

# Chronique didactique

## S'exprimer en bon français : de quel français s'agit-il? Représentations d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire

Martine MOTTET

CRIFPE-Laval



*Quelle place doit-on réserver dans la formation initiale à la qualité du français oral de nos étudiants ? En tant que futurs enseignants, ils seront sur ce plan des modèles linguistiques marquants pour les élèves. Même si depuis quelque temps les programmes de formation portent davantage attention à cette dimension, devenue une compétence professionnelle prescrite, on peut se demander si elle a encore toute l'attention qu'elle mérite. Dans ce texte, Martine Mottet rend compte d'une enquête récente sur ce sujet auprès d'étudiants maîtres et propose quelques pistes au regard de leur formation.*

*Nouvellement engagée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Mme Mottet jouit d'une longue expérience en linguistique et en technologie éducative. Elle vient de terminer à l'Université de Montréal une thèse de doctorat ayant pour titre « Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations ».*

Jean-François Cardin

Responsable de la chronique Didactique

**D**ans les médias, les études linguistiques et les rapports gouvernementaux, sans compter les conversations privées, on déplore régulièrement et unanimement la faible qualité de la langue orale des jeunes Québécois. Ce consensus s'étend à la responsabilité de l'école de les former à la maîtrise du français oral standard, comme en témoignent notamment le rapport Inchauspé (1997) et le rapport Larose (2001).

Dans la foulée de ces préoccupations et débats, le ministère de l'Éducation a accordé une plus large part à la communication orale dans les programmes de formation au préscolaire, au primaire et au secondaire. Il a également inclus dans le programme de formation à l'enseignement une compétence fondamentale portant sur la communication orale et écrite, selon laquelle les étudiants maîtres doivent, au terme de leurs études, posséder une maîtrise « inconditionnelle » de la langue parlée afin d'être des modèles linguistiques pour leurs élèves.

L'énoncé de cette compétence soulève plusieurs questions. Dans le texte qui suit, nous ferons l'examen de deux d'entre elles, à savoir ce qu'est une expression orale de qualité sur le plan linguistique et quels sont les besoins de formation des futurs enseignants à cet égard.

## La norme du français oral québécois

Depuis plusieurs décennies, nous assistons à de vifs débats sur la langue parlée au Québec. Journalistes, linguistes, enseignants ou parents, tous ont une opinion sur la question et la défendent farouchement. Au fil des ans, on s'est interrogé sur la langue que parlent ou devraient parler les Québécois : s'agit-il, par exemple, du même français qu'on parle en France, d'un français qui nous est propre ou encore du joul?

Pour répondre à la question, il faut d'abord se pencher sur les divers usages de la langue, en l'occurrence le français. La langue est en effet un système non pas statique mais dynamique que ses locuteurs font évoluer dans le temps, dans l'espace, en fonction de leur milieu social et des situations de communication. Ces usages présentent des variantes sur les plans phonétique, morphologique, lexical et syntaxique. Examinons quelques exemples.

Si au XIX<sup>e</sup> siècle on trouvait normal, à l'instar de Séraphin Poudrier<sup>1</sup>, de dire *moé*, cette prononciation nous semble maintenant anachronique. Autrement dit, cette variante phonétique marque socialement la personne qui l'emploie aujourd'hui.

Par ailleurs, l'affrication des consonnes *t* et *d* prononcées *ts* et *dz* dans *tsu* et *dzur* passe tout bonnement inaperçue chez les locuteurs québécois : l'affrication est acceptée au Québec. En revanche, dire *mon paère* au lieu de *mon père* ou encore *ma faire* au lieu de *j'vais faire* est stigmatisé. Le sont également, par exemple, l'erreur morphosyntaxique *la fille que je te parle* et le calque de l'anglais *la fille que je sors avec*.

On s'attend de plus à ce qu'une personne s'exprimant bien s'adapte à la situation de communication, c'est-à-dire à son degré de formalisme ou au statut de ses interlocuteurs. Par exemple, si l'on dit volontiers à ses proches *je suis tanné de ses colères*, on adoptera plutôt, en public, la formulation *j'en ai assez de ses colères*.

Cette hiérarchisation des usages, ou différenciation dans le traitement social des variantes liées au temps, à l'espace, au milieu social et à la situation de communication, amène l'ensemble des locuteurs d'une communauté à privilégier implicitement l'un des registres – en l'occurrence le registre dit « standard » – comme la norme des communications publiques. D'ailleurs, dès 1977, les membres de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) avaient adopté la proposition suivante :

« Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle. »

Voilà donc ce que nous entendons par une expression orale de qualité, sur le plan linguistique. Tout en admettant sans peine que l'on recoure à la langue familière en situation de communication informelle, nous valorisons l'emploi d'une langue orale standard en situation de communication publique ou formelle, *a fortiori* en enseignement. Corbeil (1993, p. 28) souligne d'ailleurs que « (...) l'école a pour objectif de

1 Personnage du roman de Claude-Henri Grignon intitulé *Un homme et son péché*, dont l'intrigue se déroule pendant la colonisation du nord du Québec au XIX<sup>e</sup> siècle. Le roman a été adapté pour la télévision sous le titre *Les belles histoires des pays d'en-haut*.

former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à un autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite. » Offrir à tous les élèves du Québec, quelle que soit leur origine sociale ou culturelle, l'occasion d'apprendre la norme du français québécois au contact d'enseignants qui la maîtrisent nous semble une entreprise démocratique incontournable. De plus, dans un contexte où la diversité linguistique et culturelle croît beaucoup plus vite chez les élèves que chez les enseignants, il importe que ces derniers adoptent une expression orale standard pour favoriser la communication avec les élèves et leurs parents.

### **Des connaissances insuffisantes sur les compétences initiales des futurs enseignants**

Afin d'offrir aux étudiants maîtres un enseignement approprié, il nous apparaît essentiel d'examiner leurs besoins de formation, autrement dit de déterminer quelles sont leurs compétences initiales en matière de communication orale.

Cependant, très peu d'études ont porté sur la question. Les compétences linguistiques en production orale des futurs enseignants ont fait l'objet de deux recherches (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005). Les résultats montrent qu'ils produisent autant de variantes familières que de variantes standards, même en situation formelle de communication. Pour ce qui concerne leurs représentations de la langue, nous n'avons que le témoignage de six étudiants (Lebrun et Baribeau, 2001); d'après eux, le français oral standard correspondrait à la langue employée par les lecteurs de nouvelles de Radio-Canada alors que les faiblesses les plus courantes en français oral seraient liées à une articulation relâchée, à la pauvreté du vocabulaire ainsi qu'à l'emploi du joul et d'anglicismes.

### **Étude des représentations à l'égard de la norme**

Nous avons donc entrepris d'examiner les représentations des étudiants maîtres à l'égard d'une expression orale de qualité. À cet effet, nous avons sondé 69 futurs enseignants, avant leur formation en communication orale.

Voyons d'abord quelle représentation globale de la norme se dégage des réponses des étudiants. Nous leur avons demandé de nommer une personnalité publique québécoise qui s'exprime en français standard. À cette question ouverte, 52,4 % d'entre eux ont choisi des lecteurs de nouvelles soit, dans l'ordre, Bernard Derome<sup>2</sup> de la Société Radio-Canada, suivi de très près par Sophie Thibault et par Pierre Bruneau, tous deux de TVA, la deuxième chaîne de télévision francophone au Québec; 19 % des sujets ont, quant à eux, nommé des animateurs d'émission d'affaires publiques. Soulignons que Reinke (2005) a montré que la langue parlée à la télévision québécoise varie, sur le plan phonétique, en fonction du caractère plus ou moins formel des émissions et non en fonction des chaînes de télévision, comme on pourrait être tenté de le croire. Les étudiants de notre recherche semblent donc bien percevoir ces distinctions et posséder une représentation globale juste du français québécois standard qui, à certaines nuances près, pourrait être assimilé à la langue des lecteurs de nouvelles si celle-ci n'était un écrit oralisé.

Nous avons aussi demandé aux étudiants s'ils estiment que parler en français standard, c'est parler comme des Français<sup>3</sup>. Une minorité d'entre eux, soit 10,3 %, sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette idée. Ce résultat est similaire à celui que Bouchard et Maurais (1999) avaient obtenu en posant la question à 1591 Québécois francophones. Les étudiants semblent donc considérer, avec raison, qu'il existe une norme du français propre au Québec.

2 Chef d'antenne de la télévision publique francophone du Canada et personnalité-vedette de l'information télévisée depuis plus de 35 ans.

3 Pour nombre de Québécois, l'archétype de l'Européen est un Français.

Voyons maintenant comment s'actualise cette représentation de la norme lorsque nous présentons aux futurs enseignants diverses variantes familières ou standards. Sur le plan phonétique, les étudiants sont très partagés : 47 % croient à tort que l'élision du e muet constitue une variante familière dans *j'te comprends*. Ce pourcentage atteint 66,6 % lorsqu'à l'élision du e muet s'ajoute la substitution du son *ch* au son *j* comme dans *ch'suis*. Cette substitution est pourtant incontournable, sur le plan physiologique, en raison de l'assimilation des consonnes sonores (*j*) aux consonnes sourdes (*ch* et *s*). Sur le plan de la prononciation des consonnes finales, 26,1 % estiment à tort que les variantes *quat'filles* et *quatre filles* appartiennent toutes deux au registre standard. En outre, sur le plan syntaxique, 73,2 % estiment – également à tort – que le français standard exige la prononciation de **tous** les *ne* dans la forme négative (nous soulignons).

Enfin, à propos du lexique, seulement 30,4 % des étudiants admettent que les variantes *ça m'achale* et *ça m'énerve* peuvent être toutes deux employées selon que la situation de communication est informelle ou formelle. De plus, les étudiants considèrent très majoritairement (85,3 %) – et ce, avec raison – que des québécismes comme *tuque* et *mitaines*, qui décrivent une réalité « bien de chez nous », sont tout à fait légitimes en langue standard.

Pour encore mieux cerner les principales connaissances et préoccupations des étudiants à l'égard de la norme, nous les avons interrogés à propos de leurs trois principaux points forts et points faibles de même qu'au sujet des trois principales erreurs à corriger chez les élèves. Dans l'ensemble, les étudiants signalent de réelles erreurs linguistiques. Ils soulèvent le plus souvent des erreurs de morphosyntaxe qui concernent les verbes, notamment l'emploi du conditionnel avec la conjonction *si* (*si... j'aurais*), ainsi que l'accord en genre (*une belle autobus*). Le lexique occupe la deuxième place dans leurs préoccupations : précision, propriété et variété du vocabulaire, élimination des anglicismes et des mots bidons tels que *genre*, *comme* et *style*. Enfin, la phonétique occupe la dernière place, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'elle est propre à l'oral tandis que la morphosyntaxe et le lexique concernent aussi l'écrit, plus souvent enseigné à l'école que l'oral.

Nous avons ensuite classé les variantes relevées par nos sujets en fonction des 33 catégories établies par Gervais *et al.* (2001) au cours d'une étude où les chercheurs avaient demandé à 285 futurs enseignants de s'exprimer en français standard. Nos étudiants ont relevé des variantes appartenant à 18 des 33 catégories, soit un peu plus de la moitié. Cependant, sauf pour les erreurs liées aux verbes et à l'absence systématique de *ne* dans la négation, peu d'énoncés concernent cinq des sept variantes familières les plus souvent produites par les sujets de l'étude de référence<sup>4</sup>: simplification du groupe de consonnes finales devant une consonne (*êt' parti*), variante familière d'un pronom sujet (*a dort* ou *les filles, i sont*), suppression d'une consonne (*le premier cyc'*), diphtongaison à grande profondeur (*scolaire*) et variante familière d'un connecteur (*quand qu'on*).

## Apprendre en quoi consiste la norme

Nous constatons que les futurs enseignants ont une appréhension globale assez juste de la norme du français oral québécois. En revanche, dans l'ensemble, ils ne savent pas ce qui constitue une variante familière ou une variante standard. De plus, s'ils sont capables de nommer avec justesse un grand nombre de variantes familières, surtout celles qui relèvent aussi de la langue écrite, ils ne semblent toutefois pas conscients de celles qui sont les plus fréquentes dans leur propre discours.

Il faut sans contredit que les futurs enseignants sachent en quoi consiste la norme du français oral québécois et soient en mesure de distinguer les variantes familières des variantes standards. En rehaussant leur connaissance du français oral standard, autrement dit en sachant avec certitude ce qu'il convient de dire et de ne pas dire en situation formelle de communication, ils mettront en place les bases d'une communication orale de qualité.

4 Ces sept variantes familières représentent, selon les chercheurs, 88 % de toutes les variantes familières produites par les sujets de leur étude.

## Références

- Bouchard, P. et Maurais, J. (1999). La norme et l'école. L'opinion des Québécois. *Terminogramme. La norme du français au Québec*. Perspectives pédagogiques, 91-92, p. 91-116.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : La Commission.
- Corbeil, J.-C. (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer? *Vie pédagogique*, 86, 27-30.
- Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M. et Préfontaine, C. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Québec : Conseil de la langue française.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum et Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2001). La découverte de l'art du possible en enseignement du français. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 133-154.
- Ostiguy, L., Champagne, É., Gervais, F. et Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Québec : Office québécois de la langue française.
- Reinke, K. (2005). *La langue à la télévision québécoise : aspects sociophonétiques*. Québec : Office québécois de la langue française.