

La « diversité linguistique » dans un modèle d'enseignement du français standardisé : les cours de français à l'Université de Moncton

Samuel Vernet
Université de Grenoble Alpes, France

Résumé : Cet article propose de réfléchir à la place que tiennent les pratiques linguistiques vernaculaires liées au français dans l'enseignement du français à l'Université de Moncton.

À Moncton, le contact séculaire avec les anglophones a largement métissé les pratiques vernaculaires. Le français normatif côtoie notamment le chiac. Tantôt témoin de l'assimilation progressive des Acadiens, tantôt emblème identitaire, le chiac fait débat. À l'université, il est considéré comme partie intégrante d'une diversité linguistique dont il faut tenir compte. Nous montrerons cependant que cette diversité est régulée, instaurant en fait un état diglossique au service d'un français normatif dominant. Cette réflexion s'appuie sur une enquête ethnographique d'un an dans les locaux de l'Université, sur les enregistrements des cours de français obligatoires et leur matériel pédagogique.

Mots-clés : Acadie ; discours ; diversité ; ethnographie ; linguistique ; norme linguistique ; idéologie ; sociolinguistique critique

Abstract: The purpose of this paper is to consider the role of vernacular language practices related to French in the teaching of French at the Université de Moncton.

In Moncton, centuries of contacts with Anglophones have largely mixed the vernacular practices: the normative French is used alongside the chiac. At once representative of the slow assimilation of the Acadians, and emblematic of their identity, chiac is often cause for debates. Within the university setting, it is considered part and parcel of a "linguistic diversity" that must be taken into consideration. However, we will show that this diversity is regulated, establishing a diglossic state serving a dominant normative French. This paper is based on a year-long ethnographic study at the Université de Moncton, on the analysis of the records of French classes and the pedagogical materials.

Keywords: Acadia; discourse; ethnography; critical sociolinguistics; ideology; linguistic diversity; linguistic norms

Cet article propose de réfléchir à la place que tiennent les pratiques linguistiques vernaculaires liées au français, et appelées « diversité linguistique » sur le terrain, dans l'enseignement du français à l'Université de Moncton en Acadie du Nouveau-Brunswick, une région francophone minoritaire du Canada. L'article a pour but d'interroger la légitimité des formes linguistiques dans cette institution éducative, considérant que l'école et l'université sont des sites privilégiés « for defining legitimate language [...] for constructing what counts as knowledge, what counts as displaying knowledge, and who may define and display knowledge¹ ».

L'Acadie et l'enseignement du français à Moncton

Un bref panorama historique

Moncton est le principal centre urbain de l'Acadie. Il est situé au sud-est du Nouveau-Brunswick. Historiquement, les colons français venus au 17^e siècle s'étaient établis plus au sud, dans ce qui est aujourd'hui la Nouvelle-Écosse. En 1713, la fin des guerres franco-britanniques impose définitivement, par le traité d'Utrecht, un passage de l'Acadie entière sous souveraineté anglaise. Quelques décennies plus tard, la guerre couvant à nouveau en Europe entre les deux pays, les populations francophones et catholiques sont déportées par les troupes britanniques qui les soupçonnent d'être encore loyales à la couronne de France². Elles sont dispersées de force, envoyées en Nouvelle-Angleterre ou renvoyées en Europe et les villages incendiés³. Expropriés de leurs terres, les francophones sont autorisés à rentrer après la guerre, à la condition qu'ils prêtent allégeance à la couronne britannique, qu'ils trouvent d'autres endroits où s'installer et qu'ils ne se regroupent pas en communautés⁴. Commence alors la « colonisation » des côtes du Nouveau-Brunswick, de Caraquet au nord à Moncton au sud. Cet épisode marque la mémoire acadienne sous le nom de « Grand Dérangement » et symbolise

¹ Monica Heller et Marilyn Martin-Jones, « Introduction: Symbolic Domination, Education and Linguistic Difference », dans Monica Heller et Marilyn Martin-Jones (dir.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*, Westport, Ablex, 2001, p. 3.

² Jean Daigle, « L'Acadie de 1604 à 1763, synthèse historique », dans Jean Daigle (dir.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, 1993, p. 36-38.

³ Ronnie-Gilles Leblanc, *Du Grand Dérangement à la Déportation. Nouvelles perspectives historiques*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, 2005.

⁴ Léon Thériault, « L'Acadie de 1763 à 1990, synthèse historique » dans Jean Daigle (dir.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, 1993, p. 45-92.

toute l'ambiguïté du rapport entre les francophones et les anglophones dans cette région, toujours si proches et pourtant si éloignés. C'est dans cette partie de l'Acadie que les populations francophones commencent à s'organiser politiquement à partir de la deuxième moitié du 19^e siècle ; c'est ce que Joseph-Yvon Thériault appelle la naissance d'une « société civile¹ ». Cela prend diverses formes : créations d'associations, création d'une presse acadienne, organisation de conventions, d'institutions éducatives, de symboles nationaux, etc. Dans le titre de l'un de ses articles, Michel Saint-Louis, pour qualifier l'Acadie, parle de « collectivité sans État² », qualifiant un groupe qui a beaucoup œuvré et gagné pour son autonomie politique sans avoir pour autant d'État autonome. Une situation qu'Isabelle Violette qualifie d'entre-deux inconfortable, quand elle écrit que l'Acadie est « partagée entre des revendications pour une autonomie de type national et des revendications pour une intégration juste et égalitaire au sein de la société majoritaire³ ».

Le paysage linguistique de Moncton

L'agglomération de Moncton, devenue au fil du temps un des principaux lieux de la lutte pour les droits des francophones en Acadie, comprend aujourd'hui à peu près 35% de francophones⁴. Produit de son histoire – trop succinctement esquissée ci-dessus – le paysage linguistique de la ville est très hétérogène⁵. Il s'agit en réalité d'un continuum alimenté par des dynamiques diverses⁶ ; tentons de simplifier ce paysage en trois ensembles de pratiques linguistiques pour en donner un aperçu. On pourrait appeler le premier ensemble « acadien traditionnel », c'est-à-dire lié aux pratiques linguistiques des colons venus de France ; il subsiste aujourd'hui dans la prosodie, la

¹ Joseph-Yvon Thériault, *Faire société. Société civile et espaces francophones*, Sudbury, Éditions Prise de parole, 2007.

² Michel Saint-Louis, « Les collectivités sans État et les relations internationales : l'exemple du peuple acadien des Maritimes », dans Mourad Ali-Khodja et Annette Boudreau (dir.), *Lectures de l'Acadie : une anthologie de textes en sciences humaines et sociales, 1960-1994*, Montréal, Fides, 2009, p. 563-582.

³ Isabelle Violette, « Immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick », thèse de doctorat, Moncton, Université de Moncton, 2010, p. 141.

⁴ Selon le recensement de 2011 de Statistique Canada.

⁵ Louise Péronnet, *Le parler acadien du sud-est du Nouveau-Brunswick : éléments grammaticaux et lexicaux*, New York, Peter Lang, 1989 ; Louise Péronnet, « Nouvelles variétés du français parlé en Acadie du Nouveau-Brunswick », dans Lise Dubois et Annette Boudreau (dir.), *Les Acadiens et leur(s) langue(s) : quand le français est minoritaire*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996, p. 121-136.

⁶ Annette Boudreau et Lise Dubois, « Langues minoritaires et espaces publics : le cas de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », *Estudios de sociolingüística*, vol. 2, n° 1, 2001, p. 37-60.

phonétique, le lexique, certains aspects morphologiques et syntaxiques. Un deuxième ensemble, le chiac, est une variété vernaculaire de français née du contact séculaire avec l'anglais. Il s'agit d'un continuum de pratiques des plus aux moins anglicisées, où des éléments anglais sont intégrés, de façon régulière, à une trame syntaxique et grammaticale française et qui mêlent des éléments d'acadien « traditionnel »¹. Les représentations à son sujet sont particulièrement ambivalentes², à la fois perçu par certains comme le témoin d'une assimilation progressive des Acadiens à la majorité anglophone, mais aussi, par d'autres, comme un emblème identitaire. Un troisième ensemble enfin, est un français normatif, appelé « standard », qui est celui des institutions et des médias, celui qui est enseigné et qui vient très largement d'Europe (à travers les ouvrages de référence, par exemple).

Ces trois ensembles de pratiques sont très saillants et s'entremêlent fortement, si bien que les institutions scolaires se sont habituées à les considérer et à réfléchir à leur sujet, que ce soit pour rejeter certains usages ou pour tenter de leur faire une place. L'Université de Moncton fait partie de ces établissements. Principale université francophone des régions minoritaires canadiennes, l'enseignement en français à destination des Acadiens est une mission qu'elle se donne explicitement³. Au cœur de son dispositif se trouve une formation en français constituée de cours obligatoires de communication écrite et orale, qui vise à s'assurer que les étudiants ont un certain niveau de langue dans la variété dite « standard » évoquée ci-dessus.

Problématisation : quel(s) français enseigner et pourquoi ?

Consciente des aspects identitaires qui se cachent derrière les questions linguistiques, enjeux particulièrement sensibles en Acadie et dans tout le Canada francophone, l'institution universitaire (professeurs et administration) tente de traiter le sujet de la diversité des pratiques linguistiques, terme qui, nous le verrons, concerne essentiellement la variation liée au français (contacts avec l'anglais et substrat acadien) ; notamment, les documents de cours stipulent qu'il faut « tenir compte de la diversité linguistique ». Cet article pose la question suivante : quelle place est donnée à la « diversité linguistique »

¹ Marie-Ève Perrot, « Aspects fondamentaux du métissage français/anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada) », thèse de doctorat, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1995.

² Annette Boudreau, « La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie », *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, n° 54, vol. 3, 2009, p. 439-459.

³ Site de l'Université de Moncton (2018), *Missions, vision et valeurs*, en ligne, <http://www.umoncton.ca/enbref/node/3>, consulté en septembre 2017.

dans la pratique pédagogique des professeurs de français de l'Université de Moncton ? C'est-à-dire, comment le sujet est-il introduit, puis traité, face aux étudiants ? Comment cette diversité linguistique est-elle catégorisée ? Comment est-elle évaluée : est-elle sanctionnée ou non, qu'est-ce qui est considéré comme « acceptable » et pourquoi ?

C'est à ces questions que l'article entend fournir des éléments de réponse, en prenant appui sur une enquête ethnographique, menée dans le cadre d'une recherche doctorale à l'automne 2013. Il s'agissait principalement de suivre et d'enregistrer les cours de français obligatoires – il y en a deux, l'un de communication orale (FCO désormais) et l'autre de communication écrite (FCE désormais), à raison de deux séances chacun par semaine. À cela, se sont ajoutés une vingtaine d'entretiens menés avec les professeurs de français et des étudiants volontaires. Ce volet représente environ 65 heures d'enregistrements qui ont ensuite été transcrits en dans leur totalité¹. Le matériel pédagogique, les manuels et les notes de cours des professeurs ont pu être récoltés, de même qu'un certain nombre de documents administratifs, parus entre 1992 et 2014, traitant de la gestion des cours de français.

Dans ce texte, nous utiliserons les entretiens, l'enregistrement des cours et le matériel pédagogique. L'ensemble de ces données forme un corpus de discours, celui-ci étant entendu dans un sens très large comme tout type de production de sens². Ces données tissent une réalité sociale faite de discours qui circulent, se répondent, s'entremêlent, et qui, par leur dialogisme et leur performativité, impliquent une analyse critique de discours³. C'est aussi pourquoi ce texte s'inscrit dans une perspective sociolinguistique critique⁴, il vise à observer des liens entre ce qui est dit et les intérêts idéologiques des acteurs sociaux.

« Tenir compte de la diversité linguistique »

Les professeurs de Moncton sont très sensibilisés à prêter attention aux pratiques vernaculaires. Ils savent, pour le vivre au quotidien, que les pratiques

¹ Dans ce texte, les conventions de transcription restent simples, les extraits sont partiellement littératisés car l'important ici est de se pencher sur le fond des discours plus que sur leur forme. Dans les extraits présentés ci-après, le symbole « / » représente une interruption, un ratage ; le symbole « + » représente une pause (« ++ » pour les pauses de plus d'une seconde) ; les majuscules sont des archiphonèmes ; les didascalies sont placées entre crochets.

² Jan Blommaert, *Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

³ Norman Fairclough, *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Londres, Routledge, 2003.

⁴ Monica Heller, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, 2002.

linguistiques recoupent des questions identitaires profondes. Au point que dans le syllabus du cours FCO¹ la diversité linguistique est évoquée explicitement, l'objectif principal du cours étant formulé en ces termes :

Extrait 1. Syllabus du cours FCO : Assurer une meilleure maîtrise d'une variété standard à l'oral et en valoriser l'usage dans la vie universitaire et professionnelle en tenant compte de la diversité linguistique du milieu.

En classe, le 5 septembre 2013, date du premier cours de l'année, il revient à la professeure d'expliquer ce qui est entendu par la formule « diversité linguistique du milieu ». Après avoir lu le sommaire, elle dit à la classe :

Extrait 2. Professeure 1, en cours, le 5 sept. 2013 : le milieu surtout ce milieu-ci est très bilingue vous allez vous en apercevoir ++ puis un peu partout hein y a des contacts de langue et puis ça colore ++ la langue + française + et des fois on a de la difficulté à faire le tri entre ce qui est standard et ce qui ne l'est pas + je crois que ça pose problème souvent parce qu'il y a des transferts qui se font de l'oral/ de l'oral populaire familier à l'écrit et ça se fait aussi transfert de cet oral-là à l'oral standard/ à/ à un oral qui se veut standard + voyez y a tout un travail à faire là dans la distinction des niveaux ou des registres de langue + puis ça veut dire que il y a une partie du cours où je/ nous visons ++ à connaître la différence entre le standard et les autres niveaux de langue.

La « diversité linguistique du milieu » correspond, selon la professeure, au bilinguisme (français-anglais, *a priori*), puis aux « contacts de langue » qui « colorent la langue française ». Dans la deuxième partie de son propos, on note que la « diversité » décrite est circonscrite à des pratiques sur lesquelles un nom est posé : la diversité c'est « le bilinguisme », c'est « ce qui n'est pas standard », c'est « l'oral populaire » ou « familier », c'est des « niveaux » ou « registres » de langue. Elle indique à ses étudiants que « ce qui pose problème », ce sont souvent les « transferts » d'une de ces catégories vers « l'écrit ou l'oral standard ». Deux remarques s'imposent ici. La première, c'est que dès les premières minutes du cours, ce qui est décrit comme la diversité linguistique est déjà envisagé comme un problème dans certaines situations (lesdits transferts vers des situations d'expression voulues formelles). La seconde, c'est que les pratiques linguistiques ne sont pas envisagées comme un continuum, mais comme une série de différentes catégories fonctionnelles de langue.

Cela dit, cette vision homogénéisante des pratiques linguistiques, qui seraient organisées en catégories circonscrites, n'est pas antinomique avec un certain éloge des pratiques vernaculaires. Voyons comment cela fonctionne avec

¹ Les syllabus des cours sont rédigés de façon collégiale par les professeurs, ils ne varient donc pas d'une classe à une autre.

l'extrait suivant. Dans le cours FCE, une autre professeure lit un texte qui décrit le français acadien et dit ensuite à ses étudiants :

Extrait 3, Professeure 2, en cours, le 18 sept. 2013 : donc j'espère que ce texte vous a un peu intéressés moi personnellement évidemment ça parle de langue je trouve ça fascinant et je trouve que le français acadien aussi est tout aussi fascinant ça fait des années que j'essaye de parler chiac je suis pas encore bonne si y en a qui veulent me donner des cours/ moi je donne des cours de français y en a qui pourraient me donner des cours de chiac vraiment je trouve ça fascinant.

La professeure opère une légitimation du chiac (et du « français acadien », le glissement de l'un à l'autre semble indiquer qu'en la circonstance les deux sont assimilés), notamment en lui conférant un statut de langue et un qualificatif mélioratif (« fascinant » répété à trois reprises). Puis elle place chiac et français dans une forme d'égalité statutaire lorsqu'elle dit « moi je donne des cours de français y en a qui pourraient me donner des cours de chiac ». Par ces mots, elle met ses étudiants sur le même plan qu'elle – en position de potentiels professeurs. Ce faisant, elle catégorise les pratiques linguistiques de la même manière que la précédente professeure et on comprend que l'idéal serait de pouvoir identifier clairement des variétés discrètes et apprendre à passer de l'une à l'autre.

On observe, dans cette intervention, un genre de balancement entre, d'un côté, l'éloge clair d'une diversité linguistique, éloge formulé dans les termes d'une re-légitimation et re-valorisation des pratiques vernaculaires¹, tout en s'inscrivant, de l'autre côté, dans une idéologie du standard, qui cloisonne des pratiques et dans le but d'aller vers l'idée que l'on peut passer de l'une à l'autre avec aisance. En classe, les pratiques linguistiques du quotidien, marquées par le dynamisme, la mobilité, le variant, se trouvent rassemblées en des ensembles nommés (qu'on les appelle langue, variété ou registre), en une réification qui est renforcée par la situation de cours de langue. À partir de ces ensembles, les professeurs peuvent opérer une négociation, c'est-à-dire décider ce qui sera accepté ou non en classe. La première professeure me confirme en entretien la chose suivante :

Extrait 4, Professeure 1, pendant un entretien, le 24 oct. 2013 : à peu près une fois par année on se rencontre en groupe de professeurs et on se pose des questions + est-ce

¹ Il peut tout à fait s'agir, de la part d'une professeure très au fait des problématiques d'insécurité linguistique en Acadie (Annette Boudreau et Lise Dubois, « L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français », *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, vol. 13, n° 2, 1991, p. 37-50 ; Michel Francard, « Les jeunes francophones et leur langue: de l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la Wallonie », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 27, n° 1, 1994, p. 147-160), d'une stratégie de connivence destinée à amener ses étudiants à elle. Ce qui n'enlève rien à la portée des mots qu'elle prononce.

que/ est-ce que nous acceptons ceci maintenant/ puis ça change + c'est-à-dire que chaque année qui passe on dirait qu'on accepte un peu plus + il y a le nous-autres qui est sorti en classe l'autre jour on l'a entendu et E l'étudiant a posé la question est-ce que vous l'accepteriez c'était une très très bonne question.

Dans la suite de l'entretien, elle préconise d'accepter le « nous-autres », usage commun au Canada. Si le verdict final est l'acceptation, il reste que la décision passe par une délibération collégiale au cas par cas, terme par terme. Cet exemple d'ouverture aux pratiques vernaculaires les plus communes, montre aussi que la diversité est classée, ordonnée, pour définir les contours d'une « diversité acceptable ». En d'autres mots, « tenir compte de la diversité linguistique du milieu », pour reprendre les termes du syllabus du cours FCO, est tout à fait compatible avec une forme de prescriptivisme linguistique.

Diversité « oui, mais... »

De là, on observera un balancement discursif entre, d'un côté, un discours d'acceptation de la diversité des pratiques linguistiques, voire d'éloge, contrebalancé, de l'autre, par des discours normatifs. Il est d'ailleurs intéressant de noter que de très nombreux discours, recueillis sur place, comportent en eux-mêmes cette dualité, à commencer par les quelques extraits présentés jusqu'ici : le premier extrait appelait à la maîtrise et à la valorisation d'un français standard à l'oral « tout en tenant compte de la diversité linguistique du milieu » ; dans le deuxième extrait, la professeure parlait de « contacts de langue [qui colorent] la langue française » en expliquant en même temps que ce qui posait « souvent problème » étaient les transferts vers des situations formelles d'expression ; dans l'extrait n°4 ci-dessus, la professeure explique qu'elle accepte de plus en plus de choses, tout en décrivant un système de prise de décision par prescription de termes, etc.

Cette dualité entre une forme d'ouverture et une forme de normativité trouve parfois des points de cristallisation, comme c'est le cas pour la question du chiac. Prenons un exemple assez représentatif. En entretien, une professeure évoque l'attitude d'étudiants en situation d'insécurité linguistique, elle raconte la scène :

Extrait 5, Professeure 3, en entretien, le 20 oct. 2014 : puis à un moment y a quelqu'un qui a dit ça moi je parle vraiment mal + hey ça je veux pas entendre ça dans mon cours c'est pas vrai + c'est pas vrai que tu parles mal c'est pas vrai puis ça/ + [1] le chiac ben je dis moi je veux que vous maîtrisiez la variété de langue standard mais ne perdez jamais votre chiac + c'est votre identité c'est vous-autres ça t'sais c'est comme si j'essayais de vous enlever votre prénom je peux pas vous enlever votre prénom mais c'est la même chose] [2] mais j'ai dit le chiac c'est correct + mais là où là ça le devient ça le devient incorrect c'est quand on utilise le chiac dans une situation formelle là ça fonctionne plus là]

Le premier passage entre crochets vient en défense de l'usage du chiac en le liant à l'identité des étudiants. La comparaison avec le prénom témoigne de l'emphase que met la professeure sur cette question. Le second passage entre crochets, introduit par un « mais » significatif, vient circonscrire catégoriquement l'usage du chiac en le jugeant incorrect dans une situation formelle et, en l'occurrence, à l'Université.

Ça n'est bien sûr pas contradictoire. On voit à ces discours que les professeurs esquissent – consciemment ou non – un schéma global de la communication : l'identification, évoquée plus haut, d'ensembles linguistiques (langue, variété, registre...) à l'intérieur de « la diversité linguistique », s'accompagne de fonctions « réservées », qui diffèrent pour chacun des ensembles. Dans ce schéma global le chiac trouve un espace dans des sphères de communication privées.

En observant de plus près les locutions acceptées et refusées, on peut trouver un certain nombre de critères qui permettent aux professeurs de dessiner les contours d'une « diversité acceptable ». Il faudra ensuite s'interroger sur ces critères.

La diversité acceptable

Une échelle d'acceptabilité

Concrètement, comment cela se passe-t-il ? Prenons l'exemple de l'usage des anglicismes. Nous entendons par ce terme une locution venue de l'anglais, empruntée en français, sans être totalement intégrée et qui, de ce fait, conserve un caractère saillant ; définition vague mais qui sera suffisante ici. Compte tenu de l'histoire de la région et des dynamiques sociolinguistiques, la question de l'anglais est primordiale en classe (rappelons aussi que le chiac est en grande partie un métissage d'anglais dans le français). Or, l'attitude des professeurs à l'égard des anglicismes témoigne de l'existence d'une échelle d'acceptabilité – celle-ci varie évidemment d'une personne à l'autre, mais on peut y observer des régularités. Observons deux extraits concomitamment. Dans le premier, la professeure parle des anglicismes en cours, dans le second, c'est en entretien, après que nous lui ayons demandé des « exemples de régionalismes qu'elle ne peut pas accepter » en classe :

Extrait 6, Professeure 1, en classe, le 13 sept. 2013 : y a différents types d'anglicismes. Disons que, ça ne serait pas une erreur s'il n'existait pas d'autre équivalent en français standard pour dire ce qu'on a voulu dire. C'est pire quand y a déjà un équivalent en français standard, c'est là le problème.

Extrait 7, Professeure 1, pendant un entretien, le 24 oct. 2013 : « ben disons des des des archaïsmes des termes/ des + de vieux termes acadiens [mwe] puis [twe] ça S::

c'est dans la prononciation E si je pense à/ c'est qu'on les entendra rarement je pense à des anglicismes, ça je n'accepte pas/ certains anglicismes/ pas tous/ parking je peux accepter, ceux-là qu'on voit dans les dictionnaires/ baby-sitting/ et qui sont acceptés. Je les accepte, mais si y a un équivalent en français/ walkman, je pourrais pas l'accepter parce que baladeur est l'équivalent, tu vois ? sauf parking, baby-sitting, je l'accepte parce qu'il n'y a pas de marque d'usage dans le dictionnaire Petit Robert ou Larousse pour dire que ce n'est pas du français standard.

On peut tirer plusieurs choses de ces deux extraits. D'abord, l'existence ou l'absence d'un équivalent français est un des principaux critères qui permet de décider de l'acceptabilité d'un terme anglais. De ce fait, certains anglicismes, même s'ils ne sont pas souhaitables aux yeux des professeurs peuvent être tolérés. C'est ce que l'on comprend du premier extrait, des tournures conditionnelles comme « ce ne serait pas une erreur si... », là où « c'est pire quand » nous montre une gradation. Ensuite, le second extrait montre que, malgré la création possible de termes français qui viendraient faire concurrence aux anglicismes, *Le Petit Robert* et le *Larousse* font foi, si l'emprunt y est considéré comme intégré (c'est-à-dire sans marque d'usage, comme le dit l'enseignante).

Si l'on met un peu d'ordre dans ces observations, on y lira une échelle d'acceptabilité des locutions qui viennent de l'anglais. Schématiquement, on trouvera trois niveaux, que nous résumons dans le tableau ci-dessous et que nous expliquons ensuite.

1	Terme/locution qui désigne un référent venu du monde anglophone et qui n'a pas d'équivalent en « français standard ». <i>Ex. le terme « aréna ».</i>	Accepté
2	Terme/locution qui a un « équivalent français » au Canada mais pas ailleurs. <i>Ex. on tolère « shopping » qui n'a pas de concurrent en France, malgré « magasinage » forgé au Québec.</i>	Toléré
3	Terme/locution canadienne, non-attestée en France ou ailleurs. <i>Ex. on refuse « graduer » de l'ENG 'to graduate'.</i>	Rejeté

Ce tableau n'est pas une typologie, c'est une simplification pour les besoins du propos et qui n'a pas vocation à être utilisé sur un autre terrain avec d'autres données. La catégorie 1 fait relativement peu débat en ce qu'on y trouvera tous les emprunts intégrés (ou relativement bien intégrés), ceux qui, par définition, finissent par passer inaperçus. On y trouvera du vocabulaire technologique ou sportif par exemple. Mais il peut y avoir des débats, notamment parce que diverses commissions de terminologie (par exemple celle de l'Office québécois de la langue française) travaillent à créer des termes pouvant

faire concurrence aux usages empruntés. Pour un faisceau de raisons difficiles à cerner, les néologismes ainsi créés ne s'implantent pas toujours bien dans l'usage majoritaire. Aussi lorsqu'il est écrit « accepté » dans la colonne de droite, il s'agit d'une tendance de principe, qui peut tout à fait être contredite ponctuellement.

Il en va de même pour les deux autres catégories, qui appellent d'autres commentaires. D'abord, le tableau ci-dessus suggère à tout le moins une influence importante de l'usage en France. Si le terme en question est utilisé en France, il sera d'autant plus facilement toléré que, comme le dit la professeure plus haut, on va vérifier son usage dans *Le Robert* ou le *Larousse*, qui sont tous deux édités à Paris. C'est ce qui lui fait dire que des emprunts à l'anglais comme « baby-sitting » sont acceptés ou le terme « shopping », qui a depuis longtemps l'équivalent « magasinage » forgé au Québec.

C'est lorsque le terme est plus « typiquement régional », qu'il créera des débats, comme il en va pour ceux qui se classent dans la 3^e catégorie. Le terme « graduer » n'est pas un exemple pris au hasard, tout vieil emprunt qu'il soit (il est attesté dans la presse franco-canadienne dès le 19^e siècle), il n'est pas en usage en Europe et possède donc un caractère de symbole très fort. Au point qu'une étudiante en entretien le cite spontanément quand elle évoque son rapport aux anglicismes :

Extrait 8, une étudiante en entretien, le 7 nov. 2013 : c'est important si/ tu gradues pas de l'Université là t'sais c'est pas un mot, c'est/ c'est un anglicisme ça, faut pas

Accepter ou non, quels positionnements des professeurs ?

Ainsi, la 2^e catégorie, mais surtout la 3^e, concentrent les doutes et les débats en classe. La question qui se pose est celle de l'acceptation ou non de certains usages linguistiques considérés comme « non-standard ». En classe, deux ouvrages de référence sont recommandés pour les étudiants : *Le Petit Robert* et le *Multidictionnaire de la langue française*. Mais ces deux ouvrages ne sont pas édités au même endroit, en France pour le premier, au Québec pour le second. De plus, ils n'ont pas le même positionnement linguistique. Le « *Multi* » revendique un positionnement normatif, il prescrit l'usage en conseillant ou déconseillant certains termes selon des situations données ; ses premières éditions étaient d'ailleurs nommées *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Ce type d'ouvrage est confectionné dans le but de servir d'outil de correction. *Le Robert*, en revanche, se présente plutôt comme un outil descriptif, ne cherchant pas à avoir de valeur prescriptive. Cependant, la nomenclature de ce type de dictionnaire résulte tout autant de choix normatifs. Ils y intègrent parfois du lexique régional (les marques

d'usage signalent alors l'appartenance régionale, en Belgique, au Québec, etc.), distillé ici et là selon des critères de sélection qui ne sont pas toujours clairs. Au point que Christophe Rey écrit que « le repérage explicite du régionalisme pourrait davantage fonctionner comme une forme de marquage diastatique plutôt que comme un marquage diatopique¹ ». Il signifie par-là que lorsque le *Robert* ou le *Larousse* signalent un régionalisme, c'est en partie pour en déconseiller l'usage ; on rejoindrait là la fonction de correction des dictionnaires normatifs.

Par les différences dans leur nomenclature respective et les inévitables ambiguïtés qu'ils recèlent, ces outils sont parfois insuffisants pour les professeurs. L'enseignante du cours FCO précise donc en entretien :

Extrait 9, Professeure 1, en entretien, le 24 oct. 2013 : et va falloir que je cherche d'autres sources Termium ou E d'autres sources qui pourront peut-être me dire/ surtout l'Office québécois de la langue française + qui/ qui E: qui pourra me dire si le terme est officialisé ou pas + comme par exemple aréna le mot aréna est officialisé par l'OQLF déjà depuis un certain temps et ça bon + pas de problème + mais est-ce que j'accepte bleuet est-ce que j'accepte blé d'inde (rires) et on sait que + ce que/ ce qu'on sait du mot blé d'inde c'est que mais sera le mot employé dans l'étiquetage et dans les textes spécialisés et non pas blé d'inde mais à l'oral qu'est-ce qu'on fait ?

Accepter ou non, c'est-à-dire pénaliser ou non, est un balancement entre souplesse et prescription qui reflète des tensions idéologiques : faire une place à la diversité linguistique ou imposer un standard. Observer l'attitude des professeurs permet de mesurer leur marge de liberté. À l'égard des anglicismes, on trouvera des attitudes intransigeantes, comme cette professeure qui explique lister les formes linguistiques considérées comme gênantes et les voir une à une avec ses étudiants :

Extrait 10, Professeure 4, en entretien, le 16 oct. 2014 : je fais les anglicismes puis les erreurs fréquentes y a Professeure 2 qui a préparé un très bon document avec les E vraiment les plus fréquents les fautes les plus fréquentes oui et ça j'enseigne j'en prends comme cinq par cours et puis on a un test à la fin de l'année là-dessus

On trouvera également des professeurs qui refusent de sanctionner certains usages considérés comme légitimes. Une professeure en entretien prend l'exemple du terme « opportunité », lorsqu'il est un calque de l'anglais dans le sens de « circonstance opportune » :

Extrait 11, Professeure 5, en entretien, le 14 oct. 2014 : tu sais comme opportunité ça c'est comme wow moi j'ai moi je leur ai dit là [aux autres professeurs] je dis ça

¹ Christophe Rey, « Des lexicologues au pays des sociographes : vers une sociolexicologie ? », dans Gilles Forlot et Fanny Martin (dir.), *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 175.

vous l'enlevez je dis moi je vous avertis je l'enlève plus là je trouve ça ridicule je je + je + j'ai + je comprendrais pas tu sais.

Ni les critères d'acceptabilité exposés plus avant, ni les nombreux outils lexicaux mis à disposition, ne permettent de trancher de façon définitive l'acceptabilité de certains usages. En même temps, l'accent mis à la fois sur la diversité linguistique et sur l'enseignement d'un standard rend très prégnante chez les professeurs cette question de la distinction entre l'acceptable et le non-acceptable. Une professeure, qui exerce sur un campus du nord de la province, expose la profondeur des dilemmes qui peuvent se poser (les indications phonétiques sont les nôtres) :

Extrait 12. Professeure 6, en entretien, le 31 oct. 2014 : à Moncton c'est arrivé où les étudiants du Sud-Est ont dit parking ['pa:kiŋ] + qu'est-ce que je fais avec ça ? parce que + c'est pas un usage E: standard là donc c'est pas parking ['pa:kiŋ] dans le sens de parking [paʁ.kiŋ] à la française c'est ++ dans le sens de stationnement en anglais parking ['pa:kiŋ] puis ça devient un anglicisme à ce moment-là donc qu'est-ce que je fais avec ça ?

Ou quand la prononciation dénote l'acceptable ; selon elle, prononcé « à la française », ce terme ne poserait pas le même dilemme.

Jusqu'ici, nous avons pris l'exemple des anglicismes, mais il reste un sujet à évoquer : qu'en est-il des régionalismes qui ne sont pas des anglicismes ?

Quelle place pour le fonds linguistique acadien ?

Nous parlerons ici des pratiques linguistiques vernaculaires qui relèvent, non pas du contact avec l'anglais, mais des spécificités du français canadien (et en l'occurrence, ici, acadien) issu des pratiques héritées des colons. Ces spécificités, des chercheurs ont travaillé à les décrire¹ ; elles forment un ensemble très hétérogène, varié, mouvant, sur lequel nous sommes réticent à poser un nom, qui sonnerait comme une catégorisation définitive ; nous nous en tiendrons à « fonds linguistique acadien ». Cependant, si l'on remonte à l'extrait 7, on lit que ce fonds linguistique est parfois appelé en classe « archaïsmes ». Si l'on se réfère au sens usuel du mot « archaïque », il s'agit de quelque chose d'ancien, de vieux, voire de désuet. On suppose donc que ce terme recouvre les pratiques linguistiques issues du fonds acadien, héritées des premiers colons, mais ces suppositions ne suffisent pas. En effet, si les « vieux usages » sont encore employés aujourd'hui, sont-ils qualifiés d'archaïsmes ?

¹ Geneviève Massignon, *Les parlers français d'Acadie*, Paris, Klincksieck, 1962 ; Louise Péronnet, « Le français acadien », dans Pierre Gauthier et Thomas Lavoie (dir.), *Français de France et français du Canada, les parlers de l'Ouest de la France, du Québec et de l'Acadie*, Lyon, Centre d'études linguistiques Jacques Goudet, 1995, p. 399-439.

Le texte sur le français acadien, lu par la professeure du cours FCE en début d'année et évoqué à l'extrait 3, confirme que des usages anciens, et parfois toujours pratiqués, peuvent être décrits comme des archaïsmes. Elle lit notamment à ses étudiants le passage suivant :

Extrait 13, Professeure 2, en classe, le 18 sept. 2013 : faire zire abrier et hardes sont des archaïsmes dont l'usage est encore courant dans certaines régions acadiennes

Selon l'extrait 9 plus haut, et tous les autres exemples recueillis au fil de l'enquête, le terme « archaïsme » recouvre tout ce qui est perçu comme relevant du substrat acadien dans les pratiques linguistiques : dans le lexique, mais aussi dans les tournures grammaticales, syntaxiques et la prononciation. On ne peut que supposer que l'appellation « archaïsme » découle d'un alignement sur une norme exogène : ce qualificatif est apposé sur ces pratiques linguistiques parce qu'elles ne sont plus présentes dans les ouvrages de référence (qui ne sont pas édités en Acadie), alors qu'elles sont toujours en usage en Acadie.

Sur ce point aussi le positionnement pédagogique des professeurs est sujet à variation. Dans ce même extrait 9, la professeure du cours FCO justifie le rejet de « blé d'inde » à l'écrit, concurrencé par « maïs ». Dans un autre entretien, la professeure du cours FCE cette fois, prend sans le savoir les mêmes exemples que sa collègue pour préconiser leur utilisation sans entrave :

Extrait 14, Professeure 2, en entretien, le 25 oct. 2013 : parce que je sais qu'on a déjà eu cette discussion-là des gens qui disaient non non non les régionalismes faut les/ faut les bannir mais là du blé d'inde des bleuets et E le souper pour moi c'est tout à fait correct j'ai aucun problème avec ça [rire]

Si certains professeurs ont tranché en faveur d'une acceptation, pour d'autres, l'échelle d'acceptabilité mise en évidence au point précédent reste pertinente pour le fonds linguistique acadien. En effet, l'interrogation de l'enseignante de FCO à propos de « blé d'inde » repose sur le fait qu'un terme (« maïs », venu d'ailleurs, mais standard dans les dictionnaires) lui soit préféré. Dans l'extrait plus haut, elle explique sa façon de prendre une décision : à l'aide des outils de référence, les dictionnaires (le *Multi* en priorité, pour ce sujet), les bases de données terminologiques, l'OQLF, Termium... Elle reconnaît cependant que ces bases de données ne suffisent pas. Ainsi, de la même façon que pour les anglicismes, il reste une part qui lui incombe directement.

À la lecture de ce qui précède, on voit que de nombreuses formes d'expressions perçues comme étant régionales sont rejetées d'une façon ou d'une autre (même si de façon inégale et si cela dépend des professeurs). On leur accorde pourtant une place, même minime. En entretien, la professeure de FCO revient sur ces termes et dit à propos de ses étudiants :

Extrait 15, Professeure 1, en entretien le 24 oct. 2013 : ils aiment/ ils aiment les anglicismes + ils aiment tout ce qui a une/ ces anglicismes les archaïsmes des régionalismes ces mots non-standard ont un charme il faut le dire + ils aiment s'en servir ils aiment/

Cette courte déclaration associe « anglicismes », « archaïsmes » et « régionalismes », tous réunis derrière le même vocable « mots non-standards », puis elle en vante le « charme ». Ailleurs, une collègue explique en entretien que le mélange, dans les classes, d'étudiants acadiens et d'étudiants internationaux produit des interactions intéressantes :

Extrait 16, Professeure 3, en entretien le 20 oct. 2014 : mais y a davantage de discussions E E ++ y a plus de discussions que de ++ que que vraiment de de confrontation parce que là ils sont intéressés oh ben comment vous dites ça comment/ qu'est-ce que c'est ça un gabinet c'est quoi un gabinet qu'est-ce que c'est un gabinet + puis moi je sais jamais puis les étudiants trouvent ça comique oh moi je sais pas ++ je sais pas + je sais pas + vous savez je suis pas bonne en français je peux pas vous aider moi moi je sais pas là là je les fais rire + puis là à un moment donné ils notent un ga- un gabinet c'est un petit chandail à manche courte oh un t-shirt ok oh oh bon ok mais là ils trouvent ça intéressant que oh y a un autre nom pour t-shirt

L'extrait 15 fait écho à l'extrait 2, la « diversité linguistique du milieu », pour reprendre les termes des syllabus du cours, donne du « charme » et une « coloration » à la langue. Cette fonction esthétique vient se doubler d'une fonction phatique, voire ludique, exprimée par la professeure dans l'extrait 16. Dès lors, la question est plutôt de savoir si c'est une place assignée ou si ces ensembles linguistiques qui expriment « la diversité linguistique » peuvent aussi sortir de ces sphères d'application, pour être utilisés dans des « situations formelles », voire enseignés.

Conclusion

En premier lieu, nous avons voulu montrer qu'il existait un discours sur la diversité linguistique dans l'institution universitaire de Moncton. L'hétérogénéité des pratiques linguistiques n'est pas niée, elle est au contraire conscientisée par les professeurs comme par l'administration ; derrière elle, on retrouve les enjeux identitaires (de construction de soi et de socialisation) qui y sont liés et qui sont étroitement dépendants de l'historiographie de ce lieu : sa situation intériorisée de minorité. Cela se traduit par l'introduction dans les cours de français d'un objectif de prise en compte de cette diversité, mais aussi par des attitudes individuelles de la part des professeurs qui vont chercher à faire une place aux pratiques linguistiques qu'ils conçoivent comme extérieures au « standard » souhaité. Parfois, cela donne lieu à une volonté sincère, qui n'est pas dominante mais qui existe, d'intégrer les spécificités linguistiques locales ou, du moins, et c'est plus fréquent, à ne plus en sanctionner certaines.

En second lieu, il faut observer que ce qui est appelé « diversité linguistique » est catégorisé comme étant en dehors du « standard ». Le modèle linguistique enseigné reste aligné sur une variété dominante qui est majoritairement prise dans les représentations que les acteurs sociaux se font des pratiques en France, avec des incursions du côté du Québec, à travers certains ouvrages ou bases terminologiques. Cela nous semble être le témoin de l'intériorisation d'un rapport « centre – périphérie¹ », où la variété linguistique légitime du français semble inévitablement émaner de la France et du Québec. Le discours sur la diversité linguistique, parallèle à cet enseignement, pourrait bien fonctionner comme un « alibi » à une idéologie du standard, c'est-à-dire qu'il aurait en partie pour rôle d'atténuer la violence symbolique qui peut résulter du remplacement de pratiques linguistiques quotidiennes par des pratiques exogènes et justifier que ces dernières représentent la clé de la réussite universitaire et sociale.

La solution trouvée par le corps professoral consiste en une division fonctionnelle des pratiques linguistiques en variétés et en registres, permises par un découpage des situations de communication. Ainsi, la « diversité linguistique », trouve un espace de circulation dans les échanges privés, informels, notamment en famille ou entre amis, mais elle est exclue de situations de communication considérées comme formelles. Ce faisant, l'enseignement du « standard » ne viendrait pas remplacer les pratiques linguistiques vernaculaires, mais les compléter.

Cependant, et c'est notre dernier point, si tout ce qui varie du standard idéalisé se trouve cantonné aux sphères de l'intime ou à des fonctions subsidiaires (par exemple esthétiques ou ludiques), est-ce une diversité légitime ? Ce n'est pas notre interprétation. Le « régime de la diversité » semble bien fonctionner comme un régime diglossique. Les pratiques vernaculaires, dont fait partie le chiac, sont cantonnées aux registres « familier » ou « populaire » et aux situations dites informelles. Les en faire sortir est une transgression – sanctionnée dans les évaluations en classe. Si ce n'est pas spécifique à l'Acadie², cela nous paraît entretenir une insécurité linguistique chronique, sujet de préoccupations importantes en Acadie. Sur la base de nos données, rien n'indique que des éléments vernaculaires soient intégrés au standard imaginé. Ainsi contraintes à certaines situations de communication,

¹ Michel Francard, Geneviève Géron, et Régine Wilmet (dir.), « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques, vol. 1 », *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 1993.

² Philippe Blanchet, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel, 2016, p. 124-125.

les pratiques vernaculaires perdent toute forme de velléité politique : il est reconnu, par exemple, comme une évidence (idéologiquement, bien sûr), que l'on ne peut pas utiliser le chiac à l'école, dans un examen, dans un entretien professionnel, dans une campagne politique ou publicitaire, etc. En contrepoint, en reproduisant une « élite » autour de la pratique d'un français dit standard, cela assure à cette variété une forme de domination sociale.

Références

- Blanchet, Philippe, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel, 2016.
- Blommaert, Jan, *Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- Boudreau, Annette, « La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie », *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, n° 54, vol. 3, 2009, p. 439-459.
- Boudreau, Annette et Lise Dubois, « L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français », *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL*, vol. 13, n° 2, 1991, p. 37-50.
- Boudreau, Annette et Lise Dubois, « Langues minoritaires et espaces publics : le cas de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », *Estudios de sociolingüística*, vol. 2, n° 1, 2001, p. 37-60.
- Daigle, Jean, « L'Acadie de 1604 à 1763, synthèse historique », dans Jean Daigle (dir.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, 1993, p. 1-44.
- Fairclough, Norman, *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Londres, Routledge, 2003.
- Francard, Michel, « Les jeunes francophones et leur langue : de l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la Wallonie », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 27, n° 1, 1994, p. 147-160.
- Francard, Michel, Geneviève Géron et Régine Wilmet (dir.), « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques, vol. 1 », *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*, 1993.
- Heller, Monica, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, 2002.
- Heller, Monica et Marylin Martin-Jones, « Introduction: Symbolic Domination, Education and Linguistic Difference », dans Monica Heller et Marylin Martin-Jones (dir.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*, Westport, Ablex, 2001, p. 1-28.
- Leblanc, Ronnie-Gilles, *Du Grand Dérangement à la Déportation. Nouvelles perspectives historiques*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, 2005.
- Massignon, Geneviève, *Les parlers français d'Acadie*, Paris, Klincksieck, 1962.
- Péronnet, Louise, *Le parler acadien du sud-est du Nouveau-Brunswick : éléments grammaticaux et lexicaux*, New York, Peter Lang, 1989.
- Péronnet, Louise, « Le français acadien », dans Pierre Gauthier et Thomas Lavoie (dir.), *Français de France et français du Canada, les parlers de l'Ouest de la France, du Québec et de l'Acadie*, Lyon, Centre d'études linguistiques Jacques Goudet, 1995, p. 399-439.
- Péronnet, Louise, « Nouvelles variétés du français parlé en Acadie du Nouveau-Brunswick », dans Lise Dubois et Annette Boudreau (dir.), *Les Acadiens et leur(s) langue(s) : quand le français est minoritaire*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1996, p. 121-136.

- Perrot, Marie-Ève, « Aspects fondamentaux du métissage français/anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada) », thèse de doctorat, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1995.
- Rey, Christophe, « Des lexicolinguistes au pays des sociographes : vers une sociolexicologie ? », dans Gilles Forlot et Fanny Martin (dir.), *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 169-185.
- Saint-Louis, Michel, « Les collectivités sans État et les relations internationales : l'exemple du peuple acadien des Maritimes », dans Mourad Ali-Khodja et Annette Boudreau (dir.), *Lectures de l'Acadie : une anthologie de textes en sciences humaines et sociales, 1960-1994*, Montréal, Fides, 2009, p. 563-582.
- Thériault, Joseph-Yvon, *Faire société. Société civile et espaces francophones*, Sudbury, Éditions Prise de parole, 2007.
- Thériault, Léon, « L'Acadie de 1763 à 1990, synthèse historique » dans Jean Daigle (dir.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours*, Moncton, Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton, 1993, p. 45-92.
- Violette, Isabelle, « Immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick », thèse de doctorat, Moncton, Université de Moncton, 2010.