique dans le contexte scolaire

Contexte francophone minoritaire

Les études réalisées dans un contexte scolaire indiquent que les problématiques de l'insécurité linguistique se situent dans le domaine des représentations linguistiques (Bretegnier & Ledegen, 2002; Remysen, 2018). Parmi les recherches menées dans le contexte francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick, Boudreau et Perrot (2005) ont examiné les attitudes et approches du personnel enseignant acadien dans une école secondaire où la majorité des élèves parlent le chiac. L'enquête s'est concentrée sur les représentations et comportements langagiers des jeunes de la région et a mis en lumière un dilemme devant lequel sont placés les enseignantes et enseignants : « ils doivent prendre en compte la dimension identitaire du vernaculaire des élèves, tout en leur donnant les moyens de s'approprier la langue de référence afin qu'ils aient accès aux marchés privilégiés de l'éducation supérieure et/ou de l'emploi » (p. 18). Au niveau des études supérieures, une autre étude a examiné l'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours universitaire d'une doctorante acadienne (Desabrais, 2010). Comme le note la chercheuse, le fait d'être à la fois francophone de milieu minoritaire et femme inscrite aux études supérieures fait état d'une double minorisation qui met en relief la complexité de ses expériences et de sa construction identitaire. Comme dans la recherche de Boudreau, on voit chez cette participante le désir de se débarrasser d'une identité minoritaire infériorisée en tant que francophone acadienne, mais en même temps, subir un jugement de son parler qui est vu comme plus standard par les tenants de la langue vernaculaire à l'université. L'étude montre l'insécurité de cette participante en très grande partie attribuée à la perception de l'Autre, ce qui provoque chez elle, consciemment ou non, maintes stratégies identitaires pour contrer l'exclusion et le rejet afin de négocier l'identité qui lui a été assignée.

L'éducation FLS en contexte anglophone majoritaire

Dans les contextes éducatifs où le français est enseigné comme langue seconde, les études ont porté sur les attitudes des enseignantes et enseignants à l'égard de la place de l'anglais dans les classes de FLS (Cummins, 2007; Lyster, 2019; Turnbull & McMillan, 2009), ainsi que sur les problématiques des variétés de français enseignées (Roy, 2012; Wernicke, 2016, 2020). Quant à l'insécurité linguistique auprès de la population étudiante, la recherche de

Lamoureux (2012) a montré à quel point cette hiérarchisation linguistique existe au Canada. D'autres chercheuses et chercheurs canadiens ont mis en évidence l'importance et l'impact émotionnel des défis linguistiques auxquels les étudiantes et étudiants anglophones sont confrontés en suivant des cours universitaires en français (Weinberg et al., 2018), ainsi que le rôle que joue une construction identitaire positive dans la transition d'une identité d'apprenant(e) du français à une identité de futures enseignantes et enseignants de français (Tang, 2020). C'est ainsi que nous parlons aujourd'hui également d'un manque de sécurité linguistique dans le contexte de l'enseignement du FLS.

Dans ce domaine, l'identité professionnelle est un aspect clé parce que tout acte de dévalorisation d'une variété de langue est aussi un acte qui nie la valeur de celle et de celui qui l'enseigne. Pour une enseignante de français qui a appris et enseigne cette langue, la situation est encore plus complexe. Elle fait face à un conflit identitaire vu qu'elle est à la fois apprenante et enseignante, et que cette dernière identité suppose une expertise complète, ne nécessitant plus d'amélioration — surtout pas en ce qui concerne la langue. En même temps, la formation continue est indispensable à la profession enseignante, incluant le développement linguistique. C'est la raison pour laquelle la formation continue en tant qu'apprenante du français reste difficile à réconcilier avec une identité professionnelle et peut renforcer un manque de confiance en ses compétences langagières et pédagogiques. Malgré ses expériences et connaissances en enseignement du FLS, le fait de ne pas être locutrice native risque toujours de mener à une remise en question de son identité professionnelle.

Ceci a été mis en relief par l'organisme *Canadian Parents for French*, dans un rapport de recherche sur la sécurité linguistique avec le slogan « Soyez courageux ! Parlez français ! » (Canadian Parents for French, 2020). Dans mes propres recherches auprès des enseignantes et enseignants en formation et en cours d'emploi, l'insécurité linguistique se manifeste de façon systématique. Par exemple, dans une étude menée en 2019, examinant l'emploi d'un portfolio professionnel visant à appuyer l'apprentissage des futurs enseignantes et enseignants, on voit l'insécurité linguistique se manifester par rapport au niveau de confiance (Wernicke, 2022). La combinaison d'un manque de confiance et l'obligation de participer en français en grand groupe avec des collègues francophones rendent cette expérience souvent très stressante. Cette perception se base sur la notion idéologique d'un bilinguisme équilibré (Martin-Jones, 2007) qui recourt toujours à une perspective monocentrique de deux monolinguisms (Cummins, 2021), une conception qui contribue à l'insécurité linguistique chez ces étudiants-maitres dans le sens qu'elle soutient l'idée qu'il faut atteindre une connaissance parfaite de chaque langue, que c'est même une possibilité.

Dans une autre étude sur l'apprentissage interculturel du corps enseignant

en Colombie-Britannique (Ruest et al., sous presse), l'insécurité linguistique va au-delà de la langue et s'étend à l'aspect culturel. Dans les réponses au questionnaire, réalisé en ligne en 2019, on voit un manque d'autorité professionnelle vis-à-vis le contenu culturel, surtout chez les répondants s'identifiant comme anglophones — l'impression de ne pas être « assez informé pour enseigner la culture francophone ». Comme discuté plus haut dans l'introduction de l'article concernant l'insécurité académique (Knoerr et al., 2016), ici on voit également à quel point l'insécurité linguistique ne s'arrête pas à la question linguistique, mais s'étend à d'autres domaines, dans ce cas-ci aux connaissances culturelles intégrales à l'enseignement des langues secondes.

Finalement, c'est dans le projet de recherche (Wernicke, 2017) menée auprès des enseignantes et enseignants pendant un séjour en France que l'insécurité linguistique s'est manifestée de façon plus évidente, de différentes manières, notamment parce que les participantes et participants se sont trouvés dans un endroit de contact linguistique. C'est la négociation identitaire du corps enseignant qui est le sujet de l'analyse présentée dans la partie suivante.

Méthodologie

L'analyse de données se fait à partir des extraits provenant d'une étude qualitative qui a été menée auprès d'une cohorte de plus de 87 enseignantes et enseignants de FLS de la Colombie-Britannique lors d'un stage de formation professionnelle de deux semaines en France. Le consentement à participer à l'étude n'était pas lié à la participation au séjour et n'a été sollicité qu'après l'arrivée en France au début des deux semaines. Les données ont été générées en France par le moyen de deux questionnaires en personne, des journaux de voyage, des notes de terrain, et des observations informelles en salle classe, au hasard et de manière sporadique, afin de mieux comprendre le contexte de la formation en France. Le pré-questionnaire (n=82) invitait les répondants à décrire leur parcours de formation professionnelle tandis que le post-questionnaire (n=69) et les journaux de bord (n=19) amenaient les participantes et participants à décrire les activités qu'ils avaient choisies lors du séjour ainsi que leurs apprentissages et expériences.

L'étude portait sur la construction identitaire des enseignantes et enseignants de FLS telle que façonnée par leurs conceptions de l'authenticité de la langue et de la culture françaises. Dans ce projet de recherche, ainsi que dans l'analyse des données qui suit, l'identité s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et discursive qui repose sur l'idée que la construction identitaire est un phénomène émergent qui se construit par le biais de l'interaction langagière et du discours. D'après Bucholtz et Hall (2005), il est important d'aller au-delà d'une conception mentale de l'identité, afin de ne

pas négliger le terrain social sur lequel l'identité se construit, se maintient et se modifie. C'est donc par le moyen des récits dans les journaux de voyage, des histoires racontées par les participantes et participants, que le travail de construction identitaire se fait.

Les deux semaines d'études à l'étranger ont permis aux enseignantes et enseignants de se familiariser avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et suivre une formation en tant qu'examinateur ou examinatrice pour le *Diplôme d'études en langue française* (DELF). Il y avait également des occasions d'assister à des ateliers pédagogiques. Ces cours n'étaient pas limités à la cohorte canadienne, mais comprenaient aussi des enseignantes et enseignants d'autres pays. C'est ce type de cours qui est décrit dans les extraits ci-dessous. Le programme bénéficiait d'un financement fédéral et provincial et était ouvert au personnel enseignant en FLS de toute la province. Le pré-questionnaire a montré que la plupart des 87 enseignantes et enseignants (72%) parlaient le français comme langue seconde et enseignaient dans les trois programmes de FLS (français de base, français intensif et immersion en français) offerts en Colombie-Britannique. Les deux tiers des participantes et participants enseignaient dans les programmes de français de base au secondaire et en immersion française précoce, avec une partie importante de la cohorte provenant également de l'immersion française au niveau secondaire. Tous ces programmes requièrent un niveau de français relativement avancé.

Les extraits analysés proviennent d'un journal de voyage d'une seule participante qui s'appelle Marie (pseudonyme). Selon ses réponses au questionnaire distribué au début du séjour, Marie était locutrice du français comme langue seconde. Comme la plupart des participantes et participants, elle avait fait une formation à l'enseignement dans une université anglophone, dans son cas avec une spécialisation en français. Au moment du stage en France, Marie était enseignante au secondaire dans le programme de français de base depuis 20 ans. Bien que l'expression de l'insécurité linguistique soit évidente à travers le corpus entier de données, dans ce journal elle figure comme sujet principal. Les entrées du journal, présentées en ordre chronologique, offrent à la fois une description détaillée des interactions qui déclenchent l'insécurité linguistique chez cette participante ainsi que ses réflexions sur ce phénomène. Par conséquent, les entrées ne démontrent pas seulement les différentes formes de l'insécurité linguistique, mais également les diverses représentations idéologiques qui la sous-tendent.

Les journaux de voyage (19 au total) ont été remplis lors du séjour en France. Chaque journal était accompagné d'une liste de questions invitant les participantes et participants à documenter les expériences inattendues, leur processus d'apprentissage et de nouvelles connaissances. Les entrées des

journaux de bord ont été transcrites dans un fichier numérique afin de pouvoir effectuer une analyse qualitative. Une analyse thématique inductive (Braun & Clarke, 2012) a permis d'obtenir un aperçu des thèmes principaux à travers les différents journaux de bord. Cette analyse a aussi mis en relief le phénomène de l'insécurité linguistique de manière explicite et comme fil conducteur dans celui de la participante. Dans la discussion ci-dessous, il s'agit d'une analyse à la fois thématique et discursive (Taylor & Ussher, 2001), afin de dégager les stratégies narratives discursives employées dans la construction d'une identité professionnelle légitime, face aux discours dévalorisants. Ce travail de construction identitaire fait appel à des stratégies discursives qui se sont aussi manifestées dans les récits des autres participantes et participants. Par conséquent, cette analyse est d'une part une illustration de cette construction au sens plus large et, d'autre part, il faut reconnaître que Marie se sert de ces stratégies de façon très particulière, en lien avec ses expériences et dans le contexte des interactions propres à la situation qu'elle décrit. Pour la présentation de l'analyse, les extraits de données ont été raccourcis et toute possibilité d'identification de la participante a été enlevée du texte.

Analyse

Commençant par une vue d'ensemble de son journal, il faut noter que la description des activités du séjour est relativement détaillée et suit l'ordre chronologique des activités quotidiennes pendant les deux semaines. Les entrées portent également sur les interactions que Marie avait avec d'autres étudiants dans la classe et elle inclut presque toujours une évaluation ou réflexion de ces expériences.

Tout au long du journal, la structure de chaque entrée comprend des dispositifs rhétoriques récurrents. D'une part, Marie exprime son attitude vis-à-vis ses expériences en France, inclut une auto-évaluation de son niveau de confiance en tant qu'enseignante et fait appel à ses connaissances préalables. D'autre part, l'entrée raconte presque toujours un incident avec les autres en salle de classe, suivi de sa réaction à ces événements. La description de ses réactions sert à expliquer et même justifier celles-ci, et en même temps, c'est là où on voit le récit fonctionner en tant que stratégie de négociation identitaire.

Les deux premières entrées, les extraits 1 et 2, présentent chacun un incident clé, ainsi que l'impact de chaque expérience. Chaque extrait offre un exemple des discours contribuant à l'insécurité linguistique, tel que l'idéologie du standard et la hiérarchisation raciolinguistique des variétés de français.

Extrait 1 : July 20

- 1 My first workshop was on "l'approche communicative" and it was obvious that this was a
- 2 brand new concept for the teachers from Brazil, Indonesia, Iran, and Spain...This has been
- 3 in Canada for decades...We have numerous workshops offered by the universities, the

- 4 teachers' federation, Ministry of Ed, we have access to resources, we have in-district
 5 workshops, we share ideas and strategies, etc...Canadians are advanced when it comes to
 6 teaching FSL and I needed to hear this. The day before I was told that "vous parlez le
 7 français ancien. Ici, notre français a développé à cause de notre interaction avec les autres
 8 cultures. Notre français continue à évoluer. Comment est-ce qu'il est possible que les
 9 Canadiens apprennent le français quand ils sont si loin de la France" I felt like the country
 10 bumpkin amidst the three Europeans. Today's workshop reaffirmed/reestablished my self-
 11 confidence. I may speak "le français ancien," but my teaching skills are superior.

Dans l'extrait 1, Marie raconte une interaction qui évoquait l'insécurité linguistique en elle : « I felt like a country bumpkin » (lignes 9-10). Cette identité du « country bumpkin » ou « péquenaude » fait penser aux désignations péjoratives souvent associées aux variétés du français canadien, évoquant le statut d'un patois ou parler local des paysans. Cette caractérisation produit une chute de confiance en elle. Pourtant, elle arrive à la rétablir (ligne 10) en se présentant comme très compétente, plus avancée par rapport aux enseignantes et enseignants venant d'autres pays en ce qui concerne l'emploi de l'approche communicative et l'appui offert aux personnels enseignants en FLS au Canada. La stratégie discursive centrale est de souligner ses compétences en enseignement, afin de minimiser l'identité qui lui a été assignée — une personne qui parle « le français ancien ».

L'extrait 2 ressemble au premier quant à la structure narrative. Encore une fois, l'incident est intégré dans le récit général et met en évidence la dévalorisation de l'accent québécois par rapport à la norme européenne.

Extrait 2 : July 21

- 1 ...It turned out to be a great session. Downside: I was so excited when a Canadian
 2 mentioned "Étienne" and his CD's as teaching tools, but then another teacher said, "Le
 3 problème avec Étienne, c'est qu'il parle avec un accent québécois," so the resource was not
 4 taken seriously/easily dismissed by several other teachers, the "African Remix" session was
 5 informative, the DVD is something that I will use because I incorporate a lot of francophone
 6 culture into my classes...

Dans cet extrait, la variété canadienne est jugée illégitime en tant que ressource pédagogique. Le fait que Marie connaît bien les CD d'Étienne (ligne 2) est évident dans sa façon de présenter l'artiste québécois dans cette entrée — sans information supplémentaire, ce qui laisse entendre que moi, en tant que chercheuse en FLS, le connais également. De ce fait, il est très probable qu'elle s'en sert elle-même dans sa salle de classe ou au moins qu'elle soit au courant que sa musique est une ressource pédagogique fréquemment utilisée en FLS. Par conséquent, le fait que cette ressource n'est pas prise au sérieux (ligne 4), de la voir dévalorisée ainsi, a pour effet de mettre en question l'approche d'enseignement du français par celles et ceux qui proviennent du Canada. Notons qu'elle n'ajoute rien d'autre, mais continue, après une courte pause représentée par une virgule dans le texte, de parler d'une autre séance sur les ressources pédagogiques au sujet de la francophonie africaine. Nous sommes

face à une stratégie de juxtaposition ici — la dévalorisation par d'autres d'une ressource canadienne en contraste avec sa propre valorisation de ressources pédagogiques dont elle se sert qui sont issus d'un contexte non européen.

Dans le prochain extrait, extrait 3, Marie raconte une expérience similaire, qui l'amène à réfléchir sur le fait que ces caractérisations négatives se produisent de manière récurrente.

Extrait 3 : July 22

- 1 ... My one complaint today appears to be one of a recurring theme -- Canadian French! One
- 2 of the handouts pointed out in bold letters that this resource is "very French Canadian," and
- 3 should not be used seriously, but that there are some amusing things to be learned from it -
- 4 but a lot of the info can't be used because it's incorrect....In the one situation, I was told
- 5 that our French was "ancien" because it hasn't evolved through interaction with other
- 6 cultures, whereas the French from France has moved forward. Yet on the other hand, it
- 7 appears that the French from France is not open to / does not want to be sullied by the
- 8 Québécois / French Canadian influence. It is okay for every other francophone culture to
- 9 have an influence on the evolution of the French language, but not ours?? I am getting
- 10 mixed signals. I think I may just be overly sensitive and I am not even sure why. I am not
- 11 Québécoise and the majority of my French language learning has been influenced by contact
- 12 with native speakers from Europe. However, when Canadian French is attacked, I cannot
- 13 help but feel insulted because Canada is my homeland.

Dans cet extrait, une polycopie désignée « very French Canadian » (ligne 2) est réduite à une ressource pédagogique qui a pour but d'amuser, mais ne peut pas être prise au sérieux parce qu'elle n'est pas fiable (lignes 3–4). La réflexion qui suit met en relief deux discours distincts et contradictoires : d'une part l'évolution de la langue française et le contact avec d'autres cultures en Europe la rendent moderne ; d'autre part cette variété demeure pure et donc supérieure par rapport à d'autres variétés comme le français au Canada. Ce conflit rhétorique représente un « dilemme idéologique » (Billig et al., 1988) qui découle des représentations linguistiques, notamment les idéologies du prescriptivisme, du purisme et de la norme standardisée en enseignement du français.

C'est justement cet aspect « dilemmatique » du discours, les différentes argumentations et valeurs opposées, qui met en lumière les caractéristiques de la pensée sociale — c'est-à-dire les suppositions et préjugés qui produisent l'insécurité linguistique.

Encore une fois, c'est la façon dont Marie cherche à donner un sens à ces représentations qui montre l'impact de ces constructions idéologiques. D'un côté, elle semble minimiser l'impact que produisent ces rencontres négatives chez elle, « I may just be overly sensitive ». De l'autre côté, cette infériorisation de son identité linguistique la conduit à exprimer une certaine fierté envers la variété française qu'elle parle. Dans l'extrait 2, elle était ravie — « so excited » — de rencontrer une ressource en français canadien. Ici, elle adopte une position revendicatrice par rapport « aux attaques » (ligne 12) contre la langue de son pays d'origine — suivant Boudreau, on la voit « se révolt[er] en

revendiquant ce stigmaté » (2021, p. 19). Il convient également de noter qu'elle signale pour la première fois dans cette entrée son statut en tant qu'apprenante du français, le fait qu'elle n'est pas Québécoise. Je reviendrai sur ce point à la fin de l'analyse.

L'extrait 4 présente une interaction en classe qui a eu lieu le lendemain, et cette fois on voit les représentations péjoratives du français canadien caractérisées d'un point de vue collectif. Autrement dit, nous voyons la dévalorisation de la variété canadienne associée à un discours qui est répandu dans ce milieu de la formation professionnelle.

Extrait 4 : July 23

1 I enjoyed the afternoon class and will try the approach for reinforcing the subjunctive with
 2 the students this school year. It was the complete opposite of what happened earlier in the
 3 day... there was one incident that spoiled it all for me. Everything was going great and I
 4 thought that I would get through a class without any negative comments to make. Then I
 5 made the comment "in Canada, we would use the expression" and I started to write out the
 6 answer for the group. Then the Spaniard replied, "We say it this way here" and shut me
 7 down completely. Then he and another student took over writing out the answer...I am not
 8 the only Canadian who has been noticing the same putdowns/dismissals! At lunch, a group
 9 of us were discussing this very topic because one of the teachers was furious over a similar
 10 incident that had happened in her morning session. The staff are wonderful and treat us
 11 well, but it is the other students and a few careless remarks by instructors that are
 12 reprehensible, uncalled for and downright rude actions. At the "séances-découverte," I was
 13 excited and proud to see "Acadie," "Alberta," and "Louisiana" French culture being
 14 discussed. I could relate to it because I already incorporate this into my coursework...What
 15 I loved about this afternoon's video presentation was the attitude of the feisty Acadian
 16 woman. She stressed that Acadie is just as important as the other francophone areas and
 17 that since they are the ones who have preserved the original French language of the past,
 18 France needs to know its roots, ie. France/the French can't just dismiss them.

Ici il est question de justifier sa préoccupation sur ce type de rencontre en faisant appel aux collègues. Comme elle explique, les autres stagiaires vivent des expériences similaires et sont aussi frustrés et fâchés qu'elle (lignes 8-10). Notons également qu'elle caractérise les attitudes envers le français canadien comme une impolitesse — un manque de gentillesse, même comme étant simplement une négligence. Ceci est important compte tenu du fait qu'elle se présente comme une personne qui se comporte autrement. C'est aussi la raison pour laquelle il est intéressant de noter qu'elle précise les responsables, qu'il semble important pour elle de noter que ce n'est pas tout le monde qui démontre une attitude négative envers le français canadien. D'une part, c'est une occasion de mettre en question l'autorité de ceux qui offrent des évaluations péjoratives, et d'autre part, ceci lui permet de se montrer comme une personne juste et raisonnable.

La dernière partie de l'extrait 4 ressemble aux autres extraits à plusieurs égards. L'entrée conclut de façon positive en exprimant de manière explicite de la fierté et de l'enthousiasme envers d'autres variétés du français, au Canada et aux États-Unis. En même temps, comme dans l'extrait 1, Marie se représente comme très compétente quant à l'enseignement. La phrase "I could relate to

it because I already incorporate this into my coursework” (ligne 14) met en évidence une performance identitaire qui lui permet de se montrer ouverte, tolérante et progressiste en tant qu’enseignante. Ceci est également renforcé dans l’extrait 5, une entrée de la deuxième semaine du séjour en France.

Extrait 5 : July 27

- 1 What a great day! I loved the workshop...The other wonderful aspect of today was that all
- 2 of the Canadians were together in one class. If we used a Canadian French or a French
- 3 Canadian expression or vocab that [the instructor] didn't know, she simply asked us to
- 4 explain what it meant and that was it. She was so nice -- she didn't make us feel like our
- 5 French vocab and/or expressions were worthless...

L’entrée sert à démontrer comment il faut faire lorsqu’on fait face à la variation linguistique dans un cours de langue — prenant modèle sur les pratiques exemplaires. En même temps, cet extrait sert à souligner l’impact de la discrimination linguistique et l’expérience de se faire dévaloriser à chaque instant, exprimé ici avec le dernier mot « worthless » (ligne 5). Finalement, dans la dernière entrée de son séjour, extrait 6, elle offre une réflexion sommative des deux semaines.

Extrait 6 : July 31

- 1 It's the last day today...As I reflect back on the past two weeks, I realize that there were
- 2 key things that I learned... The first week that I was here, because of the experiences that I
- 3 had, I wondered if I knew any French at all and I'm sure that there were people here who
- 4 wondered how in the world I could be a French teacher. My confidence had been shaken
- 5 because my vocabulary, my pronunciation was corrected - I know 3 different ways to
- 6 pronounce the same word, I heard sounds that I had never heard being used that way
- 7 before, too many people were telling me different things that my head hurt. I found the first
- 8 week difficult at times....Then I decided/realized that we all have unique voices and we do
- 9 not all speak the same way with the same vocab and the same accent, regardless of which
- 10 language is being spoken. So I relaxed and I found week two much more enjoyable. I spoke
- 11 French the way I had been taught and if I was told "le toast" instead of "pain grillé." I
- 12 ignored them and continued with "pain grillé." I learned the new French words that are
- 13 English words with "le" in front, but I chose not to use them because I prefer the older,
- 14 French version of the word...And in the end, if I am to be labelled as someone who speaks
- 15 "français ancien" then so be it because it is still speaking French and I'm still communicating
- 16 with someone in a second language!

Il y a deux points importants à souligner dans cet extrait. D’abord, ces expériences négatives ont un effet sur sa perception d’elle-même en tant que locutrice du français, mais aussi en tant qu’enseignante de français. Notons que ce n’est pas seulement son identité comme locutrice du français, mais aussi son identité professionnelle qui a été mise en question. Deuxièmement, le récit représente un acte de solidarité. On la voit rejeter l’incorporation des anglicismes (une pratique très répandue en France) et ainsi choisir la variété canadienne — « the older French version » (lignes 13–14) qu’elle a apprise et qu’elle a toujours utilisée.

Ce geste discursif constitue une autre stratégie qui lui permet de rendre légitime son identité en tant qu’enseignante de français langue seconde. Plus

précisément, il s'agit d'un processus d'authentification (Bucholtz & Hall, 2005; Coupland, 2010) — « a discursive process of authentication which sees individuals making claims to a 'real' or 'authorized' self as French teachers as they describe their experiences, their interactions with others, and the world around them » (Wernicke, 2017, p. 210). Cette stratégie figure parmi maintes d'autres stratégies d'authentification adoptées par les enseignantes et enseignants qui participaient à la formation en France. Dans ce cas-ci, il s'agit de la construction d'une identité cosmopolitaine qui englobe la diversité linguistique de façon explicite et qui s'inscrit dans une perspective interculturelle (Sobre-Denton & Bardhan, 2013) :

[C]ritical cosmopolitanism entails a deep appreciation for difference, the willingness to engage with cultural Others and be *transformed* by such experiences, kindness towards strangers, and the labour of the imagination to envision a world that aspires towards peace, possibilities and intercultural respect for those near and far. (p. 7)

Selon cette définition, la position adoptée par Marie dans son journal de bord est un autre moyen de négocier le dilemme idéologique ou identitaire auquel les enseignantes et enseignants du FLS font face au Canada. Selon les résultats de l'étude réalisée en France, pour les enseignantes et enseignants soi-disant « non francophones », il y a très peu de possibilités quant à l'affirmation d'une identité linguistique francophone au Canada :

For Canadian FSL teachers, questions of language variation present contradictory ideas and moral obligations which are a crucial part of negotiating a legitimate identity as teacher of French. Being faced with disparaging characterizations of Canadian French, a variety with which Canadian FSL teachers are most familiar and which embodies their ideal version of a native speaker standard, complicates the existing dilemmatic tensions of the teacher/learner identity. It places the adverse experiences participants encountered in France in tension with a language variety that serves as a model for these teachers, both in terms of language use and their identity as teachers of French in Canada. Rejecting an identity as teacher of Canadian French would mean acknowledging disaffiliation from the only professional identity available. (Wernicke, 2020, p. 185)

Autrement dit, à part cette identité professionnelle, il ne reste que l'identité comme apprenant.

En ce qui concerne le sujet principal abordé dans les extraits ci-dessus, bien que l'analyse présentée se concentre sur les expériences d'une seule personne, les récits offrent des exemples concrets des discours dévalorisants, ainsi que de l'impact des représentations idéologiques sur la participante. La prévalence et la fréquence de ces discours montrent à quel point il ne s'agit pas d'un incident isolé, d'un simple manque de politesse de la part des autres, mais

d'un système social de domination et de subordination. Avec cette analyse, je ne cherche pas à généraliser les résultats, mais à souligner le rôle que jouent les idéologies linguistiques et la construction identitaire dans l'expression de l'insécurité linguistique.

Discussion

Divers chercheuses et chercheurs ont fait remarquer à maintes reprises que l'insécurité linguistique est un facteur d'échec scolaire (Blanchet et al., 2014). Suivant Lafontaine (1997), Remysen nous rappelle que l'école « contribue à la fois à la connaissance et à la reconnaissance linguistiques, mais de manière inégale pour les différents groupes sociaux » (cité dans Remysen, 2018, p. 45). Par conséquent, l'école ne doit pas seulement enseigner certains usages de la langue, mais qu'elle doit également réfléchir à la façon dont la langue est présentée à travers l'enseignement. À cette fin, l'auteur propose quelques pistes importantes pour l'enseignement : l'intégration de la variation linguistique, de l'histoire de la langue et des ouvrages reflétant des régionalismes ; une perspective critique du standard ainsi qu'une redéfinition du concept de « faute » ; et la valorisation des connaissances et pratiques langagières existantes de l'élève. Il va sans dire que ces initiatives demandent une préparation particulière de la part du personnel enseignant des langues secondes. Toutefois, il faut rappeler que l'objectif primordial d'une telle préparation est de mettre en question les discours qui font croire que la discrimination linguistique « fai[t] partie de l'ordre des choses », de déplacer l'attention vers des conditions de production sociale et politique qui sous-tendent ces représentations linguistiques (Boudreau, 2019, p. 52).

Une telle réorientation exige également d'élargir la portée au-delà du français et de reconnaître que le racisme linguistique occupe une place bien établie au Canada. Suivant Edōsdi Thompson, chercheuse et éducatrice de la nation Tāltān, la honte, la peur et l'infériorisation d'un groupe en matière de langue font également partie de l'insécurité linguistique individuelle et collective de divers locutrices et locuteurs de sa communauté dans le nord-ouest de la Colombie-Britannique. Chargée de développer un programme de revitalisation linguistique en tāltān, elle a été frappée par un obstacle à l'apprentissage en particulier :

We used to be made to feel ashamed to speak our languages and now we are ashamed not to be able to speak those languages. It is also the reason why it may be easier for non-Indigenous learners to learn our language because they are not burdened with the trauma and shame. (Communication personnelle, le 27 août 2020)

Cet exemple démontre à quel point l'insécurité linguistique est une conséquence sociale, historique et systémique. Il n'est pas simplement

question d'un sentiment ou d'une caractéristique individuelle, mais d'une réalité complexe qui nécessite une réponse complexe. La sociolinguiste Cameron (2014) s'est interrogée davantage sur la façon dont l'oppression sociétale est recadrée en termes de phobies, remplaçant la désignation de *-isme* pour parler du traitement injuste d'un groupe social. Le suffixe *-isme* désigne des systèmes d'idées ou de croyances tandis que les mots terminant en *-phobies* font référence aux conditions cliniques. L'acte de pathologiser la discrimination systémique fait de sorte que l'attention est détournée sur les émotions et sur l'identité individuelle :

oppression ... is always about power ... about the structures and systems that serve collective political interests. The language of 'phobia' obscures this : it personalizes the political by concentrating on the feelings an action expresses rather than the interests it serves, and it pathologizes prejudice, representing it by implication as the irrational response of (some) individuals rather than the product of a system that benefits some groups at the expense of others. (p. 2)

Enfin, je reviens sur ma réponse au courriel mentionné au début de l'article. Il s'agit donc moins d'un phénomène individuel que de la façon dont une vision socialement imposée de certaines pratiques langagières peut entraîner des sentiments d'inadéquation et d'illégitimité chez un groupe de locutrices et de locuteurs. Il est donc important de reconnaître l'insécurité linguistique non pas comme une source de ces sentiments, mais plutôt comme le produit de représentations sociales hégémoniques, « implantées par la colonisation » (Blanchet et al., 2014, p. 283), de la même manière que les personnes sont marginalisées et dévalorisées en fonction de leur race, de leur identité et expression de genre, de leur orientation sexuelle, de leurs capacités.

Conclusion

L'objectif principal de cet article était de mettre par écrit certaines des idées qui découlent de mes recherches avec des enseignantes et enseignants du FLS. L'insécurité linguistique se manifeste comme un des éléments fondamentaux de la construction identitaire en tant que francophone, dans une certaine mesure à cause d'une évolution centralisée de la langue en France et des effets de colonisation qui contribuent aux discours dévalorisants et racialisant quant à l'usage du français. Au Canada, le phénomène fait partie de l'expérience des communautés en milieux francophones minoritaires depuis quelques siècles (Bouchard, 2002, 2011; Boudreau, 2021). Actuellement, ce phénomène est également discuté dans le contexte de l'enseignement du français comme langue seconde — le sujet central de cet article. Évidemment, il y a d'autres manières dont l'insécurité linguistique pourrait se produire pour certaines enseignantes et enseignants, même en s'identifiant comme francophones et parlant une variété perçue comme étant prestigieuse.

Pour cette raison, nous n'avons pas simplement affaire à une question d'insécurité linguistique par rapport à la façon dont on s'exprime — c'est-à-dire, au niveau de la langue. Il faut reconnaître que le linguisticisme est un acte de discrimination basée sur des discours minorisants. C'est donc une invitation à examiner l'insécurité linguistique en tenant compte des croisements de diverses représentations, comme la standardisation, la politique linguistique, le racisme, et toute d'autres formes de discrimination. Au lieu de viser la sécurité linguistique, nous devons peut-être concentrer nos efforts sur la transformation de ces représentations linguistiques afin d'arriver aux pratiques langagières équitables, d'où découlera la sécurité.

Remerciements

L'auteure tient à reconnaître que le travail en lien avec cet article a été effectué sur le territoire traditionnel, ancestral, et non cédé des peuples x^wməθk^wəyəm (Musqueam). Elle tient à remercier les personnes qui ont évalué cet article, ainsi que les éditrices et éditeurs de cet ouvrage, Marie-Eve Bouchard, Constantin Ntiranyibagira et Catherine Levasseur, pour leur lecture attentive et leurs suggestions. Les données discutées dans cet article s'appuient sur des recherches financées par le Conseil de recherches en sciences humaines (projet 752-2010-2512).

Références

- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas : A social psychology of everyday thinking*. Sage.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 3(175), 283–302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Bouchard, C. (2002). *La langue et le nombril : une histoire sociolinguistique du Québec*. Éditions Fides.
- Bouchard, C. (2011). *Méchante langue : la légitimité linguistique du français parlé au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 54(3), 439–459. <https://doi.org/10.1017/S0008413100004606>
- Boudreau, A. (2016). *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Classiques Garnier.
- Boudreau, A. (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, 12, 51–66. <https://doi.org/10.7202/1066521ar>

- Boudreau, A. (2021). *Dire le silence : insécurité linguistique en Acadie 1867–1970*. Prise de parole.
- Boudreau, A., & Perrot, M.-E. (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, (6), 7–21.
http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Dans H.M. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, & K.J. Sher (Éds.), *APA handbook of research methods in psychology. Vol. 2, Research designs : Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.
- Bretegnier, A., & Ledegen, G. (Éds.). (2002). *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*. L'Harmattan.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction : A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.
<https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Calvet, L.-J. (1998). Insécurité linguistique et représentations : Approche historique. Dans L.-J. Calvet & M.-L. Moreau (Éds.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (pp. 9–17). CIRELFA : Agence de la francophonie : Didier Érudition.
- Cameron, D. (2014, 18 octobre). Minding our Language. *Trouble and Strife*.
<http://www.troubleandstrife.org/new-articles/minding-our-language/>
- Canadian Parents for French. (2020). *Développer la sécurité linguistique. Soyez courageux ! Parlez français !* [rapport de recherche].
<https://qa.cpf.ca/wp-content/uploads/2020-Linguistic-Security-Brief-FR.pdf>
- Cormier, Y. (2018). *Dictionnaire du français acadien*. Québec Amérique.
- Coupland, N. (2010). The authentic speaker and the speech community. Dans C. Llamas & D. Watt (Éds.), *Language and identities* (pp. 99–112). Edinburgh University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221–240.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Cummins, J. (2021). Evaluating theoretical constructs underlying plurilingual pedagogies : The role of teachers as knowledge-generators and agents of language policy. Dans E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Éds.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (pp. 112–129). Routledge.

- de Robillard, D. (1996). Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi. Dans C. Bavoux (Éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique : approches lexicographiques, interactionnelles et textuelles* (pp. 55–74). L'Harmattan.
- Desabrais, T. (2010). L'influence de l'insécurité linguistique sur le parcours doctoral d'une jeune femme acadienne : une expérience teintée de la double minorisation. *Reflète*, 16(2), 57–89. <https://doi.org/10.7202/1000314ar>
- Francard, M. (1997). L'insécurité linguistique. Dans M.-L. Moreau (Éds.), *Sociolinguistique : les concepts de base* (pp. 170–176). Mardaga.
- Gueunier, N., Genouvrier, E., & Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français parlé*. Honoré Champion.
- Heller, M. (1999). Heated language in a cold climate. Dans J. Blommaert (Éd.), *Language ideological debates* (pp. 143–170). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110808049.143>
- Kasper, G., & Omori, M. (2010). Language and culture. Dans N. Hornberger & S. McKay (Éds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 455–491). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-019>
- Kircher, R. (2016). Language attitudes among adolescents in Montreal : Potential lessons for language planning in Quebec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 239–259. <https://doi.org/10.3366/nfs.2016.0151>
- Knoerr, H., Gohard-Radenkovic, A., & Weinberg, A. (Éds.). (2016). *L'immersion française à l'université : politiques et pédagogie*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lafontaine, D. (1997). Les attitudes et les représentations linguistiques. Dans D. Blampain, A. Goosse, & J.-M. Klinkenberg (Éds.), *Le français en Belgique : une langue, une communauté* (pp. 381–391). Duculot.
- Lamoureux, S.A. (2012). 'My parents may not be French sir, but I am' : Exploration of linguistic identity of Francophone bilingual youth in transition in multicultural, multilingual Ontario. *International Journal of Multilingualism*, 9(2), 151–164. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644557>
- Lyster, R. (2019). Translanguaging in immersion : Cognitive support or social prestige ? *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 75(4), 340–352. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0038>
- Madibbo, A. (2021). *Blackness and la Francophonie : Anti-black racism, linguicism and the construction and negotiation of multiple minority identities*. Presses de l'Université Laval.
- Martin-Jones, M. (2007). Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. Dans M. Heller (Éd.), *Bilingualism : A social approach* (pp. 161–182). Palgrave Macmillan.

- Remysen, W. (2003). Le français au Québec : au-delà des mythes. *Romanesque*, 28(1), 28–41. https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/contributions/REMYSEN_Romanesque.pdf
- Remysen, W. (2004). L'insécurité linguistique des francophones ontariens et néo-brunswickois. Contribution à l'étude de la francophonie canadienne. Dans S. Langlois & J. Létourneau (Éds.), *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne* (pp. 95–116). Presses de l'Université Laval. https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/contributions/REMYSEN_Aspects.pdf
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans N. Vincent & S. Piron (Éds.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* (pp. 25–59). Nota Bene. https://www.usherbrooke.ca/crifuq/fileadmin/sites/crifuq/uploads/Remysen-2018__insecurite_ecole_.pdf
- Robillard, S. (2019, 4–5 octobre). *La transmission du français parlé à Victoria : une analyse quantitative* [Communication]. Symposium sur la francophonie en Colombie-Britannique, Simon Fraser University.
- Roy, S. (2012). Qui décide du meilleur français ? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 1–19. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19944>
- Ruest, C., Burchell, D., & Wernicke, M. (sous presse). Perceptions des enseignants de français de la Colombie-Britannique sur l'enseignement de l'interculturel ? *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*.
- Sobre-Denton, M., & Bardhan, N. (2013). *Cultivating cosmopolitanism for intercultural communication : Communicating as a global citizen*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078150>
- Tang, M. (2020). *D'apprenant à enseignant : la construction identitaire et l'accès à la communauté professionnelle des enseignants de français en Colombie-Britannique* [Thèse de doctorat, Simon Fraser University]. Summit Research Repository. <https://summit.sfu.ca/item/20402>
- Taylor, G.W., & Usher, J.M. (2001). Making sense of S&M : A discourse analytic account. *Sexualities*, 4(3), 293–314. <https://doi.org/10.1177/136346001004003002>
- Turnbull, M., & McMillan, B. (2009). Teachers' use of the first language in French immersion : Revisiting a core principle. Dans M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Éds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 15–34). Multilingual Matters.
- Walsh, O. (2016). *Les Chroniques de langage* and the development of linguistic purism in Québec. *Nottingham French Studies*, 55(2), 132–157. <https://doi.org/10.3366/nfs.2016.0145>
- Weinberg, A., Seror, J., & Simonet, T. (2018). Sur la piste des facteurs d'attrition et de rétention au sein du Régime d'immersion en français à l'Université d'Ottawa.

- Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 74(2), 302-330. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0059>
- Wernicke, M. (2016). Hierarchies of authenticity in study abroad : French from Canada versus French from France. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 19(2), 1–21. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/24209>
- Wernicke (2017). Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher. *Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 73(2), 208–236. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2951>
- Wernicke, M. (2020). Orientations to French language varieties among Western Canadian French-as-a-second-language teachers. *Critical Multilingualism Studies*, 8(1), 165–190. <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/233/305>
- Wernicke, M. (2022). « M'améliorer, c'est pour le reste de ma vie ? » : l'importance d'une culture professionnelle dans la formation à l'enseignement du français. Dans R. Léger & G. Brisson (Éds.), *La francophonie de la Colombie-Britannique : éducation, diversité et identités* (pp. 169–196). Les Presses de l'Université Laval.