

Sur quelques principes d'argumentation néolibérale dans l'enseignement du français en Acadie

Samuel Vernet

Numéro 11, printemps 2020

Varia

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1076705ar>

DOI : <https://doi.org/10.17118/11143/17841>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS)

ISSN

2369-6761 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vernet, S. (2020). Sur quelques principes d'argumentation néolibérale dans l'enseignement du français en Acadie. *Circula*, (11), 64–84.
<https://doi.org/10.17118/11143/17841>

Résumé de l'article

Cet article propose quelques réflexions sur l'influence d'un cadre idéologique néolibéral sur l'enseignement du français en Acadie du Nouveau-Brunswick, région francophone minoritaire du Canada. Il s'appuie sur une enquête ethnographique menée en 2013-2014 au sein des cours de français à l'Université de Moncton. Après avoir présenté le terrain, la méthodologie d'analyse critique et problématisé la situation des cours de français universitaires, le texte s'arrête sur la notion de néolibéralisme et analyse le corpus en fonction de deux de ses figures types majeures : l'individu-entrepreneur et l'individu-manager.

© Samuel Vernet, 2021



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Sur quelques principes d'argumentation néolibérale dans l'enseignement du français en Acadie

Samuel Vernet, Aix-Marseille Université
samuel . vernet1 @ gmail . com

Résumé : Cet article propose quelques réflexions sur l'influence d'un cadre idéologique néolibéral sur l'enseignement du français en Acadie du Nouveau-Brunswick, région francophone minoritaire du Canada. Il s'appuie sur une enquête ethnographique menée en 2013-2014 au sein des cours de français à l'Université de Moncton. Après avoir présenté le terrain, la méthodologie d'analyse critique et problématisé la situation des cours de français universitaires, le texte s'arrête sur la notion de néolibéralisme et analyse le corpus en fonction de deux de ses figures types majeures : l'individu-entrepreneur et l'individu-manager.

Mots-clés : enseignement du français ; Acadie ; néolibéralisme ; individu-entrepreneur ; individu-manager

Abstract: This paper offers some reflections on the influence of a neoliberal ideological framework on the teaching of French in Acadia, New Brunswick, the French-speaking minority region of Canada. The article is based on an ethnographic inquiry conducted in 2013-2014 within French courses at the Université de Moncton. After introducing the field, the methodology of the critical analysis and problematizing the situation of university French courses, the text stops on the notion of neoliberalism and analyzes the corpus according to two of its major figures: that of the Entrepreneur and the Manager.

Keywords: French teaching; Acadia, neoliberalism; Entrepreneur; Manager

1. Introduction

Le présent texte propose quelques réflexions sur un ancrage idéologique de l'enseignement du français en Acadie du Nouveau-Brunswick, au Canada. Il s'intéresse plus particulièrement à l'Université de Moncton, un des principaux établissements d'enseignement supérieur en français dans les régions francophones minoritaires du Canada. En 2013 et 2014, j'ai investi les lieux pour observer, dans une approche sociolinguistique ethnographique et critique, le déroulement des cours de français obligatoires (un de communication écrite, l'autre de communication orale) donnés à l'ensemble du corps étudiant en baccalauréat¹. Cette recherche examinait notamment le type de français enseigné, comment il l'était et pourquoi ; elle interrogeait les tensions éventuelles entre standard et vernaculaire, les discours et les idéologies linguistiques circulant à la fois dans l'équipe enseignante, dans l'administration et chez les étudiants. Le corpus de cette recherche était constitué de l'ensemble des échanges en classe, des documents pédagogiques, d'entretiens avec l'équipe pédagogique de français et de documents administratifs.

Durant le travail de terrain, j'avais été interpellé par l'usage d'un certain champ sémantique concentré en particulier dans les documents pédagogiques et certains échanges du cours d'oral : *évaluer ses forces et ses faiblesses, améliorer ses compétences, relever des défis*, des termes comme *leader, leadership, modèle à suivre*, etc. J'avais à l'époque lié ce vocabulaire à un discours de la performance et une idéologie néolibérale sans prendre le temps de développer l'analyse (Vernet, 2016 : 287-293). C'est ce que je souhaite faire dans cet article, en m'intéressant à la façon dont on s'adresse aux étudiants dans le discours pédagogique.

Dans la suite de ce texte, une première partie présentera l'Acadie du Nouveau-Brunswick et les données auxquelles cet article s'intéresse. Cette partie ouvrira sur une contextualisation de la problématique de l'article dans un ensemble plus vaste examinant la circulation des discours et des idéologies dans l'enseignement du français en Acadie. Une partie de théorie suivra, s'attachant à préciser la notion d'« idéologie néolibérale » et son application au milieu universitaire. Les analyses du corpus, qui constituent le corps du texte, seront divisées en deux parties insistant chacune sur une figure type : l'interpellation des étudiants en sujets-entrepreneurs et l'interpellation des étudiants en sujets-managers.

1. Équivalent, à peu de choses près, de la Licence européenne.

2. Terrain et méthode

2.1. L'Acadie du Nouveau-Brunswick, contexte historique et linguistique

L'Acadie est une région historique du Canada francophone, située au bord de l'Atlantique sur les actuelles provinces du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard. Les Français ont commencé à coloniser cette région au tout début du 17^e siècle avant de la céder en grande partie aux Anglais, par le traité d'Utrecht, en 1713². Les Acadiens furent massivement déportés à partir de 1755 à la faveur d'une nouvelle guerre franco-britannique ; un épisode marquant resté dans la mémoire collective acadienne sous le nom de Grand Dérangement (LeBlanc, 2005). Ils quittèrent leurs foyers (à l'époque essentiellement situés dans l'actuelle Nouvelle-Écosse), pour rentrer en Europe ou se disséminer en Nouvelle-Angleterre, jusqu'en Louisiane et aux Antilles ou, au nord, sur les côtes qui seront plus tard celles du Nouveau-Brunswick. Si bien qu'aujourd'hui, l'Acadie n'est pas une région administrative officielle du Canada, elle n'a pas de frontières claires. Elle correspond plutôt aux foyers de peuplement francophones qui subsistent dans ces régions, c'est-à-dire, en fait, surtout le Nouveau-Brunswick (Arseneault, 1999) et à une mémoire commune réactivée.

Cela fait donc un peu plus de trois-cents ans que les Acadiens se trouvent officiellement en territoire anglais, minorisés sinon en nombre, du moins en poids politique. À partir de la fin du 19^e siècle, un processus d'émancipation politique s'enclenche à travers la création de journaux en français (*L'Évangéline*, *Le Moniteur acadien*), d'associations religieuses qui permettent à une petite partie de la population de bénéficier d'une éducation en français, puis la mise de place de conventions, réunissant les notables acadiens et officialisant la création de certains symboles nationaux : hymne, drapeau, fête nationale, etc. Ces évolutions permettent de gagner une certaine stabilité. Elles se poursuivront, notamment au Nouveau-Brunswick, tout au long du 20^e siècle.

Au chapitre linguistique, le français acadien parfois appelé « traditionnel » trouve très probablement ses racines dans certaines variétés régionales de l'ouest de la France (Massignon, 1962 ; Péronnet, 1989). Celui-ci a suivi sa propre évolution, déconnectée de l'ancienne métropole depuis fort longtemps, mais toujours influencée par elle : un français normatif exogène, dit « standard », est celui qui est enseigné et vers lequel tendent en général les formes d'expression publique (dans les médias, par exemple). Dans le même temps, le contact permanent avec les anglophones depuis des siècles a teinté le français vernaculaire d'anglais dans des proportions variables (Perrot, 1995). La situation actuelle peut être vue comme une double minorisation, à l'égard de l'anglais d'un côté, du français « standard » de l'autre.

2. Pour une histoire globale de l'Acadie, lire par exemple Daigle (1993), Landry et Lang (2014) ou Thériault (1999).

Dans un tel contexte, la création de l'Université de Moncton, au début des années 1960, sonne comme un acquis considérable pour la population (Cormier, 1975) ; et, de fait, elle est dès le départ un haut lieu de l'émancipation politique acadienne (Boudreau, 2016 : 29-34). Former son public en français est alors une de ses missions revendiquées et renouvelées jusqu'à aujourd'hui³. Pour y contribuer, des cours de français à destination de l'ensemble du public étudiant ont été instaurés depuis au moins les années 1980. Ils ont pour objectif la maîtrise d'un français « standard » : une variété bien sûr difficile à définir mais qui, dans ce contexte, renvoie à un ensemble de variantes recommandées dans des supports de référence publiés en France ou au Québec⁴, à l'exclusion des formes vernaculaires de français. Ces cours ont plusieurs fois fait l'objet d'une réévaluation, de réajustements, en particulier du fait de la perception persistante de l'administration et du corps professoral d'un « manque » dans la maîtrise du standard (Arrighi et Violette, 2013 ; Vernet et Määttä, à paraître).

2.2. L'enquête et les données

En 2013-2014, date à laquelle a été menée l'enquête sur laquelle s'appuie le présent article, deux cours de français sont obligatoires pour l'ensemble du corps étudiant inscrit en baccalauréat : un cours de communication écrite et un cours de communication orale, dans lesquels les étudiants sont en général répartis selon leur filière. En outre, l'inscription à l'Université passe par un test de classement en français, qui classe les individus selon leur niveau et détermine si un ou plusieurs cours de français complémentaires sont nécessaires⁵. Les cours de français obligatoires se donnent pour mission d'enseigner les usages écrits et oraux d'un français dit standard. Ils sont constitués de nombreux exercices pratiques et interactifs menant les étudiants vers l'écriture normée de textes, de préférence liés à leur domaine, et la prise de parole. Le contenu des cours est à priori identique d'un groupe à un autre, avec une part de liberté pédagogique qu'il est difficile de mesurer. J'ai pu suivre et enregistrer un semestre complet des deux cours obligatoires, récolter le matériel pédagogique, interviewer une grande partie du corps enseignant en français, quelques étudiants, et obtenir les documents administratifs relatifs à la mise en place des cours de français dans cette université. Seule une petite partie de cet ensemble sera analysée ici. Il s'agit d'analyses secondaires, empiriques, d'un corpus qui n'y était pas spécifiquement destiné initialement, ce qui apporte son lot de contraintes et de limitations.

3. <https://www.umoncton.ca/notreumoncton/a-propos> (consulté le 16 avril 2020).

4. On parle des dictionnaires *Larousse*, *Robert*, du *Multidictionnaire*, de manuels et de sites Internet, comme ceux du *TLF* et de l'Office québécois de la langue française. J'emploierai désormais l'expression « français standard » sans guillemets, sans oublier pour autant que la nomination d'un tel ensemble aux contours abstraits contribue à son essentialisation.

5. Au moment de l'enquête, environ 60 % des étudiants et étudiantes doivent suivre un ou deux semestres de français supplémentaires au parcours obligatoire.

Je me focaliserai donc sur le matériel pédagogique du cours de français oral – j’expliquerai plus loin pourquoi – en proposant une analyse de ce matériel suivant les principes de la *critical discourse analysis* posés par Fairclough (1992). Il s’agit à la fois d’analyser un corpus dans ses aspects linguistiques (lexicaux, syntaxiques, énonciatifs...), mais aussi comme pratique discursive et sociale, en étudiant les aspects idéologiques. Cette branche de l’analyse du discours s’est développée pour examiner les « taken-for-granted practices that in their very ordinariness ‘do ideological work’ every day on the ground in unremarkable ways » (Kelly-Holmes, 2016 : 162), et en particulier, pour observer la pénétration de l’idéologie néolibérale dans les pratiques quotidiennes perçues comme neutres (Fairclough, 2001 : 204).

3. Cadre théorique

3.1. Rapport à la langue et idéologies linguistiques

Cet article s’inscrit dans une réflexion plus large qui porte sur le rapport à la langue et aux normes linguistiques des intervenants (professeurs, étudiants et administration). D’autres points ont été développés ailleurs, qui méritent d’être succinctement rappelés pour cadrer ce propos-ci.

Tout d’abord, dans les cours qui ont été analysés, le français vernaculaire acadien trouve sa place dans une catégorie nommée « diversité linguistique ». Celle-ci est entourée d’un ensemble de discours mélioratifs, liés aux aspects identitaires et au rôle de socialisation qu’ont les variétés acadiennes de français. Elle est, dans le même temps, explicitement cantonnée aux sphères intimes, privées, et à certaines niches culturelles. En classe, cela se traduit par des attitudes prescriptives, où les éléments de français local font l’objet de nombreux exercices visant à les repérer et les remplacer, et sont en général sanctionnés dans les examens (Vernet, 2019). Parallèlement, cet argumentaire autour des pratiques vernaculaires se couple à une défense du standard comme compétence technique apportant une valeur ajoutée aux étudiants, c’est-à-dire un capital symbolique potentiellement convertible en capital matériel. En un mot, le standard est présenté comme une variété de langue instrumentale. Les deux argumentaires (celui portant sur le vernaculaire et celui portant sur le standard) sont compatibles à la condition que le vernaculaire reste cantonné aux sphères privées, tandis que le standard peut, lui, jouer un rôle politique et public – renouant par là avec les plus anciennes théories de la diglossie (Ferguson, 1959) : sur le terrain, ce rapport entre standard et vernaculaire est envisagé et présenté explicitement comme une cohabitation consensuelle. Consensualité d’apparence, car ces deux variétés se partagent les mêmes espaces sociaux où elles sont en tension (Vernet, 2021). Les discours mélioratifs tenus sur les pratiques vernaculaires pouvaient alors être vus comme un renfort de la situation diglossique en lui apportant des justifications. Ainsi, pour reprendre les termes de Duchêne et Heller (2012), sur ce terrain on pouvait observer deux types de discours, l’un ayant une fonction identitaire, lié au trope de la fierté et concernant le vernaculaire, l’autre une fonction instru-

mentale, lié au trope du profit et concernant le standard. Dans les données issues de cette enquête, l'inversion de ces rôles est résiduelle.

Dans le présent article, je ne souhaite pas analyser le rôle du français standard en Acadie dans l'outillage néolibéral ; n'ayant pas été recueillies dans cet esprit, les données dont je dispose ne le permettent pas⁶. Je souhaite plutôt m'interroger sur le rôle du discours pédagogique lié au standard (c'est-à-dire celui des professeurs en classe et du matériel pédagogique) dans la diffusion d'une idéologie néolibérale. Pour ce faire, j'utiliserai la notion d'interpellation développée par Althusser (1976 : 110-115), qui part du principe que la manière dont les institutions s'adressent aux individus (les interpellent) tend à diffuser subrepticement une idéologie, voire imposer à petit feu sa domination. Dans les données analysées plus loin, je souhaite montrer que les étudiants sont incités à une certaine conduite et un certain rapport à leur subjectivité en phase avec une idéologie néolibérale, et ce, notamment par la manière dont le discours pédagogique s'adresse à eux.

3.2. *Qu'est-ce que le néolibéralisme ?*

Il s'agit maintenant de préciser ce que j'entends par « néolibéral », ce que je ferai en deux temps. D'abord, en expliquant ce que recouvre cet adjectif dans le champ théorique de l'économie ainsi que sa filiation avec le libéralisme ; ensuite, en essayant de décrire le néolibéralisme comme une idéologie globale, c'est-à-dire aussi comme un mode de gouvernance hors de la sphère économique. Ce second point fera un lien direct avec les données analysées dans ce texte.

Je ne peux évidemment pas donner ici de définition simple, courte et consensuelle du néolibéralisme. Un tel courant de pensée est lu, alimenté et débattu depuis fort longtemps. Partons déjà du fait que le préfixe *néo-* indique une évolution du corpus idéologique libéral ; il faut donc d'abord s'arrêter sur ce dernier. Globalement, lorsque le terme *libéral* est appliqué à la sphère des activités économiques, il désigne le marché libre et le non-interventionnisme de l'État, vus comme conditions d'une plus grande efficacité dans les échanges économiques et donc d'une plus grande prospérité et d'un plus grand progrès (technique, scientifique, idéologique...). Les racines de cette idéologie sont incarnées par la figure tutélaire d'Adam Smith⁷. La pensée de Smith, très essentialiste, considère que la nature humaine a une « propension à permuter, troquer et échanger une chose contre une autre » (2000 [1776] : 19). Il ajoute, et cela nous intéresse plus dans ce texte, que c'est la recherche de l'intérêt particulier qui est le moteur de l'intérêt général⁸. De cette réflexion étendue à l'ensemble

6. Je me suis toutefois intéressé, dans un autre texte, à la volonté du corps enseignant de transmettre un français standard en insistant sur sa fonction instrumentale au moyen d'un argumentaire utilitariste (Vernet, 2021).

7. Je dis « incarnées », car j'ai conscience que les racines de la théorie économique libérale sont à trouver avant Adam Smith, notamment chez les physiocrates (lire à ce sujet Citton, 2000).

8. « Ce n'est pas de la bienveillance du boucher, du brasseur ou du boulanger que nous attendons notre dîner, mais de l'attention qu'ils portent à leur propre intérêt. Nous nous adressons non à leur humanité mais à leur amour d'eux-mêmes, et nous ne leur parlons jamais de nos propres besoins mais de leur avantage » (2000 [1776] : 20).

de la société vient l'idée fameuse de la « main invisible » qui régule le marché de manière autonome ou de la « loi des débouchés » de Say stipulant que l'offre crée sa propre demande. Ces éléments doctrinaux ont nourri le capitalisme industriel du 19^e siècle.

Après le krach boursier de 1929 et les crises économiques successives des années 1930 (Kindleberger, 1988), différents courants économiques ont cherché à tenir compte des problèmes posés par la doctrine libérale pour la réinventer (Turner, 2008). C'est ainsi qu'en Europe, l'ordolibéralisme allemand insiste sur le rôle de l'État pour créer les conditions favorables à un marché libre – tout en s'en méfiant (Commun, 2016 ; Foucault, 2017 : 823). En Amérique du Nord, Friedman tente de défendre l'appellation de « libéralisme », mais un changement a bien eu lieu, portant précisément sur le rôle « limité » de l'État :

First, the scope of government must be limited. Its major function must be to protect our freedom both from the enemies outside our gates and from our fellow-citizens: to preserve law and order, to enforce private contracts, to foster competitive markets. (1982 [1962] : 10-11)

L'État, dans son rôle « limité », doit par exemple assurer la pérennité et la stabilité de la monnaie, garantir la propriété privée des moyens de production, s'assurer juridiquement de la concurrence libre et non faussée, étendre le marché aux secteurs non marchands, etc. Puisqu'il faut pouvoir préserver et garantir tout ceci, par la force si nécessaire (Cusset, 2018), l'État doit gérer les structures juridiques, policières et militaires adéquates.

Foucault explique que le but des penseurs néolibéraux américains est d'étendre le fonctionnement du marché à des sphères non marchandes de l'activité sociale, telles que la famille (2017 : 824). Il explique, par ailleurs, que la liberté des individus (induite dans l'idée de « libéralisme ») est surtout assujettie à la liberté économique, cette dernière s'accompagnant nécessairement d'un certain « dressage⁹ ». D'une certaine façon, c'est aussi la question soulevée par Harvey (2005) qui s'interroge sur la construction du consentement à ce cadre idéologique.

Par « idéologie néolibérale », j'entends donc un ensemble de croyances et de discours organisés en système, institutionnalisés, et qui conduisent à l'instauration d'un marché libre, reposant sur la concurrence libre et non faussée et la compétition entre individus-entrepreneurs. J'entends également que cet ensemble de croyances et de discours agit comme un mode de gouvernance sociale, qui s'inscrit jusque dans les attitudes mêmes que nous, en tant qu'individus, sommes sommés d'adopter.

Si je dis « sommés », cela ne doit pas nécessairement nous faire penser à une quelconque contrainte physique ou verbalement explicite. Althusser (1976) explique l'importance capitale de l'État dans la fabrication du consentement à un système. C'est à travers ses institutions (politiques, juridiques,

9. Je substitue ici la formule suivante de Foucault : « On ne pouvait évidemment pas libérer les individus sans les dresser » (2017 : 911).

scolaires...) qu'un cadre idéologique peut être construit et reproduit. Et c'est parce que « l'institution » s'adresse aux individus d'une manière précise, les *interpelle* d'une manière précise (Althusser, 1976 : 110-115), qu'elle les construit en sujets sociaux idéologiques. Dans notre contexte, c'est parce que l'institution universitaire (l'administration, le corps professoral, mais aussi les contenus pédagogiques) s'adresse aux étudiants comme à de futurs entrepreneurs ou à de futurs managers qu'elle les construit en partie comme sujets sociaux néolibéraux. C'est un argument pour s'intéresser au milieu universitaire comme terrain d'enquêtes ethnographiques, l'institution universitaire étant vue comme un appareil idéologique (Fairclough, 1993).

Ici, je ne m'intéresserai donc pas directement à la façon dont les pratiques linguistiques sont intégrées au cadre néolibéral comme *produit marchand* ou comme *avantage comparatif* pour les individus. De nombreuses recherches ont illustré que les pratiques linguistiques se fondent à merveille dans l'économie globale des échanges (v. par ex. Blommaert, 2010 ; Coupland, 2010 ; Duchêne et Heller, 2012), y compris dans le milieu universitaire (Chun, 2009) et en particulier dans l'enseignement des langues (Block, Gray et Holborow, 2012 ; Piller et Cho, 2013). Pour ce qui est de l'Acadie et du Canada francophone, plusieurs recherches ont montré qu'un nouveau rapport aux langues se dessinait, mettant l'accent sur les pratiques linguistiques comme capital et atout économique (v. par ex. Heller, 2011 ; Arrighi, 2013). Les données qui seront analysées ici sont en continuité avec ces travaux, car le français standard y est présenté comme une *compétence* marchandable (apportant, en tout cas, une valeur ajoutée à l'individu apprenant), mais dans une optique plus « althussérienne », je chercherai surtout à savoir comment les individus sont interpellés en sujets *néolibéraux* par l'institution universitaire.

En effet, McElhinny explique bien comment le cadre néolibéral a développé une nouvelle manière « d'être soi », et comment celle-ci se traduit dans le discours. Elle évoque les « new regimes of self associated with neoliberalism, in which the ideal adult person is self-governing, responsible, autonomous, self-sufficient, independent, and entrepreneurial » (2012 : 250). Insistons sur cette liste de termes, car nous la retrouverons plus tard : individu autonome, responsable, entrepreneur, qui gouverne sa propre vie. Or, j'ai rappelé plus haut l'importance de la langue dans sa forme standardisée comme compétence technique : c'est donc autour de cette variété que l'on va trouver, dans l'enseignement de la langue, un ensemble de traces discursives, argumentatives, de cette interpellation néolibérale.

4. L'interpellation des individus en sujets néolibéraux

4.1. Des données qui concernent le cours de communication orale

Lorsque l'ensemble du corpus de la recherche fut transcrit, j'ai cherché à connaître les contextes d'apparition des termes qui avaient piqué ma curiosité et qui sont évoqués rapidement en introduction. Je me suis rendu compte que la quasi-totalité venait du cours d'oral. Un compte précis, effectué

sur la base des 28 documents pédagogiques distribués et d'environ 40 heures de cours d'oral et d'écrit enregistrées et transcrites, nous informe que les termes « forces » et « faiblesses » apparaissent à 151 reprises dans le cours de français oral, contre 8 dans le cours d'écrit ; l'idée de l'amélioration de soi (verbe pronominal « s'améliorer » et formulations superlatives de type « devenir meilleur ») est présente 37 fois durant le semestre d'oral, une fois seulement en écrit. Certaines formulations qui nous intéressent ici sont totalement absentes du semestre de cours de français écrit et abondent dans le cours d'oral, en général dans les documents pédagogiques distribués : l'idée de se lancer des défis (16 occurrences), de suivre un modèle (16 occurrences), les termes « leader/leadership » (12 occurrences), etc. Cette liste n'est pas exhaustive.

Ces nombres n'ont pas de signification en eux-mêmes, ils sont intéressants pour souligner la présence de ce champ sémantique dans le discours pédagogique. Quant à expliquer les raisons pour lesquelles ce vocabulaire se concentre dans le cours de communication orale plutôt que dans celui de communication écrite, je poserai d'abord une hypothèse que je n'ai pas les moyens de vérifier : l'enseignement du français à l'écrit répond peut-être à des habitus pédagogiques très anciens et très ancrés dans le corps enseignant, là où l'enseignement du français à l'oral, n'étant pas si ancien (à Moncton, une douzaine d'années), répond à des besoins de pédagogie plus « innovante » (Lemaître, 2018), qui vont dès lors avoir tendance à s'inscrire dans les idéologies dominantes en circulation. Au-delà de cette hypothèse, le cours de communication orale propose entre autres choses de préparer le public étudiant à une insertion sur le marché du travail, l'un des objectifs est ainsi formulé : « être capable de produire un discours oral dans un registre de langue neutre-soutenu, dans une forme structurée liée à son domaine d'études et/ou au marché du travail associé à ce domaine » (plan de cours). Il est constitué de nombreux exercices pratiques d'expression (orale le plus souvent) ou de mise en situation. Comme fil rouge du semestre, un manuel est utilisé en classe. Intitulé « A l'aise à l'oral », rédigé par Besson et D'Ornano, il est à l'époque publié chez ESF Editeur dans la collection « Management – Les cahiers » (D'Ornano et Besson, 2011).

L'analyse du vocabulaire employé à destination des étudiants dans le cours montre que, dans le discours pédagogique (les documents, les manuels, ainsi que les adresses de l'enseignante), on s'adresse aux étudiants tantôt comme à de futurs entrepreneurs, tantôt comme à de futurs managers. Ces deux figures, celle du sujet-entrepreneur et celle du sujet-manager, ont chacune des caractéristiques observables, que je m'attacherai à décrire dans la prochaine section, mais soulignons, et c'est important, qu'elles sont profondément imbriquées et que j'opère cette distinction de façon quelque peu artificielle dans le but de mettre en évidence qu'un discours d'apparence neutre « do[es] ideological work » (Kelly-Holmes, 2016).

4.2. Le sujet-entrepreneur

Désormais, sauf mention contraire, les extraits présentés sont tirés de documents pédagogiques utilisés en classe de français oral. Les documents sont copiés dans leur forme d'origine à la virgule près, format de présentation jugé préférable à des documents numérisés. Lorsque des modifications ont été apportées (mise en gras de certains éléments, par exemple), elles sont signalées.

Lors de la toute première séance, le jour de la rentrée, le premier document distribué sert à chacun à se présenter devant la classe. Il s'agit d'une demi-feuille intitulée « Je me présente », constituée de quatre questions ainsi libellées :

(1, document complet)

1. Qui je suis, d'où je viens...
2. Ce que j'ai fait cet été : ex. projets, passe-temps, travail, découvertes, décisions...
3. Mes projets à long terme (plans futurs) ou à court terme (cette année).
4. Les moyens que je veux prendre pour atteindre mes buts.

Le document est anodin, même banal. Pourtant, d'emblée l'étudiant est placé devant deux axes qui s'avèreront majeurs durant l'ensemble du semestre : le parcours individuel et les réalisations individuelles. À l'appui du premier axe, on peut observer que l'étudiant est inscrit tout de suite dans un projet professionnel (question 3) liant le court terme (le cours de français lui-même, par exemple) au long terme (les objectifs de vie). Cet exercice d'introduction insiste sur un parcours de vie : le propos de présentation doit commencer par *d'où vient la personne* (question 1) et finir par *où elle va*. Sur le second axe, la question 2 demande de mettre en avant les réalisations qu'elle a déjà à son actif (« projets »¹⁰, « décisions », « découvertes »). Il est également demandé (question 4) d'établir les moyens que le répondant se donne pour atteindre son ou ses objectifs. On peut enfin relever que les questions sont autoadressées, formulées à la première personne du singulier, c'est-à-dire que dès la première séance, l'étudiant est placé dans une démarche individualisante et amené à inscrire les enseignements dans son parcours et à traduire ces enseignements en bénéfice individuel.

Dans cette optique, le « journal de bord » est un outil qui est utilisé tout au long du semestre. Il s'agit souvent de faire des synthèses de ses apprentissages et d'indiquer ce qu'ils ont apporté, mais il s'agit également d'envisager la suite du « parcours ». Voici deux exemples : l'exemple (2) est extrait d'un document distribué après un exposé oral, dans lequel il est d'abord demandé d'évaluer l'exposé que

10. « Projet » est un terme important, selon Boltanski et Chapiello (1999 : 729) : il est apparu dans le néolibéralisme il y a quelques décennies et devenu, dès les années 1990, un des lexèmes principaux de la littérature en management (avec « réseau » et « équipe »).

l'étudiant vient d'écouter, puis de s'autoévaluer ; l'extrait présenté porte sur les critères linguistiques. L'exemple (3) est tiré, lui, d'une fiche synthèse.

(2, extraits du document)

Qualité de la langue orale

Au fil de la discussion,

- Ai-je été conscient(e) de ses erreurs de langage ? Quelles sont-elles ?

Qualité de la langue orale

Au fil de la discussion,

- Ai-je utilisé un registre de langue correct ?
- Ai-je été conscient(e) de mes erreurs de langage ? Quelles sont-elles ?

(3, extraits du document)

À la suite de cet atelier en oral, voici le ou les défis que je me lance afin de devenir un meilleur locuteur en classe et dans ma vie quotidienne.

À la suite de cet atelier en oral, voici les pistes de solutions que je mettrai en pratique afin de devenir un meilleur locuteur en classe et dans ma vie quotidienne.

On retrouve ici des formulations à la première personne du singulier ; les questions sont autoadressées, ces documents doivent donc d'abord servir l'étudiant même. Dans l'exemple (2), il s'agit d'identifier ses potentielles « erreurs de langage », et chaque question du document est suivie d'un espace pour détailler « Mes points forts » et « Mes points faibles » (je reviens dans la section suivante sur ces termes). Dans l'exemple (3), il s'agit de « devenir un meilleur locuteur », ce qui reste implicite dans le document (2). Dans les deux cas, on est placé ici dans une logique de performance, que ce soit en classe ou dans la vie quotidienne. Pour Aubert (2006), la performance contient deux idées : celle des possibilités maximales et celle du mérite par son effort. Les données présentent bien ces deux idées : l'étudiant doit identifier ses problèmes, proposer des pistes de solution et se lancer des « défis », c'est-à-dire que pour progresser, il est demandé à chacun de se fixer des objectifs intermédiaires à réaliser leur permettant de s'améliorer, et donc de pousser plus loin ses possibilités. D'ailleurs, la formulation superlative « devenir meilleur », ne permettant pas de fixer un point d'arrivée concret, laisse l'individu face à une démarche d'amélioration potentiellement infinie : il s'agit d'aller toujours plus loin, dans une forme de « dépassement de soi ».

Un exercice semble en particulier concentrer ces tendances (la question du parcours individuel, des réalisations, de l'amélioration de soi et de la mise en avant de soi) : il s'agit de la simulation d'un entretien d'embauche. Plusieurs séances du cours sont destinées à préparer cet exercice qui vient en fin de semestre. En équipe, et en alternance, un candidat fait face à un comité de sélection constitué des camarades de classe. La simulation est accompagnée d'une grille d'observation des candidats, qui contient les six critères positifs suivants accompagnés d'un espace pour des commentaires :

(4, grille complète ; je mets en gras)

Respecte le temps alloué ; A un regard **soutenu, franc** ; Poignée de main **ferme**, regard ; **Semble confiant** ; Vouvoie les interrogateurs ; Hésitations minimales

Au milieu de critères d'ordre pratique (le temps) ou linguistique (le vouvoiement), d'autres sont accompagnés de qualificatifs qui concernent directement l'attitude des individus, sinon leur caractère : franchise, fermeté, confiance. La grille est accompagnée d'une dizaine d'exemples de questions à poser aux candidats ; en voici quelques-unes :

(5, extraits du document)

Quelles réalisations vous [ont] procuré le plus de satisfaction ?

Où vous voyez-vous dans cinq ans ?

Quels sont vos buts dans la vie ?

Objectif de vie, parcours pour l'atteindre, réalisations personnelles : cette liste de questions possibles est en cohérence avec les journaux de bord et les synthèses présentés jusqu'ici. Il est certes demandé à la personne, comme dans tout entretien d'embauche, de savoir se vendre, mais plus que ça, c'est tout un *esprit d'entreprendre* qui se diffuse dans les activités du cours.

4.2.1. Le sujet-entrepreneur et l'argumentaire de la réussite

Chambard (2013) souligne que c'est dans les années 1990, en Europe, que les universités ont pris le tournant « entrepreneurial » dans une volonté parfaitement explicite d'amener les étudiants à s'insérer plus facilement dans l'économie de marché. Dit autrement, il s'agit alors de faire coïncider l'éducation avec l'économie de marché. Ce tournant a été pris bien plus tôt en Amérique du Nord (Vérin, 2011 [1982]).

Comment passe-t-on alors d'une logique d'éducation à une logique entrepreneuriale ? Il s'agit, comme on le voit dans les documents pédagogiques présentés, d'appliquer tout un vocable relevant d'attributs individuels (par exemple, le dynamisme, la créativité, l'initiative, l'ambition, v. exemple 4) à la réalisation concrète d'entreprises (au sens large de « choses que l'on entreprend ») : « projets », « découvertes », « décisions », etc. (v. exemples 1 et 5). C'est-à-dire détacher l'entrepreneuriat de la sphère économique pour le transformer en *aptitude individuelle*, détacher l'entreprise de ses conditions matérielles de possibilité pour la rattacher essentiellement à des *capacités individuelles*¹¹.

Je crois que c'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'insistance sur l'amélioration de soi que l'on observe dans les exercices. Telle qu'on la lit dans ces données, la *performance* est à la fois un moyen et un but en soi, car il ne s'agit pas seulement d'encourager le public étudiant à accomplir des choses

11. Dans la recherche anglo-saxonne, cette tendance est implantée depuis fort longtemps déjà, où l'on cherche à identifier quelles sont les caractéristiques psychologiques qui mènent au succès, v. par ex. Hornaday et Aboud (1971).

(quelles qu'elles soient), mais à développer un *esprit d'entreprendre* (*entrepreneurship*). Et de fait, chaque personne est encouragée à entrer en compétition, non avec les autres, mais avec elle-même, à se poser des objectifs à remplir, et une fois remplis à s'en poser d'autres, à se « dépasser » en somme, dans une amélioration sans fin de soi.

Ce que j'appelle ici « l'interpellation des individus en sujets-entrepreneurs » repose sur un argumentaire de la réussite, où chaque étudiant est placé devant une incitation à performer et à accomplir.

4.3. Le sujet-manager

La deuxième figure type sur laquelle je voudrais m'arrêter et à laquelle le corps étudiant doit se conformer du mieux possible est celle du manager. Elle est caractérisée par deux axes complémentaires à ceux évoqués au point précédent : l'importance de l'autoévaluation et celle du *leadership*.

Une des fonctions principales du manager est le contrôle (Chamayou, 2018 : 39-55). Ceci se traduit en classe par l'omniprésence de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs : ce fut demandé formellement à huit reprises durant le semestre, c'est-à-dire avec une grille d'évaluation ou d'observation à remplir. L'exemple (6) est un journal de bord dans lequel il est demandé :

(6, document complet)

En vous référant à *L'autoévaluation de mes compétences langagières à l'oral* (l'autre document remis avec celui-ci), quels sont les points positifs et les points à améliorer que vous pouvez déjà identifier dans votre expression orale française ? Voyez-vous d'autres forces ou faiblesses qui vous ont été révélées lors d'exercices en classe ? Enfin, par quels moyens concrets comptez-vous vous améliorer ? (Soyez spécifiques.)

N.B. – Relevez au moins une force et une faiblesse dans deux (des quatre) volets de compétences présentées dans la grille d'évaluation de l'oral à la fin du plan de cours.

Ici, une importance maximale est mise sur l'évaluation de ses forces et faiblesses (idée présente à trois reprises en quelques lignes) : cette formulation apparaît très fréquemment dans les échanges oraux durant le semestre, parfois dans une euphémisation rhétorique, on parlera de « défis » ou de « points à améliorer » plutôt que de « faiblesses ». Un accent très important est mis sur les compétences linguistiques qu'il s'agit d'abord de sérier puis d'évaluer. L'exemple (6) fait ainsi référence à un document qui présente quatre compétences : (a) compétence linguistique – voix, (b) compétence linguistique – langue, (c) compétence discursive, (d) compétence communicative. En outre, une « Grille d'évaluation de l'oral » très pointue, distribuée lors de la première séance, établit quatre pages de tableau divisant ces quatre compétences en dix-sept critères¹², chacun étant divisé à son tour en

12. Dans le détail : (a) Articulation, timbre et portée de voix, prononciation, accentuation, rythme, intonation ; (b) Morphologie, syntaxe, vocabulaire ; (c) Organisation du discours, délimitation du sujet, pertinence et crédibilité ; (d) Choix langagiers, relation avec l'auditoire, attitude générale, posture et tenue vestimentaire, gestes et regard.

plusieurs points « positifs » ou « à améliorer ». À ces critères correspondent des leçons du manuel évoqué précédemment, lesquelles fournissent des informations, des exercices et des « conseils du coach ». Il s'agit, pour chaque étudiant, de jauger sa progression en français standard, presque à la manière d'un jeu vidéo où chaque critère est mesurable. Ceci rejoint l'analyse d'Urcioli (2015 ; 2018), qui décrit comment les étudiants dans le système universitaire sont progressivement pensés comme un capital humain (Hyslop-Margison et Sears, 2006) : « [they] are routinely urged to visit their career centers for skills audits to list on their résumés and to think of themselves as skills bundles » (2018 : 5).

Tout ceci est fait dans une ambiance bienveillante, car il faut noter que cette logique de contrôle est plus souvent exercée sur soi-même qu'envers ses pairs ; dans mes données, par ailleurs, lorsque l'évaluation des pairs est requise, l'indulgence est en général une règle tacite.

Venons-en à l'autre face de l'individu-manager : la question du leadership, car l'autre fonction du manager est de diriger. Voici un autre exercice du « journal de bord » ; celui-ci devait être fait à la maison et donner lieu ensuite à une restitution à l'oral face à la classe.

(7, document complet)

1. Nommez un membre de votre entourage immédiat qui, selon vous, communique efficacement. Expliquez, en donnant des exemples précis, ce qui justifie votre choix. En quoi aimeriez-vous ressembler à cette personne ? Comment pouvez-vous vous en inspirer ?
2. Nommez une personne célèbre qui se démarque pour ses talents de communicateur ou de communicatrice et justifiez votre choix.
3. Connaissez-vous des gens qui ont du succès au point de vue professionnel grâce à leurs habiletés de communication ? Comment expliquez-vous ce succès ? Comment pouvez-vous vous inspirer de ces personnes ?

On y retrouve le champ sémantique de la performance : notamment l'idée de « communiquer efficacement », mais aussi de développer des « habiletés », d'isoler des « talents » de communicateur, d'identifier des « gens qui ont du succès » et d'expliquer « ce succès ». Autant de termes mélioratifs et superlatifs au milieu desquels émerge la figure du « modèle » à prendre en exemple. Que ce soit une « personne célèbre » ou un proche, il s'agit d'une figure placée sur un piédestal, une figure inspiratrice, qui suscite une forme d'admiration au point qu'il est demandé « en quoi [aimerait-on lui] ressembler » et par deux fois « comment [s'en] inspirer ». Les étudiants sont ainsi placés devant une idéalisation de réussite individuelle, qui se mesure aux représentations mélioratrices qu'elles et ils ont d'untel ou d'untelle (en classe, par exemple, le nom de Barack Obama a émergé).

On retrouve très régulièrement l'image du leader, comme encore dans l'exercice suivant, où il est demandé à chaque étudiant de rédiger un petit texte :

(8, document complet)

Un communicateur exemplaire

Imaginez que vous rencontrez un de vos communicateurs modèles et que vous lui demandez conseil. Il vous aidera à battre un sentier vers une communication orale et professionnelle. Que vous suggère-t-il ? Comment a-t-il développé ses talents de communicateur ? Proposez des pas concrets qui vous engagent à suivre ses traces.

Cet exercice condense les caractéristiques relevées précédemment : l'image du communicateur « exemplaire » ainsi que le champ sémantique de la performance. Mais il développe surtout l'idée d'un parcours initiatique, avec la figure du leader à qui l'on « demande conseil » et qui « aidera à battre un sentier », « suggère » des choses et engage à « suivre ses traces ». La relation ainsi décrite est celle d'un parcours individuel d'initiation, jalonné d'épreuves, vers la position du leader pris en modèle. Les compétences linguistiques, finement sériées ailleurs, sont ici subsumées dans une image de communicateur modèle, c'est-à-dire décontextualisées et fondues dans une figure de leader charismatique (comme dans l'exemple 7 illustré en classe par Barack Obama).

Le terme même de « leader » n'apparaît pas dans les documents pédagogiques, mais il est employé dans les rapports administratifs internes ayant présidé à la mise en place du cursus de français. Parmi les arguments qui soutiennent la création d'un cours de communication orale, on lit par exemple celui-ci, dans un rapport de 2007 :

(9, extrait de rapport)

Tous les universitaires ont besoin d'avoir une aisance en langue parlée de façon à pouvoir s'exprimer et à devenir des leaders. (Lefrançois et Vincent, 2007 : 28)¹³

En classe, la question du leadership apparaît aussi de temps en temps (une douzaine d'occurrences, v. section 4.1), par exemple dans cette intervention de la professeure à l'adresse de sa classe :

(10, extrait d'un cours, novembre 2013, transcription orthographique)

Professeure : Lorsque je suis devant un groupe et que je veux motiver les personnes, j'ai besoin d'employer des mots qui activent. Par exemple, au lieu de parler de travail dans une autre classe d'administration, quelqu'un m'a donné comme synonyme de travail, l'activité, j'ai beaucoup aimé ça. Puis je me suis dit, tiens, il ferait un bon leader, il peut choisir ses mots et motiver un groupe.

On comprend alors qu'il s'agit de replacer l'enseignement dans un objectif général : l'avenir professionnel des étudiants.

13. Le rapport est rédigé en 2005, puis réuni avec le mandat, des rapports d'autoévaluation et des synthèses de décisions en 2007 seulement par les services administratifs de l'Université ; la référence renvoie à la pagination de ce document colligé.

4.3.1. Le sujet-manager et l'argumentaire de la responsabilité

Le cours veut donner aux étudiants les moyens de « réussir leur vie » (les guillemets soulignent ici que ce sont mes termes) en posant comme principe que ces moyens s'apprennent, se fabriquent ; on le voit en lisant les documents pédagogiques présentés jusqu'ici. Il s'avère que cet objectif se traduit ici en exercices autocentrés : tenir un journal de bord, s'évaluer soi-même, faire le point sur ses avancées personnelles dans les objectifs que l'on s'est fixés, etc. Autant de techniques individuelles, individualisantes, qui ne s'appuient pas sur le collectif ; pour le dire autrement, elles font peser la *responsabilité* sur l'individu et non sur les structures collectives (Charazac, 2010). Il en va de même pour les exercices centrés sur une « personne modèle à suivre », le modèle « exemplaire » est bel et bien ici un modèle *responsable* qu'il est *responsable individuellement* de chercher à imiter. Hache (2007) considère cette « responsabilité libératrice », selon ses propres termes, comme une arme de gouvernementalité néolibérale (terme emprunté à Foucault, 2004), notamment en ce sens qu'elle s'appuie sur cette idée fondatrice du libéralisme selon laquelle la poursuite de son intérêt particulier contribue à l'intérêt général. Intérêt général : comment mener une classe d'étudiants à « réussir sa vie » ? Intérêt particulier : en leur apprenant *individuellement* à maîtriser les conditions *individuelles* de leur ascension sociale.

Il semble donc que ce que j'appelle ici « l'interpellation des individus en sujets-managers » soit intimement lié à un argumentaire de la responsabilité, outil majeur de l'individualisation, qui place chaque étudiant devant des logiques de contrôle et d'autocontrôle, et devant une quête de leadership.

5. Conclusion

Les discours analysés dans cet article peuvent être observés comme une des formes que prend l'argumentaire du profit, évoqué en introduction de ce texte, et qui consiste à présenter le français standard comme une variété de langue instrumentale, essentielle dans la réussite sociale – et, ce faisant, à légitimer une cohabitation consensuelle avec les pratiques linguistiques vernaculaires. Ce discours pédagogique autour de l'enseignement du français en Acadie s'adresse aux étudiants comme à de futurs entrepreneurs-managers. Cette figure archétypale du sujet-entrepreneur-manager, qui est au cœur de l'idéologie néolibérale, a quatre lignes de vie, si je puis dire : elle fait des projets, elle bâtit un parcours balisé vers la réalisation de ces projets (argumentaire du succès), elle (s'auto)contrôle et elle veut le leadership (argumentaire de la responsabilité).

Toute cette construction discursive est servie par des termes à connotations très positives (« talents », « habiletés », « succès », « solutions »), mêlés au champ sémantique de l'effort (« effort », « travail », « défis » et tous leurs dérivés lexicaux, les superlatifs comme « devenir meilleur » et l'accent porté sur l'amélioration de soi) ; c'est-à-dire, en fait, les champs sémantiques du succès et de la responsabilité. L'ensemble étalé sur quatre mois donne l'impression diffuse qu'il n'y a pas de dif-

ficultés ou de problèmes en soi, uniquement des « défis » à relever, qu'il n'y a pas de tensions ou de déterminismes sociaux, seulement des efforts individuels à fournir. Les activités pédagogiques ainsi présentées conçoivent les pratiques linguistiques comme un obstacle parmi d'autres face auquel l'individu est seul décideur de son avenir. Ce qui rejoint ce que Ehrenberg écrivait dans *Le culte de la performance* :

Cette vision musclée de la vie en société déporte sur l'individu quelconque des responsabilités auparavant prises en charge par la seule sphère politique. Elle pousse le plus humble, l'exclu, à faire la preuve qu'il est capable de se gouverner par lui-même sans que soit rendue nécessaire la présence d'une autorité supérieure lui indiquant comment il doit être et comment il doit se comporter. (1991 : 17)

Les idées de compétence, d'amélioration permanente de soi, de qualité de la langue, de planification stratégique d'un projet d'avenir, de construction d'un leadership : tout ceci me semble ressortir de ce qu'Urla appelait le « managérialisme », qui se voit, écrivait-elle, par « the distinctive terminology of managerial science: best practices, benchmarking, quality, strategic planning, to name a few » (2012 : 75).

On peut se demander si le français standard lui-même dans sa forme ultra-normative ne correspond pas à un produit industriel normé. Car s'il est sociolinguistiquement impossible d'en tracer des contours précis dans une perspective variationniste, il répond pourtant parfaitement à une logique de tests et d'évaluation : tests de classement par exemple, mais aussi grilles d'évaluation extrêmement fines où l'on objective toutes les formes d'écart à la norme possibles. Dans sa forme linguistique comme dans sa pratique par les étudiants, il cadre ainsi parfaitement avec une culture de l'audit (Shore et Wright, 1999).

Il est donc intéressant d'analyser la salle de classe, dans cette situation, comme un espace discursif néolibéral institutionnalisé (Chun, 2009) où la structure administrative de l'université construit un cadre tel que le français standard est à la fois un produit marchand et une compétence valorisable sur le marché, et que les individus sont entraînés à s'adapter au marché du travail (Slaughter et Rhoades, 2000) par instillation d'un habitus entrepreneurial et managérial. Les discours que je viens de présenter me semblent alors une actualisation des grands thèmes néolibéraux que sont la libre entreprise et la libre concurrence, faisant de l'individu qui étudie un entrepreneur de lui-même.

Bibliographie

- Althusser, Louis (1976), *Positions*, Paris, Les Éditions Sociales.
- Arrighi, Laurence (2013), « Un bagage linguistique diversifié comme capital humain : esquisse d'un (nouveau) rapport aux langues en Acadie », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 44, n° 2, p. 7-34.
- Arrighi, Laurence et Isabelle Violette (2013), « De la préservation linguistique et nationale : la qualité de la langue de la jeunesse acadienne, un débat linguistique idéologique », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 44, n° 2, p. 67-101.
- Arseneault, Samuel P. (1999), « Aires géographiques en Acadie », dans Joseph-Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 41-54.
- Aubert, Nicole (2006), « Hyperperformance et combustion de soi », *Études*, tome 405, p. 339-351.
- Block, David, John Gray et Marnie Holborow (2012), *Neoliberalism and Applied Linguistics*, Londres, Routledge.
- Blommaert, Jan (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Boltanski, Luc et Ève Chapiello (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Boudreau, Annette (2016), *A l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*, Paris, Classiques Garnier.
- Chamayou, Grégoire (2018), *La société ingouvernable : une généalogie du libéralisme autoritaire*, Paris, La Fabrique.
- Chambard, Olivia (2013), « La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur : les enjeux d'une création lexicale », *Mots : les langages du politique*, n° 102, disponible sur <https://doi.org/10.4000/mots.21374>.
- Charazac, Vincent (2010), « Le néolibéralisme au mépris du collectif : souffrance au travail, management par objectifs et délitement des groupes », *Connexions*, n° 94, p. 121-133.
- Chun, Christian W. (2009), « Contesting Neoliberal Discourses in EAP : Critical Praxis in IEP Classroom », *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 8, n° 2, p. 111-120, disponible sur <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.09.005>.
- Citton, Yves (2000), *Portrait de l'économiste en physiocrate : critique littéraire de l'économie politique*, Paris, L'Harmattan.
- Commun, Patricia (2016), *Les ordolibéraux, histoire d'un libéralisme à l'allemande*, Paris, Les belles-lettres.
- Cormier, Clément (1975), *L'Université de Moncton : historique*, Moncton, Centre d'études acadiennes.
- Coupland, Nik (dir.) (2010), *The Handbook of Language and Globalization*, Oxford, Wiley Blackwell.

- Cusset, François (2018), *Le déchaînement du monde : logique nouvelle de la violence*, Paris, La Découverte.
- Daigle, Jean (dir.) (1993), *L'Acadie des Maritimes, étude thématique des débuts à nos jours* (2^e éd.), Moncton, Chaire d'études acadiennes.
- D'Ornano, Barberine et Maria Besson (2011), *A l'aise à l'oral : le cahier d'entraînement*, Montrouge, ESF Editeur.
- Duchêne, Alexandre et Monica Heller (dir.) (2012), *Language in Late Capitalism : Pride and Profit*, Londres, Routledge.
- Ehrenberg, Alain (1991), *Le culte de la performance*, Paris, Le Seuil.
- Fairclough, Norman (1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity.
- Fairclough, Norman (1993), « Critical Discourse Analysis and the Marketisation of Public Discourse : The Universities », *Discourse and Society*, vol. 4, n° 2, p. 133-168.
- Fairclough, Norman (2001), *Language and Power* (2^e éd.), Londres, Longman.
- Ferguson, Charles A. (1959), « Diglossia », *Word*, n° 15, p. 325-340.
- Foucault, Michel (2004), *Naissance de la biopolitique : cours au collège de France (1978-1979)*, Paris, EHESS, Gallimard, Seuil.
- Foucault, Michel (2017) [2000], *Dits et écrits, II, 1976-1988*, Paris, Gallimard.
- Friedman, Milton (1982) [1962], *Capitalism and Freedom*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Hache, Émilie (2007), « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques*, n° 28, p. 49-65.
- Harvey, David (2005), *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- Heller, Monica (2011), « Du français comme "droit" au français comme "valeur ajoutée" : de la politique à l'économie au Canada », *Langage et société*, n° 136, p. 13-30.
- Hornaday, John A. et John Aboud (1971), « Characteristics of Successful Entrepreneurs », *Personnel Psychology*, n° 24, p. 141-153.
- Hyslop-Margison, Emery J. et Alan M. Sears (dir.) (2006), *Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning : Reclaiming Education for Democratic Citizenship*, Berlin, Springer.
- Kelly-Holmes, Hellen (2016), « Theorizing the markets in sociolinguistics », dans Nikolas Coupland (dir.), *Sociolinguistics : Theoretical Debates*, Cambridge University Press, p. 157-172.
- Kindleberger, Charles P. (1988), *La grande crise mondiale, 1929-1939*, Paris, Economica.
- Landry, Nicolas et Nicole Lang (2014), *Histoire de l'Acadie* (2^e éd.), Montréal, Septentrion.

- LeBlanc, Ronnie-Gilles (dir.) (2005), *Du Grand Dérangement à la déportation : nouvelles perspectives historiques*, Moncton, Chaire d'études acadiennes.
- Lefrançois, Pascale et Diane Vincent (2007), *Rapport d'évaluation de la formation linguistique*, Université de Moncton, document interne.
- Lemaître, Denis (2018), « L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 34, n° 1, disponible sur <http://journals.openedition.org/ripes/1262>.
- Massignon, Geneviève (1962), *Les parlers français d'Acadie : enquête linguistique*, Paris, Klincksieck.
- McElhinny, Bonnie (2012), « Silicon Valley Sociolinguistics ? Analyzing Language, Gender and Communities of Practice in the New Knowledge Economy », dans Monica Heller et Alexandre Duchêne (dir.), *Language in Late Capitalism : Pride and Profit*, Londres, Routledge, p. 230-260.
- Péronnet, Louise (1989), *Le parler acadien du sud-est du Nouveau-Brunswick : éléments grammaticaux et lexicaux*, Berne, Peter Lang.
- Perrot, Marie-Ève (1995), *Aspects fondamentaux du métissage français/anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)*, thèse de doctorat, Université Paris 3.
- Piller, Ingrid et Jinhyun Cho (2013), « Neoliberalism as Language Policy », *Language in Society*, vol. 42, n° 1, p. 23-44.
- Shore, Cris et Susan Wright (2000), « Coercive Accountability : The Rise in Audit Culture in Higher Education », dans Marilyn Strathern (dir.) *Audit Cultures : Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, Londres, Routledge, p. 5789.
- Slaughter, Sheila et Gary Rhoades (2000), « The Neoliberal University », *New Labor Forum*, n° 6, p. 73-79.
- Smith, Adam (2000), *Recherche sur la Nature et les Causes de la Richesse des Nations*, Paris, Economica. [Titre original : *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Londres, W. Strahan et T. Cadell, 1776. Traduit de l'anglais par Philippe Jaudel et Jean-Michel Servet.]
- Thériault, Joseph-Yvon (dir.) (1999), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie.
- Turner, Rachel S. (2008), *Neo-Liberal Ideology : History, Concepts and Policies*, Édimbourg, Edinburg University Press.
- Urcioli, Bonnie (2015), « La "diversité" comme capital : la re-conceptualisation néolibérale de la différence linguistique et sociale », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 39, n° 3, p. 91-114, disponible sur <https://doi.org/10.7202/1034761ar>.
- Urcioli, Bonnie (2018), « Introduction : Neoliberalizing Undergraduate Experience », dans Bonnie Urcioli (dir.), *The Experience of Neoliberal Education*, New York, Berghahn.

- Urla, Jacqueline (2012), « Total Quality Language Revival », dans Monica Heller et Alexandre Duchêne (dir.), *Language in Late Capitalism : Pride and Profit*, Londres, Routledge, p. 73-92.
- Vérin, Hélène (2011) [1982], *Entrepreneurs, entreprise : histoire d'une idée*, Paris, Classiques Garnier.
- Vernet, Samuel (2016), *Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton*, thèse de doctorat, Moncton, Université de Moncton.
- Vernet, Samuel (2019), « La “diversité linguistique” dans un modèle d'enseignement du français standardisé : les cours de français à l'Université de Moncton », dans Ali Reguigui, Julie Boissonneault, Leila Messaoudi, Hafida El Amrani et Hanane Bendahmane (dir.), *Langues en contexte*, Université laurentienne, Série monographique en sciences humaine, n° 22, p. 363-380.
- Vernet, Samuel (2021), « Entre français standard et vernaculaire acadien, l'invisibilisation du conflit linguistique », dans Geneviève Bernard Barbeau, Franz Meier et Sabine Schwarze (dir.), *Conflit sur/dans la langue : perspectives linguistiques, argumentatives et discursives*, Berne, Peter Lang, Collection « Sprache – Identität – Kultur », p. 99-117.
- Vernet, Samuel et Simo Määttä (à paraître), « L'Université de Moncton, la langue et les normes. Enjeux acadiens, échos finlandais », *Revue de l'Université de Moncton*, n° 50.