

Reçu le 11/02/2017

Publié le 10/06/2017

L'insécurité « Dite » Et L'insécurité « Agie » : L'enseignant Francophone A L'épreuve De L'ambivalence Du Rapport A La Langue A L'université De Buea

Insecurity " Said " And Insecurity " Acted ": The Francophone Teacher Testing The Ambivalence Of The Relationship To Language At The University Of Buea

Martine FandioNdawouo GRIAD*¹

¹Université de Buéa, Cameroun

Résumé

Centrée sur une étude des rapports que l'enseignant entretient avec la langue dans le champ de la communication professionnelle, cette communication questionne l'insécurité linguistique, à partir de la compréhension de ce que l'enseignant dit de ses rapports à la langue d'enseignement à l'université : Il est à la fois question de la façon dont l'énonciateur agit dans son discours, et de celle dont, en retour, le discours dit de ce dernier. En posant ainsi la problématique de l'enseignement au moyen d'une langue dont on maîtrise approximativement les normes, l'étude ouvre une réflexion sur des sphères sociolinguistiques construites en regard des représentations des modalités d'inclusion/exclusion, caractéristiques des points de vue sur les langues française et anglaise dans le paysage linguistique camerounais, allant des sphères les plus hétérogènes à celles fondées précisément sur la base de l'exclusion de l'Autre.

Mots-clés : insécurité linguistique, enseignant francophone, norme, université de type anglo-saxon, Cameroun.

Abstract

Focusing on a study of the teacher's relationship with language in the field of professional communication, this paper questions linguistic insecurity, starting from an understanding of what the teacher says about his or her relationship with the language of instruction at the university: It is both a question of how the enunciator acts in his or her discourse, and how, in return, the discourse says about the latter. By thus posing the problem of teaching by means of a language whose norms are approximately mastered, the study opens a reflection on sociolinguistic spheres constructed with regard to representations of the modalities of inclusion/exclusion, characteristic of the points of view on the French and English languages

*Auteur correspondant: fandio.ndawouo@ubuea.cm

in the Cameroonian linguistic landscape, ranging from the most heterogeneous spheres to those founded precisely on the basis of the exclusion of the Other.

Keywords: language insecurity, francophone teacher, norm, Anglo-Saxon university, Cameroon.

Introduction

Cette réflexion rend compte des résultats d'une enquête sociolinguistique que nous avons menée en avril 2015 auprès d'enseignants-chercheurs francophones² de l'université de Buea³, institution de type anglo-saxon où tous les enseignements sont dispensés en anglais, en dehors de ceux du Département de Français. A partir des rapports que les professeurs nouvellement recrutés entretiennent à l'anglais, langue d'enseignement dans cette institution académique à orientation anglo-saxonne, l'analyse questionne le phénomène d'insécurité linguistique à la fois comme sentiment psychologique et comme comportement linguistique. En appréhendant la trajectoire et l'histoire linguistique des enseignants concernés par l'enquête dans le cadre professionnel, l'étude offre une description de la situation sociolinguistique, ce qui donne à percevoir une représentation de la communauté linguistique et des micro-communautés qui la composent. Elle se veut ainsi une contribution à une meilleure compréhension du phénomène d'insécurité linguistique au Cameroun, à l'instar de tous les pays de la sphère francophone. Notre démarche, qui s'est nourrie de questionnaires, d'observations et d'entretiens, a établi le rôle de la langue dans les processus qui sous-tendent la construction des identités individuelles et partant collectives. Nous avons pour cela construit un corpus portant sur des professeurs dans cinq facultés⁴ de l'Université de Buea. Après une rapide présentation du volet théorique lié à la notion d'insécurité linguistique, nous exposerons brièvement la problématique et la méthode de travail subséquente. Les représentations des enquêtés de l'insécurité linguistique seront ensuite présentées au double plan du perçu et du vécu ici dénommé « insécurité dite » et insécurité agie respectivement. A partir des stratégies qu'ils utilisent pour contourner les difficultés générées par l'insécurité linguistique, nous cernerons alors la manière par laquelle ils se construisent des critères de leur légitimité professionnelle.

1. Cadre théorique et méthodologique

L'analyse théorique et méthodologique du sentiment d'insécurité linguistique montre qu'il s'agit d'une réalité complexe. L'absence d'une définition unanimement acceptée en est la preuve (Bretegnier, 1996), ce qui permet à différentes approches de se compléter, ou de s'opposer.

1.1. Autour de la notion d'insécurité linguistique

² Nous entendons par cette expression les enseignants ayant fait leurs études supérieures dans le sous-système francophone et qui doivent dispenser leurs enseignements en anglais, la langue d'enseignement à l'université de Buea. Ils sont par conséquent susceptibles de connaître quelques difficultés langagières dans le processus de transmission de connaissances spécifiques d'une langue à une autre.

³ Nous allons désormais l'abréger UB

⁴ Il s'agit de Faculty of Sciences, Faculty of Engineering, College of Technology, Faculty of Arts et Faculty of Social and Management Sciences

L'aspect particulier du ressenti linguistique qu'est l'insécurité a commencé à être étudié par Einar Haugen (1962) avec le concept de schizoglossie, situation d'insécurité linguistique envers la norme. Ces travaux ont été repris par William Labov (1966) lorsqu'il a travaillé sur les questions relatives à la prononciation dans un grand magasin newyorkais. Cette première approche, reconnaissant et nommant l'insécurité linguistique, concernait avant tout les normes de prononciation et recouvrait les distinctions sociales au sein des locuteurs d'une même langue. Labov (1976, p. 200) définit alors l'insécurité linguistique comme l'ensemble des « fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours... ». En décrivant les normes subjectives, objectives et prescriptives toutes repérables dans le discours des enseignants sur l'insécurité linguistique, Alain Rey affine davantage cette problématique en 1972. La norme subjective est repérable dans les attitudes et les discours épilinguistiques des locuteurs. La norme objective est interne au système et c'est elle que le descripteur met en valeur, tandis que la norme prescriptive réfère à l'intervention normative sur l'usage, celle-ci constituant un pseudo-système. Pour Rey (1972, p. 14), « les attitudes des locuteurs envers les usages de leurs langues » sont le fondement social des attitudes normatives et la norme commune à ces locuteurs constitue le ciment de la communauté linguistique. Reprenant William Labov, Nicole Guenier (1978), avec d'autres, a étendu son acception des situations de « langues en contact » à ce qu'on appelle communément aujourd'hui diglossie, qui repose sur des clivages linguistiques à l'œuvre dès lors qu'on est en présence d'une minorité et d'une majorité. Pour Pierre Bourdieu (1982) tout comme pour Labov (1976), l'insécurité est une question de classe sociale. Il met en lumière les aspects socialement discriminatoires du langage, notamment à travers le concept d'habitus. Pierre Bourdieu (1982) a ainsi travaillé sur l'imposition de la norme linguistique dans ce qu'il appelle le « marché linguistique ». Selon lui, plus la situation de communication (le marché) est officielle, c'est-à-dire pratiquement conforme aux normes de la langue légitime, plus elle est dominée par les détenteurs de la compétence légitime, autorisés à parler avec autorité. Louis-Jean Calvet (1988) quant à lui applique ses recherches aux contextes plurilingues, permettant d'affiner des définitions de l'insécurité linguistique en tant que résultat des « rapports interlinguistiques ». En d'autres termes, « l'insécurité linguistique peut aussi bien résulter de la comparaison de son parler avec le parler légitime, que du statut accordé à ce parler et intériorisé par les locuteurs » (1988, p. 21). Michel Francard (1993) complète cette approche en liant insécurité linguistique et niveau de scolarisation, puis il met en avant comme facteur générateur de la notion les questions de norme, notamment à travers les travaux sur la « francophonie périphérique ». A travers ces quelques étapes majeures se dessine une réflexion sur le sujet portant sur la prononciation ou le parler comme norme sociale, sur des réflexions linguistiques intégrant un regard sur la francophonie périphérique, et sur une ouverture vers les situations plurilingues. Au regard des recherches récentes sur le phénomène, nous souscrivons à Pierre Bourdieu dans son approche définitionnelle, plus explicite et plus large du concept d'insécurité linguistique: l'insécurité linguistique est l'état d'un profond malaise, soit par complexe, soit par incapacité, dans lequel se trouve toute personne lorsqu'elle parle ou écrit une langue, maternelle ou non. Ce ressenti linguistique est étroitement lié aux représentations linguistiques. Et l'image que l'on peut se faire de ses propres pratiques, tout comme celle que l'on a de soi, peuvent être valorisées ou dévalorisées, sans que ceci ait un rapport avec les pratiques effectives.

1.2. De la méthodologie

La recherche sur le domaine de l'insécurité linguistique se limite, à notre connaissance, aux locuteurs, apprenants ou anciens apprenants d'une langue, maternelle, seconde ou étrangère. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les apprenants de langues comme sujets à l'insécurité linguistique, mais jusqu'à présent le groupe socioprofessionnel des professeurs de langues ou utilisant la langue pour communiquer n'a pas été beaucoup questionné. Pourtant, elle est riche en matière d'analyse de représentations linguistiques insécuritaires. Car, la langue ne constitue pas pour l'enseignant un simple outil de communication, elle est aussi un outil de travail qu'il est censé utiliser au sein d'une culture éducative définie. En exerçant le métier, l'enseignant véhicule sa culture éducative d'apprenant de jadis en même temps que sa représentation de la langue du métier et de la culture de l'enseignement. C'est dire que la présente recherche vient quelque peu combler ce manque. Dans ce cadre, nous avons examiné plus spécifiquement l'insécurité linguistique liée aux pratiques professionnelles des enseignants non natifs d'une langue étrangère. La question d'ensemble qui a sous-tendu notre réflexion a été : Quels sentiments les enseignants au background académique francophone recrutés en 2011 à l'Université de Buea projettent-ils de l'anglais, outil essentiel de communication en contexte professionnel ?

Nous avons conduit une étude auprès d'enseignants répondant à une caractéristique commune : ils sont tous non natifs de l'anglais, leur langue d'enseignement. Notre enquête qui s'est voulu quantitative et qualitative nous a donné à la fois de rencontrer des professeurs et de les observer pendant les pratiques enseignantes. La problématique de départ a porté sur la notion elle-même : est-ce que les professeurs qui constituent notre échantillon ressentent l'insécurité linguistique ? Et, si tel est le cas, dans quelles conditions ? De là s'est profilée une problématique secondaire : l'insécurité linguistique est-elle ressentie en classe en tant qu'objet perçu ou objet vécu ? Notre démarche s'est servie de questionnaires, d'observations et d'entretiens. Nous avons suivi une dynamique sociolinguistique que Philippe Blanchet (2007, p. 349) résume en ces termes : « Tout est bon à prendre, ça dépend de ce que l'on en fait », ce qui nous a donné de réunir un ensemble d'observables grâce à une ouverture méthodologique. Nous avons ainsi administré un questionnaire structuré et un questionnaire non structuré, constitué chacun d'une vingtaine de questions (fermées, semi-fermées et ouvertes) à 30 des 51 francophones recrutés à UB en 2011. Avec les questions fermées, les enquêtés ont été appelés à se prononcer par une réponse positive ou négative, mutuellement exclusives, aux questions fixées à l'avance ; par rapport aux questions semi-fermées, une série de réponses préétablies a été proposée aux enquêtés leur donnant la possibilité de choisir parmi les propositions celle qui semble la plus appropriée à leur avis ; les questions ouvertes leur ont donné la latitude de se prononcer librement sur des questions posées. La démarche nous a permis de recueillir des informations tant biographiques que langagières sur les enquêtés : leur âge, leur profil, leur formation de départ, la classe d'âge et le sexe du public enseigné, entre autres. Les réponses obtenues dans l'anonymat ont révélé une disparité au niveau biographique, des filières de recherche et des parcours de formation : l'âge de tous nos enquêtés varie de 25 à 37 ans ; ils sont répartis dans plusieurs départements des cinq facultés de UB, à savoir la Faculty of arts, la Faculty of Engineering, la Faculty of Sciences, la Faculty of Social and Management Sciences et le College of Technology. La diversité des parcours de formation va de la Maîtrise ou Master universitaires au Doctorat ou Ph.D en passant par le Diplôme d'Etudes Approfondies-DEA.

Nous avons ensuite mis en place un guide d'entretien semi dirigé dont le fil conducteur a été l'exploration des rapports des enseignants à l'insécurité linguistique, de même que les pratiques et stratégies qu'ils mobilisent pour y faire face. Ce guide s'inspire notamment des travaux de Cécile Canut (1995, p. 41) pour chercher le « rapport personnel que le sujet entretient avec la langue ». L'intérêt pour ce rapport tient de ce qu'il véhicule la tradition éducative du pays (le Cameroun) et sa culture didactique, constituée de croyances relatives à « la nature des compétences à atteindre : rôle du locuteur natif comme modèle de la compétence à atteindre, efficacité des techniques pédagogiques, rôle de la langue maternelle et/ou nationale dans l'enseignement des/en langues, rôle de l'affectivité » (Beacco et al. 2005 : 68). A ce niveau, nous avons, au moyen de notre téléphone portable, procédé également à des enregistrements des données orales lors des observations de classe. Nous n'avons pas non plus omis d'exploiter notre expérience de membre de la communauté. La stratégie s'est révélée utile dans la réalisation des différentes séances d'observation de classes. Notre logique a été de considérer que le corpus reste large et désigne « la résultante du travail des différents membres de l'interaction, mise en relation triangulaire des observables avec leurs contextes de productions, mais aussi avec les observables subjectifs obtenus des locuteurs » (Feussi, 2006, p. 160). Des entrevues semi-dirigées auprès des enquêtés, nous ont alors permis d'explorer leurs pratiques linguistico- professionnelles.

2. L'insécurité linguistique : sentiment psychologique ou comportement linguistique ?

Nous avons confronté les discours épilinguistiques des enquêtés avec les compétences réelles en comparant, au moyen des questionnaires, la façon dont ils se disent (in)sécurés avec celles dont ils se révèlent (in)sécurés dans des pratiques de classe. L'idée est de mettre en évidence, à la faveur d'une analyse transversale des données issues de cette confrontation, les représentations de l'insécurité linguistique à partir de la reconstruction des « définitions » de la notion elle-même que les enseignants proposent dans leur discours d'une part et les stratégies de prévention ou d'évitement de l'insécurité linguistique qu'ils élaborent dans l'exercice de leur métier d'autre part. Par ailleurs, le croisement des analyses vise à éclairer la dimension affective de l'insécurité linguistique, telle qu'exprimée par des interviewés qui font l'effort de se doter d'une légitimité professionnelle qui leur permet de redéfinir leur rôle en tant qu'enseignants.

2.1. Les représentations discursives de l'insécurité linguistique

A partir du protocole d'entretien, nous avons posé la question suivante aux enquêtés : « Peut-on dire qu'en tant que francophone, vous êtes handicapé(e) par la langue d'enseignement ici à l'Université de Buea ? ». A cette question concernant les rapports avec l'anglais, plusieurs réponses ont été enregistrées dont l'interprétation signale un regard sur la langue d'enseignement à la fois par rapport au présent et par rapport au passé.

Par rapport au présent, les avis sont partagés. De tous les enquêtés, 20 sur 30 soit 66,66% ont déclaré n'avoir aucun problème avec la langue d'enseignement⁵. Plusieurs formulations enregistrées sont plutôt positives : *Je parle convenablement- Je n'ai aucun problème de*

⁵ Nous allons ici même croiser ces chiffres avec les constats effectués lors des observations pour en dégager la distance qui peut parfois séparer le perçu du vécu.

langue du tout- Je n'ai aucune difficulté à enseigner en anglais- Je n'ai rien à envier à un collègue anglophone sur ce plan-Moi je n'ai aucune inquiétude dans ce domaine- là.Etc. Cet avis de la majorité pourrait rimer avec le résultat des questionnaires dépouillés où, sur les 30 enquêtés⁶ 25 ont répondu avoir reçu plus de dix enseignements en anglais pendant leur cursus académique dans les cours de spécialité. Ceci tiendrait probablement du fait que la majorité des enquêtés viennent des universités camerounaises où les deux langues officielles (français/anglais) sont admises comme langues d'enseignement : 14 des enquêtés viennent de l'université de Yaoundé1, 06 de l'université de Dschang, 05 de l'Université de Ngaoundéré, 02 des universités de Liège et de Bruxelles, 01 de l'université de Douala et 01 de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg. Ceux des enseignants qui ont déclaré ne pas éprouver l'insécurité linguistique en classe à un degré significatif, justifient cette aisance par des stratégies de prévention et d'évitement qu'ils ont mises en place, comme la préparation exhaustive des leçons dont le but est de réduire les imprévus durant le cours, le choix de ne pas attirer l'attention des étudiants sur certaines de leurs erreurs par un contournement des questions, la transposition du manque en activité pédagogique et grâce aussi au niveau linguistique de leurs étudiants. Voici, à titre d'exemples, deux des avis recueillis. Pour plus de lisibilité, nous désignons les enquêtés par des lettres :

S-... Alors pour ne pas exprimer cette insécurité linguistique tu fais des efforts pour aller en classe plus préparée... »

P- «...Parce que dans la classe tu es parfaitement préparé pour tout, euh, presque 99,9% pour tout, tu as préparé le cours la veille, tu sais exactement ce que tu dois dire.

Ces quelques témoignages sont significatifs sur le rapport qu'entretiennent les enquêtés à l'égard du « bon usage » en raison d'un enseignement axé traditionnellement sur l'écrit. Aussi, pouvons-nous faire référence à Bulot (2007, p. 31-37) pour soutenir qu'« ... il n'est en effet jamais inutile de rappeler que connaître une langue c'est bien entendu identifier la forme de prestige, que tente toujours de construire et de transmettre l'institution scolaire pour ce qu'elle porte de valorisation sociale. Mais c'est aussi pratiquer la diversité des variétés linguistiques pour ce qu'elles rendent compte du lien social tout autant qu'elles le permettent ». Or, comme on le verra par la suite, les pratiques enseignantes ont révélé que même ceux qui ont déclaré n'avoir aucun problème avec l'anglais manifestaient certaines difficultés lisibles dans la recherche du mot juste pendant les échanges en salle de classe. Parallèlement, 10 sur 30 enquêtés soit 34%, ont reconnu être en insécurité linguistique lors des interactions avec leurs étudiants. Les réponses suivantes qui proviennent de cinq enquêtés mettent ainsi en lumière les situations de difficulté que vivent les interviewés dans l'exercice du métier :*Je me sens bloqué- J'ai une sorte de complexe- Je deviens alors hésitante- De la honte, dirai-je, j'éprouve quelque peu de la honte- Je n'ai pas parfois confiance en moi, ça me fait beaucoup de la peine, etc.* L'on peut déduire de ces réactions que l'insécurité linguistique est un affect. En effet, les rapports avec l'anglais en tant qu'objet perçu sont exprimés et définis ici comme un sentiment.

Par rapport au passé, des réactions ont été recueillies comme celles qui suivent, signalant plusieurs paramètres à l'origine du phénomène d'insécurité dont notamment les premiers contacts lors de l'apprentissage de l'anglais, langue étrangère, le nombre

⁶ De tous les enseignants recrutés, nous avons isolé ceux qui viennent des universités du Nigeria dès lors que la langue d'enseignement dans ce pays est l'anglais. Dans le même souci pédagogique, nous n'avons pas retenu ceux dont l'institution-source était l'Université de Buea ou encore les Francophones qui ont été affectés au Département de français.

d'années d'apprentissage de cette dernière ou encore des stéréotypes en rapport avec la langue avec laquelle les enseignants ont été et sont encore en contact.

M- ...Malheureusement la formation qu'on a eue c'est quelques deux heures par semaine pendant les sept années du secondaire ».

D- [...] Une fois à la fac, nous ne prenions pas au sérieux la formation bilingue parce que l'anglais pour nous boh ! on n'aimait pas ! En plus c'était pendant les oraux et en plus on ne voyait pas l'intérêt à s'appliquer dans cette matière des anglo ! Après coup, aujourd'hui, je pense que l'enseignement de l'anglais au Cameroun devrait, au-delà du fait qu'il fait partie de l'éducation de base, occuper dès ce cycle une place de choix en termes de volume horaire par semaine... .

Cette série de réactions nous a permis d'apprécier les différences quant à la perception ou au rapport que les interviewés entretiennent avec l'insécurité linguistique, différences qui résideraient dans leur passé linguistique et dans leurs rapports avec les langues étrangères en général, et l'anglais en particulier. A l'image des réponses ci-dessus, certaines réactions témoignent d'une formation initiale quasi inappropriée. L'une des réactions met l'accent sur le caractère plutôt théorique de leur cursus académique, insuffisant en contenus didactiques et éloigné de la réalité professionnelle. La formation reçue semble ne pas correspondre aux besoins langagiers des enseignants pour faire face à différentes situations dans l'exercice du métier ; elle ne leur donne pas de défendre leur statut professionnel et leur place au sein d'une culture éducative qui les présente comme infaillibles. Pourtant, 20 enquêtés sur 30 sont quasi unanimes pour souligner l'importance du contact avec la langue anglaise dans un cadre informel ou non formel, et si possible quotidien. La nécessité du contact avec la langue est résumé par cet avis de l'enquêtée (E).

E- ...il faut toujours rester en contact avec la langue, définitivement un contact direct avec l'anglais est vital

Pendant les entretiens, un lien spontané et implicite s'est parfois établi entre l'insécurité linguistique et la compétence professionnelle. Les propos de deux enquêtés (B et F) attestent d'un glissement de la compétence linguistique, très souvent limitée ici au lexique, vers la compétence professionnelle, concept beaucoup plus complexe, qui englobe le niveau linguistique. Tout en cherchant à justifier leur statut et à revendiquer une légitimité professionnelle, ces deux enquêtés ressentent l'insécurité linguistique comme une mise en question de leur propre culture éducative. Voici leurs réactions :

F-...Insécurité linguistique... C'est-à-dire combien quelqu'un se sent mal à l'aise avec un code linguistique qui n'est pas le sien, il est comparé à un certain moment et c'est à cause de la profession [...] Mais je crois que ça dépend aussi des exigences que le métier a de toi et de ce que toi tu considères que le métier demande de toi...

B- ...Pendant ces moments ce qui te stresse c'est de défendre si tu veux ta place, ta profession, tes connaissances euh, et c'est ça qui fait encore plus peur...

Chez ces enseignants donc, la dimension professionnelle est indissociable de la dimension linguistique. La qualité professionnelle d'un professeur se construit à ce titre avec des compétences grammaticales, lexicales, syntaxiques, culturelles, communicatives, mais aussi avec des aptitudes pédagogiques et didactiques afin de pouvoir transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être aux apprenants. Pour d'autres enquêtés par contre, être un « bon prof » ne se résume pas à la compétence lexicale. Être ou se percevoir comme étant inférieur au niveau linguistique ne signifie pas être inférieur professionnellement. Cette

seconde catégorie d'enseignants arrive à se déculpabiliser de ses « erreurs » linguistiques, et se définit, niant toute caractérisation arbitraire, en se construisant une « nouvelle » légitimité, de nature professionnelle, qui « court-circuite » l'insécurité linguistique : être professeur, ce n'est pas connaître tous les mots de la langue de communication, mais c'est transmettre des connaissances et des savoir-faire et emmener les apprenants à mobiliser leurs aptitudes d'auto apprentissage. C'est du moins ce qu'on peut relever de cette réaction d'un enquêté(C) qui résume la plupart des réponses obtenues à la question :

C-... Moi en tant que professeur, j'ai un objectif : faire apprendre des choses en général, quel que soit le moyen utilisé. Donc si je ne réponds pas à cet objectif, je suis tout à fait à la disposition pour la critique...

A observer de près les différentes réactions des enquêtés, l'on peut relever des éléments d'ordre sémantique, syntaxique et lexical désignant l'insécurité linguistique. Par rapport au premier aspect, l'on note des thèmes soulignant le sentiment des professeurs interviewés : le malaise, l'indignation, l'inconfort, l'acceptation ou le démenti d'éprouver de l'insécurité linguistique. Quant aux marques syntaxiques, l'on note une récurrence des constructions impliquant des verbes marquant l'état d'âme des interviewés, à savoir les verbes de sentiments comme *stresser, aimer, éprouver (une sensation), se sentir, avoir confiance*, etc. Sur un plan purement lexical, un classement des mots selon leur sens avec appariement des synonymes et des sens proches conduit à constater surtout que, pour parler de leur insécurité linguistique, l'accent est mis sur l'implicite, puisque les interviewés choisissent souvent des termes équivalents : mal à l'aise, la peur, la honte et l'emploi des mots de l'autre langue (le français). Si l'insécurité « dite » est ainsi appréhendée au travers des discours épilinguistiques, chargés de stéréotypes, sous-tendus par l'idéologie dominante, qu'en est-il de l'insécurité « agie » que nous avons essayée d'appréhender au travers des pratiques enseignantes ?

2.2.Des pratiques langagières

Il convient d'emblée de signaler que très peu d'enseignants ont accepté que nous puissions observer leurs échanges avec les étudiants pendant les cours. Les observations de classe ont été possibles dans 07 classes seulement alors que nous en avons sollicité 15 au départ. Lors des observations de classe, nous avons repéré certains comportements langagiers qui témoignent de ce que, même les professeurs qui se sont déclaré « sécures », sont piégés dans l'obsession de la bonne formule, et partant du bon usage. Le sentiment d'insécurité linguistique en interaction orale s'est alors révélé le plus sensible dans des domaines que nous considérons comme générateurs tels que l'accent ou la prononciation, le lexique et autres comportements langagiers. Nous avons opéré une classification en trois points qui résument les attitudes observées : l'utilisation des synonymes ou des gestes pour accompagner la conversation, l'alternance codique ou le remplacement du mot anglais par son correspondant en français et enfin la suspension de la phrase. Nous tentons dans la suite de l'analyse de proposer une analyse de chaque stratégie.

L'usage des synonymes et gestes comme stratégie pour pallier à l'insécurité linguistique, a été manifeste dans 8,52% des cas de pratiques de classe. La tendance, ici, consiste à employer un synonyme simple ou une périphrase définitionnelle. Cette pratique pousse très souvent l'enseignant à faire un usage abondant de la gestuelle qui, si l'on s'en tient au mode d'expression connu des (sourds) muets, est une caractéristique pertinente du blocage langagier. Ces usages ont pour avantage de permettre aux enseignants entre autres de

poursuivre la conversation sans trahir leur pensée, de maintenir la conversation en évitant les ruptures de séquences phrastiques, de combattre la pauvreté de leur vocabulaire⁷

L'alternance codique qui se matérialise par l'usage de mots ou expressions en français s'est révélée comme pratique professionnelle dans 25,16% de cas. Ici, l'enseignant introduit dans sa conversation, par effet de substitution synonymique, des mots ou des expressions qu'il emprunte directement au français. L'introduction de la langue française dans des échanges supposés en anglais a pour intérêt, justifient plus tard les professeurs, de masquer leur défaillance ou leur insuffisance en anglais. En effet, selon eux, le mot ou l'expression de la langue française, ainsi introduits, permet de poursuivre et de « sauver » la conversation. C'est aussi, avouent-ils, une façon d'améliorer leur expression et d'accroître leur performance linguistique en enrichissant la langue anglaise par des mots nouveaux venus d'une autre langue⁸. Une des enquêtés (S) nous a d'ailleurs lancé, de façon humoristique « *Vous les prof de français ne nous avez-vous pas appris que le lexique d'une langue c'est aussi les mots empruntés à d'autres langues ?* ».

L'utilisation de l'alternance codique pendant les interactions présuppose un certain nombre de conditions : d'abord que la situation de communication est relativement linguistique, ensuite que l'ambiance de la salle de classe est relativement « décontractée », enfin que le contenu importe plus que la forme de l'énoncé. Nous pouvons alors avancer l'hypothèse selon laquelle dans une situation de communication très formelle, le choix pour les enseignants de passer subrepticement d'une langue (l'anglais) à une autre (français) marque une véritable compétence plurilingue des enseignants et des apprenants. Ce plurilinguisme réside dans le fait d'avoir vécu des situations dans d'autres langues, nationales ou étrangères. La deuxième hypothèse que nous pouvons avancer concerne par conséquent le répertoire linguistique commun à l'enseignant et aux apprenants : si les seconds n'étaient pas plurilingues, le premier ne se permettrait pas d'employer des mots d'une langue que ses interlocuteurs ne connaissent pas. L'on peut ainsi reconnaître que, dans le cas des interactions en salle de classe, données comme des situations de communication, le récepteur partage la majorité des compétences avec l'émetteur. Ainsi, il semble que la compétence plurilingue fait partie indissociable des compétences linguistiques, idéologiques et culturelles partagées par l'émetteur et le récepteur, au même titre que les éléments paraverbaux qui sont indissociables de la compétence linguistique⁹.

L'attitude la plus répandue que nous avons observée est celle qui consiste à suspendre la phrase par des coupures, des silences ou des hésitations/bégaiements (53,13% des cas). En effet, cette stratégie est le fait pour l'enseignant de marquer des pauses incessantes ou d'observer des arrêts complets aboutissant ainsi à des ruptures constantes dans l'émission du discours. Cette attitude est la preuve d'un malaise certain chez l'enseignant, phénomène dont les causes peuvent être la difficulté à choisir un mot approprié, la difficulté à déterminer la position des segments dans la phrase, la difficulté à former des phrases correctes, le souci permanent de vouloir mieux élaborer sa phrase, ou enfin l'usage de mots recherchés pour prétendre mieux s'exprimer. Quand nous nous sommes rapprochée des enquêtés pour mieux comprendre les raisons à cette attitude, les réponses donnent à considérer la suspension de la phrase comme une stratégie appropriée pour « *éviter de se tromper* », « *éviter de*

⁷Voici à titre illustratif un exemple de formules qui a retenu notre attention : «It is the...the kinds, the types (pour 'specie') present in smaller environment».

⁸Quelques exemples : « Our topic today is 'Théorie quantique' » ; « Here we have but 'base phosphorescente' » ; «The 'acidenucléique' here neutralize the procedure»; etc.

⁹ On peut à propos lire avec intérêt Valentin Feussi, « Usages linguistiques et constructions identitaires au Cameroun : à la recherche de soi et/ avec l'autre ? » in Pierozak, I., Bulot, T. et Blanchet, P. (Dirs.), 2010 [2011], *Approches de la pluralité sociolinguistique (Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation)*, PUR, Rennes, Cahiers de Sociolinguistique (Nouvelle Serie) N°15, p. 13-28.

commettre des fautes », « *éviter de dire des bêtises* » et « *éviter d'être humilié* ». La plupart des enseignants justifient cette option par le fait que pour eux, le remplacement d'une expression ou d'un mot français par une expression ou un mot d'une autre langue peut conduire à une incompréhension voire un quiproquo avec leur interlocuteur. Cette position confirme l'évidence linguistique selon laquelle les mots d'une langue recouvrent des significations qui ne sont pas interchangeable avec celles d'autres langues, même dans le cadre d'une traduction¹⁰. L'on peut retenir de ce qui précède qu'en situation pédagogique, les professeurs déploient des stratégies interactionnelles remarquables en termes de mécanismes qu'ils mettent en place pour éviter de se retrouver en situation d'insécurité linguistique. Bien qu'alimenté par ces représentations, le sentiment d'insécurité linguistique semble être caractéristique de la catégorie socioprofessionnelle des enseignants de langues étrangères. Toutefois, la notion leur sert parfois de prétexte pour évoquer ce qui pourrait faire partie de l'insécurité professionnelle des enseignants. Ce sentiment semble être alimenté par certains traits de la culture éducative tels que la valorisation du locuteur qui a une langue première, la prépondérance de la norme linguistique entendue comme la seule forme de langage légitime et le stéréotype du professeur infallible.

3. De l'insécurité linguistique à la construction d'une légitimité professionnelle

Des données présentées supra, nous avons voulu scruter en parallèle le statut socioculturel de l'enseignant, ce qui signifie analyser le rôle que ce statut joue sur les représentations de chacun des acteurs impliqués dans la classe, et les représentations de la langue enseignée et partant la notion de légitimité linguistique. Cet aspect nous a paru d'autant plus fondamental que le schéma psychologisant que les professeurs interviewés mettent en place pour sortir de l'insécurité linguistique semble soutenu par les dispositifs et les contenus de formation. Les professeurs éprouvent certes l'insécurité linguistique ou se révèlent insécures. Mais après tout, cela ne demeure pas un facteur crucial de leur être et de leur agir professionnel. Leurs compétences, à l'exception du lexique et de la phonologie/phonétique indiquées comme problématiques par les enquêtes, leur offrent la légitimité professionnelle nécessaire à répondre aux stéréotypes éducatifs de l'imaginaire linguistique collectif.

3.1. De l'ambivalence du rapport à la langue

A observer de près les différentes réactions des enquêtés, on peut parler d'une sorte d'ambivalence : alors que tous reconnaissent que l'insécurité linguistique est un sentiment de l'ordre d'un pressentiment qui se manifeste lorsqu'une personne est amenée à s'exprimer, notamment dans une langue étrangère, ils évitent d'en parler à la première personne et utilisent plus volontiers des formes générales (« on » de l'anonymat, « il » ou « tu » de généralité et les formes associées) comme on peut le constater dans nombre de réactions que nous avons présentées. Cette posture a comme effet de montrer que l'insécurité linguistique ne les concerne pas directement. De la sorte, les enquêtés expriment implicitement la distance qu'ils souhaitent mettre entre ce sentiment et eux-mêmes et partant, ils donnent l'impression de généraliser et d'avancer une définition qui ne les touche pas au niveau personnel et laissent par conséquent entendre que cette situation est générale. Dans ces conditions, aucune préparation ne permet de parer à toutes les éventualités, parfois nombreuses, qui peuvent émerger des situations d'enseignement/apprentissage. Certains enseignants se disent globalement sécurisés, ce qui a été aussi établi dans les questionnaires qui ont révélé qu'ils sont animés par le désir d'améliorer leur anglais. Toutefois, les pratiques

¹⁰ Pendant les observations de classe, nombre de vocables ont été répertoriés qui révèlent ce phénomène susceptible de conduire à de véritables quiproquos. Quelques exemples : « you can buy this particular book in the library (pour 'bookshop') in town »; « key (pour 'significant') figures »; « Be (pour 'consider') the following system » ; « We shall see (pour 'denote') a function that give (pour 'assign') elements of A to B »; etc

montrent qu'ils sont eux-aussi sujets à l'insécurité linguistique. Par conséquent, le fait que, même les enseignants qui se sont dit « sécurisés » se replient aussi sur eux-mêmes pendant les interactions, sans doute par peur de se tromper et d'être peut-être la risée des étudiants, donne à mettre à jour des corrélations entre les façons dont les enseignants « se disent » et « se révèlent » insécurisés. On a donc là une non-corrélation entre le dire et l'agir. L'analyse des données montre également que les comportements verbaux ou non alors déployés pour palier au déficit langagier relèvent tous des stratégies d'évitement que les enseignants mettent en œuvre pour contourner l'insécurité linguistique. Du fait de leur statut, l'identité professionnelle des enquêtés est essentiellement définie par leur outil de travail : la langue. En effet, la dimension professionnelle est indissociable de la dimension linguistique. Selon le schéma que les professeurs interviewés mettent en place, même s'ils ressentent l'insécurité linguistique, ils parviennent à se construire un nouveau profil professionnel. Afin de transmettre des savoirs et des savoir-faire, les enseignants s'appuient ainsi sur un répertoire didactique construit en premier lieu d'un « ensemble de références/représentations théoriques et pratiques qui se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative de l'enseignant » (Gadet, 2003, p. 95). Ce répertoire prend appui à la fois sur des modèles socioculturels tels que le rôle de l'enseignant ou les habitus éducatifs et modèles scolaires tels que le vécu de l'apprenant et de l'enseignant, tous témoins de la culture éducative. Cette dernière constitue ainsi un des points d'appui puisque l'enseignant a recours à des habitudes d'enseignement, qu'il a lui-même vécues en tant qu'apprenant.

De ce fait, les enseignants se voient comme obligés de répondre au modèle de professeur omniscient que les apprenants recherchent. Comme le notent Véronique Castellotti et Maddalena de Carlo (1995, p. 40), « les résistances au changement s'appuient souvent sur les demandes des élèves et leurs besoins supposés : ils réclament de la grammaire, ils attendent des comportements traditionnels, ils renvoient à l'enseignant, eux aussi, une image figée ». Par ailleurs, le fait que les apprenants soient habitués par ces types de pratiques à un modèle d'enseignement qui n'encourage pas l'autonomie d'apprentissage, joue un rôle important. Car nous pensons que la culture didactique est constituée de croyances, partagées en un lieu donné, relativement aux enseignements à savoir : la nature des compétences à atteindre, l'efficacité des techniques pédagogiques en termes de variétés, le rôle de l'affectivité. Les représentations et les pratiques qui y répondent concernent tous les aspects des démarches d'enseignement et des stratégies d'apprentissage. Et les modèles que les enseignants semblent légitimer sont ceux du normatif voire de la norme.

3.2. L'insécurité linguistique et sa relation avec la norme

Même si la formation reçue ne constitue pas par elle-même le seul facteur qui provoque le sentiment d'insécurité linguistique chez les enseignants, le niveau des apprenants en tant que facteur générateur du ressenti, et surtout, les représentations que la communauté éducative a du rôle du professeur (y compris les enseignants eux-mêmes), de ses compétences et des objectifs d'enseignement jouent un grand rôle. Très vite, ainsi, on est amené à concevoir les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistique, et plus globalement le rapport aux normes, comme un moteur de la dynamique des interactions verbales, des positionnements interactionnels qu'adoptent les enseignants. Les attitudes, les comportements et les discours de ces professionnels sont, au regard des enquêtes, constamment susceptibles de se modifier au gré de la manière dont ils perçoivent la légitimité ou l'illégitimité de leur discours. Et parce qu'ils formulent des jugements épilinguistiques sur la langue d'enseignement, ils évaluent par là-même ces discours et de fait, disent ou construisent la communauté ou, au contraire, la dys-communauté¹¹ par leur

¹¹ Il s'agit de la dys-conformité, du décalage immuable, de la quête non réussie et par conséquent figée, de l'enfermement dans le hors-norme, de l'évolution qui mène à la disparition de l'insécurité.

dire, dans l'ici et le maintenant de l'interaction et des normes que cette interaction fait intervenir, en regard des structures sociolinguistiques qui régissent ces échanges à un niveau macrosocial. Etant donné que pour certains enseignants francophones de UB, les interactions sont animées par le besoin de se faire comprendre, d'entrer en communication, d'agir avec l'autre, ces perpétuels « changements de position » (Goffman, 1987) comme dits et / ou agis par l'enseignant en regard de son rapport aux normes, peuvent être schématisés en deux pôles : d'une part l' « idéal de la langue » (Canut, 1998) en tant que mythe de la langue unique, langue originelle, langue à soi et d'autre part la « langue idéale » en tant que altérité linguistique, langue de l'Autre, de la communauté. Le premier réfère alors au mythe de la communauté, de l'unité, de l'identité, de la compréhension absolue, du dire exactement, de l'exacte interaction, de la sécurité tandis que le second renvoie au mythe la dys-communauté constante, du décalage immuable, de l'échec et par conséquent figée, de l'enfermement dans le hors-norme, de l'évolution qui mène à la disparition de l'insécurité. L'enseignant francophone de UB, face à la langue d'enseignement, se positionne ainsi à un carrefour entendu ici comme lieu de choix entre des voies exclusives les unes des autres, ou comme lieu de confrontation, de rencontre et d'interaction de regards qu'il doit ordonner, organiser, en sachant que l'identification des limites, comme celle des frontières, autrement dit des (il)légitimités, des identité/altérités, n'échappe pas au paradoxe de l'observateur.

Conclusion

Les sentiments d'insécurité linguistique sont alors à comprendre en regard des hiérarchisations de lectures qui caractérisent les organisations sociolinguistiques, instaurant sur le plan social et institutionnel une variété linguistique comme modèle normatif en référence duquel les autres variétés en présence sont évaluées par défaut. La perception de son incapacité à conformer son dire au modèle normatif de référence générerait ainsi chez l'enseignant francophone un sentiment d'insécurité sur le plan linguistique, décrit par Francardet *al.* (1993) comme une « quête non réussie de légitimité ». Cette quête se manifeste d'une part par une sorte de dépendance de l'enseignant à un modèle linguistique « exogène » (perçu), élaboré et véhiculé hors de son groupe, de sa communauté linguistique (anglophone donc), et d'autre part, par des attitudes et représentations propres à son groupe, à sa région, à sa condition sociale, dépréciées car senties illégitimes, en regard du modèle de référence, et dotées en même temps de qualités affectives, de chaleur, de connivence, d'expressivité de soi. De là découle une représentation de l'espace sociolinguistique de l'enseignant qui semble liée à une représentation clivée de l'identité linguistique, partagée entre un exogène légitime qu'il cherche à rattraper, et un endogène illégitime qu'il tente de corriger. Il y a ainsi un lien entre insécurité linguistique et conscience normative car les sentiments de sécurité et d'insécurité linguistiques apparaissent alors liés aux représentations que construisent les enseignants des frontières, frontières de langues, de normes, de groupes, frontières entre ce qui est dans la norme et ce qui en est exclu, entre le légitime et l'illégitime, entre le Même et l'Autre, entre l'intérieur et l'extérieur.

A partir d'une étude des rapports que l'enseignant entretient avec la langue dans le champ de la communication professionnelle, cette réflexion a questionné l'insécurité linguistique en tant que sentiment psychologique et comportement linguistique à la fois. Les données analysées révèlent que l'enseignant francophone à UB a effectivement bien du mal à faire état de « traits » en toutes situations révélateurs, soit de sa sécurité linguistique, soit de son insécurité linguistique. De fait, une forme d'ambivalence caractérise fondamentalement le rapport à la langue chez l'enseignant francophone concerné par notre enquête. A partir de l'analyse, nous pouvons retenir que, si le domaine de recherche qu'ouvre cette réflexion qui portait sur l'insécurité « dite » et l'insécurité « agie » est vaste, il est en même temps extrêmement riche et conduit inévitablement à la rencontre des problématiques présentes

dans la plupart des sciences sociales, qui concernent par exemple les processus qui sous-tendent la construction des identités collectives et individuelles; le rôle de la langue et des représentations linguistiques dans ces processus; les liens entre le social et l'individuel ; les rapports (sociaux, individuels) aux modèles, aux hiérarchies, à la norme et à la variation, à l'homogène et à l'hétérogène, etc., la façon dont ces rapports se construisent et partant façonnent des types de communautés.

Bibliographie

- ALTET M, 2002, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n° 138.
- BEACCO J-C, CHISS J-L, CICUREL F et VERONIQUE D, 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BLANCHET P, 2007, « Biais et contre-biais : réflexions méthodologiques et épistémologiques sur la notion de « corpus » dans un cadre ethnosociolinguistique », dans AUZANNEAU M (ed), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, p. 341-352.
- BLANCHET P et al, 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF.
- BOURDIEU P, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU P, 1994, *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P, 2001, *Science de la science et réflexivité*, Cours du Collège de France, Paris, Raisons d'agir.
- BRETEGNIER A, 1996, « L'insécurité linguistique : un objet insécurisé ? », dans ROBILLARD Didier et BENIAMINO M (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Paris, Champion, p.903-923.
- BULOT T, 2007, « Culture urbaine et diversité sociolinguistique ; une identité en mouvement entre le local et le global », http://www.sociolinguistique-urbaine.com/IMG/pdf/Culture_urbaine_et_diversite_sociolinguistique.pdf, accédé en mai 2016.
- CALVET L-J et Moreau Marie-Louise, 1998, *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, coll. Langues et développement, CIRELFA, AIF, diffusion Didier Erudition.
- CALVET L-J, 1988, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
- CANUT C, 1995, « Dynamisme et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale », Thèse de doctorat sous la direction d' HOUDEBINE Anne-Marie, Université de Paris III.

- CANUT C, 1998, « Activité épilinguistique et insécurité linguistique », dans *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique noire*. Agence de la francophonie (coll. Langues et développement), p. 111-127.
- CASTELLOTTI V, 1995, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CléInternational.
- CASTELLOTTI V (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Université de Rouen.
- FEUSSI V, 2010, « Usages linguistiques et constructions identitaires au Cameroun : à la recherche de soi et/avec l'autre ? », dans PIEROZAK I, BULOT Thierry et BLANCHET Philippe (dirs.), *Approches de la pluralité sociolinguistique (Vers quelles convergences des pratiques de recherche et d'éducation)*, PUR, Rennes, Cahiers de Sociolinguistique (Nouvelle Serie) N°15, pp 13-28.
- FEUSSI V, 2006, « Une construction du français à Douala-Cameroun », Thèse de Doctorat, Université François Rabelais de Tours.
- FRANCARD M, (éd.), 1994, « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », dans Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain-la-Neuve, vol. 1, 2.
- FRANCARD M, Lambert J et Masuy F, 1993, *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Service de la langue française, Direction générale de la culture et de la communication.
- GADET F, 2003, « La variation : le français dans l'espace social, régional et international », dans Yaguello M (éd.), *Le Grand Livre de la langue française*, Paris, Seuil, p. 91- 151.
- GOFFMAN E, 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit (trad. *De Forms of Talk*, 1981, Philadelphie, University of Pennsylvania Press)
- GUEUNIER N, Genouvrier E et Khomsy A, 1978, *Les Français devant la norme*, Paris, Champion.
- HAUGEN E, 1968, "Schizoglossia and Linguistic Norm", in *Georgetown University Round table, selected papers on linguistics 1961-1965*. Georgetown University school of language and linguistics, p. 203-209.
- LABOV W, 1964, *Hypercorrection by the Lower Middle Class as a Factor in Linguistic Change*, in BRIGHT W (éd.), *Sociolinguistics*, Paris, Mouton.
- LABOV W, 1966, *The social Stratification of English in New York City*, Arlington: Center for Applied Linguistics.
- LABOV W, 1976, *Sociolinguistique*, (Traduction française d'A.Kihm), Paris, Editions de Minuit, Revue française de pédagogie, n° 138.
- REY A, 1972, « Usages, jugements et prescription linguistiques », dans *Langue Française*, n°16.

