

Tipo: Artículo original – **Sección:** Temática variada

L'insécurité linguistique chez les futurs enseignants de FLE non natifs a l'ISL

Inseguridad lingüística en los futuros docentes de francés como lengua extranjera no nativos del ISL

Andrea Santander Vega

*Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía,
Instituto Superior de Lenguas, Asunción - Paraguay.*

<https://orcid.org/0009-0002-7258-9670>

e-mail: nsv.andrea@gmail.com

Recibido: 16/7/2025
Aprobado: 29/11/2025

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche a été réalisé dans le but de mettre en lumière un aspect peu connu ou peu discuté de l'enseignement d'une langue étrangère, (en l'occurrence le français), depuis un contexte linguistique et culturel particulier non francophone. Comme l'indique son titre, la présente recherche vise à réfléchir sur la notion d'insécurité linguistique et à essayer, à partir de l'observation des attitudes et comportements linguistiques sur le terrain paraguayen, de présenter un rapport utilisant un modèle théorique, élaboré à partir de l'analyse d'un corpus constitué d'entretiens réalisés auprès des étudiants de l'ISL-UNA, en 2022. On s'intéresse à la notion d'insécurité linguistique dans le processus d'enseignement des langues étrangères, notamment celle ressentie par les futurs enseignants de FLE (français langue étrangère) non natifs au Paraguay. Les réponses récoltées montrent que le sentiment d'insécurité linguistique existe chez les personnes participant à l'échantillonnage, et se manifeste surtout devant les locuteurs natifs, ce qui limiterait les activités d'enseignement aux niveaux débutants. En d'autres termes, l'insécurité linguistique entraîne une insécurité professionnelle due à un manque de légitimité. A partir de ces conclusions on pourrait étudier les moyens de surmonter ladite insécurité et de valoriser le travail de l'enseignant bilingue.

Mots-clés : enseignement de FLE ; locuteur natif/non natif ; insécurité linguistique.

RESUMEN

Este trabajo de investigación fue realizado con el fin de poner de relieve un aspecto poco conocido o poco discutido de la enseñanza de una lengua extranjera, (en este caso el francés), desde un contexto lingüístico y cultural particular no francófono. Como lo indica su título, la presente investigación tiene por objeto reflexionar sobre el concepto de inseguridad lingüística y tratar, a partir de la observación de las actitudes y comportamientos lingüísticos en el terreno paraguayo, de presentar un informe utilizando un modelo teórico, elaborado a partir del análisis de un corpus de entrevistas realizadas a estudiantes de la ISL-UNA en 2022. Se presta atención a la noción de inseguridad lingüística en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, en particular la experimentada por los futuros profesores de FLE (francés lengua extranjera) no nativos en Paraguay. Las respuestas obtenidas muestran que la sensación de inseguridad lingüística existe entre las personas que participaron en el muestreo, y se manifiesta sobre todo frente a hablantes nativos, lo que limitaría las actividades de enseñanza a los niveles principiantes. En otras palabras, la inseguridad lingüística genera inseguridad profesional debido a una falta de legitimidad. Sobre la base de estas conclusiones se podrían estudiar los medios para superar dicha inseguridad y valorizar el trabajo del profesor bilingüe.

Palabras clave: enseñanza del FLE; locutor nativo/no nativo; inseguridad lingüística.

Conflictos de Interés: ninguno que declarar

Fuente de financiamiento: sin fuente de financiamiento.

DOI: <https://doi.org/10.47133/ÑEMITYRA20250703b-A9>

BIBLID: 2707-1642, 7, 3, pp. 121-128

Editor responsable: Valentina Canese. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas, Asunción - Paraguay.

Introduction

Le présent travail de recherche s'intitule « L'insécurité linguistique chez les futurs enseignants de FLE¹ non natifs à l'ISL² », ce qui souligne que l'on cherche à traiter la notion d'insécurité linguistique perçue à partir de l'expérience de ceux qui s'apprêtent à entrer dans la vie professionnelle avec un diplôme universitaire qui les rend professionnels d'une langue étrangère, comme c'est le cas pour la langue française.

Les recherches bibliographiques nous indiquent que cette notion a commencé à être étudiée par E. Haugen en 1962, puisqu'il a développé le concept de schizoglossie (comme une situation d'insécurité vis à vis de la norme). Ce travail a été pris par Labov (1976) comme base pour son étude sur les normes de prononciation de l'anglais, dans différents groupes sociaux à New York. Plus tard, M. Francard (1989) relie la notion d'insécurité au degré de scolarisation des sujets. Calvet (1995) applique ces travaux à des contextes plurilingues, en étudiant la notion d'insécurité linguistique comme conséquence des relations interlinguistiques, c'est-à-dire la comparaison que fait le locuteur avec le parler *légitime* donnée par la norme, ou avec le statut que le locuteur intériorise comme tel.

Il faut s'attendre à ce qu'un étudiant en langues ressente une sorte d'insécurité lorsqu'il est plongé dans un univers nouveau tel qu'une langue étrangère ; par conséquent, on trouve qu'il est important aussi de donner de la visibilité à cette notion et son impact sur le groupe social formé par les futurs professionnels de l'enseignement du FLE au Paraguay.

Les questions de départ portent sur la notion d'insécurité linguistique. Il s'agit de savoir si les étudiants faisant partie de l'échantillon ressentent cette insécurité et dans quelles conditions ou situations. En cas d'insécurité, nous cherchons également à savoir quelles sont les ressources qu'ils utilisent pour surmonter cet obstacle potentiel.

Les résultats de ce travail découlent d'entretiens réalisés avec des étudiants en processus de TFG³ pour obtenir leurs diplômes de Licence en Langue Française à l'ISL-UNA.

Cette recherche tente d'abord de nous familiariser avec la notion d'insécurité linguistique, et à étudier la légitimité de l'enseignement d'une langue étrangère. Pour se rapprocher de ces idées, les étudiants ont été interrogés sur leurs expériences académiques et professionnelles, sur leurs idées sur la sécurité/insécurité linguistique et s'ils la ressentent, et dans quelles conditions.

Méthode

L'approche adoptée pour mener cette recherche a été qualitative. La méthodologie a été de type descriptif, ce qui a permis de caractériser le phénomène d'étude et de le rendre plus familier. Les stratégies et techniques mobilisées ont été la recherche documentaire et l'enquête de terrain. Les entretiens ont été menés de façon individuelle, sous la forme semi-structurée.

Les principales lignes de l'analyse de contenu ont été présentées à la fois sous forme de commentaires par entretien et sous forme d'analyses des données issues des propos des étudiants interrogés.

On a pu recueillir non seulement des données biographiques et langagières des étudiants, mais aussi explorer leurs pratiques linguistiques, académiques et sociales.

¹ Français Langue Étrangère

² Institut Supérieur de Langues

³ TFG: Trabajo Final de Grado

L'échantillon

Le choix des étudiants à interroger a été effectué selon le critère de leur formation à l'Institut Supérieur des Langues ISL-UNA. Au moment de l'entretien, ils habitent au Paraguay, leur langue première est l'espagnol, ils sont futurs enseignants non natifs de FLE au Paraguay, en cours d'élaboration de leur mémoire de recherche pour obtenir leur Licence en Langue Française.

Méthodes et techniques utilisées

D'abord, un entretien semi-directif a été utilisé, ce qui a permis de recueillir des données biographiques et langagières ainsi que d'explorer les pratiques linguistiques, académiques et sociales actuelles des participants.

Les grandes lignes de l'analyse de contenu ont été présentées sous forme de tableau récapitulatif mettant en évidence les principales données informatives. Une discussion sur les questions de départ a suivi, ainsi qu'une conclusion concernant l'insécurité linguistique ressentie par les futurs enseignants paraguayens francophones non natifs interrogés.

Guide d'entretien

Dans le cadre de cette recherche, un guide d'entretien semi-directif à réponses ouvertes et semi-ouvertes a été élaboré, visant à recueillir des données personnelles, académiques et professionnelles des étudiants interrogés et à examiner leur lien avec l'insécurité linguistique dans l'enseignement du FLE. Les entretiens, menés oralement et enregistrés puis transcrits, ont été construits selon une approche semi-ciblée permettant de laisser place à l'expression des participants et d'obtenir une analyse approfondie des variables susceptibles d'influencer leur sécurité linguistique.

Résultats

Les entretiens réalisés auprès des étudiants de la dernière année de la Licence en Langue Française de l'Institut Supérieur de Langues ont permis d'examiner la manière dont l'insécurité linguistique s'est manifestée chez les futurs enseignants de FLE. Leurs déclarations ont révélé à la fois leur rapport à la langue apprise et destinée à l'enseignement, les situations génératrices d'insécurité linguistique ainsi que les stratégies envisagées pour y faire face. La discussion a été organisée en quatre axes principaux, issus de la structure du guide d'entretien : formation académique pertinente, insécurité linguistique vs. insécurité professionnelle, manifestations d'insécurité linguistique et stratégies de dépassement.

Formation académique pertinente

Tout d'abord, il a été constaté que les personnes interrogées étaient toutes hispanophones. Elles ont commencé leurs études de la langue française à l'âge adulte, motivées par des intérêts personnels et professionnels, sans contact préalable avec la langue. Toutes ont choisi la Licence en langue française comme deuxième carrière professionnelle et ont déclaré être arrivées à l'université avec un niveau de langue jugé nécessaire mais insuffisant pour suivre les cours dispensés entièrement en français.

Les témoignages ont également montré que, si les séjours linguistiques en contexte francophone ont été valorisés, ils concernaient exclusivement la France et non d'autres pays

francophones. Cette orientation témoigne d'une perception du français de France comme norme dominante ou modèle de référence, ce qui a été identifié comme l'une des causes possibles d'insécurité linguistique.

Il est apparu que la représentation idéale de la langue française était celle du français standard tel qu'il est enseigné dans les manuels et documents majoritairement produits en France. Cette norme académique, en référence à la France, a été perçue comme nécessaire pour préserver l'unité de la langue et garantir la cohérence et l'intercompréhension dans l'espace francophone (Frey, 2012, p.51). Dans ce sens, la relation entre insécurité linguistique et scolarisation, établie par Francard (1989), a trouvé un écho dans les propos recueillis : plus la conscience de la norme est grande, plus la distance entre la norme légitime et sa propre pratique est perçue, renforçant ainsi le sentiment d'insécurité.

Certains témoignages ont illustré cette situation. Par exemple, une des participantes a affirmé ne pas ressentir d'insécurité linguistique, ce qui pourrait être expliqué par un manque de références normatives, menant à une auto-perception biaisée. Un autre participant a exprimé une insécurité formelle liée à la phonétique : « ...la majeure insécurité que j'ai c'est la partie phonétique et je crois que quand on parle je fais des erreurs, je peux pas l'occulter... ». De son côté, une autre personne interrogée a exprimé une insécurité statutaire en ne se sentant pas légitime pour enseigner devant des locuteurs natifs : « La verdad que no me veo enseñando en un lugar como le Marcel Pagnol... ». Enfin, le besoin ressenti par plusieurs participants d'effectuer des séjours en France a été présenté comme un moyen d'obtenir une validation symbolique, renforçant l'idée que la légitimité s'acquiert au contact de la norme perçue comme centrale.

Ainsi, les résultats ont montré qu'il a été utile d'avoir une norme de référence, tout en reconnaissant qu'il n'existe pas une seule manière « correcte » de parler. L'ensemble des personnes interrogées a néanmoins souligné la compétence phonétique comme un domaine particulièrement insécurisant. Un autre point essentiel a été la prise de conscience de la norme, condition nécessaire pour permettre une auto-évaluation plus complète et objective.

Insécurité linguistique vs. Insécurité professionnelle

Premièrement, il faut comprendre que, dans le cadre de cette recherche, l'insécurité linguistique a été fortement liée à l'insécurité professionnelle. Par insécurité professionnelle, il faut entendre l'insécurité relative au travail ou à la rémunération, mais surtout l'insécurité liée à la légitimité professionnelle. La langue n'a plus constitué seulement un moyen de communication, mais elle est devenue un métier.

Dans tous les cas, les personnes interrogées disposant d'une expérience professionnelle dans l'enseignement se sont senties relativement en sécurité, car elles ont développé leur activité devant un public débutant, de sorte que leurs capacités linguistiques n'étaient pas remises en question ou menacées. En même temps, il est apparu que l'insécurité linguistique des participants a varié en fonction du contexte.

Selon les témoignages recueillis, les personnes interrogées ont réussi à mieux gérer leur insécurité linguistique pour plusieurs raisons : d'abord parce que le niveau de langue dans la salle de classe n'était pas très élevé et que les élèves ne posaient pas souvent de questions auxquelles elles ne pouvaient pas répondre; ensuite parce qu'elles ont pu mettre en place des stratégies pour masquer leur ignorance et l'insécurité linguistique qui en résultait, ou pour anticiper tout ce qui pourrait les rendre incertaines. Ces stratégies n'ont pas été applicables

dans l'interaction avec un locuteur natif et, pour cette raison, les participants se sont sentis davantage en insécurité linguistique devant un locuteur natif.

Par exemple, une des personnes interrogées a déclaré : *« pour commencer la classe je peux dire que je n'ai pas la langue française comme langue maternelle, c'est pour cela que j'ai des erreurs »*. Une autre a précisé : *« il y a parfois des questions très spécifiques et donc j'admets que je ne sais pas mais qu'on va chercher et apprendre ensemble »*.

Manifestations d'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique n'est pas la même dans toutes les compétences. Le scénario de départ concernait les compétences linguistiques en communication et la question était de savoir si les étudiants interrogés estimaient que leur sentiment d'insécurité linguistique se limitait à une compétence particulière. Leurs témoignages indiquent la compétence lexicale et la compétence phonologique comme les plus d'insécurité. On peut donc supposer que leur apprentissage du français s'est fait selon des méthodologies traditionnelles, où la syntaxe et la grammaire sont encore considérablement présentes, ce qui les rassure.

Stratégies possibles pour surmonter telles manifestations

Le scénario proposé par les participants, même en ayant ressenti de l'insécurité linguistique, ils ont réussi à se construire un nouveau profil professionnel. Les étudiant·e·s interrogé·e·s ont défini leur rôle par d'autres compétences et aptitudes que la seule compétence lexicale et phonologique. La connaissance socioculturelle, le savoir-apprendre et les compétences sociolinguistiques leur ont permis de se détacher de l'image stéréotypée de l'enseignant qui sait tout, du professeur possédant la connaissance absolue. Conformément aux approches d'enseignement actuelles, ils ont prévu de mettre à disposition de leurs élèves tout leur bagage cognitif, tant linguistique que culturel, en partageant leurs expériences culturelles, leurs connaissances pratiques et en les aidant à acquérir de nouvelles connaissances et compétences.

Par exemple, une des personnes interrogées a déclaré : *« Ce qu'on pense, le locuteur idéal c'est une personne qui parle la langue comme un natif. C'est une personne qui parle très bien, qui prononce bien, qui sait la grammaire, qui sait aussi des choses qui correspondent à la civilisation ou qui peut relier toute cette connaissance à la partie culturelle, c'est une personne qui a une connaissance très vaste de la langue. Pour moi, ça c'est le locuteur idéal, parce que c'est une personne qui peut parler, mais qui peut vous expliquer plein de choses et dans n'importe quel domaine. »*

Pour cela, les futur·e·s enseignant·e·s ont dû connaître le paysage linguistique et culturel des pays dont ils enseignent la langue (de la Francophonie dans ce cas, et pas seulement de la France). Pour construire ce nouveau profil, les étudiant·e·s ont eu besoin d'une formation respectant les mêmes principes : une formation leur permettant de connaître différentes méthodologies et techniques d'enseignement pour mieux s'adapter aux besoins de leur public, de se former et d'enseigner, et d'intégrer la diversité linguistique et culturelle dans leur enseignement.

Une autre personne interrogée a indiqué : *« Par exemple, je crois que peut-être ce qui se passe avec la formation d'éducation supérieure, c'est-à-dire la licence, peut améliorer la partie grammaticale, parce qu'on n'a qu'une année de phonétique, puis la partie grammaticale c'est un bilan. Je crois qu'il faut utiliser d'autres manières ou profiter de la partie phonétique et grammaticale dans la licence. »*

Le Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères (Kelly & Grenfell, 2004, p.5) a proposé, entre autres, que la formation initiale et continue comprenne : l'expérience d'un environnement interculturel et multiculturel ; le développement de liens avec des partenaires à l'étranger (séjours, échanges et TIC) ; une formation aux méthodologies et techniques d'enseignement des langues ; le développement d'une approche critique de l'enseignement et de l'apprentissage ; l'apprentissage à apprendre ; l'intégration de la recherche à l'enseignement ; les valeurs sociales et culturelles ; et la diversité des langues et cultures.

L'université a dispensé une formation structurée permettant aux étudiant·e·s de développer des activités d'enseignement, ce qui leur a conféré une légitimité professionnelle. Cependant, même avec un diplôme, certain·e·s ont ressenti de l'insécurité linguistique. Cette insécurité a dû être combattue par une formation continue, afin de donner suffisamment de confiance aux étudiant·e·s pour se développer non seulement auprès de niveaux débutants, mais aussi dans les niveaux plus avancés de l'enseignement de la langue. Il a été également important que cette formation continue soit développée en tenant compte du nouveau profil des enseignant·e·s, de l'approche communicative, socioculturelle et plurilingue.

Conclusion

L'insécurité linguistique, étudiée depuis les années 1960, a été analysée par différents auteurs, de Haugen (1962), qui a introduit le concept de schizoglosse, à Labov (1966) et Francard (1990), puis Calvet (1995), chacun mettant en évidence le lien entre norme linguistique, variations sociales et sentiment d'insécurité. Alors que ces études concernaient principalement des locuteurs natifs, la présente recherche se focalise sur un groupe d'étudiants hispanophones apprenant le français comme langue étrangère dans le but de l'enseigner, introduisant ainsi de nouvelles variables liées à l'apprentissage, la formation académique et l'expérience professionnelle.

Les témoignages montrent que l'insécurité linguistique se manifeste surtout dans les compétences phonétiques et lexicales, parfois grammaticales, et qu'elle est étroitement liée à la représentation de la norme linguistique — le français parisien — et à l'idée d'un locuteur natif idéal. Cette insécurité conduit les étudiants à limiter leur pratique professionnelle à des publics débutants et à éviter le contact avec des locuteurs natifs, engendrant une insécurité professionnelle liée à la légitimité.

Avec cette recherche, on a essayé de rapprocher les concepts d'insécurité linguistique du groupe d'étudiants qui seront bientôt validés académiquement pour enseigner la langue française. On peut voir comment l'insécurité linguistique peut entraîner une insécurité professionnelle, puisque la langue est l'objet de l'enseignement. On peut également voir que dans l'enseignement, même si les compétences langagières comme la phonétique et le lexique sont nécessaires, il est également important de mettre en œuvre d'autres facteurs liés au savoir-faire professionnel de l'enseignant.

Compte tenu de ce changement de perspective, les enseignants et ceux qui sont concernés par l'éducation, au moins, doivent cesser de penser que natif signifie enseignant. Les compétences et la légitimité de l'enseignant non natif, en tant que bilingue, devraient être considérées dans une perspective plurilingue.

Pour enseigner une langue étrangère, le bilingue qui connaît la langue maternelle de ses élèves tente de rechercher des procédures qui lui permettent de jeter un pont non seulement entre deux langues, mais aussi entre deux cultures. Par la spécificité même de son travail,

l'enseignant bilingue se trouve en effet dans une situation de diversité culturelle qui l'oblige, pour les besoins de sa profession, à aller vers la langue-culture qu'il enseigne, et ce sont ses compétences, coordonnées avec d'autres facteurs, bien sûr, qui font que l'apprenti parle la LE et qu'il se connaisse et s'étend dans son pays.

Mais si, en fin de compte, l'objectif ultime est l'apprentissage, n'est-ce pas la professionnalisation et le résultat de l'enseignement dispensé qui devraient être pris en considération ? Et si c'est l'insécurité qui pousse le professeur non natif à aller chercher la légitimité, ne devrait-il pas être considéré comme la meilleure incitation pour obtenir et mériter cette légitimité ? Ces questions pourraient guider d'autres recherches à l'avenir.

Références

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard. https://psyaanalyse.com/pdf/BOURDIEU_Ce_que_parler_veut_dire_FICHE_DE_LECTURE.pdf
- Calvet, L.-J. (1995). Les « Edwiens » et leurs langues : sentiments et attitudes linguistiques dans une communauté créolophone blanche de Louisiane. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 13.
- Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée* (L.-J. Calvet, Trad.). Payot. (Obra original publicada en 1968)
- Davies, A. (2004). The native speaker in applied linguistics. En *Handbook of applied linguistics*. Blackwell Publishing. <http://www.poileasaidh.celtscot.ed.ac.uk/daviesseminar.html>
- Derivry-Plard, M. (2008). Enseignants « natifs » et « non natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues. En *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines. <https://www.academia.edu/2098640/>
- Francard, M. (1993). L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique. *Français et Société*, 6, 13. <https://www.academia.edu/39287567/>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin. <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155). <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340–349. <https://www.researchgate.net/publication/249252344>
- Planet, C. (2014). Natifs et non natifs dans l'enseignement des langues-cultures étrangères : genèse, aspects et perspectives d'un conflit de légitimités. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, 16, 86–96. <https://rediesonorense.files.wordpress.com/2014/09/revista-no-16.pdf>
- Renaud, P. (1998). Absoute pour un locuteur natif. En *Francophonies: Recueil d'études en hommage à Suzanne Lafage* (Français en Afrique). Didier Érudition. <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Renaud.htm>
- Saint-Pierre, M. (1987). [Reseña del libro *Vers la compétence de communication*, por D. H. Hymes]. *Revue québécoise de linguistique*, 16(2), 319–323. <https://doi.org/10.7202/602605ar>

Urbain, J.-D. (1982). La langue maternelle, part maudite de la linguistique? *Langue française*, (54), 7–28. <https://doi.org/10.3406/lfr.1982.5275>