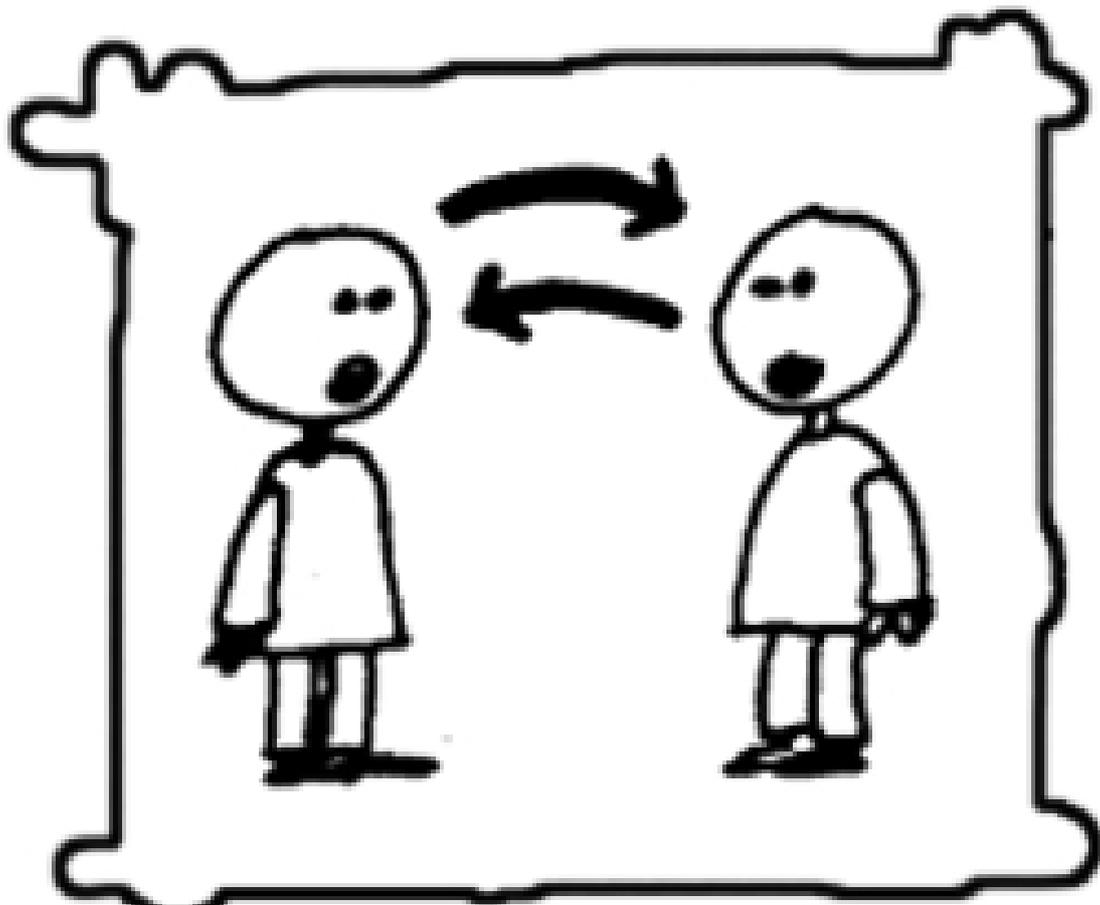


**ATELIERS PROGRESSIFS DE FORMATION EN
COMMUNICATION ORALE
DESTINÉS AUX ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE**



par
Viateur Paradis, Réal Bergeron, Maryse Rouillard et Bernard Harvey
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
© Avril 2000

A T E L I E R 5

Vers une norme pédagogique

- **Visée** : Cet atelier permet d'abord aux enseignants de se familiariser avec la spécificité de l'oral. Pour ce faire, ils sont amenés à identifier, à regrouper et à comparer, dans deux discours oraux spontanés produits en situation informelle, des phénomènes caractéristiques de l'oral. Une version écrite partielle de l'un des deux discours oraux leur permet de faire ressortir certaines différences entre ces deux ordres langagiers. Ensuite, l'atelier invite les enseignants à se documenter sur la variation langagière et à l'examiner sous une perspective normative. Ils sont amenés à reconsidérer les deux discours témoins en tenant compte, cette fois, du rapport des locuteurs à la norme. Dans une étape subséquente, ils tenteront d'identifier les variables influençant le degré de formalité de situations de communication. Des documents explicatifs leur sont fournis afin qu'ils puissent consolider leurs apprentissages. Enfin, l'atelier vise à faire prendre conscience aux enseignants de leur rapport à la norme tout en considérant celui des élèves, et ce, dans le cadre de la problématique de la norme pédagogique. Ces trois activités sont préalables à une phase d'intégration des connaissances, qui s'actualise dans une discussion sous la forme d'un jeu de rôle. Un retour sur leur expérience vise à faire comprendre aux enseignants la variation langagière observée chez des « élèves » sous un angle normatif.
- **Durée** : 6 heures (L'atelier pourra être réalisé en deux parties, la deuxième partie débutant après la troisième phase.)
- **Matériel** : deux discours oraux spontanés produits en situation informelle, un discours oral et sa version écrite partielle, des fiches de travail et les corrigés, des documents de référence théorique, une vidéocassette vierge, un magnéscope et un moniteur, une feuille d'écoute
- **Dispositif pédagogique** :
 - Phase 1** : lecture de deux discours oraux spontanés, identification et regroupement de phénomènes caractéristiques de l'oral (en mode individuel)
 - Phase 2** : partage des résultats de l'analyse et comparaison des deux discours (en équipes et en grand groupe)
 - Phase 3** : comparaison d'un discours oral spontané à sa version écrite ; lecture d'un document de référence et échange de commentaires (en équipes et en grand groupe)
 - Phase 4** : lecture d'un document de référence sur la variation langagière examinée sous une perspective normative et mise au point de la comparaison des deux discours oraux (phase 2) (en équipes et en grand groupe)
 - Phase 5** : identification du degré de formalité de trois situations de communication et rétroaction sur les incidences pédagogiques attendues (en équipes et en grand groupe)
 - Phase 6** : sensibilisation aux attitudes des élèves face à une langue orale de qualité et aux rôles des enseignants et de l'école dans cette mission ; lecture de textes et échanges (en mode individuel et en grand groupe)
 - Phase 7** : discussion sous la forme d'un jeu de rôle illustrant la variation langagière en situation de communication spontanée relativement formelle (une équipe de quatre participants et les membres de l'auditoire)
 - Phase 8** : retour sur la discussion, identification et explication des manifestations observées de la variation langagière (en grand groupe)
- **Déroulement** :
 - Phase 1** : L'animateur demande à chaque participant de lire la transcription de deux discours oraux spontanés réalisés en situation de communication informelle. Chacun identifie les phénomènes caractéristiques de l'oral et les regroupe en fonction de catégories prédéterminées.
 - Phase 2** : Il invite les participants à partager les résultats de leur analyse en sous-groupes et leur demande de comparer les discours afin d'en dégager les ressemblances et les différences sur les plans de la prononciation, du vocabulaire, de la morphosyntaxe et autres manifestations. Un bilan des résultats est ensuite dressé en grand groupe.

Phase 3 : L'animateur demande aux participants de comparer l'un des deux discours à sa version écrite partielle de façon à percevoir les transformations langagières intervenant lors du passage de l'ordre oral à l'ordre scriptural. Une mise en commun des observations est ensuite réalisée. Cette phase se termine par la lecture d'un document de référence sur la spécificité de l'oral.

Phase 4 : Après avoir demandé aux participants de faire la lecture d'un document portant sur la variation langagière et les normes, l'animateur les convie à réexaminer leur relevé des ressemblances et des différences des discours oraux analysés précédemment à la lumière des informations contenues dans ce document. Une mise en commun des données s'ensuit.

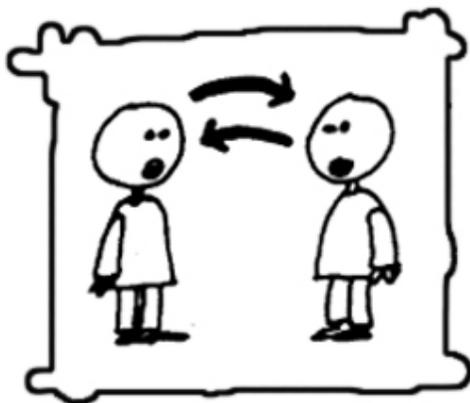
Phase 5 : L'animateur invite d'abord les participants à observer trois situations de communication déterminées et leur demande ensuite d'identifier leur degré de formalité eu égard à un certain nombre de paramètres pouvant agir à titre de variables d'influence. Une rétroaction enrichie d'un appoint théorique vise à amener les participants à dégager de leur apprentissage un certain nombre d'incidences pédagogiques.

Phase 6 : L'animateur invite les participants à faire la lecture de deux textes qui visent à les sensibiliser à leurs propres attitudes et celles des élèves face à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue orale de qualité, ainsi qu'aux rôles des enseignants et de l'école dans cette mission.

Phase 7 : L'animateur demande ensuite à quatre participants choisis au hasard de prendre part à une discussion dont les acteurs tiennent respectivement les rôles d'une enseignante, d'une élève de troisième année du primaire, d'un élève de première secondaire et d'un élève de cinquième secondaire. Le thème de la discussion porte sur les conflits entre amis. En fait, la discussion doit illustrer la variation langagière en situation de communication spontanée de type informel. Pendant que l'animateur demande aux acteurs de se concerter, il présente une feuille d'écoute aux membres de l'auditoire qui feront part de leurs observations au terme de la discussion.

Phase 8 : L'animateur invite les membres de l'auditoire et les acteurs de la discussion à témoigner des retombées du jeu de rôle.

- **Pour en savoir plus** sur la spécificité de l'oral, de la variation langagière et les normes, quelques références bibliographiques sont fournies à l'enseignant.



ATELIER 5

VERS UNE NORME PÉDAGOGIQUE

par
Viateur Paradis, Réal Bergeron, Maryse Rouillard
et Bernard Harvey

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
© Avril 2000

DURÉE DE L'ATELIER

Environ six heures.

BUTS POURSUIVIS

- Se familiariser avec la spécificité de l'oral
- Se sensibiliser au conditionnement de la variation langagière à l'oral
- Questionner son rapport à la norme et prendre conscience de celui de l'élève

CONTENU

- La spécificité de l'oral
- La variation langagière à l'oral
- Le rapport de l'enseignant et de l'élève à la norme

ATELIER 5 VERS UNE NORME PÉDAGOGIQUE

Déroulement	Animation	Matériel	Durée
<p>1. PRÉPARATION (mise en situation)</p> <p>1.1 Contexte de l'atelier</p> <p>1.2 Présentation du thème et des buts poursuivis</p> <p>1.3 Présentation des étapes de l'atelier</p> <p>1.4 Familiarisation avec la spécificité de l'oral :</p> <p>1.4.1 Identification de phénomènes caractéristiques de l'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donner un sens à l'ensemble des activités de l'atelier. • Présenter les buts poursuivis. • Présenter les étapes de l'atelier. • À partir d'une transcription orthographique de deux discours oraux spontanés réalisés en situation de communication informelle, demander aux participants d'identifier en mode individuel des phénomènes (faits de langue ou autres) caractéristiques de l'oral en les encerclant. <p>Note : L'animateur ne fournit aucune information relativement à la situation de communication afin de ne pas influencer les participants. L'information jugée pertinente sera fournie à un moment ultérieur du déroulement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transparent 1a • Transparent 1b • Document 1.1 	<p>10 min</p> <p>15 min</p>

Déroulement	Animation	Matériel	Durée
<p>1.4.2 Comparaison de deux discours oraux spontanés produits en situation informelle</p> <p>1.4.3 Comparaison d'un discours oral à sa version écrite</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En vue de former des équipes de travail, l'animateur prépare des étiquettes sur lesquelles sont inscrites les catégories suivantes : « hésitations », « prononciation », « vocabulaire », « morphosyntaxe ». Demander aux participants de tirer au hasard une étiquette et de se regrouper de manière à composer des équipes intégrant les quatre catégories. <p>Note : Leur mentionner que la catégorie d'étiquette tirée leur permet simplement de porter une attention spéciale sur un type de phénomène parmi ceux à observer en vue d'enrichir les échanges ultérieurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.2 	5 min
	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les participants à regrouper les phénomènes selon les catégories d'analyse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.3 	10 min
	<ul style="list-style-type: none"> • Partager les résultats de l'analyse en grand groupe en vue d'en élaborer une synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.4 	15 min
	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux participants de comparer les deux discours de façon à en dégager les ressemblances et les différences tout en les justifiant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.5 	15 min
	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer une mise en commun des résultats en grand groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.6 	10 min
	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux participants regroupés en équipes de comparer le discours 2 à sa version écrite de façon à distinguer l'oral de l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documents 1.7 et 1.8 	15 min

Déroulement	Animation	Matériel	Durée
<p>1.5 Sensibilisation à la variation langagière présentée sous une perspective normative :</p> <p>1.5.1 Lecture d'un document de référence intitulé « Variation langagière et normes »</p> <p>1.5.2 Structuration des connaissances sur le conditionnement de la variation langagière</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer une mise en commun des résultats en grand groupe. • Fournir ensuite aux participants une rétroaction en les invitant à consulter un document de référence. • Les inviter à échanger leurs commentaires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.9 • Document 1.10 	<p>10 min</p> <p>20 min</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter aux participants un outil de référence concernant la variation observée dans les discours oraux 1 et 2 (voir le document 1.1). 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.11 	15 min
	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux participants d'effectuer, à la lumière du contenu notionnel de l'outil de référence, une mise au point de la synthèse déjà réalisée (voir le document 1.6) en y apportant les modifications jugées pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.12 	10 min
	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer une mise en commun des résultats obtenus en grand groupe. 		10 min
	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir aux participants une rétroaction en les invitant à consulter un document de référence intitulé « Les phénomènes caractéristiques de l'oral issus de la mise au point de la synthèse des 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.13 	15 min

Déroulement	Animation	Matériel	Durée
<p>1.5.3 Identification des variables d'influence relatives au degré de formalité de situations de communication en contexte scolaire</p> <p>1.5.4 Structuration des connaissances sur les variables d'influence</p> <p>1.6 Sensibilisation au rapport de l'élève à la norme</p>	<p>ressemblances et des différences des discours 1 et 2. La variation langagière et les normes ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les inviter ensuite à échanger leurs commentaires. • À partir de fiches descriptives, demander aux participants d'identifier le degré de formalité de trois situations de communication données en le justifiant. • Effectuer une mise en commun des résultats en grand groupe. • Fournir aux participants une rétroaction sur les incidences pédagogiques de la connaissance des variables d'influence relatives au degré de formalité des situations de communication. • Les inviter à échanger leurs commentaires. • Demander aux participants de lire les extraits de textes intitulés « La langue tombe-t-elle du ciel? » et « Conflit de normes langagières à l'école » et de tirer des conclusions quant à leur rôle et à celui de l'école concernant l'accès de l'élève à une langue orale de qualité. • Échanger en grand groupe. • Inviter ensuite les participants à prendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 1.14 • Document 1.15 • Document 1.16 • Document 1.17 	<p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>15 min</p> <p>10 min</p>

Déroulement	Animation	Matériel	Durée
	connaissance de données concernant les attitudes des élèves face à une langue orale de qualité.		

Déroulement	Animation	Matériel	Durée
<p>2. RÉALISATION</p> <p>2.1 Jeu de rôle (discussion) illustrant les variations langagières en situation de communication spontanée informelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demander à quatre participants de prendre part à une discussion d'environ dix minutes sur le thème de l'amitié. Les rôles à exercer sont les suivants : <ul style="list-style-type: none"> - une enseignante; - une élève de troisième année du primaire; - un élève de première secondaire; - un élève de cinquième secondaire; - des membres de l'auditoire. <p>Amorce : « Vous arrive-t-il de vivre des conflits avec vos amis? Expliquez. »</p> <p>Situation de communication : fiche signalétique.</p> <p>Enregistrer la discussion sur support vidéoscopique en vue d'un visionnement au prochain atelier.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En vue de déterminer le rôle des participants, l'animateur prépare des étiquettes sur lesquelles sont inscrits les rôles suivants : « l'enseignante », « une élève de troisième année du primaire », « un élève de première secondaire », « un élève de cinquième secondaire », « un membre de l'auditoire ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Document 2.1 • Vidéocassette, magnétoscope, moniteur • Document 2.2 	<p>15 min</p>

Déroulement	Animation	Matériel	Durée
	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux participants de tirer au hasard une étiquette; les acteurs de la discussion se concertent pendant quelques minutes avant de jouer. • Pendant ce temps, l'animateur présente une feuille d'écoute aux membres de l'auditoire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Feuille d'écoute 	5 min
2.2 Retour sur la discussion afin d'expliquer de façon détaillée la variation langagière observée chez les participants	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter d'abord les membres de l'auditoire à partager leurs observations; demander ensuite aux acteurs de la discussion de témoigner des retombées de leur expérience respective. 		15 min
3. INTÉGRATION			
3.1 Retour sur l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> • Poser la question suivante : « En quoi le présent atelier vous a-t-il permis de mieux cerner la spécificité de l'oral, la variation langagière sous l'angle normatif et les variables d'influence relatives au degré de formalité des situations de communication? » <p>(Échanges en grand groupe)</p>		10 min
3.2 Liens avec la pratique d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Tâches à réaliser : <p>À titre d'éclairage destiné à favoriser leur positionnement quant à leur rapport à la norme, demander aux participants de lire les textes A et B intitulés « Le besoin d'une norme québécoise » et « Le rapport à la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Document 2.3 	10 min

Déroulement	Animation	Matériel	Durée
	<p>norme chez l'enseignant : vers</p> <p>l'appropriation d'une norme pédagogique homogène en l'absence d'un modèle officiel ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux participants de répondre à la question suivante : « La prise en compte des attitudes des élèves face à la norme linguistique, des limites de leurs compétences linguistique et métalinguistique en ce qui a trait à la connaissance et à l'utilisation du français québécois parlé standard vous permet-elle de mieux préciser vos besoins et votre rôle dans le cadre de la promotion d'une langue orale de qualité? » Justifiez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carnet de bord 	

Déroulement	Animation	Matériel	Durée

BUTS POURSUIVIS

- **Se familiariser avec la spécificité de l'oral**
- **Se sensibiliser au conditionnement de la variation langagière à l'oral**
- **Questionner son rapport à la norme et prendre conscience de celui de l'élève**

DÉROULEMENT DE L'ATELIER

1. Préparation (mise en situation)

1.1 Contexte de l'atelier

1.2 Présentation du thème et des buts poursuivis

1.3 Présentation des étapes de l'atelier

1.4 Familiarisation avec la spécificité de l'oral :

1.4.1 Identification de phénomènes caractéristiques de l'oral

1.4.2 Comparaison de deux discours oraux spontanés produits en situation informelle

1.4.3 Comparaison d'un discours oral à sa version écrite

1.5 Sensibilisation à la variation langagière présentée sous une perspective normative :

1.5.1 Lecture d'un document de référence intitulé « Variation langagière et normes »

1.5.2 Structuration des connaissances sur le conditionnement de la variation langagière

1.5.3 Identification des variables d'influence relatives au degré de formalité de situations de communication en contexte scolaire

1.5.4 Structuration des connaissances sur les variables d'influence

1.6 Sensibilisation au rapport de l'élève à la norme

2. Réalisation

2.1 Jeu de rôle (discussion) illustrant la variation langagière en situation de communication spontanée informelle

2.2 Retour sur la discussion

3. Intégration

3.1 Retour sur l'atelier

3.2 Liens avec la pratique d'enseignement

Entrons de plain-pied dans l'oral!

Transcription orthographique¹ de deux discours oraux spontanés² produits en situation de communication informelle

Consigne : Identifiez, en les encerclant, les phénomènes (faits de langue ou autres) caractéristiques de l'oral.

Discours 1

l'gârs ben i ergârda ailleurs tsu sé pâs d'mon bord/on voèya
i ergârda pâs l'gârs/mé au lieu d'pâsser comme un fou en
brûlant la lumière rouge/i travarse toute doucement/alors
moé j'arriva vite pour poègner la lumière varte/l'gârs i â
meinme pâs vu j'ai filé pis comme un cave j'me sus af
arrêté/pis ch'us r'partsi comme çâ/tsu sé j'ai eu chaud en
viarge/l'gârs i s'en é meinme pâs aparçu///j'manque
manque manque de tsuer c'gârs lâ/un peu pus loin j'prends
a rue tsu sé quand tsu arrives euh au viadzuc/tsu sé avant
l'boulevard Saguenay/j'prends l'virage comme çâ/hop
sêrré/i y â à drète une bonne femme avec un cârosse/j'ai
manqué d'la lutter//pis j'l'ai r'gârdée dans l'miroèr s'plainde
euh bon pis ch'sus partsi/euh j'm'ava pâs trompé/euh ç'a
été dzur pour elle//si j'la r'voèra j'filera cheap

Discours 2

- oui///non/en cours/j'aime bien mieux avoir la craie à la
main/ça vraiment je/j'souffre je j'peux l'faire autant qu'tsu
veux par la parole/mè/j'ai besoin dzu dessin moi/cè
tout/hein tsu vois euh/ça vraiment je/j'me sens beaucoup
plus à l'aise euh/avec un bloc dziagramme euh/j'suis à
l'aise avec la parole mè j'ai l'impression qu'le message
passe moins bien j'suis/j'ai un support euh/avec la
craie/j'suis pas à la merci de euh//mon insécurité
- cè la matière/il faut r'voir/il y a
- ouais/oui/oh mè même beaucoup d'choses///j'm'efforce
toujours de/bon euh/tsu m'dziras/j'ai quand même
pas un esprit/j'ai plutôt un esprit d'physicien que
d'mathématsicien/j'manie pas tellement falicement
euh/facilement l'abstraction pure sans support euh/même
pour moi/euh/quand j'pense quelque chose j'fais des
dessins/hein quand j'fais un plan quand j'fais un
truc//mè/j'fais des dessins des organigrammes puis des
trucs comme ça je j'ai besoin de ça si j'me r'garde
fonctionner/ j'en ai besoin

¹ Nous avons opté pour une transcription orthographique, malgré ses limites, de façon à faciliter l'accès à l'oral.

² Adaptation de deux extraits de LUZZATI (1986, p. 23).

QUATRE CATÉGORIES D'ÉTIQUETTES...



hésitations	hésitations
hésitations	hésitations
prononciation	prononciation
prononciation	prononciation
vocabulaire	vocabulaire
vocabulaire	vocabulaire
morphosyntaxe	morphosyntaxe
morphosyntaxe	morphosyntaxe

Il y a oral et oral !

Consigne : En vous référant au document 1.1, regroupez les phénomènes (faits de langue ou autres) caractéristiques de l'oral à l'intérieur des catégories d'analyse du tableau ci-dessous.

Types	Phénomènes caractéristiques de l'oral
• Prononciation	
• Vocabulaire	
• Morphosyntaxe	

<ul style="list-style-type: none">• Autres (ex. : hésitations)	
--	--

Synthèse des résultats obtenus de l'analyse des phénomènes caractéristiques de l'oral

Types	Phénomènes caractéristiques de l'oral
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="113 719 368 752">• Prononciation	
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="113 1070 347 1104">• Vocabulaire	
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="113 1426 392 1460">• Morphosyntaxe	

<ul style="list-style-type: none">• Autres (ex. : hésitations)	
--	--

Pareil? Pas pareil?

- Consignes : 1. Comparez les discours 1 et 2 de façon à en dégager les ressemblances et les différences.
 2. Justifiez les différences et les ressemblances consignées dans le relevé en tenant compte de ces informations : le locuteur du discours 1 est une personne peu instruite; celui du discours 2, une personne instruite.

Types	Discours 1 / Discours 2		Justification
	Ressemblances	Différences	
• Prononciation			
• Vocabulaire			

Types	Discours 1 / Discours 2		Justification
	Ressemblances	Différences	
<ul style="list-style-type: none"> Morphosyntaxe 			
<ul style="list-style-type: none"> Autres (ex. : hésitations) 			

**Synthèse des données issues du relevé des ressemblances
et des différences des discours 1 et 2**

Types	Discours 1 / Discours 2		Justification
	Ressemblances	Différences	
<ul style="list-style-type: none">• Prononciation			
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulaire			

--	--	--	--

Types	Discours 1 / Discours 2		Justification
	Ressemblances	Différences	
<ul style="list-style-type: none"> Morphosyntaxe 			
<ul style="list-style-type: none"> Autres (ex. : hésitations) 			

Types	Discours 1 / Discours 2		Justification
	Ressemblances	Différences	

« Ça ne s'écrit pas, ces choses-là ! »

Discours 2 et sa version écrite¹

Oral

- oui///non/en cours/j'aime bien mieux avoir la craie à la main/ça vraiment je/j'souffre je j'peux l'faire autant qu'tsu veux par la parole/mè/j'ai besoin dzu dessin moi/cè tout/hein tsu vois euh/ça vraiment je/j'me sens beaucoup plus à l'aise euh/avec un bloc d'ziagramme euh/j'suis à l'aise avec la parole mè j'ai l'impression qu'le message passe moins bien j'suis/j'ai un support euh/avec la craie/j'suis pas à la merci de euh//mon insécurité

Écrit

En cours, j'aime bien mieux avoir la craie à la main. Sinon, je souffre. Je peux enseigner par la parole, mais j'ai besoin du dessin. C'est pourquoi je me sens beaucoup plus à l'aise avec un bloc-diagramme. Je manie aisément la parole, mais j'ai l'impression que le message passe moins bien. Avec la craie, j'ai un support. Par conséquent, je ne suis pas à la merci de mon insécurité.

¹ Adaptation de textes extraits de LUZZATI (1986, p. 23-24). Il s'agit d'une reproduction partielle du discours 2 et sa version écrite.

Passage de l'oral à l'écrit

Consigne : À partir de l'observation de la version écrite du discours 2, listez les transformations (suppressions, ajouts, autres modifications) attestant de la distinction oral/écrit.

Types	Transformations
• Suppressions	
• Ajouts	
• Autres modifications	

Synthèse des données issues du relevé des transformations

Types	Transformations
<ul style="list-style-type: none">• Suppressions	
<ul style="list-style-type: none">• Ajouts	
<ul style="list-style-type: none">• Autres modifications	

La spécificité de l'oral

I Relevé des principales transformations liées au passage de l'oral à l'écrit

Suppressions :

- les hésitations du type « euh »;
- les faux départs avec reprises : *je/j', je j', je/j', j'suis/j'ai*;
- les éléments de contact relevant de la fonction phatique du langage : *tsu vois*, aussi *oui, non*;
- les déictiques¹ : *ça (vraiment) ... ça (vraiment)*;
- l'ordre prédicat-sujet : : *j'ai besoin dzu dessin moi*; le *j'* reprenant par anticipation le pronom sujet *moi* par opposition à *moi, je*;
- *la redondance dans : j'peux l'faire autant qu'tsu veux par la parole ... j'suis à l'aise avec la parole.*

Ajouts :

- les termes de liaison : *sinon, c'est pourquoi, par conséquent*;
- le ne (pas) : *je ne suis pas* au lieu de *j'suis pas*;
- la ponctuation.

Autres modifications :

- *j'peux le faire* devient *Je peux enseigner*;
- *j'suis à l'aise avec la parole* se transforme en *Je manie aisément la parole*;
- *j'ai un support avec la craie* en *Avec la craie, j'ai un support* (convenant mieux ici à l'écrit).

¹ Mots référant à un contexte extra-linguistique.

II Commentaires sur la distinction oral/écrit

Certes, la version écrite du discours 2 témoigne d'une structure qui colle à celle de l'oral spontané. Or, l'écrit n'est pas la simple transcription de l'oral. Par conséquent, pour traduire mieux la spécificité de l'écrit et, ainsi, faire ressortir davantage celle de l'oral, certaines modifications pourraient être apportées.

Elles concernent non seulement le choix des mots (*aimer bien mieux* et *passer moins bien* devenant *préférer* et *est moins bien reçu*, par exemple), mais surtout l'organisation textuelle. La syntaxe de l'écrit n'est pas soumise au déroulement linéaire, contrairement à l'oral spontané, où « c'est la cohérence de l'énonciation qui l'emporte [...], la mise en évidence de ce dont on parle et les différentes manières de souligner ce qui est dit » (LUZZATI, 1986, p. 25). Par conséquent, le scripteur peut mieux assurer la cohérence syntaxique et procéder autrement que le locuteur.

Pour y parvenir, il doit regrouper les informations relatives à un sujet de façon à éviter la redondance. Il a aussi à expliciter les liens entre ces informations en vue d'accroître la lisibilité de son texte. Le produit de ces opérations pourrait se lire comme suit :

*Je peux enseigner par la parole, que je manie aisément
mais, comme j'ai l'impression que le message passe
moins bien qu'avec le support de la craie, j'ai besoin du
dessin.*

L'essentiel de la distinction oral/écrit réside dans le fait que ce sont deux modes d'expression différents obéissant à des règles de fonctionnement qui leur sont propres.

Ils se distinguent notamment par la situation de communication, les visées de communication et les ressources expressives (graphiques et visuelles, orales et auditives) qu'ils sollicitent. Les effets liés à cette différence se traduisent sur le plan linguistique dans le message (voir VANDENDORPE, 1996, p. 85-221).

Le tableau qui suit résume les principales différences observées à la suite de l'analyse des discours 1 et 2 et de la version écrite partielle du discours 2.

III Distinction oral/écrit

Oral	Écrit
prononciation (incluant les liaisons)	orthographe, ponctuation, typographie
vocabulaire familier courant (neutre) utilisé tant en registre familier qu'en registre soutenu (<i>je, moi, avoir, voir, revoir</i> , etc., communs aux discours 1 (D1) et 2 (D2) ou soutenu	vocabulaire courant (neutre), soigné ou recherché
<p>Morphosyntaxe</p> <p>a) ordre prédicat-sujet : (D1) <i>i ergârda pâs l'gârs</i>, (D2) <i>j'ai besoin dzu dessin moi</i> et ordre sujet-prédicat : (D1) <i>l'gars ben i ergârda, moé j'arriva vite, l'gârs i â</i>, etc.</p> <p>b) interruptions (énoncés inachevés) : (D2) <i>il faut r'voir/il y a, j' m'efforce toujours de, tsu m'dziras</i></p> <p>c) accumulation d'énoncés non subordonnés, juxtaposés avec ou sans coordination : (D1) <i>i travarise ... alors moé j'arriva ... l'gârs i â</i>, etc. (D2) <i>j'aime bien mieux ... j'souffre ... j'peux l'faire</i>, etc.</p>	<p>morphosyntaxe</p> <p>a) ordre sujet-prédicat prédominant</p> <p>b) phrases complètes et en lien avec les suivantes et les précédentes</p> <p>c) subordination abondante</p>

Oral	Écrit
<p>d) recours à des éléments de contact ou phatiques servant d'appuis du discours ou ponctuels :</p> <p>(D1) <i>tsu sé ... tsu sé ... bon</i></p> <p>e) utilisation de déictiques (mots référant à un contexte extra-linguistique) :</p> <p>(D1) <i>(r'partsi comme) çâ, (prends l'virage comme) çâ</i></p> <p>(D2) <i>ça (vraiment)</i></p> <p>f) redondance :</p> <p>(D2) <i>j'peux l'faire autant qu'tsu veux par la parole ... j'suis à l'aise avec la parole</i></p> <p>g) antéposition du complément de phrase :</p> <p>(D1) <i>comme un cave j'me sus</i></p> <p>(D2) <i>en cours/j'aime</i></p> <p>h) usage en registre familier de l'auxiliaire <i>avoir</i> (au lieu de <i>être</i> : (D1) <i>j'm'ava pàs trompé</i>)</p> <p>i) double emploi du conditionnel en registre familier :</p> <p>(D1) <i>j'filera (filerais) cheap</i></p> <p>j) absence du subordonnant <i>que</i> (qui atteste de la tendance à la juxtaposition, voir en c) :</p> <p>(D1) <i>i â meinme pàs vu j'ai filé</i></p> <p>(D2) <i>tsu m'dziras/j'ai quand même ...</i></p>	<p>d) phénomène moins fréquent à l'écrit</p> <p>e) utilisation de mots dont le référent est précisé en contexte</p> <p>f) de préférence, refus de la redondance : progression continue (regroupement à un même endroit de tout ce qui se rapporte à un même thème)</p> <p>g) phénomène moins fréquent à l'écrit</p> <p>h) usage seul de l'auxiliaire <i>être</i> dans les verbes pronominaux</p> <p>i) usage seul de l'imparfait</p> <p>j) présence du subordonnant complétif <i>que</i></p>

Oral	Écrit
k) omission de <i>ne</i> (pas) en registres familier et correct : (D1) <i>i ergârda pâs</i> (D2) <i>j'suis pas</i>	k) présence de <i>ne</i> (pas)
autres cas: les ratés a) hésitations: <i>eah ... euh ... euh</i> (D1 et D2) b) faux départs: (D1) <i>af</i> (folé) <i>arrêté</i> (D2) <i>j'suis/j'ai</i> c) répétitions: (D1) <i>manque manque manque</i> (D2) <i>quand j'fais ... quand j'fais</i> d) lapsus: (D2) <i>falicement</i> (facilement)	autres cas L'écrit ne tolère pas les ratés : le scripteur peut se réviser.

Variation langagière et normes¹

La variation langagière

Il ne faut pas confondre *langue* et *variété* d'une même langue. Par conséquent, le français en usage au Québec (le français du Québec) n'est pas en tous points conforme à celui de France (le français de France). Une même langue peut varier d'un espace à un autre, d'une communauté socioculturelle à une autre. Ainsi, les Québécois appartiennent à la même communauté linguistique mais à des communautés socioculturelles différentes, ce que leur variété respective de français ne peut manquer d'exprimer ni de refléter.

Théoriquement, ces deux variétés d'une même langue sont égales, ce sont des dialectes mais, en fait, elles n'ont pas toutes la même valeur sur le marché des échanges linguistiques : la variété de France occupe une place privilégiée par rapport à toutes les autres (français de Belgique, français de Suisse, français du Québec, français des États-Unis, etc.).

En effet, la variété de France exerce un ascendant sur toutes les autres variétés, alors que l'inverse n'est pas vrai. Le tout s'explique par divers facteurs (importance démographique, poids économique, prestige politique et culturel de la France). Il n'en va pas autrement des variétés idiolectales (le français de tel individu) : la langue des personnes instruites ou reconnues comme cultivées a beaucoup plus de valeur que celle des locuteurs non instruits ou reconnus comme incultes.

Traditionnellement, le français du Québec a été opposé à un français considéré comme international, ce dernier étant le plus souvent réduit au seul français décrit par les grammaires et les dictionnaires faits en France. De plus, ce français réputé international a longtemps été le seul à être reconnu comme « du bon français », du français qualifié de « standard » ou de « normé ». La notion même de « français international » relève davantage du mythe que de la réalité.

Par ailleurs, on a longtemps réduit le français du Québec à la somme de ses particularités (aujourd'hui appelées *québécoïsmes* et, naguère encore, *canadianismes*) par rapport au français décrit dans les grammaires et dans les dictionnaires faits en France, un peu comme si l'on réduisait le français de France à la somme de ses particularités (*francismes*). Dans la mesure où la grande majorité de ces particularités sont le plus souvent caractéristiques du parler populaire ou familier, c'est-à-dire de la langue des personnes peu ou non scolarisées ou de celles des personnes plus scolarisées lorsqu'elles se trouvent dans des situations non officielles de communication,

¹ Adaptation de l'article de VERREAULT, Claude, intitulé « L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question? », dans *Terminogramme*, no 91-92, septembre 1999, p. 21-40.

une telle réduction contribue à véhiculer une image négative du français du Québec et de sa société.

La variété québécoise correspond à l'ensemble de tout le français en usage dans la communauté socioculturelle que constitue la société québécoise. Or ce français est loin d'être uniforme et est soumis à divers types de variation : la variation temporelle, la variation spatiale, la variation socio-stylistique. Nous retiendrons pour le moment la variation socio-stylistique.

La **variation socio-stylistique** recouvre les trois aspects suivants : la variation selon le milieu social ou professionnel du locuteur, la variation selon la situation de communication dans laquelle le locuteur se trouve, la variation selon l'effet visé par le locuteur.

- **Variation selon le milieu social ou professionnel**

Parmi tous les mots qui composent le vocabulaire français en usage au Québec, il y en a qui se rencontrent chez tous les individus, quel que soit le milieu social auquel ceux-ci appartiennent ou s'identifient; il suffit de penser à des mots comme *table, chaise, maison, député, livre, cégep, polyvalente, autobus, hiver, débarbouillette*, etc. En revanche, il en existe bien d'autres qui caractérisent avant tout la langue de certains groupes d'individus appartenant ou s'identifiant à tel ou tel milieu social. On donne à ce type de variation le nom de **variation sociolinguistique**. En voici quelques exemples : *tata* « formule de salutation; geste de salutation fait avec la main » (par exemple dans *dire, faire tata, des tatas à quelqu'un*) et *coco* « œuf » (par exemple dans *coco de Pâques*), qui sont usités surtout par ou avec les enfants; *fru* « frustré », usité surtout par les adolescents ou par les étudiants; *argents* « sommes d'argent », usité surtout par les administrateurs et les politiques; *char* « automobile », *skidoo* « motoneige », *safe* « coffre-fort », *brake* « frein », associés avant tout à la langue des individus peu ou non scolarisés; *voiture* « automobile » et *motoneige*, associés à l'inverse à la langue des individus plus scolarisés ou qui cherchent à soigner leur langage.

Dans le même ordre d'idées, on peut faire une autre distinction entre les mots qui ont cours surtout dans certains milieux professionnels (donc qui relèvent de la langue spécialisée) et ceux qui sont utilisés par tout le monde (donc qui relèvent de la langue générale). Ainsi, les oiseaux que l'on appelle communément *outarde* et *perdrix* seront plutôt dénommés *bernache du Canada* et *gélinotte huppée* par les ornithologues, de la même manière que le cervidé appelé communément *chevreuil* sera plutôt appelé *cerf de Virginie*, ou que le poisson appelé *truite mouchetée* sera appelé plutôt *omble de fontaine* par les spécialistes. À ce propos, il convient de souligner ici qu'un mot de la langue générale n'est pas moins légitime qu'un mot relevant d'une langue de spécialité (langue spécialisée).

- **Variation selon les situations de communication**

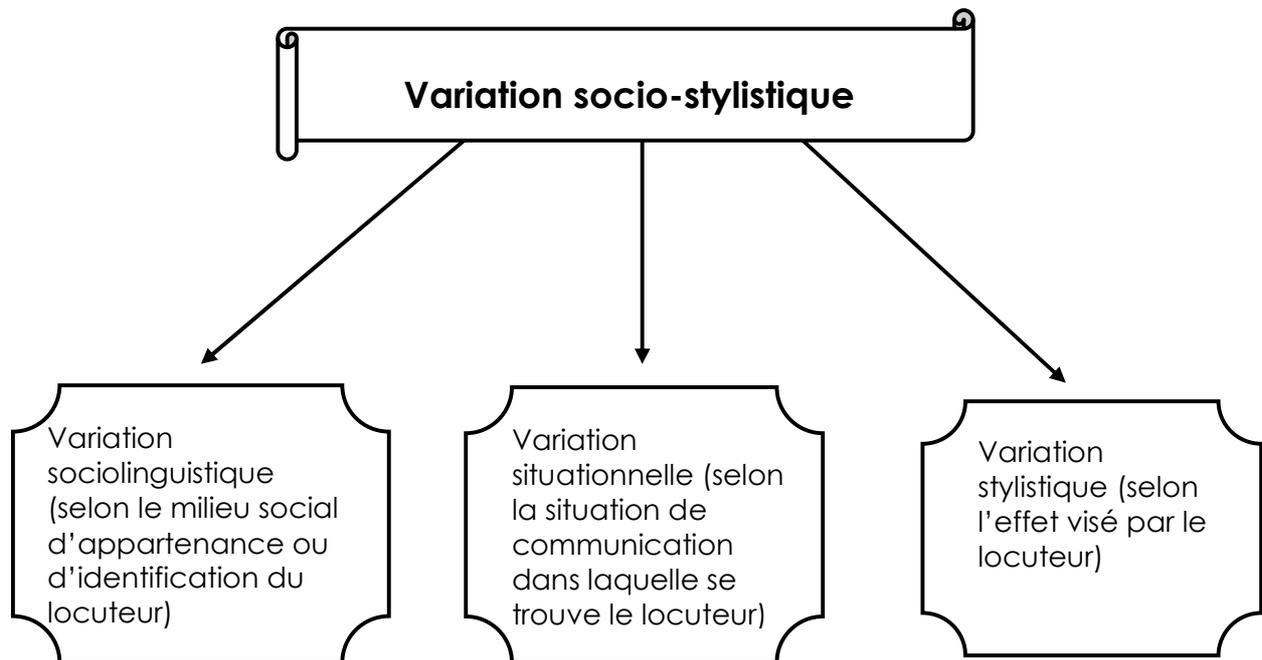
Ce type de variation, variation situationnelle, est lié aux diverses situations de communication dans lesquelles un locuteur peut se trouver. À côté de mots comme *ami* ou *amie* et *plaisir*, qui se rencontrent dans n'importe quelle situation de discours, il en existe d'autres tels *chum*, *blonde* et *fun* qui ne se rencontrent que dans des situations familières et auxquels les locuteurs – du moins les locuteurs instruits – recourront plus difficilement dans des situations plus officielles. Même si elles sont trop nombreuses pour épuiser ici le sujet, nous pouvons distinguer les principales situations suivantes : communication écrite et communication orale, communication familière et communication soignée ou soutenue.

Il est évident qu'il existe une différence importante entre la langue parlée et la langue écrite, la première se caractérisant par une plus grande spontanéité que la seconde. C'est pourquoi certains ont proposé de faire une distinction entre les mots qui relèvent de l'usage oral et ceux qui relèvent de l'usage écrit. Cette distinction est certes séduisante, mais elle reste insatisfaisante car, théoriquement, tout ce qui se dit peut s'écrire et tout ce qui s'écrit peut également se dire. En réalité, la différence que l'on peut observer entre la langue parlée et la langue écrite est symptomatique d'un type de variation beaucoup plus important : la variation que l'on peut observer entre la langue familière (c'est-à-dire celle à laquelle on recourt dans des situations de discours où l'on ne se soucie pas de surveiller, de soigner son langage) et la langue soignée ou soutenue (celle à laquelle on recourt dans des situations où l'on surveille son langage, où l'on se soucie de s'exprimer dans une langue dite « de qualité »).

À cet égard, les Québécois instruits se trouvent dans une situation assez particulière : ils sont souvent contraints de choisir entre un mot familier et un mot soigné, un peu comme s'il n'existait pas de terme non marqué (par exemple *skidoo* par rapport à *motoneige*, *balayeuse* par rapport à *aspirateur* et *parade* par rapport à *défilé*). Par ailleurs, il existe une relation très étroite entre la langue populaire et la langue familière, ce qui s'explique par la scolarisation encore relativement récente de la société québécoise et par l'existence d'un modèle élitiste encore mal établi.

- **Variation selon l'effet visé**

Pour exprimer la même idée, on peut disposer de plusieurs mots : *testicule*, *couille*, *gosse*. Or, si l'on tient compte de la connotation, ces termes ne sont pas des synonymes parfaits puisqu'ils ne sont pas interchangeables dans tous les contextes. La variation selon l'effet visé est diverse : on peut vouloir être vulgaire, grivois, grossier, porter un jugement péjoratif ou mélioratif, etc.



Or, tous les usages linguistiques ne sont donc pas égaux. À côté des mots (ou des phénomènes de prononciation ou de morphosyntaxe) qui sont non marqués, il y en a bien d'autres qui le sont comme appartenant à telle variété géographique, à telle époque, à tel milieu social ou professionnel, à telle situation de discours, à tel style visant un effet. Cette réalité suppose l'existence d'une norme qui régit tous ces usages.

La norme

Le terme de *norme* implique l'idée de ce qui est considéré comme normal. Or, le terme même de *normal* suppose à son tour au moins deux idées bien différentes (Rey, 1972 et 1983). On peut d'abord qualifier de *normal* tout ce qui est plus courant, plus habituel que quelque chose d'autre. Ainsi, l'on dira que l'emploi de *ustensile* « instrument (cuiller, couteau, fourchette) dont on se sert pour manger » est un emploi tout à fait normal au Québec mais non en France, tandis que l'emploi de *ustensile* « récipient (bouilloire, casserole, etc.) servant à faire la cuisine » l'est en France mais non au Québec; ainsi encore, on dira que l'emploi de *congère* à la place de *banc de neige* n'est pas normal au Québec. On peut aussi qualifier de *normal* tout ce qui est conforme à une règle, à un modèle donné. Par exemple, on dira que l'emploi de *char* « automobile » est normal chez les gens peu ou non scolarisés mais qu'il ne s'agit pas d'un emploi normal chez les gens plus scolarisés, sauf si ceux-ci se trouvent dans une situation familière de discours; dans le même sens, on dira que *breuvage* « boisson non alcoolisée » n'est pas considérée comme un emploi normal par plusieurs Québécois,

mais plutôt comme un emploi fautif (ce qui ne l'empêche pas toutefois de rester un emploi courant, donc normal au sens de « habituel »).

La norme linguistique, et plus particulièrement encore la norme lexicale, peut donc désigner deux choses bien différentes. D'une part, elle peut renvoyer à l'ensemble des règles implicites qui gouvernent l'emploi des différents usages lexicaux au sein d'une communauté linguistique donnée; ainsi conçue, la norme est étroitement associée à l'usage, c'est-à-dire que la norme correspond au fond au respect des règles que l'on peut observer dans l'usage. D'autre part, la norme peut référer à un ensemble de mots et d'emplois qui correspondent à un certain modèle donné, considéré comme meilleur que les autres, ce modèle pouvant à son tour correspondre à un certain idéal esthétique et socioculturel; ainsi conçue, la norme est étroitement associée à *un* usage particulier, considéré comme le *bon usage*.

Selon le point de vue sous lequel on l'envisage, le terme norme peut donc donner lieu à des interprétations bien différentes, d'où les débats souvent houleux auxquels on assiste chaque fois qu'il est question de norme. En réalité, il n'existe pas une norme, mais différents types de normes.

- **La norme implicite**

La norme implicite est celle qui existe de fait au sein d'une communauté donnée, mais qui n'est pas clairement énoncée, explicitée, par exemple, dans un dictionnaire :

C'est dans l'examen des usages linguistiques réels que l'on peut découvrir les normes implicites. Ces normes, jamais ouvertement formulées, sont néanmoins suivies par les membres des groupes qui les partagent. Les adolescents utilisent des mots et des expressions qu'ils ont en commun et que n'utilisent pas les adultes. Ces termes agissent à la manière d'un code grâce auquel les adolescents se reconnaissent. [...] Un locuteur de milieu populaire utilise la langue de son groupe chaque fois qu'il le rejoint; s'il viole la norme [implicite] du groupe en utilisant une langue trop châtiée, il peut être sujet à un rejet. La personne cultivée emploie une langue quelquefois plus soutenue, variété généralement en usage dans les milieux que fréquentent les individus scolarisés.

Une norme implicite peut également être le fait de toute la communauté, au-delà de l'appartenance à des groupes sociaux. En effet, de façon générale, les individus cherchent à mieux s'exprimer quand ils communiquent dans certaines situations à caractère formel (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 23)

Toute langue suppose donc l'existence d'une norme implicite et, généralement, cette norme implicite ne pose pas de problème particulier au sein d'une communauté. Par ailleurs, il faut souligner que la norme implicite n'a pas besoin d'être rendue explicite pour fonctionner; à preuve, la situation qui prévaut au Québec.

- **La norme explicite**

À l'inverse de la précédente, la norme explicite est clairement définie, formulée, codifiée dans un ouvrage, par exemple dans un dictionnaire. De ce fait, elle est souvent considérée comme étant « la seule norme véritable » pour reprendre l'expression de Ostiguy et Tousignant (1993, p. 23). Dans la mesure où la norme explicite hiérarchise les usages en fonction d'un point de vue de référence donné, elle peut revêtir un caractère plus ou moins prescriptif, plus ou moins objectif ou plus ou moins subjectif.

- **Le point de vue descriptif et le point de vue prescriptif**

Expliciter la norme d'un point de vue descriptif consiste à décrire et à situer les différents usages lexicaux que l'on peut observer au sein d'une communauté linguistique donnée en fonction du consensus social autour duquel ils s'articulent. En d'autres termes, il s'agit de rendre compte le plus fidèlement possible des divers usages tels qu'on peut les observer dans un échantillon de discours suffisamment représentatif de la langue, donc à décrire (ou à expliciter) le plus fidèlement possible la norme implicite. Selon ce point de vue, on dira par exemple que *traitement de canal* et *système de son* sont les termes courants auxquels les Québécois recourent pour désigner respectivement la dévitalisation d'une dent et une chaîne stéréophonique, et que gosse « testicule » est un mot grivois ou vulgaire.

En revanche, le point de vue prescriptif consiste à prescrire certains usages au détriment de certains autres, donc à en recommander certains et à en condamner d'autres. Ainsi, affirmer que *système de son* n'existe pas « en français » pour désigner une chaîne stéréophonique ou recommander square à la place de *carré* pour désigner un espace public découvert et entouré de constructions (par exemple dans *Carré Saint-Louis*, *Carré d'Youville*) témoignent de préoccupations essentiellement prescriptives. Comme le montrent ces derniers exemples, il arrive souvent que le point de vue prescriptif ne corresponde que très peu à l'usage.

- **Le point de vue objectif et le point de vue subjectif**

Toute explicitation de la norme suppose une certaine hiérarchisation des usages, ce qui implique forcément un point de référence à partir duquel ceux-ci seront hiérarchisés, et donc une part de subjectivité. C'est pourquoi l'explicitation de la norme pose tant de problèmes. Quel sera ce point de référence à partir duquel seront hiérarchisés les différents usages linguistiques qui ont cours dans une communauté donnée? La langue des gens peu ou non scolarisés, peu ou non « cultivés »? Celle des gens très scolarisés, très « cultivés »? Celle des gens moyennement scolarisés? Celle à laquelle on recourt dans les situations familières ou dans les situations formelles? Celle qui a cours dans une autre communauté?

Le fait que les dictionnaires et les grammaires choisissent habituellement comme point de référence la langue des gens plutôt scolarisés relève d'un choix subjectif. Ce

choix est cependant motivé par des considérations d'ordre socioculturel : la langue des gens instruits correspond à une variété socialement valorisée au sein d'une communauté donnée. De même, la décision de tenir compte du point de vue prescriptif dans l'explicitation de la norme relève également d'un choix subjectif; ce choix est cependant lui aussi motivé par des considérations d'ordre socioculturel puisqu'on reconnaît à certaines personnes ou à certains organismes le pouvoir – et dans certains cas le devoir – de se prononcer sur certains usages, d'orienter l'usage, pourrait-on dire.

Il apparaît donc assez important, quand on parle de norme explicite, de préciser si celle-ci est envisagée d'un point de vue descriptif ou prescriptif, objectif ou subjectif. Au Québec, toutes les tentatives d'explicitation de la norme ont jusqu'à présent soulevé beaucoup d'insatisfaction, qu'il s'agisse de celles qui ont privilégié un point de vue essentiellement prescriptif (Dagenais, 1967; Office de la langue française au cours des années soixante) ou insuffisamment objectif (Bergeron, 1980). Les tentatives plus récentes du *Dictionnaire du français plus* et du *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* ont certes posé tout le problème de la légitimité des usages lexicaux du Québec qui avaient auparavant toujours été décrits en fonction des usages d'une autre variété nationale de français, mais elles ont également soulevé beaucoup d'insatisfaction et d'interrogations : un dictionnaire destiné avant tout au milieu de l'enseignement doit-il rendre compte de tous les usages, y compris ceux qui ne sont pas valorisés socialement?

Au delà des considérations précédentes, mais toujours en matière de production orale normative, Keller (1985, p. 92) nous rappelle qu' :

[u]n énoncé est qualifié de normal des points de vue *linguistique* et *sociolinguistique* lorsqu'il est conforme aux règles sémantiques, syntaxiques, morphologiques et phonologiques de la langue, du dialecte et du sociolecte du locuteur. En d'autres termes, un énoncé est linguistiquement et sociolinguistiquement **normatif** lorsqu'un auditeur, semblable au locuteur, le considérerait approprié selon les exigences grammaticales, stylistiques ou de prononciation. Il est psycholinguistiquement normatif lorsqu'il est produit sans lapsus, sans arrêts et sans hésitations superflues, c'est-à-dire exempt d'erreurs langagières.

Mise au point de la synthèse des ressemblances et des différences des discours 1 et 2

Consigne : Procédez à la mise au point de la synthèse des ressemblances et des différences des discours 1 et 2 en y apportant les modifications jugées pertinentes.

Types	Discours 1 / Discours 2		Justification
	Ressemblances	Différences	
<ul style="list-style-type: none">• Prononciation			
<ul style="list-style-type: none">• Vocabulaire			

Types	Discours 1 / Discours 2		Justification
	Ressemblances	Différences	
<ul style="list-style-type: none"> • Morphosyntaxe 			
<ul style="list-style-type: none"> • Autres (ex. : hésitations) 			

Types	Discours 1 / Discours 2		Justification
	Ressemblances	Différences	

Les phénomènes caractéristiques de l'oral issus du bilan des ressemblances et des différences des discours 1 et 2

La variation langagière et les normes

L'analyse de la transcription des discours 1 et 2 permet d'attester la variation langagière au regard de trois normes : les normes linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique. Or, cette variation tient davantage à des ressemblances liées à la spécificité de l'oral, en l'occurrence celui du français québécois parlé, qu'à des différences. Les deux discours relèvent de l'expression spontanée en situation informelle, d'où les similitudes sur le plan langagier. Par contre, le degré de surveillance apportée par les locuteurs à leur discours n'est pas le même : seul le locuteur du discours 2 fait preuve d'une surveillance attentive soutenue, ce qui peut expliquer l'essentiel des différences observées, si l'on considère que les deux discours ne comportent pas le même thème.

Phénomènes observés

1) Les deux discours (D1 et D2) s'opposent nettement sur deux plans, ceux du vocabulaire et de la prononciation.

Sur le plan du vocabulaire, D1 se distingue de D2 en raison de la présence de mots du registre familier; tels sont *gars* « homme, jeune homme », *bord* « côté », *lumière* « feu », *poègner* « prendre », concurrencé par *prends* attesté dans *prends a rue* et *prends l'virage*, *filé* « déguerpi », *cave* « imbécile », *viarge* (juron), *bonne femme* « femme », *cârrosse* « landau », *lutter* « heurter », *miroèr* « rétroviseur », *filera cheap* « me sentirais mal ». D2 contient *ouais* comme mot familier, mais il est aussitôt repris par *oui*.

Par ailleurs, D2 atteste de l'utilisation de mots vagues ou passe-partout : *choses* et *truc* (*trucs*). D1 pourrait tout aussi bien en contenir : le phénomène relève de l'oral et est indépendant du choix du registre. Contrairement à l'oral, l'écrit permet au scripteur de chercher le terme juste, précis.

Sur le plan de la prononciation, D1 se démarque de D2 en raison de l'utilisation du registre familier. Le locuteur de D2, tout comme pour le vocabulaire, témoigne de sa possibilité et de son choix d'utiliser une prononciation soignée en situation informelle (se référer à la variation sociolinguistique et à la variation situationnelle).

Cas des voyelles

a) Le *e* caduc

En français québécois parlé, le *e* caduc en fin de mot se retrouve autant en registre familier qu'en registre soutenu. D1 comporte : *viarg(e)*, *lumiér(e)*, *roug(e)*, *travars(e)*, *vit(e)*, etc. (D2) : *aim(e)*, *souffr(e)*, *fair(e)*, *parol(e)*, *ais(e)*, etc.

Le même phénomène se produit en position médiane de mot si le *e* caduc est précédé d'une seule consonne prononcée : *douc(e)ment*, *boul(e)vard* (D1); *tell(e)ment*, *facil(e)ment* (D2).

En syllabe initiale de mot ou groupe de mots, le *e* devient caduc si le débit est rapide ou encore s'il s'agit d'éviter l'hiatus pour des raisons d'euphonie :

r'partsi, *l'gârs*, *d'mon*, *d'pâsser*, *j'me*, *j'arriva*, *j'ai*, etc.

(D1); *r'voir*, *j'souffre*, *j'peux*, *l'faire*, *j'me*, *j'aime*, *j'ai*, etc. (D2).

Remarque : Notre transcription ne rend pas compte du phénomène en fin et en milieu de mot.

b) L'harmonisation vocalique

Le phénomène attesté en D1 relève effectivement du registre familier du français québécois parlé : *sérré* (par fermeture) et *meinme* (par nasalisation), comparativement à *même* en D2.

c) La fusion vocalique

Elle s'actualise en D1, conformément à la norme du registre familier : *à drête* (*à (l) a droite*) et *ç'a été*, contrastant avec *à la main* et *à la merci* en D2.

d) La prononciation de la voyelle *a*

Le « gros a » (graphié *â*) prononcé *o* ouvert (plus long à l'intérieur de mot) attesté en D1 relève du registre familier : *gârs*, *ergârda*, *pâs*, *pâsser*, *â*, *çâ*, *là*, boulevard, cârrosse, *r'gârdée*; comparer *ça*, *dziagramme*, *passe*, *il y a*, *pas*, *organigrammes*, *r'garde* en D2.

e) La prononciation de la voyelle *è*

En fin de mot, *è* peut s'ouvrir en *a* dans le registre familier, ce qu'atteste D1 : *ergârda* (*regardait*), *voèya* (*voyait*), *arriva* (*arrivais*), *ava* (*avais*), *r'voèra* (*revoirais*), *filera* (*filerais*).

Dans la même position, concernant cette fois les déterminants (*les*, *des*, *ces*, *mes*, *tes*, *ses*), la conjonction *mais* et les formes du verbe *être* (*es*, *est*), la prononciation de la voyelle *è* devient *é* ou *è* et ne fait pas l'objet de jugement défavorable.

La prononciation *é* prédomine alors en registre familier et la prononciation *è*, en registre soutenu, ce que confirment les deux discours : *sé* (*sais*), *mé* (*mais*) et *é* (*est*) en D1; *mè* (*mais*) et *cè* (*c'est*) en D2 (la présence de *sé* (*sais*) en D1 se rattache à cette tendance).

f) La prononciation de la graphie *oi*

En français québécois parlé, la prononciation familière de cette graphie peut être notamment *ou-é*, *ou-è* et *è*, ce qu'illustrent *moé*, *voèya*, *poègner*, *miroèr*, *r'voèra* et *drète* en D1 (comparer *avoir*, *moi*, *vois* et *r'voir* prononcés *ou-a* en D2).

g) L'ouverture de *è* en *a* devant *r* consonne

Ce phénomène apparaît davantage en langue familière comme en témoignent les discours analysés : *travarse*, *varte*, *viarge*, *aparçu* en D1; *merci* en D2.

h) La fermeture de *è* en *é* (maintien d'une ancienne prononciation *é*)

Elle caractérise davantage le registre familier; comparer *lumière* en D1 et *matière* en D2.

i) La réduction du groupe *ui* à *i* ou à *u* et celle du groupe *ie* dans *bien*

relèvent également du registre familier. Se référer à *pis* (*puis*) en D1 et *puis* en D2, aussi à *ch'sus* (*j'suis*) et *j'me sus* (*suis*) en D1 et *j'suis* en D2, enfin à *ben* en D1 et *bien* en D2.

j) L'interversion relève davantage du registre familier : *ergârda* (*regardait*) en D1, comparativement à *r'voir* en D2.

Cas des consonnes

a) L'affrication (ou assibilation ou palatalisation) des consonnes *t* et *d* devant *i* et *u*

Ce phénomène largement répandu passe souvent inaperçu en français québécois parlé, mais peut être remarqué en situation de grande formalité. Les locuteurs des discours 1 et 2 assibilent : *tsu*, *r'partsi*, *tsuer*, *viadzuc*, *partsi*, *dzur* en D1; *tsu*, *dzu*, *dziagramme*, *mathématsicien* en D2.

b) La disparition du /des pronoms personnels et des déterminants

Ce phénomène intervient davantage en registre familier, d'où *i* (*il*), *à drète* (*à la droite*), *j'prends a rue* (*la rue*) en D1; comparer *il*, *à la main* et *à la merci* en D2.

c) La réduction du groupe consonantique final

Elle se produit davantage en langue familière; comparer *s'plainde* en D1 et *souffre* en D2.

d) La liaison consonantique

Elle est tantôt obligatoire tantôt facultative en français québécois parlé. En témoignent les liaisons obligatoires effectuées en D1 dans *s'en é* (*est*) et en D2 dans *j'en ai*, *des organigrammes* et *un esprit*.

La liaison est obligatoire lorsque le mot qui se lie est un mot d'une syllabe. Les liaisons facultatives correspondent à celles réalisées dans *pâs aparçu* en D1 et dans *plus à*, *suis à*, *pas à* et *pas un* en D2.

e) L'assimilation consonantique

C'est le cas de *j'suis* qui devient *ch'uis*, *ch'us* davantage en langue familière. L'*s* de *j'suis* provoque l'assourdissement de *j* en *ch*. Comparer *ch'us* en D1 et *j'suis* en D2.

f) La disparition du / dans un groupe consonantique

Il s'agit d'un phénomène rattaché à la langue familière, d'où *pus* (*plus*) en D1 et *plus* en D2.

g) La prononciation du *t* final

Elle relève du registre familier (comparer *toute* (*tout*) en D1 et *tout* en D2).

2. Les discours 1 et 2 présentent de nombreuses similitudes sur le plan morphosyntaxique.

a) L'organisation du discours met en évidence une accumulation d'énoncés non subordonnés, juxtaposés avec ou sans coordination :

(D1) *l'gârs ben i ergârdâ .. on voèya ... mé ... i travarse ... alors moé j'arriva ... l'gârs i â ... pis ... pis ... i a eu chaud ... i s'en é ... j'manque ... un peu pus loin j'prends ... j'prends l'virage ... i y â à drète une bonne femme... j'ai manqué d'la lutter pis j' l'ai r'gârdée ... pis ch'us partsi ... j' m'ava pas trompé ... ç'a été dzur pour elle*

(D2) *oui non en cours j'aime bien mieux ... j'souffre ... j'peux l'faire ... mè j'ai besoin ... cè tout ... j'me sens ... j'suis à l'aise ... mè j'ai l'impression ... j'ai un support ... j'suis pas, etc.*

b) Le recours à des éléments de contact ou phatiques servant d'appuis du discours ou ponctuels est caractéristique de l'oral spontané :

(D1) *tsu sé ... tsu sé ... tsu sé ... tsu sé ... bon;*

(D2) *hein tsu vois ... bon ... tsu m'dziras ... hein.*

c) L'utilisation de déictiques (mots référant hors contexte linguistique) peut être soulignée à titre de pratique courante à l'oral. Le *çâ* est attesté dans les deux discours : (D1) *ch'us r'partsi comme çâ* (D2) *çâ vraiment je/j'souffre, çâ vraiment je/j'me sens.*

d) Les reprises sont au rendez-vous en D1 : *l'gârs ben i ergârda, moé j'arriva vite, l'gârs i â meinme pâs vu, l'gârs i s'en é meinme pâs aparçu.*

e) Les anticipations du sujet, qui traduisent l'ordre prédicat-sujet (par opposition à l'ordre sujet-prédicat à l'écrit), ne manquent pas :

(D1) *i ergârda pâs l'gârs;*

(D2) *j'ai besoin dzu dessin moi.*

- f)** Il y a aussi redondance :
 (D2) *j'peux l'faire autant qu'tsu veux par la parole ... j'suis à l'aise avec la parole.*
- g)** Des interruptions (énoncés inachevés) affectent le discours :
 (D2) *il faut r'voir/il y a
 j' m'efforce toujours de
 tsu m'dziras.*
- h)** L'antéposition du complément de phrase (circonstant) est à noter :
 (D1) *comme un cave j'me sus af(folé) arrêté, un peu pus loin j'prends a rue;*
 (D2) *en cours/ j'aime bien mieux avoir, quand j'pense quelque chose j'fais,
 quand j'fais un plan quand j'fais un truc//mè/j'fais.*
- i)** L'absence du subordonnant *que* se retrouve dans les deux discours :
 (D1) *i â meinme pâs vu j'ai filé,*
 (D2) *tsu m'dziras/j'ai quand même pas un esprit/j'ai plutôt un esprit d'physicien.*
- j)** L'usage de l'auxiliaire *avoir* (au lieu de *être*) et le double emploi du conditionnel relèvent du registre familier :
 (D1) *j' m'ava (avais) pâs trompé; si j'la r'voèra (revoirais) j'filera (filerais) cheap.*
- k)** L'omission de *ne (pas)* se retrouve dans les registres familier et soutenu en français québécois parlé :
 (D1) *i ergârda pâs, i â meinme pas vu, j' m'ava pâs trompé,*
 (D2) *j'suis pas, j'ai quand même pas, j'manie pas.*

3. Autres phénomènes

Plusieurs autres manifestations des traits d'oralité méritent d'être signalées. Ce sont des erreurs de performance, si l'on réfère à la norme psycholinguistique. Les voici.

- a)** Les hésitations (sans compter les pauses vides) :
 (D1) *euh ... euh ... euh ... euh*
 (D2) *euh ... euh ... euh*
- b)** Les faux départs :
 - avec reprise (en D2) : *j'suis/j'ai un support, je j'ai, je/j'souffre, je j'peux, je/j'me sens*
 - sans reprise (en D1) : *j'me sus af arrêté*
- c)** Les répétitions :
 (D1) *manque manque manque;*
 (D2) *quand j'fais ... quand j'fais.*

d) Les lapsus :
un seul cas en D2 : *falicement (facilement)*.

Sources consultées :

- ① GENDRON (1966, p. 138)
- ② JUNEAU (1976, p. 40-46)
- ③ LUZZATI (1986, p. 23-25)
- ④ OSTIGUY ET TOUSIGNANT (1993)

Fiches descriptives

Consigne : Identifiez le degré de formalité de chaque situation de communication en le justifiant. Pour ce faire, cochez le degré de formalité¹ choisi en l'associant aux paramètres considérés comme variables d'influence².

Situations de communication en contexte scolaire³

	Paramètres	Description	Degrés de formalité				
			Nul	Bas	Moyen	Élevé	Très élevé
Situation A	Locuteurs	quatre élèves de quatrième année du primaire					
	Interlocuteurs	les mêmes quatre élèves					
	Thème	un jeu					
	Circonstances	hors de la classe en groupe de quatre élèves					
	Mode de communication	oral spontané					
	Genre (conversation, débat, discussion, exposé, etc.)	explication d'un jeu					

¹ Un « degré de formalité » est le degré de contrainte liée aux formes canoniques d'usage de la parole sociale. Ainsi, toute interaction est normée. Cette norme peut correspondre à l'utilisation d'une parole plus ou moins soutenue selon le caractère plus ou moins officiel de la situation. La norme régissant la conduite du locuteur lui est donc extérieure. Cependant, il peut choisir de s'y conformer ou non.

² On entend par « variables d'influence » les paramètres qui agissent de façon déterminante sur le degré de formalité de la situation de communication.

³ Les situations de communication ont été empruntées à Ostiguy (1988).

	Paramètres	Description	Degrés de formalité				
			Nul	Bas	Moyen	Élevé	Très élevé
Situation B	Locuteurs	quatre élèves de quatrième année primaire					
	Interlocuteurs	les mêmes quatre élèves					
	Thèmes	une petite recherche sur des thèmes variés					
	Circonstances	hors de la classe en groupe de quatre					
	Mode de communication	oral spontané					
	Genre (conversation, débat, discussion, exposé, etc.)	échange d'informations concernant l'objet de recherche et la planification de la recherche					

	Paramètres	Description	Degrés de formalité				
			Bas	Nul	Moyen	Élevé	Très élevé
Situation C	Locuteurs	des élèves de quatrième année primaire (chacun à tour de rôle)					
	Interlocuteurs	un groupe-classe et des adultes étrangers					
	Thèmes	une petite recherche sur des thèmes variés					
	Circonstances	dans la classe devant le groupe-classe et des adultes étrangers					
	Mode de communication	oral préparé (sans support écrit)					
	Genre (conversation, débat, discussion, exposé, etc.)	exposé informatif					

Le conditionnement du degré de formalité de la situation de communication

Dans son analyse des situations de communication, Mucchielli (1991, p. 39 et 96) identifie divers paramètres ou variables susceptibles d'influencer les échanges, qu'il nomme « éléments situationnels inducteurs ». Tels sont, entre autres, le contexte spatial (configuration des lieux, placement spatial des interlocuteurs, nombre de personnes présentes), le contexte relationnel (notamment le statut et le rôle des interlocuteurs) et le contexte dynamique (forme et degré de formalisme de l'interaction, type de préparation, par exemple).

Concernant le conditionnement du degré de formalité des situations de communication, certaines études concluent à l'influence de l'« auditoire » (Bell, 1984), du sujet ou thème de la communication et de son genre (Ure et Ellis, 1977; Ostiguy, 1988). Ainsi, la variation linguistique ou changement de registre en faveur d'une parole plus soutenue peut s'expliquer par l'intervention de ces facteurs ou variables d'influence.

Bien avant l'adolescence, dès l'âge de 9 ans, l'enfant atteste déjà d'une conscience « sociolinguistique » relativement considérable. Il a la connaissance de situations de communication où lui-même ou autrui modifie sa façon de parler (par ex., en présence d'un visiteur de prestige, du directeur d'établissement, de ses grands-parents, d'inconnus, etc.). Cependant, sa capacité à utiliser l'oral soutenu en situation formelle est limitée.

Les trois situations de communication soumises à des fins d'analyse ont déjà fait l'objet d'une étude relative à leur degré de formalité (Ostiguy, 1988). En situation A, la variable conditionnant le degré de formalité correspond au paramètre « interlocuteurs ». Ce sont des pairs, d'où la familiarité de la situation de communication.

La situation B peut être qualifiée de « moyennement formelle » si l'on se réfère au taux de production de variantes linguistiques soutenues attesté chez des élèves de quatrième année primaire, en présence d'interlocuteurs connus et de même statut. Ainsi, le thème et le genre de communication peuvent à eux seuls rendre plus formelle une situation de communication, et ce, malgré le type d'interlocuteur.

La situation C présente un degré de formalité élevé en raison surtout de la variable « interlocuteurs » et aussi du facteur « thème ».

Par conséquent, pour identifier le degré de formalité des situations de communication cibles, il fallait :

1. cocher le degré « nul » et l'associer au paramètre « interlocuteur » en situation A;
2. cocher le degré « bas » ou « moyen » et l'associer aux paramètres « thème » et « genre » en situation B;
3. cocher le degré « élevé » et l'associer aux paramètres « interlocuteurs » (facteur déterminant) et « thème » en situation C.

TEXTE A

La langue tombe-t-elle du ciel? L'insécurité linguistique au Québec¹

- **Une invention québécoise (qualité de langue)**

Quand il est question de qualité de langue au Québec, c'est toujours négativement. La majorité des commentaires que reçoit Radio-Canada ne concernent ni les idées exprimées en ondes, ni l'intérêt de la programmation, ni le traitement de l'information. Ce sont des plaintes pour des « fautes de français ». Plusieurs médias ont réagi en créant des postes de conseillers et conseillères linguistiques. Guy Bertrand à Radio-Canada et Paul Roux à *La Presse* veillent au grain et tranchent le « bon usage ».

Selon une longue étude de Cajolet-Laganière et Martel, de toutes les opinions émises dans le journal *La Presse* de 1960 à 1993 concernant la qualité de notre langue, « plus de 90% sont des jugements négatifs » et, dans l'ensemble, extrêmement négatifs. On retrouve dans ces opinions des sentiments de gêne, de la honte, du mépris, de l'indignité. Contrairement à presque tout objet de discussion, dont l'examen de la qualité implique aspects positifs et négatifs, « la "qualité de la langue", au Québec, est perçue d'une manière négative et renvoie le plus souvent à des textes qui en seraient dépourvus ».

Le concept de « qualité de langue », selon le chercheur Frantisek Danes, est davantage québécois que français. C'est un linguiste québécois, Jean-Denis Gendron, qui l'aurait utilisé une première fois dans les années 60. Depuis, le débat porte un nom : la qualité de la langue...

- **Les dangers de l'intérieur**

A priori, parler d'insécurité linguistique au Québec, c'est évoquer la peur d'une expansion de l'anglais et sa résultante, l'extinction du français, la disparition progressive d'une langue au profit d'une autre. Numériquement. On pourrait parler de danger à l'externe de la langue. Pour y faire face, on a eu recours aux lois 63 puis 22 puis 101, notamment pour l'affichage public. On protège le statut.

Pourtant l'insécurité linguistique se dit d'abord d'un sentiment du peu de maîtrise de sa propre langue. Problème, puisque c'est un des principaux moyens de communication et de participation à la cité. C'est un problème collectif autant qu'individuel. Et cette insécurité linguistique, comme la nomment les linguistes, n'est

¹ Extraits d'un dossier coordonné par Daniel S.-Legault, *Recto verso*, no 283, mars-avril 2000, p. 32-44.

pas sans effet, sur l'évolution de la langue elle-même, mais aussi sur la capacité générale de communication et d'expression. On pourrait parler de danger à l'interne.

L'insécurité tient en partie de la langue française elle-même, historiquement légaliste, ordonnée, contrôlée, droite et cartésienne, comme un jardin français (en horticulture) ou le Code civil (en droit). Et là, la France et le Québec, comme le reste de la Francophonie, sont touchés. En français, cette mauvaise conscience amène un manque de créativité flagrant. La linguiste Henriette Walter parle ainsi de cette insécurité, même chez les Français et Françaises. « De nos jours, c'est notre propre attitude devant notre langue qui étonne les étrangers lorsqu'ils nous entendent ajouter, après certains mots que nous venons de prononcer : "Je ne sais pas si c'est français". Cette phrase est si courante chez nous qu'elle n'étonne que les étrangers [...]. En effet, dans les langues voisines, les usagers fabriquent des mots à volonté sans que personne y trouve rien à redire, à condition qu'ils se fassent comprendre. Le Français au contraire ne considère pas sa langue comme un instrument malléable, mis à sa disposition pour s'exprimer et pour communiquer. Il la regarde comme une institution immuable, corsetée dans ses traditions et quasiment intouchable. Nous avons en effet été trop bien dressés à n'admettre un mot que s'il figure déjà dans le dictionnaire. »

[...]

Le pire des effets de l'insécurité est difficile à mesurer, mais les Québécois et Québécoises la connaissent tous et toutes. Comme la blague suivante : un homme veut passer une commande, il écrit d'abord « veuillez m'envoyer deux chevaux », il hésite, déchire sa feuille puis recommence, « veuillez m'envoyer deux chevaux », il grimace, déchire à nouveau sa feuille, puis recommence « veuillez m'envoyer un cheval », signe, puis rajoute « PS pendant que vous y êtes, mettez-en donc deux ». À l'écrit comme à l'oral, devant une tournure de phrase qui vient en tête, par manque de temps ou d'intérêt pour vérifier la norme, nous passons à une tournure plus sûre. Ces évitements, cette auto-censure, à grande échelle, provoquent un réel appauvrissement de la langue.

On entend souvent parler de la langue comme d'un outil, c'est-à-dire de quelque chose extérieure [*sic*] à soi qui nous permet de transformer le monde. Mais ce qui est vrai d'un marteau ne l'est pas de la langue : la langue n'est pas quelque chose de parfaitement défini et de simple qu'on remise après usage. On façonne la langue chaque fois qu'on l'utilise.

- **L'hypercorrection**

L'hypercorrection est une forme d'insécurité linguistique. Au sens strict, c'est penser éviter une faute en en créant une. Dans l'imitation d'un modèle de prestige, c'est « d'en rajouter ». On fait de l'hypercorrection quand on se force à bien parler ou à bien écrire. Dans l'oral ou dans l'écrit. Et très souvent justement dans le passage laborieux de l'oral à l'écrit.

Les exemples les plus connus proviennent des animateurs sportifs, anciennes vedettes du sport recyclées en spécialistes commentateurs, ou de porte-parole policiers qui se laissent braquer un micro sous le nez. Mais chaque fois qu'une personne a à prendre la parole dans un contexte qui ne lui est pas familier, elle peut chercher à changer de niveau de langage sans maîtriser le nouveau.

Ces maladresses sont généralement plutôt comiques (ou tragi-comiques). Poésie involontaire, ce n'est pas un lapsus, dans la mesure où l'auteur ou l'auteure en sont suffisamment conscient qu'il ou elle pourrait la répéter. Quelques exemples parmi de très très nombreux :

Voulant faire une liaison (car plusieurs étaient obligatoires jusqu'à récemment), plusieurs ont pris l'habitude de prononcer « Mille – Z – excuses ».

En conférence de presse, une militante parle d'une menace qui pèse insidieusement sur les personnes assistées sociales. « C'est comme une ÉPINE DORSALE au-dessus de nos têtes. »

[...]

Dans les sociétés où on la trouve beaucoup, les linguistes anglo-saxons ont observé que l'hypercorrection est un indice majeur de changements importants en cours. Très fréquente dans le français québécois, qu'annonce-t-elle?!?

[...]

- **Très normée la vieille**

« La langue française est extrêmement normée », rappelle Daniel Raunet, le réalisateur de l'excellente série d'émission [*sic*] radio « Histoire de parler ». Et la population en est très peu consciente, pourrait-il rajouter.

Claude Poirier, professeur à l'Université Laval et directeur du groupe *Le trésor de la langue*, nous dit que « l'histoire du français a fait en sorte que cette langue a été perçue de façon pas mal différente de ce qui s'est passé avec l'anglais ou l'espagnol ou l'italien, où la diversité fait partie de la langue et de la perception des gens. Dans le domaine francophone, la perception s'est formée que la langue doit être absolument unifiée, pour des raisons politiques, historiques, culturelles. Un modèle s'est développé, surtout au 17^e siècle et a été imposé ailleurs. Et ce modèle en est un idéal pour tous les francophones du monde, mais qui n'est pas le modèle que les gens pratiquent dans leur réalité. On nous a fait croire que la vraie langue était celle du dictionnaire. La langue du dictionnaire est très pauvre en réalité comparativement à ce qui s'emploie dans la francophonie. »

Plus de normes dans une langue égale plus d'insécurité. Le français étant plus normé, il est logique de trouver plus d'insécurité chez les francophones.

Et la norme est toujours en retard sur l'usage. Très souvent, les écarts et libertés d'hier sont les normes de demain. Et la norme d'hier est souvent la faute d'aujourd'hui. Car les normes changent beaucoup. Les puristes du XVIIe siècle demandaient de prononcer « couri » et « mouchoi » sans R. Ils auront échoué. Les ouvrages de référence normative sont toujours en retard, c'est inévitable. Dans l'édition de 1987 de son dictionnaire, l'Académie française a accepté des mots comme « aéroport », 50 ans après sa première utilisation, et « accordéoniste », plus d'un siècle après sa première utilisation.

[...]

Dans la première moitié du 20^e siècle, la norme voulait absolument éliminer dans l'oral québécois ce que les linguistes appellent l'assibilation des occlusives (TSU pour TU, DZU pour DU, etc.). Une carrière dans les médias n'était pas imaginable sans une maîtrise de cette...censure. La prononciation québécoise d'usage est maintenant acceptée.

Dans la propagation de nouveaux mots, il faut mieux tenir compte du critère d'usage, en systématisant, avant chaque recommandation, un processus d'enquête (ce qui se fait à l'occasion par des linguistes, pour établir un « indice de valeurs socio-linguistiques ») comprenant sondage, évaluant la réception de nouveaux termes, les alternatives, etc. Cet indice de valeur socio-linguistique, dont on ne peut faire l'économie, examine notamment les valeurs d'USAGE (de peu usité à très usité déjà), de NOTORIÉTÉ (de peu entendu à largement et très entendu), de SENS DISTINCT (sans utilité à très utile, unique et ajoutant du sens), de RESPECT DE LA MORPHOLOGIE du FRANÇAIS (de contradiction au respect absolu de la morphologie).

D'abord dans l'enseignement à tous niveaux, il faut permettre les écarts raisonnés ou raisonnables aux normes¹ (à condition qu'ils soient justifiés et qu'on donne les moyens de les justifier).

¹ C'est nous qui soulignons.

TEXTE B

Conflit de normes langagières à l'école¹

L'élève québécois, quant à lui, éprouve un conflit de normes langagières à l'école :

- a) NORME DE SOLIDARITÉ (endogène) représentant l'usage linguistique de son milieu (au dehors de l'école), de ses pairs et souvent même de ses enseignants à l'école;
- b) NORME DE PUISSANCE (exogène) représentant le code linguistique officiellement enseigné à l'école (dit « français international » sinon carrément « français de France »).

Ce conflit, mettant en question la valeur individuelle et la capacité intellectuelle de l'élève [« On parle mal, donc on pense mal. »], est stressant et entraîne chez lui insécurité linguistique et insécurité cognitive » (p. 126).

¹ Extrait de l'article d'Edmond BRENT intitulé « Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec », dans *Terminogramme*, no 91-92, septembre 1999, p. 117-130.

Les attitudes des élèves face à l'utilisation du français québécois oral soutenu

Attitudes déclarées par rapport au registre soutenu :
mythe ou réalité chez les élèves du primaire et du secondaire?¹

Estime de soi	« Ça me dérangerait si on me disait que je ne parle pas bien. » « Si on disait de moi que je parle bien, ça me flatterait et je serais fier (fière) de moi. »
perception sociale de la réussite	« Pour réussir dans la vie, je crois qu'il faut porter attention à sa manière de s'exprimer. » « Quand je fais attention à mon langage, j'ai plus de chance de passer pour une personne compétente et intelligente. »
le modèle standard du bon parler	« J'aimerais pouvoir parler comme les animateurs de télévision. »
l'utilité de bien parler	« Ça sert à quelque chose de surveiller ma façon de parler : on me comprend mieux. » « J'ai besoin d'apprendre à parler un bon français pour m'exprimer en public : je pense que ça va me servir plus tard. »

¹ Énoncés choisis comme indicateurs d'attitudes positives face au registre soutenu par GAGNÉ, OSTIGUY, LAURENCELLE et LAZURE (1995, p. 85-86) dans le cadre de leur recherche.

- **Une réponse à la question**

L'ensemble des variables liées à l'utilisation du français québécois oral soutenu en situation de communication formelle en milieu scolaire a fait l'objet d'une étude menée auprès de plus de 600 élèves québécois francophones, dont 420 proviennent de dix-huit classes de cinquième année primaire et 225 de huit classes de troisième année secondaire (Gagné, Ostiguy, Laurencelle, Lazure, 1995). Les variables linguistiques correspondant au contenu de l'oral soutenu regroupent des variantes phoniques et morphologiques.

Les résultats obtenus font apparaître que les élèves de troisième année secondaire ont une sensibilité aux variantes de registre plus élevée que celle des élèves de cinquième année primaire. Ils attestent cependant d'une utilisation moindre du français oral soutenu, que peut expliquer la tendance des adolescents de 14 et 15 ans à remettre en question les normes établies, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles. Leurs attitudes seraient moins favorables à l'oral soutenu que celles des élèves de cinquième année primaire. Par ailleurs, en raison de leurs attitudes positives, les filles du primaire utiliseraient davantage que les garçons le français oral soutenu.

Fiche signalétique de la situation de communication

Paramètres	
<p>▶ Locuteurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - l'enseignante - une élève de troisième année du primaire - un élève de première secondaire - un élève de cinquième secondaire
<p>▶ Interlocuteurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - quatre « locuteurs » (voir ci-dessus) - l'auditoire (correspondant aux pairs et à l'enseignante)
<p>▶ Thème</p>	<ul style="list-style-type: none"> - conflit entre amis
<p>▶ Circonstances</p>	<ul style="list-style-type: none"> - situation en classe devant le groupe des pairs et l'enseignante
<p>▶ Mode de communication</p>	<ul style="list-style-type: none"> - oral spontané avec un certain degré de formalité
<p>▶ Genre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - discussion

CINQ CATÉGORIES D'ÉTIQUETTES...



l'enseignante

une élève de troisième année du primaire

un élève de première secondaire

un élève de cinquième secondaire

un membre de l'auditoire

Feuille d'écoute

Acteurs de la discussion Points d'ancrage de l'observation	1	2	3
Variation des performances orales <ul style="list-style-type: none"> ◆ prononciation ◆ vocabulaire ◆ morphosyntaxe ◆ autres (ex. : hésitations) 			
Influence de la variation des performances <ul style="list-style-type: none"> ◆ rapport aux normes : <ul style="list-style-type: none"> - attitudes - sensibilité ◆ milieu socioculturel : <ul style="list-style-type: none"> - âge - sexe - famille - école (degré de scolarité) - média ◆ situation de communication 			

TEXTE A

Le besoin d'une norme québécoise

Le besoin d'une norme québécoise découle d'une constatation : « le français québécois est une variété géographique légitime du français et [...] cette variété comprend elle-même des éléments de variation à la fois d'ordre temporel, géographique, social, stylistique et de registre, comme dans les autres pays où le français a statut de langue maternelle (France, Belgique et Suisse).

Les normes phonétique et morphosyntaxique du français québécois parlé font partie du savoir disponible, mais aucun modèle officiel n'a encore été proposé aux Québécois, faute de consensus social entre les Québécois. Le rapport Maurais soumis au Conseil de la langue française en janvier 1999 insiste sur le besoin d'une norme officielle en matière de prononciation :

Ce qu'il faudrait donc faire, c'est, à partir d'une description des traits de prononciation du français québécois (description largement acquise), proposer un modèle de prononciation qui facilite l'intercompréhension avec les autres francophones, qui serve de référence, qui devienne la variété de langue que les enseignants parlent eux-mêmes et qui soit la norme que l'on enseigne aux élèves.¹

La connaissance de la norme lexicale est en construction. Il s'agit de milliers de mots dont il faut observer et décrire les usages (ou situations d'emploi auxquelles réfèrent les marques d'usage) : « les québécismes ne sont pas tous à ranger dans les faits de langue populaire, rurale, vulgaire. Les mots *abreuvoir* [...], *débossier*, *dépanneur*, *nordique* [...], *préart*... n'appartiennent pas à l'usage populaire. De même, personne ne remarquera au Québec l'emploi, dans le discours soigné, de mots comme *placier* [...], de *boyau d'arrosage* (les Français disent *tuyau d'arrosage*, même s'il s'agit d'un conduit flexible), de *buanderie* (à la place de *blanchisserie* ou *pressing*, qui sont les mots utilisés en France), de *casse-croûte* (à la place de *snack-bar*). »²

¹ CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE (1999, p. 339).

² Poirier (1990, p. 343-344).

TEXTE B

Le rapport à la norme chez l'enseignant : vers l'appropriation d'une norme pédagogique homogène en l'absence d'un modèle officiel

« Qu'entend-on au juste par la qualité de la langue? Les définitions varient, mais on semble s'entendre pour dire qu'une langue de qualité en est une qui permet d'avoir accès à toutes les facettes de la connaissance [et aux meilleurs emplois], qui permet d'exprimer clairement sa pensée, de la nuancer. [...] Il faut reconnaître le droit des Québécois d'acquérir la connaissance et la pratique de la variété « haute » de la langue [le français québécois standard], à l'école et ailleurs. »¹. En ce qui touche l'éducation, les enseignants doivent pouvoir compter sur des indications claires, réalistes, applicables dans la pratique quotidienne de l'enseignement, de ce que signifie l'expression *qualité de la langue*, à l'oral et à l'écrit. [...] Par exemple, il serait sans doute envisageable de définir les comportements attendus d'enfants de troisième année, de sixième année, à partir de l'analyse de performances concrètes d'enfants de ces âges reconnus comme s'exprimant correctement plutôt que sur la base des attentes des adultes qui ont mis au point les programmes. Encore une fois, il faut définir des modèles imitables, dont les performances ne sont pas hors de portée des enfants. La même approche pourrait s'appliquer au secondaire. En ces matières, les enseignants sont souvent mieux placés que les universitaires pour définir un modèle [...].»²

« En fait, l'école a pour objectif de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à l'autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite. »³

En l'absence d'un modèle officiel, ou en sa présence, l'ignorance de la norme (le bon usage) et la volonté de préserver la qualité de la langue pourront engendrer chez les enseignants la surnorme (survalorisation de la norme) par « hypersensibilité » ou la sous-norme (sous-valorisation de la norme) par « insensibilité »⁴? « [...] ils doivent se débrouiller eux-mêmes afin de trouver des solutions locales dans leur enseignement et leur évaluation des apprentissages: à défaut de normalisation, il y a NORMAISON (Gaudin, 1994). »⁵

¹ OUELLON (1998, p. 33 et 37).

² *Ibid.*, p. 33 et 37.

³ CORBEIL (1993, p. 28).

⁴ LAFONTAINE (1988, p. 256).

⁵ BRENT (1999, p. 125-126; GAUDIN, François. Commentaire dans *Terminologies nouvelles*, n° 12, décembre 1994, Actes du séminaire *Implantation des termes officiels*, p. 65).

- **Enseignement du français, usages et normes¹**

De toute évidence, la société québécoise n'attend pas de ses maîtres de français qu'ils tiennent rigueur à leurs élèves ou étudiants d'employer des mots comme *banc de neige*, *mitaine*, *tuque*, *ustensile* au sens d'« instrument (cuiller, couteau, fourchette) dont on se sert pour manger », *ratine* « tissu dont les fils dressés ont un grand pouvoir absorbant », *dépanneur* « petite épicerie destinée surtout aux courses rapides ou de dernière minute », *borne-fontaine* « dispositif élevé en forme de borne le long des rues, muni d'une prise d'eau alimentée à même la canalisation publique et réservé notamment à l'usage des pompiers », *espadrille* « chaussure de sport à semelle de caoutchouc », et *voiture* (ou encore *panier*) « petit chariot métallique servant à transporter des bagages, des denrées (par exemple à l'épicerie) », sous prétexte qu'ils ne sont pas usités en France. En revanche, elle s'attend à ce que les maîtres ne laissent pas passer des emplois tels *bicycle* « bicyclette », *char* « automobile », *brake* « frein », *le fun* « plaisant, agréable » ni, selon les régions, *shoe-claque*, *sneak* ou *running* « chaussure de sport à semelle de caoutchouc », lesquels ne sont pas davantage usités en France mais qui, contrairement aux précédents, sont marqués dans l'usage québécois.

C'est dire qu'il serait souhaitable d'abandonner la stérile opposition français du Québec / français de France, qui ne peut de toute façon toucher que très indirectement les élèves et les étudiants, d'autant plus que les différences entre ces deux variétés s'amenuisent au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des discours. Certes, il est plus facile de pourfendre tout ce qui ne figure pas dans les dictionnaires faits en France, mais on risque alors de former de nouvelles générations de Québécois aussi peu sûres d'elles du point de vue linguistique que celles qui les ont précédées. Au contraire, on devrait se concentrer sur les types de variation que les élèves et étudiants ont tout intérêt à maîtriser pour réussir socialement et pour devenir des francophones plus sûrs de leurs usages linguistiques.

Si des emplois comme *bicycle*, *char*, *brake*, *le fun* sont inappropriés en contexte scolaire, on devrait pouvoir expliquer aux élèves et étudiants que ce n'est pas tant du fait qu'ils constituent des emplois québécois que parce qu'ils sont marqués socialement ou mal perçus en dehors de telle ou telle situation de discours. Dans le même ordre d'idées – et cela touche la place que la norme prescriptive doit occuper dans l'enseignement – faut-il toujours condamner sans réserve des mots comme *liqueur* « boisson gazeuse », *breuvage* « boisson non alcoolisée » et *finissant* « personne qui termine un programme d'études », ou plutôt sensibiliser les élèves et étudiants au fait que ces mots pourtant usuels sont parfois critiqués et qu'ils risquent d'être mal jugés par certains s'ils les utilisent dans des contextes officiels? Plutôt que de se cantonner dans des *dites... ne dites pas*, pourquoi les maîtres ne profiteraient-ils pas de ce que leurs élèves ou étudiants connaissent déjà pour les amener à une maîtrise éclairée de la variation linguistique et pour leur faire réaliser toute la force de ce formidable instrument de pouvoir qu'est la langue?

¹ Texte intégral de Verreault (1999, p. 35-36).

Quelques références utiles

- BELL, A. « Language Style as Audience Design », dans *Language in Society*, n° 13, 1984 (cité dans Ostiguy, 1988).
- BRENT, Edmond. « Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec », dans *Terminogramme*, no 91-92, septembre 1999, p. 117-130.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. *La qualité de la langue : un projet de société*, rapport préparé par Jacques Maurais, janvier 1999.
- CORBEIL, Jean-Claude. « Éléments d'une théorie de la régulation linguistique », dans Bédard, É. et Maurais, J. (éditeurs). *La norme linguistique*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1983, p. 281-303.
- CORBEIL, Jean-Claude. « Le français au Québec, une langue à restaurer? », *Vie pédagogique*, n° 86, 1993.
- GAGNÉ, Gilles. « Normes et enseignement de la langue maternelle », dans Bédard, É. et Maurais, J. *La norme linguistique*, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, 1983, p. 463-509.
- GAGNÉ, Gilles, OSTIGUY, Luc, LAURENCELLE, Louis et LAZURE, Roger. « Les variables en relation avec l'utilisation du français oral soutenu en situation de communication formelle chez des élèves québécois du primaire et du secondaire », dans *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, n° 12, 1995, p. 65-97.
- GENDRON, Jean-Denis. *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*, Paris, Librairie C. Klincksieck, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1966.
- JUNEAU, Marcel. *La jument qui crotte de l'argent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1976.
- LAFONTAINE, Dominique. « Normes linguistiques et enseignants : une insoupçonnable diversité », dans Schoeni, G., Bronckart, J.-P. et Perrenoud, P. *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières*, Neufchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé S.A., 1988, p. 243-263.
- LEGAULT, Daniel S.-. « L'insécurité linguistique au Québec. La langue tombe-t-elle du ciel? », dans *Recto Verso*, n° 283, mars-avril 2000, p. 33-44.
- MUCCHIELLI, Alex. *Les situations de communication. Approche formelle*, Paris, Éditions Eyrolles, 1991.

- OSTIGUY, Luc. *Le développement de l'habileté à utiliser le registre soutenu à l'oral en 4^e année primaire*, thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1988.
- OSTIGUY, Luc et TOUSIGNANT, Claude. *Le français québécois. Normes et usages*, Montréal, Guérin, éditeur ltée, 1993.
- OUELLON, Conrad. « La qualité de la langue : Discours et réalité », dans Deshaies, D. et Ouellon, C. [dir.]. *Les linguistes et les questions de langue au Québec : points de vue*, Québec, Centre international de recherche en aménagement linguistique, 1998, p. 31 et 38.
- POIRIER, Claude. « Un dictionnaire général du français québécois : produit original ou produit adapté? », dans Corbett, N. *Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1990, p. 339-351.
- URE, J. et ELLIS, J. « Register in Descriptive Linguistics and Linguistic Sociology », dans *Issues in Sociolinguistics*, Oscar Uribe-Villegas, Mouton, La Haye, 1977 (cité dans Ostiguy, 1988).
- VANDENDORPE, Christian. *Améliorer votre communication écrite grâce à la première grammaire interactive sur CDROM*, Montréal, Logidisque, 1996.