



HAL
open science

Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton

Samuel Vernet

► **To cite this version:**

Samuel Vernet. Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton. Linguistique. Université Grenoble Alpes; Université de Moncton (Canada), 2016. Français. NNT : 2016GREAL021 . tel-01691070

HAL Id: tel-01691070

<https://theses.hal.science/tel-01691070v1>

Submitted on 23 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN



Communauté
UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

et de **DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE MONCTON**

**préparée dans le cadre d'une cotutelle entre
l'Université Grenoble Alpes
et l'Université de Moncton**

Spécialité : **Sciences du langage**

Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 - 7 août 2006

Présentée par

Samuel VERNET

Thèse dirigée par **Annette BOUDREAU** et **Claudine MOÏSE**

préparée au sein du **CRLA** et du laboratoire **LIDILEM**

dans l'École Doctorale **LLSH**

Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton

Thèse soutenue publiquement le **18 novembre 2016**, devant le jury
composé de :

Mme Annette BOUDREAU

Professeure à l'Université de Moncton, directrice de thèse

M. Gilles FORLOT

Professeur à l'Université Sorbonne Paris Cité, rapporteur

M. Matthieu LEBLANC

Professeur à l'Université de Moncton, examinateur

M. Simo K. MÄÄTTÄ

Maitre de conférences à l'Université d'Helsinki, rapporteur

Mme Marinette MATTHEY

Professeure à l'Université Grenoble-Alpes, présidente du jury

Mme Claudine MOÏSE

Professeure à l'Université Grenoble-Alpes, directrice de thèse



Résumé

L'objectif de cette thèse est d'étudier les discours et les idéologies linguistiques présentes dans l'enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie du Nouveau-Brunswick (Canada), région francophone minoritaire. À travers les concepts clés que sont les « idéologies », le « discours », les « normes linguistiques », l'objectif est de comprendre quels sont les discours et les idéologies qui circulent dans l'enseignement du français. Quels discours sont légitimes, dominants ? Comment et pourquoi certains deviennent hégémoniques ? Quels enjeux de pouvoir, quels intérêts, des acteurs sociaux (professeurs, étudiants, personnels) révèlent-ils ? Et de quelles idéologies sont-ils les actualisations ? Comment et pourquoi ces idéologies sont investies par ces acteurs, qui en a le bénéfice ? De manière générale, il s'agit d'interroger le rôle de l'enseignement du français dans la construction idéologique : c'est-à-dire quelles idéologies l'enseignement contribue-t-il à construire / diffuser / reproduire ? Il s'agit aussi d'interroger le rapport à la langue des personnes, en regard des changements certes linguistiques, mais aussi économiques, sociaux, politiques.

Ces questions ont été investiguées au moyen d'une enquête ethnographique d'un an dans les locaux de l'Université de Moncton. Différentes méthodes de recueil de données ont été mises en place : observation participante (notamment des cours de français obligatoires, qui ont été suivis durant un semestre), entretiens avec les étudiants et les professeurs, collecte de documents et de rapports internes (pour saisir les aspects institutionnels). L'ensemble des données forment un corpus de discours analysé au moyen de l'analyse critique de discours et de l'analyse argumentative de discours. Il s'agit donc d'une démarche interprétative, la mieux à même selon moi, de proposer une vision fine de dynamiques sociolinguistiques complexes.

Les analyses révèlent une volonté d'enseigner un français dit standard, forme idéalisée, supposée stable et plus ou moins universelle, ce qui lui conférerait une importance et une utilité plus grande dans l'espace public. Or, dans le même temps, la conscience aigüe des enjeux identitaires derrière les questions linguistiques impose aux professeurs de traiter la question des vernaculaires, et notamment du chiac. Quelle place leur faire ? Comment les gérer en classe ? En d'autres termes, la présence à la fois d'une idéologie du standard très implantée et de discours liés à la diversité linguistique et à la protection des identités, crée une série de tensions et de négociations qui sont analysées dans cette thèse.

Suivant l'orientation que je donne à l'étude des idéologies, ces tensions sont analysées en termes de rapports de pouvoir institutionnalisés et de processus de domination, et vues comme potentiellement créatrices de discriminations et d'inégalités. Ces dynamiques sont observées dans leur rapport avec une situation de minorisation, c'est-à-dire en ce que la minorité (au sens démographique du terme) peut être le résultat de rapports de forces, mais aussi dans sa capacité à en générer d'autres ou à en dissimuler.

Mots-clés : idéologie, discours, normes linguistiques, ethnographie, approche critique

Summary

The purpose of this thesis is to study the discourses and the linguistic ideologies present in the teaching of French at the Université de Moncton, in New Brunswick's Acadia (Canada), a francophone minority region. Through the key concepts that are "ideologies", "discourses" and "linguistic norms", the aim is to understand what discourses and ideologies are circulating in French teaching. What discourses are legitimate, dominating? How and why do some of them become hegemonic? What stakes, interests, do the social actors reveal (professors, students, and staff)? Of what ideologies are these discourses the actualization? How and why are these ideologies invested by these actors, who benefits from them? In general, it is a matter of questioning the role of French teaching in the construction of ideologies: that is to say what ideologies teaching participates to build / spread / reproduce? Furthermore, the relation of people to language should be questioned, in regards to the changes that are indeed linguistic, but also economic, social, political.

These questions have been investigated by a year-long ethnographic inquiry in the premises of the Université de Moncton. Different methods of data gathering were set up: participant observation (especially of the obligatory French courses during a whole semester), interviews with students and professors, collecting documents and internal reports (to grasp the institutional aspects). All these data form a corpus of discourses, analysed using critical discourse analysis and argumentative discourse analysis. It is, then, an interpretative approach, which is in my opinion, the best to offer an accurate view of complex sociolinguistic dynamics.

These analyses reveal a willingness to teach a French called "standard", an idealized form, supposed to be stable and more or less universal, which could grant it an importance and a greater utility in public space. But at the same time, the acute awareness of identity issues behind linguistic subjects requires teachers to address the "vernaculars" issue, especially the Chiac. What place could they have? How to handle them in class? In other words, the presence of both a very implemented standard ideology and discourses about linguistic diversity and the protection of identities, creates a series of tensions and negotiations that are analysed in this thesis.

Following the orientation I give to the study of ideologies, these tensions will be analysed in terms of institutionalized power relations and domination processes, and seen as potentially generative of discriminations and inequalities. These dynamics are observed in their link to a situation of minorization. That is to say, the way minority (in its demographic meaning) can be the result of power relations, but also has a capacity to generate or dissimulate other power relations.

Keywords: ideology, discourse, linguistic norms, ethnography, critical approach

Tranche de vie

23 octobre 2014, il est 5h15, dans la nuit noire d'avant l'aube je quitte Moncton en voiture par l'autoroute qui mène à la côte. Traversant des territoires boisés à peine habités, je pars pour la péninsule acadienne terminer mon enquête de terrain. J'ai une entrevue à Shippagan à 9h. La radio passe *Tubthumping* de Chumbawamba. J'accompagne la musique et suis soudain frappé par l'in vraisemblance de la situation. Je prends conscience que personne au monde ne sait où je suis ni ce que je fais à ce moment précis. Je réalise surtout que j'ai pris un drôle de chemin dans ma vie pour me trouver là, ce matin-là ; que personne, pas même moi, n'aurait pu prévoir il y a quelques mois, quelques années, que je serai là. Il est de ces tranches de vie qui nous marquent par leur improbabilité.

Cette scène me revient souvent ; un écho de ces quatre dernières années. Je me suis souvent demandé pourquoi j'étais venu travailler en Acadie. Cette question, je me la pose encore parfois, mais je ne cherche plus à y répondre : notre trajectoire résulte toujours, au moins en partie, de l'influence conjuguée des trajectoires des personnes que l'on rencontre. La mienne est en premier lieu le résultat de la rencontre avec Claudine Moïse et Annette Boudreau. Annette, Claudine, vous m'avez fait découvrir un horizon de réflexions que je n'avais jamais approché. Plus que ça, vous m'avez permis de vivre le doctorat comme une expérience humaine et riche, là où tant d'autres étudiants vivent le leur comme un chemin de croix. Mon parcours est aussi lié à ma rencontre avec Marinette Matthey, qui m'a mis le pied à l'étrier de la recherche, par un e-mail anodin en octobre 2010 m'invitant à participer à une réunion avec l'équipe grenobloise du Groupe RO. Je venais tout juste d'entrer en master, et ne comprenais pas pourquoi on me témoignait une quelconque confiance.

A la famille, à mes parents, ce mot « confiance » doit résonner tout spécialement ; je pense qu'il vous en a fallu. Peut-être qu'il a fallu aussi de l'abnégation pour supporter les premières années de mes études supérieures, le temps que je trouve un chemin. Le chemin parcouru, vous avez contribué à le paver par votre sérénité, votre stabilité et cette inoxydable bonne humeur.

Je remercie tout particulièrement Gilles Forlot, Matthieu LeBlanc et Simo Määttä, d'avoir accepté de compléter le jury de thèse – en espérant que nous travaillerons ensemble dans les années à venir. Mes remerciements vont aussi à tous les participants de mon enquête. Des plus lointains aux plus investis, ils sont plus de 70. Je remercie particulièrement les professeurs de français de l'Université de Moncton. Sans leur engagement, leur volonté et leur ouverture, cette thèse n'existerait pas. Je remercie l'Université de Moncton et l'Ecole Doctorale LLSH à Grenoble, qui ont permis le financement de cette thèse, et, non des moindres, le LIDILEM, aux amis et collègues de ce centre de recherche, au cœur de ma sociolinguistique.

A tous les amis, de Grenoble et au-delà.

<i>Introduction générale</i>	1
<i>Chapitre 1. Etudier les idéologies linguistiques</i>	9
1. Idéologies et discours	9
1.1. Idéologies et idéologies linguistiques.....	9
1.2. Représentations sociales et linguistiques.....	15
1.3. Discours, espaces discursifs et historicité des discours.....	18
2. Norme et insécurité	21
2.1. Normes linguistiques	21
2.2. Liens avec l'insécurité linguistique	27
3. Démarche ethnographique et sociolinguistique critique	30
3.1. L'ethnographie	31
3.2. Approche critique.....	35
<i>Chapitre 2. L'Acadie du Nouveau-Brunswick, Moncton et son université</i>	37
1. Survol historique	37
1.1. L'Acadie des débuts à aujourd'hui.....	38
1.2. Données démolinguistiques	42
1.3. Moncton	45
2. Langue et politique linguistique	47
2.1. Le français en Acadie	47
2.2. Politique linguistique : mouvements canadiens et résonnances au Nouveau-Brunswick	51
3. L'éducation en français en Acadie	56
3.1. Balbutiements et premières initiatives	56
3.2. La période moderne (années 1960 - années 2000).....	61
3.3. L'Université de Moncton	63
<i>Chapitre 3. Une enquête en milieu minoritaire</i>	68
1. L'enquête : déroulement et analyses	68
1.1. Déroulement	68
1.2. Participants.....	73
1.3. Corpus et traitement du corpus	75
2. Légitimité et autorité : la co-construction du savoir	79
2.1. Le rapport du chercheur à l'Autre	80
2.1.1. Premiers pas et rapports institutionnels.....	80
2.1.2. La tentation de la réification	81

2.2.	Le rapport des participants à l'Autre	82
2.2.1.	Légitimité institutionnelle	82
2.2.2.	Légitimité linguistique.....	83
2.2.3.	Une position surlégitime ?	84
2.2.4.	Chercheur du dedans, chercheur du dehors.....	85
2.3.	Trouver ma place	86
3.	Le « milieu minoritaire » : réflexions sur le contexte.....	88
3.1.	Aux origines de la réflexion.....	88
3.2.	Au-delà de la minorité	89
3.2.1.	De la réification au service du politique ?	90
3.2.2.	Un paysage académique en évolution	93
3.3.	Impenser la situation minoritaire	94
3.3.1.	Qu'est-ce que le statut minoritaire à Moncton ?	94
3.3.2.	Penser l'intersectionnalité des inégalités et des discriminations	96
	Chapitre 4. La formation en français	101
1.	1994, le rapport du CRÉFO	101
2.	FRAN 1903, un cours de sociolinguistique obligatoire	105
2.1.	Projet initial, intentions et contenus.....	106
2.2.	Quelle application sur le terrain ?	107
2.2.1.	Des divergences sur le rôle et le contenu du cours	108
2.2.2.	Un accueil partagé de la part des étudiants	111
2.3.	Rétrospectivement, l'avis des profs	114
3.	2005, la procédure d'évaluation de la formation linguistique.....	119
3.1.	Comment fonctionne l'implantation de nouveaux cours ?	119
3.2.	Avant le rapport des évaluatrices : le mandat et les auto-évaluations	120
3.3.	Le rapport d'évaluation de Pascale Lefrançois et Diane Vincent	122
3.4.	Avis des trois campus et recommandations finales du comité conjoint à la planification.....	124
4.	La structure actuelle de la formation en français	126
4.1.	La structure globale	126
4.1.1.	Le test de classement.....	127
4.1.2.	Les cours FRAN 1003 et 1006, une mise à niveau ?	129
4.2.	Les cours obligatoires de communication en français, 1500 et 1600	131
4.2.1.	Le cours FRAN 1600	131
4.2.2.	Le cours FRAN 1500, héritier du 1903 ?	133
5.	Regards sur la formation en français, sa structure	136

5.1.	Deux visions opposées de l'enseignement du français	136
5.2.	Pyramide, hiérarchie et stratégie compensatoire	138
Chapitre 5. Le rapport à la norme		142
1.	Enseigner le « français standard »	142
1.1.	L'utilisation de la notion de français standard en cours	142
1.2.	Éléments de définitions donnés par les acteurs du terrain	146
1.2.1.	Le critère des dictionnaires et des grammaires	147
1.2.2.	Le critère de l'intercompréhension	149
1.2.3.	Une variété valorisée	151
1.3.	Qu'est-ce qu'une « variété standard à l'oral » ? De l'assimilation de l'oral à l'écrit	152
1.4.	Synthèse, qu'est-ce que le français standard ?	154
2.	L'hétérogénéité des pratiques linguistiques en classe	156
2.1.	Le cas des « anglicismes »	156
2.1.1.	« C'est pas un mot, c'est un anglicisme » : questionner la notion	157
2.1.2.	Accepter ou refuser, quels positionnements des professeurs ?	161
2.2.	Le cas des « archaïsmes »	163
2.3.	Les registres	167
2.3.1.	Quel découpage propose-t-on ?	169
2.3.2.	Opérationnalité et utilité de la notion	171
2.4.	L'évaluation et les barèmes	174
3.	L'insécurisation	181
3.1.	L'insécurité linguistique	182
3.1.1.	Expériences d'insécurité, emblèmes d'insécurité	182
3.1.2.	Discours sur l'insécurité	185
3.1.3.	L'hypercorrection comme marque d'insécurité	188
3.2.	L'insécurité statutaire	194
4.	Le rapport aux normes : négocier entre souplesse et normativité	197
Chapitre 6. « Comme des soldats sur le champ de bataille » : la mise en mots du		
quotidien		205
1.	L'existence de « problèmes » en question	206
1.1.	Un balayage des problèmes perçus par les intervenants	206
1.2.	Les récits : pour une illustration des difficultés quotidiennes ?	209
1.3.	Du statut des « difficultés perçues »	212
2.	Se raconter	213

2.1.	Du principe de mise en récit.....	214
2.2.	Poser les personnages, l'éthos dans le discours.....	216
2.2.1.	Le Professeur, une figure avant tout empathique	217
2.2.2.	L'éthos combatif	220
2.3.	Le rôle des étudiants : réflexions sur les champs sémantiques utilisés	223
2.4.	Dramatiser.....	227
2.4.1.	L'appel aux émotions	227
2.4.2.	Alarmisme et rhétorique de l'urgence.....	232
3.	Réflexions sur la mise en mots du quotidien	235
3.1.	Une mise en mots chargée d'émotions.....	235
3.2.	Sentiment de crise et idéologie	240
3.3.	Le corps professoral sous tensions.....	242
Chapitre 7. Répondre aux préoccupations, résoudre les tensions		245
1.	Démarche réflexive et déconstruction de représentations	245
1.1.	Le document « Réflexions préliminaires en communication orale »	245
1.2.	De la déconstruction des représentations	247
1.2.1.	« Le français standard, c'est le français parlé en France... »	248
1.2.2.	« En Acadie, les gens parlent mal ».....	250
1.2.3.	Réflexions sur « Réflexions préliminaires en communication orale »	253
1.3.	De la conscientisation sociolinguistique.....	254
2.	L'éloge paradoxal de la diversité.....	257
2.1.	Le rapport au chiac et à l'anglais	257
2.1.1.	« A la place que moi je viens de, on parle pas chiac »	257
2.1.2.	L'œil du prof.....	263
2.2.	La thématization de l'identité	266
2.2.1.	De la conscience des enjeux identitaires... ..	266
2.2.2.	...Au discours engagé	268
2.2.3.	Se positionner	272
2.3.	Penser la « diversité linguistique »	273
2.3.1.	Des processus de réification de la diversité.....	273
2.3.2.	Diversité « oui, mais... », le balancement discursif	277
3.	Faire accepter le standard	281
3.1.	Quelle prise en compte des étudiants internationaux ?	282
3.2.	La posture du professeur : dédramatisation et connivence.....	284
3.3.	Le discours du profit	287
3.3.1.	Le discours de la performance	287

3.3.2. L'emploi en ligne de mire.....	294
Éléments de conclusion	297
Conclusion générale	300
Temps 1. Discours et idéologies dans l'enseignement du français.....	300
Temps 2. Des tensions à résoudre	306
Temps 3. Intersectionnalité d'inégalités	309
Temps 4. Epilogue.....	312
Bibliographie.....	315

Table des figures

Figure 1 - L'Acadie ; carte reproduite d'Arseneault (1999, p.51).....	37
Figure 2 - Données démolinquistiques, "population de langue française maternelle" (Statistique Canada)	43
Figure 3 - Situation géographique des trois campus (https://www.google.fr/maps).....	67
Figure 4 - Nombre de participants à l'enquête	73
Figure 5 - Informations relatives aux étudiants participant à l'enquête.....	74
Figure 6 - Structure de la formation linguistique en français à l'U. de Moncton (2015)...	127

Introduction générale

En octobre 2014, j'ai eu un entretien avec une professeure de français de l'Université de Moncton. Celle-ci, proche de la retraite, me racontait, par bribes au gré de notre discussion, des éléments de son enfance à Moncton. Je l'entends encore dire :

Tu sais, mon père, lorsqu'on se promenait sur la rue, quand j'étais plus jeune, puis qu'il voyait quelqu'un s'en venir vers nous, il savait pas quelle langue il parlait ; tout d'un coup il se tournait puis il parlait en anglais. On parlait anglais nous-autres, ok. C'était l'affaire polie à faire. Tu t'imagines ?¹

Ce vécu est le récit d'un rapport de pouvoir. Lorsque les questions linguistiques cachent une domination, intériorisée au point d'être « une politesse ». « Le pouvoir sur la langue est une des dimensions les plus importantes du pouvoir » écrivaient Boltanski et Bourdieu (1975, p. 12). Et à Moncton les questions de langue sont très investies, résultat de l'histoire de ce lieu et de ses habitants, des constructions sociales, politiques et identitaires, idéologiques.

J'en ai eu de nombreux exemples. Comme à l'hiver 2013, où après que des professeurs² de l'Université de Moncton se furent plaints dans la presse, un débat éclata sur la « qualité du français » des étudiants de l'Université de Moncton. Réactions vives publiquement et altercations en interne. Ce débat, je découvrais au fil du temps son caractère cyclique et circulaire. L'enseignement du français, dans les régions de l'Acadie, est un sujet sur lequel on ne se positionne pas sans s'exposer personnellement. Et l'Université de Moncton, par sa position de principale institution d'enseignement supérieur en français des Provinces Maritimes, est chargée d'une mission importante à la fois matériellement et symboliquement : former en français des spécialistes dans tous les domaines de la vie en société. Cette position centrale y rend les questions linguistiques extrêmement sensibles ; ce qui en fait un terrain privilégié pour l'étude des idéologies.

Cette thèse porte sur les idéologies. Dans mon parcours universitaire j'avais déjà perçu, sans arriver encore à poser des mots sur les choses, que certaines attitudes dépassaient le simple consentement et le libre-agir pour être comme contingentées par des schémas de pensée plus grands que nous. J'avais commencé par travailler sur l'orthographe, intéressé par la façon dont un objet comme celui-ci prenait des importances considérables, s'actualisait de façon extrêmement figée dans les discours, réglait des comportements normatifs, puristes, qui avaient

¹ La transcription ici est volontairement littéraciée.

² Par manque de temps, le texte de cette thèse n'est pas rendu épiciène. En l'occurrence, les pluriels de noms communs mixtes sont restés au masculin.

des conséquences importantes sur les gens. Puis, à la fin d'un premier mémoire, une sensation d'inachevé. Je n'avais pas saisi ce que je voulais saisir ; l'orthographe ne suffisait pas. Il fallait creuser plus largement les discours métalinguistiques, cerner vraiment la forme qu'ils prennent, comprendre d'où ils viennent, mais surtout pourquoi ils sont utilisés, à quoi ils servent, quels intérêts ils servent. Je m'y suis intéressé dans une deuxième recherche, en prenant internet pour terrain. Or, durant ce travail, j'ai pu identifier des représentations récurrentes, des actes de langage liés à ces représentations. Mais l'ensemble s'inscrivait dans des systèmes de pensées plus larges. Les idéologies ont commencé à se dessiner, par leur capacité à sérier et réguler les actions et les mots des individus.

Pour saisir les dynamiques idéologiques dans toute la complexité de leurs ramifications, j'ai choisi le travail de terrain et l'ethnographie. C'était le cœur du projet de doctorat que j'ai proposé au printemps 2012. Ce sont essentiellement des rencontres qui m'ont menées en Acadie du Nouveau-Brunswick, à Moncton plus précisément. Mais au-delà des questions de personnes, si j'ai choisi Moncton, c'est que j'ai d'abord pensé qu'un milieu francophone minoritaire, où la langue revêtait une telle importance sociale, me permettrait mieux d'investiguer les idéologies. J'ai alors fait le choix de l'inconnu, partir travailler à l'Université de Moncton, dans un pays, dans une région où je n'avais jamais posé le pied auparavant. A bien des égards le terrain a fait évoluer le projet, a formé mon approche et même, des convictions ; j'aurai l'occasion d'y revenir.

Question générale et intérêts de recherche

Pourquoi ce mot d'intérêt est-il jusqu'à un certain point, intéressant ? Pourquoi est-il important de s'interroger sur l'intérêt que les agents peuvent avoir à faire ce qu'ils font ?(...) Rappeler que les jeux intellectuels ont aussi des enjeux, que ces enjeux suscitent des intérêts – autant de choses que tout le monde sait d'une certaine façon –, c'était essayer d'étendre à toutes les conduites humaines, y compris celles qui se présentent et se vivent comme désintéressées, le mode d'explication et de compréhension d'application universelle qui définit la vision scientifique et arracher le monde intellectuel au statut d'exception ou d'extraterritorialité que les intellectuels sont enclins à lui accorder (Bourdieu, 1994, p. 149)³.

L'Université de Moncton, je l'ai dit, est une des principales institutions d'enseignement supérieur du Canada francophone hors-Québec. Les questions linguistiques y prennent une place prépondérante, c'est là mon intérêt principal à la prendre comme terrain : comprendre quels discours et quelles idéologies linguistiques circulent et comment.

³ Note formelle : le format de chaque référence dépend de l'outil automatique du logiciel de traitement de texte ; il suit la norme APA6.

La citation introductive de ce point est doublement intéressante. En pointant la question des intérêts, Bourdieu posait ainsi les principales interrogations qui devaient conduire l'investigation sur les idéologies : qui bénéficie de quoi, pourquoi et comment ? Mais il posait aussi la question de l'intérêt des chercheurs (en les faisant descendre d'un piédestal) dans une posture réflexive que j'essaierai d'adopter ici.

Deux intérêts de recherche majeurs se dessinent. Le premier, identifier quels sont les discours qui circulent, émanant des professeurs, et de l'institution universitaire lorsque des questions de langue sont traitées par les cercles administratifs internes de l'Université. De là, il s'agit d'identifier de quelles idéologies ces discours sont le reflet et de tenter d'en appréhender les effets et les conséquences. En outre, considérant que pour qu'une idéologie s'impose et devienne dominante, il faut que les discours qui en sont l'expression concrète soient investis d'une légitimité et d'une forme d'autorité par ceux qui les perçoivent, cette recherche doit aussi permettre de questionner ces notions de légitimité et d'autorité des discours sur ce terrain (y compris les miens). Le deuxième intérêt est de voir concrètement comment les idéologies en circulation construisent et se construisent dans l'enseignement du français. Comment par là on institutionnalise un système de pensées, des habitudes du *dire* et du *faire* qui reproduisent des inégalités. C'est-à-dire, en somme, investiguer l'Université comme un lieu de pouvoir.

C'est pour parvenir à explorer ces axes de recherche que j'ai mis en place une enquête ethnographique au sein de l'Université de Moncton. Les cours de français « communication orale » et « communication écrite » (respectivement siglés FRAN 1500 et FRAN 1600) donnés à l'Université ont l'avantage d'être obligatoires ; ils constituent de fait une « trame discursive » à travers laquelle passent tous les étudiants du cycle baccalauréat. C'est pourquoi l'observation de ces deux cours durant toute une session (douze semaines chacun) fut le point de départ de mon enquête, et le noyau central des données recueillies. S'ajoutent à cela, des entretiens semi-directifs menés avec les participants de cette enquête (professeurs, étudiants), et une importante quantité de documents. On trouve en premier lieu dans ces documents tous les supports pédagogiques, notes de cours, etc. En second lieu, je me suis également intéressé aux débats internes à l'Université ayant abouti à la création du contenu et de la forme des cours de français, en particulier aux processus d'évaluation des programmes linguistiques depuis les années 90 et aux débats qui en ont découlé. Selon une démarche ethnographique, interprétative, compréhensive, toutes ces données seront croisées afin de répondre aux objectifs que je vais maintenant détailler.

Etat de la question et problématisation

Les idéologies se construisent en discours ; ces discours circulent, s'intériorisent plus ou moins bien selon leur degré de légitimité et leur mode de circulation. La question des idéologies linguistiques en Acadie a été étudiée par le passé à travers différents terrains ; je m'inscris dans leur suite. Elle est d'abord perceptible dans des travaux qui ne traitent pas explicitement d'idéologies mais qui, traitant de la langue en milieu minoritaire, n'en sont jamais très loin. C'est le cas dès la fin des années 80 et la première moitié des années 90, à travers les travaux sur l'aménagement linguistique en Acadie, inévitablement liés à des politiques linguistiques et donc, touchant des questions d'idéologies (Finn, 1986; Péronnet, 1990; Péronnet, 1990). Dans le même temps, la recherche en linguistique exploitera les thèmes liant la langue et l'identité en traitant des représentations et des attitudes à l'égard de la langue (Starets, 1987; Boudreau A. , 1991), et investissant le thème de l'insécurité linguistique (Boudreau & Dubois, 1991; Boudreau & Dubois, 1992; Francard, 1994). Ces domaines d'étude traitent déjà d'enjeux de pouvoir et d'idéologies, mais ce thème des idéologies linguistiques en Acadie s'impose plus explicitement au cours des années 2000 dans le cadre de différents terrains.

Le discours de presse devient un champ d'investigations particulièrement productif (Bérubé, 2010; Ali-Khodja & Urbain, 2014; Boudreau & Urbain, 2014), qui permet d'historiciser les idéologies linguistiques et les discours : quels discours étaient tenus, reflétant quelles idéologies, et comment ont-ils évolué à travers le temps en lien avec les événements sociaux et historiques ? Sur la base de ce type de recherches, Monica Heller, Normand Labrie et leurs équipes créent un cadre théorique, devenu important dans l'analyse des idéologies linguistiques, en identifiant trois types de discours au Canada : traditionnel, modernisant et mondialisant (Heller & Labrie, 2003). Et, dans une sorte de prolongement logique, les nouveaux médias et nouvelles technologies de l'information sont aussi un support de recherche (Cormier J. , 2010).

Pour ce qui est du monde de l'éducation, la question des idéologies n'est explicitement posée que depuis quelques années. Si en 2002, Marilyn Boudreau cherche à mettre en évidence les représentations linguistiques des enseignants du secondaire dans différentes régions du Nouveau-Brunswick (Boudreau M. , 2002), ce n'est que tout récemment que les problématiques sont élargies aux idéologies. Julie Bérubé se penche sur celles qui sont véhiculées par le matériel pédagogique dans l'enseignement de la langue (Bérubé, 2007; 2010). Et dernièrement, Jonathan Landry a intégré un cours de sensibilisation à la variation linguistique, donné au secondaire, pour comprendre quel était son impact sur les jeunes qui le suivent (Landry J. , 2012). Ces

recherches tentent de déterminer les liens entre idéologies et enseignement du français. Poursuivant ce travail, je propose d'investir le milieu universitaire.

Je prolonge toutes les questions soulevées dans les travaux précédemment cités en interrogeant la circulation des discours et des idéologies dans le milieu universitaire. Quels discours et quelles idéologies linguistiques circulent dans l'enseignement du français à l'Université de Moncton ? Pour être plus précis : quels sont les discours légitimes, dominants ? Comment et pourquoi certains deviennent hégémoniques ? Quels enjeux de pouvoir des acteurs sociaux (professeurs, étudiants, personnels) révèlent-ils ? Comment et pourquoi ces idéologies sont investies par ces acteurs, pour quel bénéfice, qui en a intérêt ? De manière générale, il s'agit d'interroger le rapport des personnes à la langue en regard des changements certes linguistiques, mais aussi économiques, sociaux, politiques. Et d'observer l'actualisation des idéologies dans le discours. C'est à toutes ces questions, profondément ancrées dans leur environnement social et sociétal et qui appellent une vision historicisée, que ce travail doit apporter des éléments de réponse.

Organisation des chapitres

Cette thèse se découpe en sept chapitres. Les trois premiers posent le cadre général de la recherche : cadre théorique d'une part, terrain ensuite, et méthode enfin. Les quatre suivants, explorent sous différents angles les questions générales exposées précédemment.

Dans le premier chapitre, j'exposerai le cadre théorique de cette thèse, les principaux concepts utilisés, les concepts connexes qui s'y rattachent et l'imbrication de l'ensemble. C'est-à-dire dans un premier temps, la notion d'*idéologie*, son lien avec les *idéologies linguistiques* qui m'intéressent plus spécifiquement ici, et avec les *représentations sociales et linguistiques*. Il s'agira de voir ce que ces concepts, utilisés avec les outils de la sociolinguistique, apportent pour l'analyse de la dynamique sociale d'un espace. En l'occurrence, c'est la notion de *discours* entendu dans son sens foucauldien, et l'analyse de discours qui permet l'étude sociolinguistique des idéologies. Ce cadre permet de revenir sur les *normes linguistiques* et de mieux comprendre leur construction. Il permet aussi de regarder l'*insécurité linguistique*, autre concept important dans cette recherche, comme un phénomène social. Ce chapitre expliquera également pourquoi, compte tenu de mon positionnement théorique, une démarche ethnographique s'imposait. Je présenterai ce que l'ethnographie signifie pour moi, comme une approche qualitative, compréhensive, qui donne la prééminence au terrain, quitte à ce que celui-ci – et ce fut le cas – fasse évoluer les positions théoriques de départ. Enfin, il posera en quoi consiste l'approche critique, incontournable à mon sens ici. Donc, d'une certaine manière ce chapitre servira à

préciser la problématique exposée plus haut en posant clairement les concepts clés et la façon dont ils doivent me permettre de saisir la dynamique sociolinguistique de l'Université de Moncton.

Le chapitre 2 apporte une indispensable contextualisation et historicisation du terrain. Je propose un survol historique de l'Acadie, de Moncton et l'Acadie du Nouveau-Brunswick. L'accent sera mis sur les mouvements politiques et la question de la construction des groupes. Je reviendrai également sur les aspects linguistiques, pour présenter brièvement quelques caractéristiques (historicisées elles aussi) des pratiques linguistiques de ces régions. Je mettrai ces quelques considérations en regard des politiques linguistiques canadiennes et néo-brunswickoises. Je propose enfin un retour historique sur l'éducation en français en Acadie, et plus particulièrement au Nouveau-Brunswick, qui se terminera sur une présentation détaillée de l'Université de Moncton à travers son histoire récente pour esquisser l'importance qu'a cette institution en Acadie. Ce chapitre posera les éléments d'ancrage nécessaires à la compréhension politique et identitaire du terrain.

Le chapitre 3 est consacré à la méthodologie. C'est-à-dire dans un premier temps détailler l'enquête qui a été menée, son déroulement, donner des informations sur les participants étudiants et professeurs, sur les données recueillies et la façon dont elles l'ont été, dont elles ont été traitées et analysées. Mais plus que ça, ce chapitre se veut un retour réflexif sur l'enquête. Dans un premier temps, à propos du rapport aux autres dans la construction du savoir, il s'agira de théoriser ma position sur le terrain et mon rapport subjectif aux choses. Dans un second temps, il s'agira de questionner de façon critique la notion de *minorité* comme catégorie analytique dans la recherche ; et pour cette thèse, de distinguer à la fois ce qui peut singulariser ce terrain, et les processus sociaux qui transcendent et dépassent la notion de minorité.

Le chapitre 4 nous fait entrer au cœur du sujet. Il consiste en une présentation historicisée de la formation en français de l'Université de Moncton. C'est aussi l'occasion de présenter l'institution et son fonctionnement un peu plus en détails. Je remonte jusqu'aux années 90 pour expliquer la création et l'évolution de cette formation, en restituant et en analysant les discussions et débats internes à chacune des étapes. Je prendrai notamment le temps de m'arrêter sur le cours appelé « La langue et les normes », tentative avortée d'un cours de sociolinguistique obligatoire pour tous. J'évoquerai son contenu mais aussi les débats agités qui l'ont entouré durant les quelques années de son existence. Et puis, je décrirai en détails la formation actuelle : test de classement, cours de renforcement, cours obligatoires de français. Je propose une analyse de la structure de la formation et des discours des professeurs et des

étudiants qui entourent chaque étape. Puis je présenterai plus précisément les cours qui ont été suivis et observés pour cette enquête et qui constituent un pan entier des données. Je m'arrêterai sur leurs objectifs, leurs contenus, les modes d'évaluation.

Le chapitre 5 consiste en une étude du rapport à la norme des professeurs et des étudiants, à travers une analyse idéologique des discours. J'y questionnerai tout d'abord la notion de « français standard », seule appellation consacrée des formes enseignées en classe, en tentant de cerner les éléments de définition de la notion émanant du terrain et en analysant les discours métalinguistiques l'entourant. Je m'intéresserai ensuite à la façon dont l'hétérogénéité des pratiques linguistiques est « gérée » en classe, c'est-à-dire plus concrètement : quel rapport aux anglicismes est développé, mais aussi quel rapport est développé aux pratiques linguistiques acadiennes historiques. Je m'intéresserai également à la notion de « registres de langue », qui catégorise toutes sortes de pratiques linguistiques, et aux évaluations. Ce chapitre sera également l'occasion de poser la question de l'insécurité linguistique sur mon terrain. Peut-on en observer ? Si oui à travers quels indices et sur quels objets ? Plus globalement, je m'intéresserai à la façon dont l'insécurité est vécue et théorisée par les acteurs du terrain.

Le sixième chapitre est axé sur des analyses beaucoup plus micro-linguistiques, qui empruntent à l'analyse argumentative de discours. L'idée, ici, sera de questionner la façon dont les personnes *disent* leur quotidien en m'intéressant particulièrement aux récits qui me sont fait en entretien et aux récits des situations vécues comme problématiques. Il s'agit d'observer les stratégies discursives et de mettre en évidence à quelles fins ces stratégies sont employées : c'est-à-dire, que disent les personnes, comment et pourquoi ? J'étudierai de plus près les mises en récit, la construction de l'éthos des personnes et les diverses stratégies de dramatisation des enjeux. Ce chapitre sera l'occasion aussi d'essayer de relever les indices qui peuvent pointer l'existence de tensions, et les objets sur lesquels elles portent.

Enfin, le septième et dernier chapitre s'intéresse aux stratégies développées dans le but précisément d'apporter des solutions aux préoccupations quotidiennes et résoudre les tensions existantes. Il procède par des analyses idéologiques des discours et propose une réflexion autour de trois thématiques fortement imbriquées : la démarche réflexive sur les questions linguistiques adoptée par les professeurs en cours ; la question de la « diversité linguistique » en classe et les méthodes employées pour « faire accepter le standard » aux étudiants. Pour chacune de ces entrées, il s'agira d'analyser la façon dont les discours et les pratiques pédagogiques s'inscrivent dans des idéologies et participe de leur circulation et de leur reproduction.

La conclusion générale reprend les principales interprétations en termes de discours et d'idéologies effectuées au fil des chapitres, en proposant – autant que faire se peut – une vision et des réflexions plus globales sur les dynamiques sociolinguistiques de l'Université de Moncton.

Chapitre 1. Etudier les idéologies linguistiques

Ce chapitre a vocation à poser le cadre théorique dans lequel j'inscris cette thèse. Je souhaite poser comme préalable que, par mon parcours, ma formation, les lieux dans lesquels j'ai évolué jusqu'à maintenant, ceci est une thèse en sociolinguistique⁴. Dans ce chapitre, je détaille le cadre théorique qui est le mien : les concepts clés d'abord (idéologies, discours, normes), comment ils s'articulent et avec quels autres concepts ils entrent en résonance. J'expliquerai ensuite la démarche ethnographique utilisée pour l'enquête et l'approche critique qui me guide.

1. Idéologies et discours

1.1. Idéologies et idéologies linguistiques

Le terme « idéologie », dans le sens proche qui lui est donnée dans la recherche actuelle, naît dans *L'idéologie allemande* de Karl Marx et Friedrich Engels en 1845⁵. Les auteurs y déconstruisent (et dénoncent) les idées des philosophes allemands de leur époque, les post-hégéliens au premier chef. Marx et Engels écrivent dans la préface de *L'idéologie allemande* les quelques lignes suivantes qui, je crois, éclairent leur rapport à ce qu'ils nomment « idéologie » :

Jusqu'à présent les hommes se sont toujours fait des idées fausses sur eux-mêmes, sur ce qu'ils sont ou devraient être. Ils ont organisé leurs rapports en fonction des représentations qu'ils se faisaient de Dieu, de l'homme normal, etc. Ces produits de leur cerveau ont grandi jusqu'à les dominer de toute leur hauteur. Créateurs, ils se sont inclinés devant leurs propres créations (1845, p. préf.).

Ils font ce constat avec les philosophes allemands post-hégéliens, mais immédiatement après ils dénoncent la prétention qu'ont ces derniers de fournir des idées permettant de se « libérer de ces chaînes ». Pour Marx et Engels, « l'idéologie » est là, chez ces philosophes qui, armés de concepts et valeurs qu'ils prétendent universels, jettent un voile occultant sur les rapports de pouvoir et leur reproduction sociale, sur les situations d'inégalités dans lesquels certains

⁴ J'ai conscience que la démarche ethnographique, le travail de terrain en immersion, l'approche critique et réflexive, la volonté d'historiciser, d'inscrire mes réflexions dans un monde global en évolution, et même certains concepts mobilisés, rapprochent cette thèse de l'anthropologie linguistique (Duranti, 1997). D'ailleurs, beaucoup d'auteurs qui ont alimenté ma recherche sont des anthropologues : Abélès, Appaduraj, Ghasarian, Henry, Le Menestrel... ; j'en oublie, ils apparaîtront au fil des pages.

⁵ A la base « science des idées », selon la conception de Destutt de Tracy dans sa « société des idéologues », un groupe de penseurs dans la continuité des Lumières. D'abord soutiens puis opposants à Napoléon Bonaparte, c'est ce dernier qui donne très tôt au terme « idéologue » une connotation négative qui qualifiait des réflexions creuses déconnectées de la réalité (Boudon, 1991 (1986), p. 40; Canguilhem, 1977, p. 35). On retrouve ce sens encore aujourd'hui dans les débats publics, en France du moins.

groupes sont maintenus et que cette philosophie participe à entretenir. Et déjà ici, se dessine chez eux leur conception de la « bourgeoisie » qui se reproduit et cherche à mettre en place les conditions de sa propre reproduction. C'est dire que lorsque je parle d'une conception « marxiste » de l'idéologie, c'est pour qualifier l'idée que les idéologies soient des instruments de manipulation des foules destinées à camoufler une forme de réalité, conçue comme un *vrai* absolu. Ici, je m'oppose partiellement à cette conception – mais j'y reviendrai.

Or, par ailleurs et par une sorte de retournement de l'histoire, c'est Marx lui-même qui deviendra le symbole de l'idéologie. Par sa critique profonde du capitalisme, par son implication dans les mouvements ouvriers, par la rédaction du *Manifeste du Parti Communiste*, Marx développe un corpus cohérent de pensées à la fois philosophiques et politiques qui servit d'appui à certains programmes politiques et certains gouvernements. Ce faisant, alors que lui-même dénonçait l'idéologie comme une illusion et une mystification destinée à entretenir les êtres humains dans un état de domination, cette critique va être portée de la même manière contre son héritage politique.

Notons donc que, dans cette acception, « l'idéologie » est un concept éminemment politique au sens où il qualifie et sert à décrire des ensembles de théories et d'idées visant à réguler l'espace social (d'ailleurs, c'est bien pour cette raison qu'on a pu retourner à Marx sa propre critique des idéologies). Bien plus tard, c'est Louis Althusser qui vient combler cette lacune en proposant une théorie générale des idéologies (1970 [1976])⁶. Il en donne cette définition, dont on verra qu'elle inspire en majeure partie la définition que j'adopte ici :

Une idéologie est un système (possédant sa logique et sa rigueur propre) de représentations (images, mythes, idées ou concepts selon les cas) doué d'une existence et d'un rôle historique au sein d'une société donnée (Althusser, 1965, p. 238).

Il dissocie l'idéologie de la science (les deux pouvant avoir cette même définition) en ce que l'idéologie a « une fonction pratico-sociale » qui « l'emporte sur la fonction théorique » (*idem*). Selon lui, il faut commencer par poser que les idéologies sont des conceptions imaginaires qui ne correspondent pas à la réalité, mais qui sont une représentation « de notre rapport imaginaire aux conditions réelles d'existence » (1970 [1976], p. 40). C'est une façon de replacer l'individu au centre de cette réflexion, en admettant que l'idéologie n'est pas un système de pensée inculqué de force, de façon verticale, par une puissance supérieure (qui pourrait être l'Etat ou l'Eglise). Pour moi, c'est là que réside l'apport d'Althusser : en ce qu'il tente d'expliquer 1)

⁶ Désormais pour cette référence, la pagination indiquée est celle de la numérisation de l'article, disponible en ligne (url dans la bibliographie).

comment les idéologies se construisent et se diffusent à travers les « Appareils Idéologiques d'Etat », j'y reviens plus bas et 2) comment les individus s'insèrent dans les idéologies, comment ils *font fonctionner* les idéologies. A cette question, Althusser fait une réponse dans un quadruple système (*idem*, pp.55-56) ; pour lui l'idéologie assure à la fois :

- « L'interpellation des « individus » en sujets » : à savoir, la reconnaissance de soi-même et des autres comme des individus uniques.
- « Leur assujettissement au Sujet » : peu importe le cadre idéologique, un sujet (sans majuscule, chaque individu comme individu lambda) promet obéissance à un Sujet (avec majuscule, au nom de qui / au nom de quoi l'idéologie s'ordonne).
- « La reconnaissance mutuelle entre les sujets et le Sujet, et entre les sujets eux-mêmes, et finalement la reconnaissance du sujet par lui-même » : autrement dit, en tant qu'êtres nous reconnaissons les autres et l'état des choses comme existants et naturels ; l'état des choses s'accompagnant de règles et de rituels acceptés également comme tels.
- « La garantie absolue que tout est bien ainsi, et qu'à la condition que les sujets reconnaissent ce qu'ils sont et se conduisent en conséquence, tout ira bien » : c'est-à-dire que l'ordre des choses – logique et naturel – ne nous veut pas de mal, et que nous avons tout intérêt à le maintenir en place.

Dans cette acception, l'idéologie n'est donc pas seulement un corpus d'idées et de théories, c'est aussi la vision que l'on se fait de ce corpus d'idées et de théories. Ce qui implique, en premier lieu, que les individus sont pleinement intégrés à son fonctionnement, car ceci entraîne de leur part des pratiques et des rituels en accord avec cette représentation, qui concourent à justifier l'idéologie et par là, la reproduire. Cela implique, en second lieu, que chaque action des individus est empreinte d'idéologie. Althusser écrit dans une formulation pleine de sous-entendus :

*Tout « sujet », doté d'une « conscience », et croyant aux « idées » que sa « conscience » lui inspire et accepte librement, doit « agir selon ses idées », doit donc inscrire dans les actes de sa pratique matérielle ses propres idées de sujet libre. S'il ne le fait pas, « ce n'est pas bien » (*idem*, p.43).*

Les moyens de diffusion et de reproduction des idéologies se trouvent dans ce qu'Althusser nomme les « Appareils Idéologiques d'Etat » (AIE). Ce terme désigne les entités et institutions qui diffusent le système de pensées en question : l'Eglise, la famille, les partis politiques, les syndicats, les médias, la production culturelle et artistique, mais surtout l'école – celle-ci ayant remplacé l'Eglise comme principal AIE, dit-il – sont des Appareils Idéologiques d'Etat. Les AIE se distinguent pour lui des Appareils Répressifs d'Etat (que sont par exemple, la police,

l'armée, l'administration...), en ce que les premiers fonctionnent de manière « massivement prévalente à l'idéologie, de façon secondaire à la violence » (*idem*, p.23), et que c'est l'inverse pour les seconds.

Voilà pourquoi Althusser, tout en complétant la conception marxiste de l'idéologie, s'y inscrit pleinement en développant une vision où l'idéologie est une pensée dominante d'Etat, englobante, normative, dominatrice, une distorsion de la réalité, une manipulation des foules qui asservirait les foules – ou plutôt les conduiraient à s'auto-asservir. Le complexe idéologique ainsi formé, consolidé et diffusé par les Appareils Idéologiques d'Etat permettrait de justifier l'ordre des choses, c'est-à-dire les inégalités (les luttes de classes, dirait Althusser), et d'assurer leur reproduction.

Je conclus sur Althusser en citant ce long passage qui, pour radical qu'il est, a été le point de départ chez moi d'une profonde réflexion sur cette notion « d'idéologie » :

Résultat : pris dans ce quadruple système d'interpellation en sujets, d'assujettissement au Sujet, de reconnaissance universelle et de garantie absolue, les sujets « marchent », ils « marchent tout seuls » dans l'immense majorité des cas, à l'exception des « mauvais sujets » qui provoquent à l'occasion l'intervention de tel ou tel détachement de l'appareil (répressif) d'État. Mais l'immense majorité des (bons) sujets marchent bien « tout seuls », c'est-à-dire à l'idéologie (dont les formes concrètes sont réalisées dans les Appareils idéologiques d'État). Ils s'insèrent dans les pratiques, gouvernées par les rituels des AIE. Ils « reconnaissent » l'état des choses existant (das Bestehende), que « c'est bien vrai qu'il en est ainsi et pas autrement », qu'il faut obéir à Dieu, à sa conscience, au curé, à de Gaulle, au patron, à l'ingénieur, qu'il faut « aimer son prochain comme soi-même », etc. Leur conduite concrète, matérielle, n'est que l'inscription dans la vie de l'admirable mot de leur prière : « Ainsi soit-il ! » (1970 [1976], p. 56).

J'ai toujours trouvé cette lecture stimulante, mais un point en particulier me gênait. Je me demandais s'il était possible que notre libre-arbitre se résume finalement à suivre de nous-mêmes un système de pensée qui nous domine et nous maintient dans nos conditions matérielles d'existence. Est-il possible que notre seule liberté soit celle « d'accepter librement notre soumission », comme Althusser l'écrit plus loin (*idem*, p.57) ? Il ne tire pourtant pas un trait définitif sur l'idée de « libre-arbitre », sa formulation le montre : il parle de « l'immense majorité des (bons) sujets » et des « mauvais sujets », qui ne suivent pas ce schéma. Mais tout de même. Cette formulation du fonctionnement idéologique a quelque chose de déterministe.

A cette conception aliénante de l'idéologie ont répondu d'autres visions, venues d'outre Atlantique, qui les considéraient comme des systèmes de valeurs ou de croyances (Tenzer, 2006, p. 595)⁷. Je ne m'y étends pas car, en ce sens, la définition se rapproche de l'idée de

⁷ Lire aussi Woolard (1998, p. 5), j'y reviens plus bas.

« culture ». Or, tout l'intérêt de la notion d'idéologie est, selon moi, de théoriser les rapports de force qui sous-tendent un espace social. J'ai été amené, avec le temps, à adopter une définition des idéologies qui différait de la définition « marxiste-althussérienne », mais sans tomber pour autant dans une vision « neutre » ou « naïve » de l'idéologie. Cette transformation s'est faite sous l'effet de mes lectures sur les idéologies linguistiques, et plus particulièrement de la recherche francophone canadienne en milieux minoritaires, autour de Monica Heller à l'Université de Toronto et autour d'Annette Boudreau et des chercheurs du Centre de recherche en linguistique appliquée de l'Université de Moncton.

La notion d'idéologie linguistique, construite en Amérique du Nord, n'a pas la connotation péjorative que le terme idéologie peut avoir dans la conception détaillée plus haut (ou dans les débats publics). Elle n'est pas « neutre » pour autant, et on verra que la conception marxiste lui a énormément apporté. En 1979, Michael Silverstein est l'un des premiers à donner une définition, largement reprise depuis :

I should clarify that ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use (1979, p. 193).

Définition que l'on peut compléter par celle de Kathryn Woolard, qui aborde ce domaine sous l'angle de la construction identitaire et de la socialisation :

(...) ideologies of language are not about language alone. Rather, they envision and enact ties of languages to identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology. Through such linkages, they underpin not only linguistic form and use but also the very notion of the person and the social group, as well as such fundamental social institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation-state, schooling, and law (1998, p. 3).

Si la question linguistique se retrouve étroitement liée aux questions identitaires ou morales, à la construction sociale des groupes, des institutions et des valeurs, alors la question des rapports de pouvoir est posée. Mes lectures en linguistique, de Blommaert (1999), Fairclough (1992; 2001 (2e éd.)) qui ont beaucoup mis en avant le lien entre idéologie et pouvoir, à Kroskrity (2000; 2004), Milroy (2001), Schieffelin, Woolard et Kroskrity (1994; 1998) ou Verschueren (1999) mobilisent tous la notion d'idéologie linguistique pour analyser les rapports entre langue et pouvoir(s).

De façon générale, on remarquera que c'est dans la littérature anglophone que j'ai trouvé les théorisations les plus intéressantes des idéologies linguistiques. La recherche francophone s'est longtemps attachée aux représentations linguistiques plutôt qu'aux idéologies. C'est-à-dire en braquant le projecteur sur le rapport à la norme linguistique, là où l'étude des idéologies

linguistiques aborde davantage la question sociale (rapports de pouvoirs, reproduction des inégalités sociales). Mais deux remarques s'imposent. D'abord, c'est de moins en moins vrai, car depuis quelques années, la notion d'idéologie est de plus en plus présente dans la recherche francophone⁸. Ensuite, les recherches sur les représentations linguistiques sont parfois très proches de la question idéologique (j'y reviendrai, mais soulignons déjà que la sociolinguistique occitane et catalane, par sa théorisation de la diglossie, a beaucoup fait progresser les choses dans ce domaine).

Ainsi, si je devais donner une définition concise de l'idéologie⁹, notion qui est peut-être la plus importante de cette thèse, je dirais suivant Boudreau (2009) que l'idéologie est un système de croyances (un système de représentations), intériorisé par les personnes au point d'être peu questionné, à visée dominante, englobante et institutionnalisée, de sorte que l'espace social, individus compris, participe à le consolider et à sa reproduction.

Je reviens sur chacun des termes de cette définition :

- J'entends d'abord par « système » que les croyances / représentations s'imbriquent et s'influencent les unes les autres, pour converger vers la formation d'un tout cohérent (avec lequel on peut ne pas être d'accord, mais qui a donc sa propre logique).
- Ce système est intériorisé, peu ou pas questionné, ou à la marge, ce qui implique qu'il s'impose souvent comme une évidence ou comme du « bon sens ».
- L'idéologie a ensuite une visée dominante et englobante : elle tend à intégrer, à réduire ou à détruire les « contre-idéologies » ou les contre-discours. Ce qui ne peut pas être réduit peut être marginalisé : des pensées marginales n'auront alors aucune vocation à devenir à leur tour dominante, et leur existence ou persistance dans un espace social donné ne reflèterait que la « bonne santé démocratique » de celui-ci.
- Enfin, l'idéologie est institutionnalisée. Cela signifie qu'elle *se réalise* dans différentes entités et institutions qui fonctionnent par et pour ses principes et tendent donc à la diffuser (ce sont les AIE d'Althusser). Cela signifie aussi que les individus, par leur action, même banale, contribuent à consolider cette idéologie sans forcément en avoir conscience.

⁸ Voir les travaux faits dans le Canada francophone, je n'en fais pas de liste car c'est à leur suite que je m'enlign, ils tiennent une place prépondérante ici et dans la suite de cette thèse. Hors Canada, voir aussi par exemple Cécile Canut (2007), James Costa, Cyril Trimaille (2012), Marinette Matthey (2011), Alexandre Duchêne (2009), Gilles Forlot (2009), etc. En outre, en 2013 le congrès du Réseau Francophone de Sociolinguistique intitulé « Les locuteurs et les langues : pouvoirs, non-pouvoirs et contre-pouvoirs » s'intéresse explicitement aux idéologies linguistiques.

⁹ Je souligne que la notion connexe « d'idéologie linguistique » partage la même définition à mon sens.

Il y a une implication à cette définition : c'est que tout est idéologique, car tout s'inscrit ou peut s'inscrire dans un système lui-même générateur d'inégalités et de rapports de pouvoir. Ce système n'est pas forcément l'œuvre d'un Etat, et transcende d'ailleurs souvent les frontières nationales. En outre, cela peut totalement se faire au corps défendant des personnes. Alors, « *Ainsi soit-il !* », comme le répétait Althusser ? Je ne suis pas sûr. Car les idéologies entendues dans le sens exposé ici n'oblitérent pas pour autant le libre-arbitre des individus. D'abord parce que des attitudes de résistance existent¹⁰. Mais surtout, si les idéologies peuvent s'avérer être de véritables emprises dont il est difficile de s'extraire, les tentatives de dépassement, de conscientisation, les travaux de réflexivité, ne manquent pas – et je tenterai de le montrer dans cette thèse. En cela, ma définition diffère (légèrement) de la conception « marxiste-althussérienne », en conservant ce qui fait tout son intérêt pour la sociolinguistique : sa capacité à saisir les processus de domination.

Dernière implication à laquelle je consacrerai une partie du chapitre 3 mais il est à propos de l'esquisser ici : si tout est idéologique, alors ce que j'écris l'est aussi. Pourtant cette thèse propose deux choses : la première c'est la transparence, ne pas prétendre à une vérité absolue et ne pas cacher « d'où je parle » ; la deuxième c'est de participer à l'entreprise de conscientisation.

1.2. Représentations sociales et linguistiques

Je l'ai sous-entendu, j'entends les représentations comme étant constitutives des idéologies et il aurait sûrement été plus cohérent de commencer par présenter le concept de représentation. Seulement, je propose ici d'analyser des discours et de les interpréter en termes d'idéologies ; la notion de représentations est importante mais subsidiaire. Je procéderai comme pour le point précédent, en rappelant les auteurs et les courants qui sont importants pour ma conceptualisation de la notion, puis je poserai le plus clairement possible la définition qui me sied le mieux. Je précise d'ores et déjà que, à l'image de la notion « d'idéologie », je ne sépare par les représentations *linguistiques* des autres. Il en va de ma vision de la construction idéologique : chaque représentation que l'on pourrait identifier est une pratique sociale qui a son historiographie (j'y reviendrai), son actualisation, ses liens avec d'autres, et s'inscrit dans un

¹⁰ Mais parfois, il est vrai, celles-ci répètent le fonctionnement d'une idéologie dominante à une échelle différente. Voir ce qu'Alexandra Jaffe nomme « idéologies de résistance » (2008).

ensemble plus large. Aussi la représentation *linguistique* est d'abord une représentation *sociale* qui fait sens, pour un certain nombre de personnes, dans un espace social (Petitjean, 2011).

On doit à Serge Moscovici d'avoir fait sortir la notion de « représentations » de la psychanalyse pour la faire entrer dans le social (1961). Il est le premier à dire que les représentations sont générées et acquises, qu'elles ne sont ni statiques, ni préétablies, elles sont donc *sociales* en ce qu'elles sont construites dans des espaces donnés. Je dois ensuite à Jean-Claude Abric (1994), une concrétisation de la structure des représentations, avec un noyau qu'il dit stable, mais dont on pourrait évoquer plutôt la puissante force d'inertie, et une périphérie plus mouvante et capable d'adaptation.

La psychologie sociale a insisté sur les aspects cognitifs et l'importance des représentations dans la vie sociale et les relations interpersonnelles. Mais pour Henri Boyer (1990; 1991; 2008), leur conceptualisation est trop neutre. Je reviens ici sur un point esquissé plus tôt, à savoir que l'école occitane et catalane a eu le mérite d'ancrer les représentations sociales dans une dynamique « conflictuelle » en travaillant autour de la diglossie¹¹. Du moins, ils ont mis en évidence qu'elles participaient à créer / consolider / reproduire des rapports de pouvoir. Je m'affilie plutôt à cette conceptualisation. C'est pourquoi je reprendrai la définition donnée par Denise Jodelet, une représentation « est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989, p. 67). Je vais éclaircir en quelques mots pourquoi cette définition me semble pertinente :

- Les représentations sont des « formes de connaissances ayant une visée pratique », car elles nous permettent de comprendre et d'expliquer la réalité qui nous entoure, de catégoriser le monde et les autres. Ceci rejoint les aspects mis en évidence dans la psychologie sociale.
- Or, si je me rapproche des philosophes des idéologies, alors cette façon de sérier le monde ne tombe pas du ciel. Elle est construite dans le temps et l'espace, construite idéologiquement dans des conditions socio-historiques données. C'est pourquoi les représentations sont « socialement élaborées » et qu'elles sont « partagées » à minima par un groupe de personnes (« partagées », ce qui ne veut pas nécessairement dire « hégémoniques »).

¹¹ Voir notamment Ninyoles (1969) ou Aracil (1973) pour l'école catalane ; Lafont (1984) et Boyer (1991) pour l'école occitane.

- Enfin elles « concourent à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », parce que nos représentations motivent des jugements, des attitudes, des comportements, tout autant qu'elles en émanent. C'est dans ce cercle, et compte tenu des deux points précédents, que les représentations contribuent à façonner un espace social – ou du moins l'influencent (par exemple du point de vue des lois, des institutions, de la production culturelle et artistique, etc.).

Il découle d'autres caractéristiques de la définition de Jodelet. D'abord, les représentations sont dynamiques. C'est dire, d'une part, qu'elles sont construites dans l'interaction avec les autres et avec le monde qui nous entoure, qu'elles motivent des pratiques sociales. C'est dire aussi, d'autre part, qu'elles évoluent même si c'est peut-être lent, avec une force d'inertie. Deuxième point, elles ont, bien sûr, une fonction identitaire. En créant un « réseau » de références et de valeurs communes, elles contribuent à catégoriser le monde / les autres / soi-même. De fait, elles érigent des frontières permettant la distinction et permettant d'inclure / exclure certaines pratiques (ou certaines personnes). Et c'est précisément ici que l'articulation avec la notion d'idéologie se voit le mieux.

Je n'épuiserai pas ici le sujet de l'articulation des idéologies et des représentations ; ce d'autant plus que, on l'a vu, selon les traditions de recherche, un terme est parfois préféré à l'autre sur des objets relativement proches. Mais selon moi, par la définition de Jodelet on voit facilement comment les représentations peuvent s'organiser en système, converger dans le sens de la construction d'une idéologie. En outre, par leurs liens avec des valeurs et des références portées par un système social, les représentations tendent à la reproduction des schèmes de pensée socialement établis ; par-là, elles participent à la reproduction du système social en place. Et puis, elles sont révélatrices des rapports de pouvoir et des inégalités internes à un espace social donné en ce qu'elles mettent en évidence des attitudes, des jugements valorisés, légitimes ou dominants, et mettent à l'amende d'autres attitudes et d'autres jugements.

Voilà pourquoi la notion de « représentations » est à mettre en parallèle avec celles « d'idéologies ». On aura noté les similitudes dans les définitions que je pose de l'une et de l'autre. Dans les pages qui suivent, je me référerai parfois au concept de représentations, il faut les comprendre dans le sens que je leur donne ici, c'est-à-dire comme étant constitutives d'un système idéologique, car elles en constituent une des formes d'actualisation dans le discours des individus.

1.3. Discours, espaces discursifs et historicité des discours

Il existe différentes approches utilisant la notion de discours. On peut l'entendre dans un sens que je qualifierai de restreint, où le discours serait un ensemble de production langagières mises en liens avec leurs conditions de production (Sarfati, 1997). On peut l'entendre également dans un sens plus large, qui est à concevoir comme un « langage en actes » selon les mots de Jan Blommaert, qui écrit :

(...) all forms of meaningful semiotic human activity seen in connection with social, cultural, and historical patterns and developments of use. Discourse is one of the possible names we can give to it, and I follow Michel Foucault in doing so. What is traditionally understood by language is but one manifestation of it; all kinds of semiotic 'flagging' performed by means of objects, attributes, or activities can and should also be included for they usually constitute the 'action' part of language-in-action (2005, p. 3).

C'est-à-dire que le discours serait « a general mode of semiosis » (*idem*, p.2). J'aurai tendance à concevoir également le discours ainsi, soit comme tout type de production de sens. Ceci fait du discours une pratique sociale (Fairclough, 1992) qui dépend de certaines conditions de production politiques, sociales, historiques, etc. De cette manière, le discours construit un espace social donné et en est constitutif. Mais également, il est possible pour la recherche, d'étudier des *espaces discursifs*. Ceux-ci se définissent comme des ensembles de thématisations idéologiques qui prennent place dans différents discours, qui peuvent être similaires, complémentaires ou antagonistes. Par exemple, on a pu cerner l'espace discursif de la francité canadienne – c'est-à-dire la façon dont les locuteurs expriment ce que c'est qu'être francophone au Canada – à travers certaines représentations, certaines images, certaines figures culturelles ; chacune étant située idéologiquement, et les individus se positionnant par rapport à ces représentations et figures (Moïse, Budach, & Kahn, 2014).

Les idéologies (comme les représentations) sont donc perceptibles *dans* le discours : c'est là qu'elles se construisent et circulent. Si les idéologies peuvent s'incarner dans des institutions, des entités, c'est dans le discours qu'elles s'actualisent. C'est donc à partir des ceux-ci que nous pouvons mettre en évidence les rapports de pouvoir qui sont sous-jacents aux idéologies¹². On a pu voir en quoi la question idéologique était intrinsèquement liée à la question du pouvoir (cf. point 1.1 de ce chapitre). Or, le discours ainsi conçu est à la fois le lieu de production et le lieu de diffusion des idéologies. Ce lien explique que pour Foucault, le discours, c'est le pouvoir. Il écrit :

¹² Sur le lien entre discours et idéologies lire S. Määttä (2014).

L'histoire ne cesse de nous l'enseigner – le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi et par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer (1971, p. 12).

Le lien que je fais ici est probablement un peu simplificateur ; je ne prétends pas ici justifier ou démontrer l'affirmation de Foucault, néanmoins je la crois juste. Et si l'on conçoit le discours ainsi, alors l'analyse qui en est faite est nécessairement *critique*, attachée à expliquer les conditions de production et de réception des discours, et donc aussi les intérêts qu'ils cachent. Ici, la question du pouvoir est centrale, pour reprendre les mots de Jan Blommaert, l'approche critique des discours « should be an analysis of power **effects**, of the outcome of power, of what power **does to** people, groups, and societies, and of **how** this impact comes about¹³ » (2005, pp. 1-2). Je reviendrai sur l'approche critique plus bas (cf. infra point 3.2).

Dans tous les cas, dans le cadre de cette thèse, questionner la circulation des idéologies linguistiques, c'est interroger la légitimité des discours (lorsqu'ils deviennent dominants, voire hégémoniques), questionner les discours d'autorité ; quels discours sont légitimes, dans quel cadre, et avec quelles conséquences sur les récepteurs ? (Cameron, 1995)¹⁴. Pour ce qui concerne cette thèse, dans les milieux universitaires et autour des situations pédagogiques en général, Bourdieu résumait les choses ainsi :

Pour que le discours professoral ordinaire, énoncé et reçu comme allant de soi, fonctionne, il faut un rapport autorité-croyance, un rapport entre un émetteur autorisé et un récepteur prêt à recevoir ce qui est dit, à croire que ce qui est dit mérite d'être dit. Il faut qu'un récepteur prêt à recevoir soit produit, et ce n'est pas la situation pédagogique qui le produit (1984, p. 103).

Foucault, de son côté écrivait que « tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (1971, p. 46). Par-là, on voit tout l'intérêt que peut avoir le terrain universitaire pour l'étude des idéologies et de leur circulation – j'y reviendrai également.

Il me reste encore à évoquer quelques caractéristiques du discours qui ont des répercussions sur son analyse. Foucault prône quatre règles dans son étude du discours (il les nomme « principe de renversement », « principe de discontinuité », de « spécificité » et « d'extériorité », *idem*, pp.53-55). Ce faisant, il pose à mon sens la façon dont on doit envisager et analyser le discours. Je poserai donc quelques prémisses essentielles ; si je ne reprends pas ses « quatre principes » (qui sont intrinsèquement liés), ce que j'écris ici doit tout à la conception

¹³ Éléments mis en évidence par l'auteur.

¹⁴ J'entends par là l'étude des discours d'autorité, qu'ils soient produits par une institution (l'université, par exemple), ou par des personnes investies d'autorité (les professeurs), qui participent de la consolidation et de la reproduction de l'ordre social établi (Bourdieu, 1982; Van Dijk, 1996).

du discours de Foucault. Tout d'abord, il faut garder à l'esprit que l'Histoire « sélectionne » les discours qui vont rester. Non certes par l'opération du Saint-Esprit, mais dans des processus sociaux de sélection qui sont eux-mêmes idéologiques. Les discours qui nous sont parvenus, ne peuvent que représenter une infime partie d'un environnement discursif d'alors. Ce que Foucault appelle « le jeu négatif d'une découpe et d'une raréfaction du discours » (*idem*, p.54). En cela, les discours peuvent être liés dans leur *discontinuité*. Il écrit que « les discours doivent être traités comme des pratiques discontinues, qui se croisent, se jouxtent parfois, mais aussi bien s'ignorent ou s'excluent » (*idem*, p.54-55). C'est aussi pourquoi il ne faut pas « résoudre le discours dans un jeu de significations préalables ; ne pas s'imaginer que le monde tourne vers nous un visage lisible que nous n'aurions qu'à déchiffrer », il n'y a pas de vérité dans le discours, il est « une violence que nous faisons aux choses » (*idem*, p.55).

La perspective de Foucault – comme celle d'Althusser relativement aux idéologies – est aussi stimulante pour l'esprit qu'elle semble désespérante pour le travail de recherche. Car enfin elle pose nécessairement question : si ce qui caractérise les discours est leur discontinuité et leur spécificité, s'il n'y a pas de vérité à retrouver dans l'Histoire, car toute reconstitution des non-dits et toute interprétation du dit est en soi idéologique, alors que vaut l'analyse ? Que vaut la recherche ? Ceci, je crois, met l'interprétation au centre de l'analyse. Parce que tout discours est interprétation et toute analyse aussi. Foucault dit ailleurs :

L'analyse du champ discursif est orientée tout autrement ; il s'agit de saisir l'énoncé dans l'étroitesse et la singularité de son événement ; de déterminer les conditions de son existence, d'en fixer au plus juste les limites, d'établir ses corrélations aux autres énoncés qui peuvent lui être liés, de montrer quelles autres formes d'énonciation il exclut (1969, p. 42).

Les discours ici et maintenant doivent être considérés dans leur *historicité*. La réflexion sur l'historicité part de l'histoire des concepts qui s'interroge « sur la connexion empirique entre la réalité et le discours, donc sur le rôle du contexte dans ses modes de compréhension et d'explication des phénomènes conceptuels » (Guilhaumou, 2006, p. 44)¹⁵. Cette connexion entre « réalité » et « discours » (qui pose la question de ce qu'est la réalité lorsque nous n'avons que les discours pour en témoigner), je ne l'aborderai pas ici, mais elle est aussi au centre de la réflexion de Foucault (comme elle le fut, ailleurs, de la réflexion d'Umberto Eco ou de Paul Ricoeur). Pour ce qui me concerne ici, je dirais que tenir compte de l'historicité des discours, c'est chercher à mettre en évidence leur relation à l'espace (leur environnement géographique, social, leurs conditions de production) et leur relation au temps, relation dialogique aux discours

¹⁵ Voir aussi Guilhaumou, Maldidier et Robin (1994), où les auteurs reprennent notamment le concept « d'archive » de Foucault.

antérieurs¹⁶, aux discours concomitants, aux discours encore à produire. Cette historicité, n'est jamais totalement saisissable, parce que nos espaces sociaux évoluent, certes politiquement, économiquement, technologiquement, mais surtout nos discours et nos concepts pour penser ces espaces évoluent avec eux. Ce qui fait dire à Claudine Moïse qu'il « serait alors présomptueux, face à la complexité des actions des sujets, de pouvoir saisir dans une totalité et une objectivité comment un savoir peut se constituer à une époque et en un lieu déterminé » (2009, p. 110). Ce qui pourrait être perçu comme une nouvelle limite indépassable, ne fait selon moi que donner de l'importance à une démarche interprétative – sur laquelle je reviendrai infra – et une analyse du discours qui se déclinerait selon les principes posés par Foucault dans la citation supra.

2. Norme et insécurité

2.1. Normes linguistiques

Dans le domaine de la linguistique structurelle, E. Coşeriu est l'auteur d'une des premières interrogations théoriques du concept de « norme » (Coşeriu, 1962). Il oppose le « système », dont on ne peut pas transgresser les règles parce qu'il est l'ensemble des oppositions fonctionnelles d'une langue, à la « norme », pour laquelle à l'inverse « il est seulement recommandé socialement de ne pas transgresser les commandements » (Branca-Rosoff, 2007, p. 21). On voyait là se dessiner une opposition entre « système » et « pratiques linguistiques ». Je ne reprends pas cette opposition car le « système » doit lui-même être remis en cause, j'y reviendrai. Mais dans ces premières réflexions autour de la notion de norme, l'idée d'un « commandement social » est intéressante. De qui ou de quoi, sur qui et pourquoi, la norme est-elle un commandement ?

¹⁶ Je ne m'arrête pas ici sur la notion de dialogisme. Je dirai avec le Cercle de Bakhtine que « Toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédée, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc. » (Bakhtine, 1929/1977, p. 105). Considérons donc que *tout* est dialogique.

En fait, peu importe le domaine dont on parle (ou d'où l'on parle), la « norme » a nécessairement une définition plurielle qui se situe à la frontière entre « la règle à suivre » et « l'état habituel des choses ». Derrière ces deux bornes se distinguent des aspects prescriptifs et d'autres plus statistiques, ce qui, en linguistique, rejoint partiellement le travail de définition d'Alain Rey (1972). Il proposa une distinction, encore très courante aujourd'hui, entre les normes dites « objective », « subjective » et « prescriptive ».

Dans l'article *Usages, jugements et prescriptions linguistiques*, il commence par établir qu'il existe une norme objective qui est celle de l'usage, car elle est étrangère à tout « sens autoritaire, prescriptif, ou tout au moins évaluatif » (1972, p. 12). A noter que, selon cette conception, la norme objective n'a pas forcément de valeur statistique, elle n'est pas toujours « l'usage majoritaire ». L'*usage*, placé ici au singulier, contient l'hétérogénéité des pratiques. Le second type de norme s'appuie sur ce premier. Rey parle « d'appréciation subjective des usages » et, plus précisément, de « norme évaluative ou subjective » (*idem*), en se référant aux travaux de Labov qui, le premier, a pu les mettre en évidence au cours de ses enquêtes à New York (1966). Pour lui, l'étude de ces normes subjectives, faites de jugements de valeur exercés sur des usages, passe nécessairement par une « linguistique de la norme objective (...) et une étude systématique des attitudes métalinguistiques » (1972, p. 16). Quant à la norme prescriptive, elle s'appuie sur la norme objective, en cela que :

(...) la norme au sens objectif est une abstraction au moins aussi éloignée de la conscience phénoménale que l'est le système, et, si la conscience linguistique peut la saisir, ce n'est que par le sentiment complémentaire et correctif d'un usage prédéfini, majoritaire, unifiant, établi de manière finaliste pour faire régner une loi que le système linguistique est impuissant à assurer seul (1972, p. 12).

Il signifie ainsi que c'est en faisant de la norme objective un usage majoritaire (sens statistique) et établi (sens institutionnel) que l'on verse dans les attitudes autoritaires. Celles-ci se traduisant par une

(...) pression sociale unifiante, qui se manifeste sur d'autres plans par la structuration des classes, la tendance à la hiérarchisation (tendance écologique très générale), l'établissement d'une idéologie dominante, crée sur le plan du langage une tendance à l'unification de la norme subjective (1972, p. 16).

Finalement, pour A. Rey, le « normal » (norme objective) est relié au « normatif » (norme prescriptive) par l'évaluatif et les jugements (normes subjectives) plus ou moins partagés, dans une société qui fait face à la pluralité des usages. Les normes subjectives sont, pour lui, la base qui permet la norme prescriptive. Plus tard, A. Berrendonner publie une étude du discours normatif (1982), qui est aussi un des premiers « examens de conscience » du rapport des

linguistes à la norme¹⁷. Il fait le lien entre « norme subjective » et « norme prescriptive », en analysant le rôle du discours normatif et les représentations qui le motivent ; il finit par rapprocher ce type de discours d'une idéologie. Berrendonner met en évidence que le discours normatif a certes une fonction, qu'il appelle « conative » (1982, p. 23), qui serait de « faire dire » (une visée prescriptive, c'est-à-dire requérir des autres qu'ils parlent/écrivent d'une certaine façon et pas d'une autre), mais il a aussi une « fonction dans la communication » (*idem*, pp. 15-19). Il postule que le contenu des discours normatifs est un savoir culturel partagé par une communauté, savoir qui représente une « information disponible » pertinente dans la communication. Ceci implique que tout discours se voit interprété, « muni de valeurs sémantiques inférentielles » connotant « non seulement l'état de choses dénoté par l'énoncé, mais les qualités de son énonciateur, et ses relations à la société et aux règlements communs » (*idem*, pp. 16-17). Ainsi décrit, le discours normatif devient une façon de caractériser ses interlocuteurs ou soi-même – autrement dit, d'établir des hiérarchies permettant un « tri social » entre ce qui est bien et ce qui ne l'est pas.

Je cite les textes de Rey et Berrendonner car ils furent fondateurs dans mon approche des questions de normes et témoignent également de l'évolution de ma réflexion. Ils me semblent encore aujourd'hui pertinents pour traiter ce que j'appellerai tout au long de cette thèse le « rapport à la norme ». Mais c'est en lisant Pierre Bourdieu que s'est transformée ma conception de ce qu'est une norme.

Langue et pouvoir : l'apport de Bourdieu

Bourdieu a construit sa réflexion sur la langue en opposition aux linguistes de son temps (1982)¹⁸. Pour lui, toute la linguistique structurelle (de Saussure à Chomsky en passant par Comte) néglige la dimension sociale et historique des pratiques linguistiques, et en fait, travaille à partir d'une conceptualisation des « langues » qui sont des abstractions inexistantes dans la pratique sociale, et qui recourent la notion de « langue officielle », c'est-à-dire des langues d'Etat. Selon cette idée, les grammairiens deviennent des juristes, et les maitres d'école, une police linguistique¹⁹ (2001, p. 71). C'est quand les nations sont apparues que le besoin d'une

¹⁷ Réitéré depuis, par exemple chez G. Siouffi et A. Steuckardt (2007).

¹⁸ Cette référence doit s'accompagner de la réédition complétée de 2001 « Langage et pouvoir symbolique », que je cite plus bas.

¹⁹ Au passage, les sociolinguistes entrent dans sa critique. Car à l'époque de la première version du livre de Bourdieu, c'est-à-dire 1982, voire 1977 pour certains articles sur la langue, la sociolinguistique variationniste travaille à partir des mêmes cadres que la linguistique structurelle. Le travail du sociolinguiste en étudiant la variation sous toutes ses formes se conforme à un modèle ; étudier « ce qui sort du cadre » c'est toujours, en creux, définir et légitimer un cadre.

« langue une » (Canut, 2007) s'est fait sentir, il a fallu normaliser les langues, les standardiser²⁰. Dans cet objectif, l'école joue son rôle « d'Appareil Idéologique d'Etat » : façonner les masses par l'enseignement d'un usage identique tout comme elle enseigne des valeurs identiques pour tous. Cette « unification du marché » (pour reprendre les termes de Bourdieu) amène une domination symbolique par la langue. Car dans un tel contexte, les écarts distinctifs – qui sont inévitables entre les différents usages des différents usagers – sont jugés, des valeurs sociales leur sont attribués ; par ricochet, les pratiques deviennent le reflet des personnes, permettant à la langue de jouer ce rôle de capital symbolique.

J'ouvre ici une parenthèse. Bourdieu a peut-être été le premier à défendre une vision des échanges linguistiques de façon économique. Il écrit :

L'échange linguistique est aussi un échange économique, qui s'établit dans un certain rapport de forces symbolique entre un producteur, pourvu d'un certain capital linguistique, et un consommateur (ou un marché), et qui est propre à procurer un certain profit matériel ou symbolique. Autrement dit, les discours ne sont pas seulement (ou seulement par exception) des signes destinés à être compris, déchiffrés ; ce sont aussi des signes de richesse destinés à être évalués, appréciés et des signes d'autorité, destinés à être crus, obéis (2001, p.99).

Il s'ensuit que, pour lui, la valeur des discours se donne en fonction du marché auxquels ils se destinent²¹. Sur les marchés qu'il appelle « officiels », les pratiques linguistiques qui s'approchent le plus des formes standardisées seront valorisées²². Les « compétences linguistiques » deviennent donc, de fait, des *ressources* mobilisables dans le but d'obtenir un profit quelconque (profit symbolique, de prestige, de reconnaissance, ou profit matériel, d'emploi par exemple). Dans l'économie de ces échanges se construit la légitimité des formes linguistiques employées. Bourdieu décrit ainsi la « compétence légitime » :

La compétence légitime est la capacité statutairement reconnue à une personne autorisée, une « autorité », d'employer, dans les occasions officielles (formal), la langue légitime, c'est-à-dire officielle (formal), langue autorisée qui fait autorité, parole accréditée et digne de créance ou, d'un mot, performative, qui prétend (avec les plus grandes chances de succès) à être suivie d'effets (2001, pp.103-104).

²⁰ Je ne m'y arrête pas, car ce n'est pas totalement mon sujet, mais le lien entre langue et construction de la nation, puis entre langue et nationalisme, a été théorisé dans le détail depuis plusieurs décennies, à commencer par Einar Haugen (1966). Voir surtout Benedict Anderson (1996, pp. ch.1, 2, 4, 9), Ernest Gellner (1989, pp. ch.3, 4, 5, 7), Eric Hobsbawm (1992, pp. ch.1, 2), Daniel Baggioni (1997) ou Henri Boyer (2008).

²¹ Et selon l'habitus des personnes. Pour la notion d'habitus, voir *Langage et pouvoir symbolique* (2001, pp.120-131).

²² Tout ne se passe pas en lien avec les « marchés officiels ». Ce que Bourdieu nomme « les marchés francs », sont des espaces propres aux groupes dominés. Dans ces espaces peut s'exprimer une contre-légitimité avec ses conventions, ses normes, différentes de celles des marchés officiels.

Voilà pourquoi il évoque dans ses textes, non pas la « norme linguistique », mais « la loi de formation des prix » (*idem*, p.115). Après Bourdieu, la norme était désormais conçue non pas seulement comme un ensemble de règles linguistiques, mais comme l'imposition d'un ensemble de règles linguistiques *légitimes* et *autorisées* (par des personnes elles-mêmes *légitimes* et *autorisées*) dans un espace donné ; les « compétences linguistique » sont alors un capital symbolique et donc, un pouvoir. Dès lors, la « norme » est une construction idéologique qui bénéficie à certains en ce qu'elle permet un profit de distinction. Et pour se maintenir en tant que capital symbolique et matériel, la norme dominante doit impérativement disposer de deux choses : l'unification du marché (politique linguistique et aménagement linguistique divers, sur le *status* comme sur le *corpus*), et la distribution inégale des chances d'accès aux instruments de production de la compétence légitime (2001, pp.77-80). Cette théorisation des échanges linguistique a ceci d'intéressant – entre autres choses – qu'elle insiste sur la nécessité pour les « groupes dominants » (je reviendrai au chapitre 3 sur ces catégorisations) de maintenir des inégalités en place et de se doter d'outils de reproduction des inégalités et des discriminations – dont l'école fait pleinement partie²³. Et donc, dans cette vision des choses, l'accès aux ressources, l'accès aux normes linguistiques, n'est pas simplement une question de travail et d'efforts. J'aurai l'occasion d'y revenir également.

En résumé : quel usage du concept de « norme » ?

Ici l'usage que je fais du terme « norme » est beaucoup plus restrictif que celui qui est posé chez Alain Rey. Je ne parlerai pas de « norme objective ». Philippe Blanchet parle, lui, de « normes constitutives » (2016, p. 38) pour désigner les régularités, les « grammaires spontanées » qui se construisent dans l'interaction ; ici, lorsqu'il s'agira de qualifier toute l'hétérogénéité des pratiques linguistiques, je le dirai simplement ainsi ou parlerai des « usages linguistiques ». Je ne parlerai pas non plus de norme « subjective », étant entendu que la « subjectivité » ici est étroitement dépendante des représentations et donc des idéologies circulant dans un espace donné. Les jugements axiologiques relatifs aux pratiques linguistiques seront traités en termes de représentations et d'idéologies et non en termes de « norme ». En revanche, je parlerai bien de norme « prescriptive » ; c'est ce qu'il faudra comprendre lorsque je qualifie une pratique ou une prise de parole de « normative ». La notion de « norme » telle que je l'utilise va donc dans le sens de Bourdieu, qui est aussi celui de Blanchet ou de Canut par exemple, c'est-à-dire qu'elle recoupe l'idée d'une « langue légitime » ou « autorisée ». La norme, telle que conçue dans cette thèse, est indissociable du pouvoir qu'elle confère, elle est

²³ Voir aussi Bourdieu avec Jean-Claude Passeron (1970).

au cœur des processus de domination, de discriminations et de reproduction des inégalités sociales.

Qu'est-ce qu'une « erreur » ?

Un mot encore, à propos du terme « erreur », entendu ici dans le sens « erreur de langue » ou « faute ». Il en sera beaucoup question dans la suite de cette thèse, notamment au chapitre 5, car c'est une notion très employée dans les cours de français ; il est donc utile de poser la chose dès maintenant. Au regard de la définition que je viens de poser de la norme, qu'est-ce qu'une « erreur » ? Trouver une définition n'est pas forcément évident. Certains auteurs définissent l'erreur par rapport à un « attendu », une norme donnée, d'autres parlent d'une réalisation en décalage par rapport à l'usage le plus répandu de locuteurs natifs. Anctil (2010, p. 66) expose les différentes conceptions, que je résume à deux orientations :

La faute est un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné. (Debyser, Houis et Rojas, 1967: 10)²⁴

(...) a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speaker's native speaker counterparts. (Lennon, 1991a: 182)²⁵ (Anctil, 2010, p. 65)

Ces deux approches posent un problème, en fait. La première évoque une norme « attendue » qui doit nécessairement faire référence à une description d'un système linguistique, voire à la fixation d'une norme. Si l'on adoptait une telle approche pour définir l'erreur, une question se poserait donc : par rapport à quelle norme de référence ? La deuxième approche n'est guère plus satisfaisante, car faisant appel à un « locuteur natif » que l'on peine à caractériser. D'autre part, pourquoi un hypothétique locuteur natif serait gratifié d'un savoir absolu sur sa propre langue, savoir non sujet à « erreurs » ? Anctil, pour remédier à cela et intégrer l'apprentissage en langue maternelle, parle plutôt de « locuteur expert », terme qui soulève les mêmes questions. On imagine donc qu'il s'agit d'une façon de faire référence à une norme objective, au sens d'Alain Rey plus haut. Mais on l'a vu, celle-ci caractérise l'hétérogénéité des usages. La même question se pose alors si on envisage l'erreur dans cette seconde acception : par rapport à quelle norme de référence ? Ainsi, quoi qu'il en soit, il semble que l'on peut s'interroger : l'erreur est un écart par rapport à quoi ?

²⁴ La référence est donnée par Anctil. Il s'agit de F. Debyser, M. Houis et C. Rojas, *Grille de classement typologique des fautes* (1967).

²⁵ *Idem*. La référence est la suivante : P. Lennon, *Error : Some Problems of Definition, Identification and Distinction* (1991).

C'est pourquoi, en accord avec ma définition de la norme, je dirai qu'il n'y a pas d'erreur sans prescription, pas d'erreur sans quelqu'un pour la corriger. L'erreur n'existe pas *en soi*, elle n'existe que contextualisée et ramenée à une norme construite socialement comme étant fixée. L'erreur pourrait alors se définir par une forme linguistique ou une combinaison de formes linguistiques qui s'écartent de l'image de la norme que se fait la personne qui la corrige. Une telle définition a l'avantage d'envisager l'erreur comme dépendante d'un regard extérieur, dans un premier temps, et, dans un second temps, comme une notion instable – et nous verrons qu'elle l'est. Il ne faudrait toutefois pas voir derrière cette définition quelque chose de complètement subjectif et fluctuant. « L'image de la norme » que se fait un enseignant est objectivée par une série d'outils (dictionnaires, grammaires) – ou disons plutôt que les enseignants vont chercher à objectiver la norme par rapport à laquelle ils jugent les écrits d'étudiants. Envisager l'erreur ainsi l'inscrit, tout comme la notion de norme, dans une série de représentations et d'idéologies.

2.2. Liens avec l'insécurité linguistique

Jusqu'à maintenant, on a vu en quoi idéologie, norme linguistique et pouvoir étaient liés. Les processus de domination créent par définition des inégalités, ils créent aussi des insécurités. L'insécurité linguistique est ici conçue comme étant un produit des processus de construction de normes. Je vais essayer de fournir une définition plus complète et détaillée, mais disons simplement pour commencer qu'il s'agit d'un sentiment de dévalorisation par les locuteurs de leurs propres pratiques linguistiques. Ce sentiment a bien sûr des manifestations très concrètes : des hontes, des inhibitions, des silences...

Un des premiers à évoquer la question est William Labov. Dans ses études sur les usages de certaines variantes phonétiques à New York, il constate que « les locuteurs de la petite bourgeoisie auraient tendance à vouloir imiter les formes de langage qu'ils considèrent comme prestigieuses et, par conséquent, pourraient être enclins à une certaine insécurité linguistique » (1972, p. 183). La « petite bourgeoisie », plus que les classes populaires ou que les classes aisées, c'est peut-être là son point le plus intéressant – j'y reviendrai.

A sa suite, le sujet a été abordé en linguistique dans son lien étroit avec les situations diglossiques. On doit à N. Gueunier, E. Genouvrier et A. Khomsi (1978) d'avoir, parmi les premiers, montré que la situation diglossique de la Réunion créait une insécurité qui ne se retrouvait pas dans des milieux plus homogènes comme la ville de Tours. Ce lien est observé à

peu près partout, par exemple en Belgique (Francard, 1989; Lafontaine, 1986) et en Acadie (Boudreau & Dubois, 1992). Cela s'explique par les processus de domination évoqués plus haut. Francard écrit :

L'insécurité linguistique est donc présente, dès l'apparition du concept, comme la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception à la fois aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale (1997, p. 171).

Autrement dit, les locuteurs insécurisés « mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique » (*idem*, p.172). Cette définition est intéressante en ce qu'elle insiste sur la question de la *légitimité*, j'y reviendrai à la fin de ce point. Je souligne d'abord qu'ici l'insécurité est pensée en termes de groupes qui se structurent et se construisent en contact. Ce faisant, les inégalités de l'un sur l'autre se concrétisent entre autres choses par une insécurité. D'autres auteurs ont ainsi pu montrer que l'insécurité linguistique se développait aussi dans les espaces où un fort rapport « centre-périphérie » était intériorisé. C'est le cas de Dominique Lafontaine (1991) en Belgique ou Pascal Singy (1996) en Suisse, par rapport à la France. Ce qui faisait poser à Louis-Jean Calvet une distinction entre deux types d'insécurité, l'une dite statutaire, liée au statut de l'autre langue en contact (que ce statut soit institué, par des lois par exemple, ou simplement intériorisé dans les représentations des personnes); l'autre dite formelle, rattachée aux propres pratiques linguistiques des locuteurs, et à l'idée de « mal parler » sa propre langue (Calvet, 1999). Je ne reprendrai pas ici cette dernière distinction, pour des raisons que j'expliquerai plus bas.

Parmi tous ces auteurs, Michel Francard a apporté un éclairage qui m'intéresse particulièrement ici : il fait le lien entre l'insécurité et l'institution scolaire (Francard, 1993). Celle-ci dit-il génère de l'insécurité linguistique (peut-être plus que n'importe quelle autre institution) parce que d'un côté, elle développe la perception des normes des individus et, de l'autre côté, elle développe leur dépréciation au profit d'un modèle dominant (Francard, 1993), qui est généralement une norme idéalisée et fantasmée – j'y reviendrai dans les chapitres d'analyse. Il s'ensuit que la norme « souhaitée » à l'école est inaccessible. Aussi, l'insécurité est liée aux processus de « normativisation », c'est-à-dire que plus une norme est construite et solidifiée dans les représentations comme un objet unique et fini, plus l'insécurité augmente, par la mesure, que chacun fait, de la distance qui le sépare de cette norme fantasmée. Ce qui fait dire à Gudrun Ledegen :

C'est ce qu'on peut appeler l'apparent paradoxe de l'insécurité linguistique : à un premier niveau de scolarisation plus on en apprend sur la langue, plus on est insécure prenant

conscience de la distance entre son usage et la norme légitime. Mais si on en sait encore plus, en entrant dans la catégorie (professionnelle ou non) des « spécialistes » de la langue, on acquiert l'aptitude à relativiser cette distance, condition nécessaire à la naissance et au développement d'une certaine sécurité linguistique (2000, p. 143).

J'aurai l'occasion, au cours des chapitres qui suivent d'apporter l'éclairage du terrain qu'est l'Université de Moncton sur ces questions d'insécurité et de construction des normes. Pour éclairer ma vision de l'insécurité, il me faut revenir une fois encore à Pierre Bourdieu.

Langue et pouvoir : l'apport de Bourdieu, deuxième temps

Bourdieu n'a jamais, je crois, parlé « d'insécurité linguistique » en ces termes. Pourtant, étant concerné lui-même par son départ du Béarn et son implantation à Paris, il a peut-être su poser les mots les plus justes sur ce que l'on pourrait appeler un « sentiment d'illégitimité », et qu'il nomme, lui, une prédisposition à ressentir et à se soumettre à la violence symbolique du langage. Il écrit :

Elle n'est jamais aussi manifeste que dans toutes les corrections, ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme) et de leur syntaxe ; ou dans leur désarroi qui leur fait « perdre tous leurs moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue (1982, p. 38).

C'est pourquoi je crois qu'il faut, avec Bourdieu, traduire l'insécurité linguistique en termes de légitimité / illégitimité. C'est-à-dire faire sortir *l'insécurité linguistique* du *linguistique* pour la percevoir comme la résultante de processus sociaux de domination qui ne sont pas d'abord linguistiques. En d'autres termes, Bourdieu aurait-il ressenti cette violence symbolique s'il était resté dans son Béarn natal ? Si l'on considère que l'insécurité naît d'une comparaison de ses pratiques avec d'autres considérées comme plus valorisées ou peut-être comme plus aptes à apporter un profit (symbolique ou matériel), alors les notions de *marché linguistique*, de *ressource*, de *capital symbolique*, exposées plus haut, sont centrales. Bourdieu écrit encore :

L'anticipation pratique des sanctions promises est un sens pratique, quasi corporel, de la vérité de la relation objective entre une certaine compétence linguistique et sociale et un certain marché à travers lequel s'accomplit cette relation et qui peut aller de la certitude de la sanction positive, qui fonde la certitudo sui, l'assurance, jusqu'à la certitude de la sanction négative, qui condamne à la démission et au silence, en passant par toutes les formes de l'insécurité et de la timidité (2001, p. 120).

Cette citation mérite quelques commentaires. Quand Bourdieu parle d'anticipation des sanctions, il entend par là que tout locuteur quand il s'exprime le fait en sachant plus ou moins dans quel « marché » il se situe, et qu'il s'adapte comme il peut aux conditions dans lesquelles

il se trouve ; ce qu'il fait en sachant que derrière chaque prise de parole il est jugé, évalué, sanctionné, positivement ou négativement selon son adéquation au milieu, mais aussi selon sa propre personne et son propre habitus. Dans une telle conception, chaque échange linguistique est le résultat d'un « calcul bénéfice-risque » de la part des interlocuteurs, où le calcul dépend des représentations sociales de tous les acteurs impliqués (représentations portant sur les pratiques linguistiques, mais donc aussi sur la situation et le milieu social et sur les personnes). « L'assurance » ou « l'insécurité » que ressentiront les individus, est donc le résultat de leur perception de la situation mise en rapport avec les représentations qu'ils s'en font.

Le lien ici est fait entre l'insécurité linguistique et les idéologies circulant dans un espace social donné. Car ainsi conçue, l'insécurité linguistique quelle qu'elle soit et où que l'on se situe (*statutaire* ou *formelle*, pour reprendre les termes de Calvet ; mais au-delà de toutes les formes de catégorisation et de découpage) est une conséquence des rapports de pouvoirs et des processus sociaux de domination. C'est dans ce sens-là que j'utiliserai ce concept tout au long de cette thèse.

Quelles marques d'insécurité linguistique ?

Pour finir sur ce point, j'évoque très rapidement les indices et les traces d'insécurité dans les pratiques pour ce qui concerne mon travail à Moncton. Annette Boudreau et Lise Dubois notamment ont beaucoup écrit sur la question²⁶. On peut retenir quelques éléments. L'insécurité peut d'abord se manifester dans le discours ou hors du discours (par des silences par exemple, ou par une manifestation physique de gêne). Sur un plan idéologique, cela se manifestera par une série de représentations dépréciatives à l'égard de ses propres pratiques linguistique ; représentations incluses dans des idéologies réifiantes des langues, lesquelles permettent de hiérarchiser les variétés. Sur le plan linguistique, on peut observer des attitudes d'hypercorrection, des ratages et reformulations, des commentaires métalinguistiques insérés dans le discours, etc. Tout ce qui ressemble en fait à une hyperconscience de la norme. J'aurai l'occasion de détailler tout ça au cours des prochains chapitres.

3. Démarche ethnographique et sociolinguistique critique

Je vais terminer en présentant ma méthode de travail. Après avoir insisté tout au long de ce chapitre sur les aspects sociaux des questions linguistiques, choisir l'ethnographie comme

²⁶ Lire par exemple Boudreau et Dubois (1991, 1992, 1993, 2008).

démarche me paraissait s'imposer de même que l'approche critique, je vais tenter d'expliquer pourquoi dans cette dernière section. Celle-ci vise donc à poser le plus clairement possible mon positionnement épistémologique. En guise de propos liminaire, je souhaite insister sur le fait que les éléments rassemblés ici « ordonnent le désordre ». Les principes dont je me réclame étaient loin d'être posés, à la base du doctorat, comme un protocole que l'on n'aurait qu'à dérouler ; ils se sont imposés au fur et à mesure, ils se sont construits au fil de mes bricolages méthodologiques, des surprises, des rencontres, des échecs parfois.

3.1. L'ethnographie

Lorsque je suis arrivé à Moncton, plongé dans un milieu inconnu, je me suis vu tenter de me raccrocher aux moindres aspérités pour « saisir » ce terrain, le comprendre. J'ai eu très vite la sensation que les phénomènes ne pouvaient jamais se résumer à des choses simples, que tout était complexe. La méthode mise en place ne pouvait être qu'ethnographique, à même de saisir cette complexité, sans la réifier. J'insisterai dans cette section sur trois points qui me semblent définir, ou du moins qualifier, la démarche ethnographique : l'approche qualitative, compréhensive ; l'importance du terrain ; l'interprétation. Je choisis d'insister sur ces points en sachant qu'ils ne décrivent pas l'ethnographie de façon exhaustive, ni, probablement, ne sont universellement partagés dans la recherche ethnographique.

Démarche qualitative et compréhensive

L'idée d'une telle approche est de saisir la façon dont les individus donnent du sens aux phénomènes et comment ils construisent le monde social dans lequel ils évoluent²⁷. La démarche qualitative « tient compte du contexte et du temps de l'événement, des faits et des traces linguistiques pour ne pas se laisser prendre par des effets symboliques et expressionnistes » (Moïse, 2009, p. 84). C'est une approche qui se veut plus proche des personnes qui participent à nos recherches, pour mieux comprendre ce qu'elles pensent, disent et font. En ce sens, elle tend à éviter les généralisations, éviter la tendance réifiante que peuvent avoir des approches globales (souvent plus quantitatives). Elle ne dit pas « voilà comment fonctionne tel phénomène », elle dit, et de façon moins péremptoire, ce qui semble se produire ici et maintenant. J'entends les critiques qui peuvent être faites : difficulté d'accès à une compréhension globale, absence de preuves objectives, subjectivité de la recherche et

²⁷ Sur la diversité des approches qualitatives, lire Muchielli (dir.) (2009 (2e éd.)).

incertitudes interprétatives. Je ne les balaye pas. Je vais plutôt défendre la rigueur de mon approche (et donc sa « scientificité ») tout au long de cette thèse ; essayer de montrer que cette connaissance « micro » est riche de ses nuances et de sa complexité.

Les deux tendances (quantitative et qualitative) ne devraient toutefois pas être opposées ; les avantages de l'une sont les inconvénients de l'autre, elles pourraient donc être complémentaires. Si je m'inscris résolument dans des approches qualitatives, c'est qu'elles me permettent de comprendre le complexe dans un dialogue avec l'Autre. Un dialogue, c'est dire que je m'intègre à la réflexion et à la construction du savoir, j'y reviendrai, mais d'ores et déjà, je souligne que je fais mien ce propos de Tzvetan Todorov :

Il y a beaucoup de choses qui séparent le géologue et les minéraux qu'il étudie ; il y en a, en revanche, très peu qui distinguent l'historien ou le psychologue de son objet, les autres êtres humains. Cela implique non qu'on aspire en ces matières à moins de précision, ni qu'on refuse le principe de la raison, mais qu'on renonce à éliminer ce qui en fait la spécificité, à savoir la communauté du sujet et de l'objet, et l'inséparabilité des faits et des valeurs (1989, p. 11).

Cette approche s'inscrit donc aussi dans un paradigme compréhensif (Kaufmann, 1996). Il s'agit de comprendre, c'est une connaissance qui se construit à partir de l'observation d'un terrain et non d'hypothèses formulées en amont et que l'on chercherait à vérifier par l'expérimentation.

De tout ceci, j'en tire que l'approche qualitative relève d'un courant humaniste où la personne qui nous fait face est prise en compte, où nous essayons de la comprendre, de nous mettre à sa place dans une forme d'empathie. Mais sans naïveté. Sans oublier que les rapports sociaux s'inscrivent dans des processus de domination qui entretiennent discriminations et inégalités. Sans oublier non plus, parfois, que les idéologies que l'on essaie d'analyser ne sont pas toujours, elles, des professions humanistes.

Un dernier point me semble caractériser la démarche qualitative, elle nous impose de ne pas partir de préconstruits : de préjugés, certes, mais non plus de convictions préalables, de catégories ni d'outils méthodologiques préconstruits. S'imposer, autant que faire se peut, un travail de décentration, de déconstruction de nos propres impensés, dans une logique où tout part du terrain.

Le terrain

Ce peut être un lieu : Moncton, le Nouveau-Brunswick, l'Acadie, l'Université de Moncton, tous ces noms ont une résonance, tous ces espaces ont une histoire, sont représentés, identifiés, qualifiés, interprétés, on y pose plus ou moins des limites. Le terrain entendu dans ce sens est

un paysage géographique, historique, social, la toile de fond à laquelle s'arriment les phénomènes. Et certes c'est important, je développerai dans le deuxième chapitre, mais le terrain n'est pas *seulement* un territoire. Ce n'est pas un espace circonscrit : car les gens bougent, les choses évoluent, passent, et nous dépassent. En cela, le « terrain » est toujours incomplet : trop imprécis, pas assez circonscrit, pas assez figé, trop vaste, nous sommes très vite confrontés au foisonnement et à notre incapacité à en saisir une « totalité ». Voilà pourquoi je préfère la définition qu'en donne Claudine Moïse, pour qui le terrain est un « champ d'expériences », elle écrit :

Le terrain n'est pas constitué par un lieu pré-établi et circonscrit où l'on vient saisir les faits de langue, ou plus exactement, s'il l'est pour des nécessités pratiques et thématiques (il répond à des pertinences théoriques et sociales pressenties liées à la question de recherche), il n'en est pas la substance. Le terrain est (ou devient) un champ d'expériences et de rencontres à travers les pratiques langagières, plus qu'un lieu d'expérimentation. Le terrain se vit, s'intériorise, se note et se donne si possible au temps (2009, pp. 73-74).

C'est à partir de nos interrogations que nous construisons notre terrain. C'est en m'interrogeant sur les idéologies qui circulaient en Acadie, que l'Université de Moncton m'est apparue comme un lieu riche. C'est en y intégrant les cours de français obligatoires que s'est fait sentir le besoin d'en savoir plus, d'interviewer les professeurs, de fouiller les archives de l'Université. Pas à pas, le terrain s'élargit, se complète. Là des entretiens supplémentaires, ici une recherche détaillée d'un fonds d'archives, là plusieurs centaines de kilomètres en voiture pour rallier les autres campus de l'Université... Construire son terrain, réunir un corpus, est donc l'histoire d'une appropriation. Il faut sûrement se donner le temps de vivre dans cet espace pour l'appréhender ; il faut sûrement se donner la liberté de voir, de marcher, de discuter, de rencontrer, pour le comprendre – sans même qu'il soit question que ces rencontres servent directement notre recherche. Je sais que les interprétations que je fais, les arguments que j'avance, les conclusions que je peux tirer, sont nourries des expériences de vie à Moncton, et au Nouveau-Brunswick : nourrie de la presse que j'ai beaucoup lue, nourrie de la radio, ou encore au hasard des sorties dans des restaurants, des bars, ou au hasard des discussions avec les chauffeurs de taxi.

Si on le conçoit ainsi, alors « tout part du terrain ». Derrière cette affirmation, il faut certes comprendre que nos données en sont extraites, mais les analyses que l'on choisit de faire aussi ; les expériences de terrain affinent progressivement les questions que l'on se pose²⁸. Dès lors,

²⁸ A l'heure où j'écris ces lignes, je n'ose plus relire le projet de thèse, soumis en mai 2012 devant le conseil de l'Ecole Doctorale LLSH de Grenoble, sachant à quel point les questions et l'approche mêmes ont évolué.

on regarde nos données dans leurs relations entre elles, la façon dont elles se croisent, et dont chacune éclaire un petit bout de nos interrogations en corrélation avec d'autres. Ce croisement des données – qui est aussi au cœur d'une démarche ethnographique – permet de saisir toute la complexité des situations pour les interpréter au mieux.

Complexité, réalité et interprétation

En 2005, dans un de ses ouvrages, Edgar Morin prônait une pensée complexe, une démarche scientifique intégrant « l'homme parmi les êtres naturels pour l'en distinguer, mais non pour l'y réduire » et en même temps le développement d'une « théorie, une logique, une épistémologie de la complexité qui puisse convenir à la connaissance de l'homme » (2005, p. 25). En somme, une démarche qui prendrait en compte la complexité des phénomènes et des individus dans toutes leurs dimensions. Philippe Blanchet a repris ce principe directeur dans sa « linguistique de la complexité » (2003) et dans son « ethno-sociolinguistique » (2000)²⁹. Ailleurs, il insiste sur les méthodes empirico-inductives, qui sont pour lui les « seules à même d'étudier des problèmes trop complexes pour une approche classique » (2000, pp. 29-32; Blanchet & de Robillard, 2003).

Que signifie « prendre en compte la complexité » ? Si j'aime l'idée que nous soyons tous des êtres paradoxaux, c'est surtout que je constate, dans ma pratique de recherche comme dans la vie quotidienne, que nous sommes tous (et souvent) « en tension » : tensions, incohérences, dilemmes, entre différents objectifs, différents idéaux, convictions, pratiques. C'est aussi que nous nous construisons dans l'ambivalence (à la fois *avec* et *contre*). Que tout acte ou discours est produit *depuis* d'autres actes ou discours et en produira d'autres ; et que chacun parmi d'autres est à la fois un constituant d'un tout plus grand, qui lui-même s'incarne dans chaque acte ou parole (Blanchet, 2000, p.65)³⁰. Le tout nous impose que ce que l'on observe n'est jamais une réalité finie mais une construction en train de se faire ; que les faits n'attendent pas d'être cueillis et racontés dans leur vérité³¹, mais que nous interprétons et réinterprétons ce que nous vivons à la lumière des idéologies en circulation et de nos représentations.

C'est pourquoi je crois aux méthodes inductives et en l'interprétation, car je ne vois pas que la connaissance scientifique elle-même puisse être autre chose qu'interprétation et réinterprétation. Le savoir que nous construisons est tout aussi situé que les discours que nous

²⁹ Si je ne reprends pas le terme « ethno-sociolinguistique », je m'inscris globalement dans l'approche décrite par Philippe Blanchet dans son ouvrage.

³⁰ Blanchet nomme trois principes : dialogique, récursivité, hologrammique.

³¹ « Ne pas s'imaginer que le monde tourne vers nous un visage lisible que nous n'aurions plus qu'à déchiffrer ; il n'est pas complice de notre connaissance » écrivait Michel Foucault (1971, p.55).

études. Je vois les risques : mal interpréter, surinterpréter, voire sous-interpréter (Lahire, 1996). Autant de risques en partie dus à nos propres conceptions, idéologies ou intérêts. On ne peut, pour contrer ces risques, que faire un travail de confrontation de nos interprétations aux données, dans un va-et-vient permanent (Moïse, 2009, p.85), confronter les interprétations avec d'autres. J'écrivais « ordonner le désordre » oui, mais au moyen d'interprétations argumentées, appuyées sur des analyses, pesées, cent fois remises sur l'ouvrage. Je crois qu'à ce positionnement ethnographique répond *nécessairement* une approche critique.

3.2. Approche critique

Je dois à la lecture des *Éléments d'une sociolinguistique critique* de Monica Heller (2002) en fin de master de Sciences du langage, ma première sensibilisation à cette approche. Elle n'est alors pas totalement nouvelle car, dès 1985, Fairclough plaidait pour une analyse critique des discours qui mettrait en lumière les soubassements idéologiques³² ; et dans la sociolinguistique francophone, Philippe Blanchet, déjà cité ici, avait posé des principes d'approche critique, notamment dans son *ethno-sociolinguistique* (2000). Mais pour moi, l'ouvrage de Monica Heller posait un cadre épistémologique global à une démarche critique qui se voulait être une « sociolinguistique du sujet et des inégalités sociales et ethniques », comme l'écrit Claudine Moïse (2009, p.53). C'était nouveau, et ce livre me faisait découvrir l'importance de concevoir les pratiques linguistiques comme des pratiques sociales – même si je n'en voyais alors pas encore toute la portée.

Dans cette thèse, chaque élément de mon cadre théorique présenté ici répond à une démarche sociolinguistique critique. Cela signifie, je l'ai dit, que les pratiques linguistiques sont prises comme des pratiques sociales, que celles-ci sont *situées* dans un espace-temps qui est le produit de rapports sociaux idéologisés. Conséquemment, les discours, selon l'approche de Foucault, « forment les objets dont ils parlent » (1969, p.67), structurent un espace social, en eux s'incarnent et se réactualisent les rapports de pouvoir qui sous-tendent cet espace. Une sociolinguistique *critique* est une sociolinguistique « dont l'objectif est de comprendre les intérêts des groupes sociaux à se construire comme ils le font et d'examiner le rôle que jouent les pratiques linguistiques dans ce processus » (Boudreau, 2016, p.19). Dans ce but, et sans

³² N. Fairclough, *Critical and descriptive goals in discourse analysis* (1985).

perdre de vue le paradigme de la complexité évoqué plus haut, l'approche ethnographique me semble proposer les meilleurs outils. Je suis Monica Heller qui écrit que :

La sociolinguistique ethnographique et interprétiviste possède des outils permettant d'identifier les ressources interprétatives et constitutives de sens utilisées par les acteurs, leurs sources et leurs conséquences (...) Une telle approche nécessite donc un point de vue critique, dans le sens d'une sociolinguistique capable de révéler quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours, et qui bénéficie de l'évolution des processus sociaux (2002, p. 10).

Ainsi se trouvent légitimés la « subjectivité » et l'interprétation. Car – et c'est le sens de l'usage des guillemets – je ne crois pas en l'existence d'une science objective puisque « toute réalité sociale est construction sociale » et que « ceci est valable autant pour le savoir construit par la recherche que pour n'importe quelle autre forme de savoir » (2002, p. 10). C'est pourquoi cette approche critique prend aussi en compte, dans la recherche, le positionnement du chercheur. Plusieurs raisons à cela. D'abord parce que la présence du chercheur sur son terrain influence ce dernier de différentes manières. Ensuite – et peut-être surtout – nous arrivons sur nos terrains respectifs chargés de notre histoire, armés de nos principes, nos convictions, notre éthique, de nos propres habitus – si je devais le dire comme Bourdieu. Là encore, on pourrait prôner la distanciation, sauf qu'avec Todorov, que je citais plus haut, ou Norbert Elias, il faut voir que nous sommes alternativement (ou *à la fois*) « sujets » et « objets » de nos recherches. La recherche est alors systématiquement un subtil jeu d'équilibre à trouver entre engagement et distanciation (Elias, 1993 [1983]; Moïse, 2009, p. 83). Je reviendrai en détails sur ce qu'il en fut de mon engagement comme de ma distanciation à Moncton au chapitre 3, mais convenons déjà ici, pour finir ce chapitre, que dans une approche critique il est nécessaire d'intégrer sa propre subjectivité à sa réflexion³³. Il en va, certes, d'une forme d'honnêteté intellectuelle, mais aussi de la production d'interprétations plus fines et plus rigoureuses.

³³ C'est aussi dans cet esprit que cette thèse est écrite à la première personne du singulier.

Chapitre 2. L'Acadie du Nouveau-Brunswick, Moncton et son université

1. Survol historique

Géographiquement, l'Acadie est une région qui se situe dans l'est du Canada. L'établissement des Acadiens aujourd'hui est essentiellement sur les côtes de l'océan Atlantique : sur le pourtour de la Baie des Chaleurs et du détroit du Northumberland, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Ecosse. A l'ouest, elle s'étend jusqu'au nord du Maine aux Etats-Unis (région du Madawaska), quelques foyers de peuplement se trouvent dans le sud et l'est de la Nouvelle-Ecosse (autour de la Baie Sainte-Marie et de l'Isle Madame), et dans l'Île-du-Prince-Édouard.

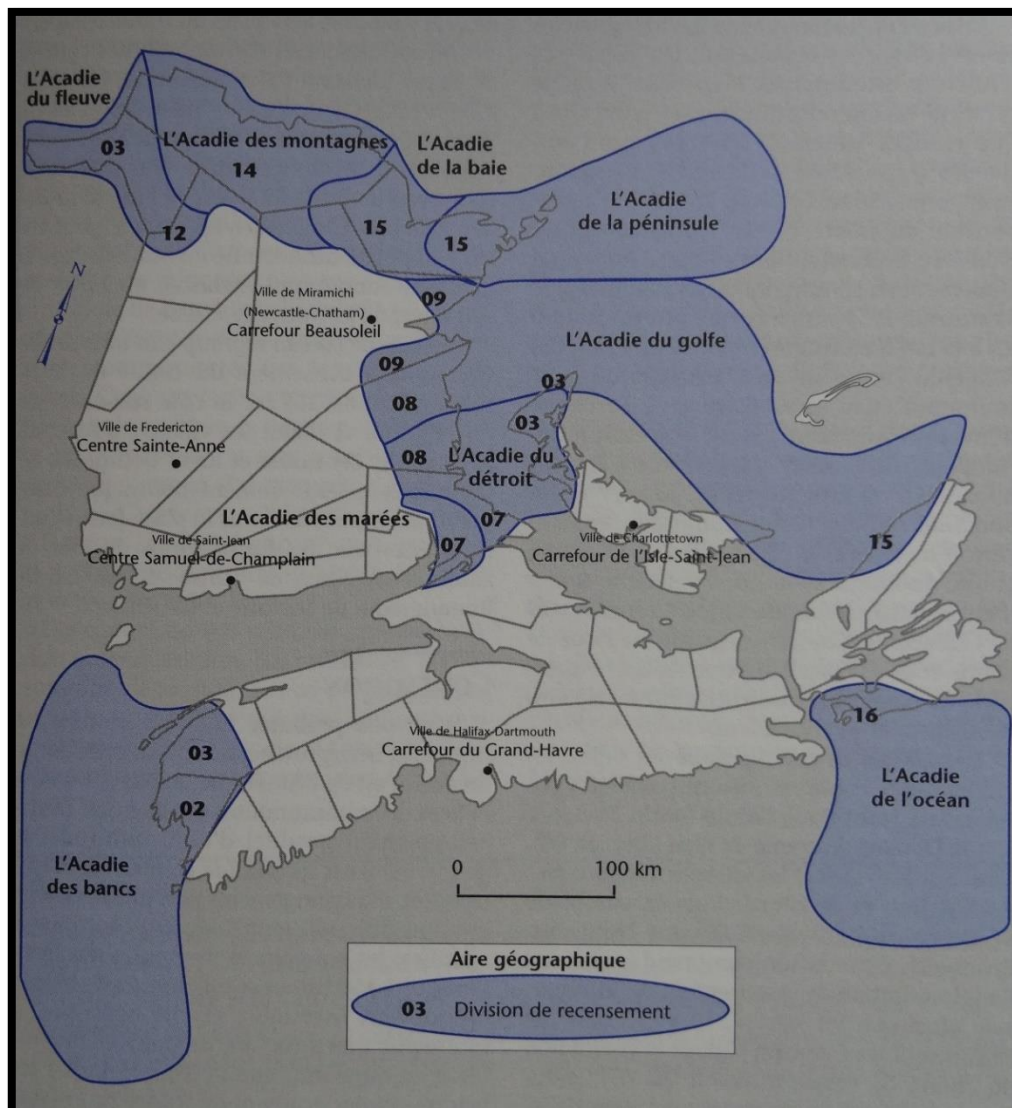


Figure 1 - L'Acadie ; carte reproduite d'Arseneault (1999, p.51)

Sur cette carte reproduite du travail d'Arseneault (1999, p. 51), les zones bleues représentent les foyers de peuplement et leur zone de mouvance³⁴ ; les noms sont d'Arseneault lui-même. Ces différentes aires géographiques, sont établies sur la base des populations francophones actuelles liées au peuplement français historique³⁵, car il n'y a aucune frontière administrative à l'Acadie, qui est une région historique. La population acadienne est très dispersée ; au-delà de la géographie c'est donc essentiellement une question d'histoire et de construction identitaire.

On me pardonnera donc de remonter très loin pour poser des jalons historiques, ils resteront succincts. Ils sont toutefois nécessaires pour comprendre le cadre actuel dans lequel cette enquête prend place.

1.1. L'Acadie des débuts à aujourd'hui

La première colonisation de la région par les Français date de 1604, avec l'établissement d'un premier foyer de peuplement sur l'île Sainte-Croix, à l'embouchure du fleuve Saint-Jean, puis l'année suivante à Port-Royal dans la Baie de Fundy. Les côtes de cette région sont déjà fréquentées depuis longtemps par des bateaux de commerce (Trudel, 1963) et habitées par des populations amérindiennes (Micmacs et Malécites essentiellements). Durant un siècle, l'Acadie va être peuplée de façon très sporadique par les colons français venus de l'Ouest de la France. La couronne de France ne montre aucun empressement à la chose ; Colbert dit qu'il est imprudent « de dépeupler son royaume pour peupler le Canada », cité par J. Daigle (1993, p. 9) qui parle de désintéressement, « d'oubli » et « d'abandon ». Ce siècle sera marqué par de perpétuelles destructions des établissements acadiens, des pillages et des razzias, même si certains historiens notent que les Acadiens vivaient dans une certaine abondance agricole, de pêche et de menu commerce (Landry & Lang, 2014, p. 76). C'est pourquoi, pour des raisons économiques mais aussi militaires, les Acadiens du 17^e siècle fréquentent déjà plus les Anglais que les Français (*idem*). Si l'on suit les chiffres donnés par Daigle (1993, p. 22), à la fin du 17^e les Acadiens sont cent fois moins nombreux que les Anglais des colonies de la Nouvelle-Angleterre au sud.

³⁴ Il s'agit d'un modèle adapté par Arseneault dit « centre-domaine-mouvance » (1994), qui tient compte des centres urbains, des domaines, qui sont les lots privés appartenant à des francophones généralement situés autour des centres, et des « mouvances », c'est-à-dire pour lui, la zone d'interaction et d'influence, essentiellement commerciale.

³⁵ Et donc sur la base des recensements, ici celui de 1991 ; mais je reviendrai plus loin sur la question des recensements.

En 1713, par le traité d'Utrecht³⁶, la France cède l'Acadie à la Grande-Bretagne. Ce traité marque un changement de souveraineté officiel, mais ouvre aussi la voie, pour les Acadiens, à ce que les historiens reconnaissent comme une première vraie période de paix (Daigle, p. 22 ; Landry et Lang, p. 154). Il s'ensuit une cohabitation où les Acadiens refusent de prêter allégeance à la couronne britannique, mais tout autant de défendre les intérêts de la France³⁷. Les Anglais acceptent tacitement cette neutralité pour que les populations acadiennes n'aillent pas renforcer les rangs des colonies françaises, et accessoirement, parce que les rendements de leurs cultures nourrissent aussi les Anglais. Seulement, au fil de la première moitié du 18^e, et à la faveur d'une nouvelle guerre qui couve en Europe, cette neutralité est de moins en moins acceptée. De nombreux officiels anglais souhaitent extraire la présence française de Nouvelle-Ecosse, et les populations acadiennes deviennent suspectes (Daigle, pp. 36-38). Au point qu'en 1755, un an avant le déclenchement de la guerre de Sept-Ans (1756 – 1763)³⁸, il est décidé de les déporter. Cet épisode, souvent appelé « Grand dérangement » (Leblanc, 2005), est un des marqueurs les plus importants de la mémoire commune acadienne. Dans la majorité des cas cela a consisté en un exil forcé des populations³⁹, destruction par le feu des villages, dispersion des familles qui furent réparties par les Britanniques dans différents lieux pour éviter les collusions. Une partie des Acadiens a été « réimplantée » de force dans les colonies de la Nouvelle-Angleterre, d'autres furent embarqués sur des bateaux à destination de l'Europe. Les longues pérégrinations en mèneront certains s'établir en Nouvelle-France (Québec), et au sud jusqu'en Louisiane et dans les Antilles.

L'objectif des Anglais durant cette période ne semble pas avoir été de « se débarrasser » définitivement des Acadiens (Griffiths, 1997, p. 99), aussi un retour leur est-il permis à partir de 1763, après la signature du traité de Paris, qui marque la défaite des Français. Un retour,

³⁶ Ce traité met techniquement fin à la guerre de succession d'Espagne (1700 – 1713). Alors que la branche espagnole des Habsbourg s'éteint, Charles II, son dernier représentant, a légué par testament le trône au duc d'Anjou, petit-fils de Louis XIV. C'est pour éviter une hégémonie des Bourbons que des puissances européennes s'allient contre la France. C'est l'occasion pour les Français et les Anglais de s'affronter pour le contrôle de l'Amérique du Nord. Le traité d'Utrecht signe un compromis, les Bourbons héritent du trône d'Espagne mais, en Amérique, l'Acadie, Terre-Neuve et les territoires de la Baie d'Hudson passent sous contrôle anglais.

³⁷ Celle-ci les appelle notamment à rejoindre l'Île Royale (aujourd'hui l'Île du Cap Breton) pour y renforcer la colonie.

³⁸ Cette guerre est le résultat du conflit larvé entre la France et la Grande-Bretagne sur la possession de l'Amérique du Nord. Les deux Etats prennent prétexte de l'invasion de la Saxe par Frédéric II de Prusse pour s'affronter. Ce conflit tourne au désastre pour la France ; la prise de Louisbourg (Nouvelle-Ecosse) en 1758, la capitulation de Québec en 1759 et de Montréal en 1760, signent la fin de l'Amérique du Nord colonie de la France.

³⁹ Dans le sud-est du Nouveau-Brunswick, un certain général Monckton s'acquitte de la tâche de débarrasser l'isthme de Chignectou de la présence francophone, notamment les forts Beauséjour et Gaspereaux, capturés en 1755 (Daigle, p.38). Non loin de là, une ville, qui a porté différents noms, sera renommée en sa mémoire au milieu du 19^e siècle.

mais sous conditions. Il leur est donné le droit de revenir s'ils prêtent allégeance à la couronne britannique par serment, et s'ils se dispersent sur le territoire sans chercher à former de communauté (Thériault L. , 1993, p. 47). De plus, les anciennes terres qu'ils occupaient ont, entre temps, été données aux colons anglais ou réservées pour les immigrants (Landry & Lang, 2014, p. 159). C'est pourquoi ceux qui reviennent vont chercher à s'isoler, s'installer dans des régions reculées, de là la « colonisation » progressive des territoires qui deviendront le Nouveau-Brunswick.

A partir de 1763, les francophones, tout « sujets de la couronne britannique » qu'ils sont désormais, furent pourtant tenus éloignés du pouvoir. Si l'Acte de Québec en 1774, permet aux francophones de retrouver une partie de leurs anciennes institutions, dans les Maritimes, les catholiques restent maintenus loin du pouvoir⁴⁰ jusqu'en 1789 pour la Nouvelle-Ecosse, 1810 ailleurs (Thériault L. , 1993, p. 50). Ainsi, dans les Maritimes, l'Eglise catholique est finalement la seule institution « de pouvoir » liée aux Acadiens. Mais sur ce plan aussi ils devront lutter (Thériault L. , 1976), notamment contre l'influence du clergé issu de l'immigration irlandaise. Ces derniers sont certes catholiques mais aussi anglophones, et souvent décrits comme francophobes (Thériault L. , 1993b). Depuis 1763, les Acadiens sont clairement minoritaires et par les vagues d'immigration venues d'Angleterre, d'Irlande ou d'Ecosse, ce statut s'accroît durant toute la première moitié du 19^e siècle (LeBlanc P. E., 1999, p. 138). Certains auteurs soulignent qu'à cette époque le retard économique des populations francophones est déjà grand par rapport aux populations anglophones (Leblanc, *op. cit.*), résultat de leur dispersion, de leur isolement, et des interdictions citées ci-dessus. D'autres auteurs envisagent qu'il s'agissait aussi d'un mouvement volontaire de rejet des institutions anglophones de la part des Acadiens. Toujours est-il que ce n'est que dans la deuxième moitié du 19^e siècle que les populations acadiennes commencent à revendiquer un pouvoir politique en leur nom propre ; ce que J.-Y. Thériault appelle la « naissance d'une société civile » (Thériault J.-Y. , 2007).

C'est dans l'Eglise, seul espace social où des notables acadiens ont de l'influence, que les premières initiatives éducatives fleurissent. Initiatives religieuses, privées et somme toute restreintes⁴¹, mais qui permettront la formation des premières « élites » acadienne⁴². Dans ce sillon, une presse francophone est créée. *Le Moniteur Acadien* est fondé en 1867 à Shediac, il

⁴⁰ Le « serment du test » oblige tous les fonctionnaires et officiers de la couronne à prêter allégeance au roi et au chef de l'église anglicane, ce qui exclut *de facto* tous les catholiques de l'exercice d'un quelconque pouvoir institutionnel.

⁴¹ Je détaille au point 3 ci-dessous.

⁴² Par exemple, le futur sénateur Pascal Poirier est passé par le Collège Saint-Joseph, première université francophone des Maritimes.

est le premier journal francophone à destination des francophones ; sa devise, « Notre langue, notre religion, nos coutumes », l'ancre résolument dans une position militante. En l'occurrence, il défend les droits des catholiques et des francophones, et appuie généralement le parti conservateur (à l'époque plus sensible aux catholiques). Plus tard, en 1887, il sera suivi d'un deuxième journal, *L'Évangéline*, fondé à Digby en Nouvelle-Ecosse par Valentin Landry avant d'être transféré à Moncton. Acadien fervent nationaliste, Landry use de son journal durant toute la période où il le dirige (jusqu'en 1910), comme d'un porte-voix pour ses combats idéologiques, c'est-à-dire l'avancement social et politique des Acadiens (Beaulieu, 1997).

La deuxième moitié du 19^e siècle est aussi le temps des premières grandes conventions. Lancée sur le modèle du « congrès de la Saint-Jean-Baptiste » à Québec en 1880, où une délégation acadienne est invitée pour la première fois, la Convention Nationale Acadienne de 1881 se tient à Memramcook. Elle réunit les personnes influentes et les notables dans le but de faire progresser les intérêts acadiens et de les doter de certains leviers de pouvoir dans la société canadienne nouvelle. Landry et Lang parlent de ces congrès comme d'un « catalyseur fondamental [du] nouvel élan de la société acadienne » (2014, p. 290). C'est au cours des conventions que les symboles nationaux sont fixés, posant les bases institutionnelles d'une identité commune : le drapeau tricolore à l'étoile, l'hymne (*ave maris stella*), la date de la fête nationale (après de longs débats elle sera fixée au 15 août pour se démarquer de la Saint-Jean des Québécois). Ce mouvement se poursuit et se consolide tout au long du 20^e siècle, entre autres choses par la création d'un réseau d'associations défendant des intérêts particuliers, ainsi qu'en sous-main, un intense travail de lobbying dans les instances de pouvoir de la branche acadienne de l'Ordre de Jacques-Cartier⁴³.

Depuis une cinquantaine d'années, les institutions francophones se sont considérablement développées dans l'éducation et la santé notamment, sous l'impulsion de divers mouvements de revendications (Durand, 2004). La loi sur les langues officielles de 1969 vient donner un cadre législatif provincial aux revendications des francophones minoritaires, qui aboutit *in fine* au développement de systèmes éducatifs anglophones et francophones séparés, de même pour les établissements de santé, etc.

Ces événements, dont certains vont être approfondis dans les pages qui suivent, ont mené les francophones vers un plus grand contrôle politique de leur avenir. Cet élan modernisant des institutions francophones a permis une adaptation de la population aux conditions de la

⁴³ Lire par exemple Alexandre J. Savoie, *Les commandeurs de l'Ordre à l'œuvre, 1934 – 1939* (1980).

mondialisation et rend – peut-être – la situation des Acadiens moins précaire qu'elle ne le fut par le passé⁴⁴. Il est toujours difficile aujourd'hui de donner un nom au statut de l'Acadie. Joseph-Yvon Thériault parle d'une position « entre la nation et l'ethnie » (1994), tandis que Michel Saint-Louis parle, lui, de « collectivité sans État » (2009), qualifiant un groupe qui a beaucoup œuvré et gagné pour son autonomie politique sans avoir pour autant d'État autonome. Compte tenu du fait que l'Acadie est une région historique qui sous-tend des identités objectivées et qui a produit un certain nombre d'institutions propres, on pourrait peut-être parler de « Nation sans Etat ». Mais Isabelle Violette, dans sa thèse, note que ce statut reste un « entre-deux » inconfortable. Elle écrit que l'Acadie « se voit donc partagée entre des revendications pour une autonomie de type national et des revendications pour une intégration juste et égalitaire au sein de la société majoritaire » (2010, p. 141), une tension qu'elle ne juge pas résorbable dans l'immédiat.

1.2. Données démolinguistiques

Pour donner une idée de la répartition des groupes francophones et anglophones les recensements menés par Statistique Canada⁴⁵ intègrent depuis longtemps une série de questions sur les pratiques linguistiques. Lorsqu'il s'agit de dénombrer les francophones, l'organisme fournit ces données comptables :

Région	Population de "langue maternelle française" en nombre	En pourcentage de la population totale
Canada	7 274 085	21,96%
Terre-Neuve-et-Labrador	2 995	0,59%
Île-du-Prince-Édouard	5 670	4,10%
Nouvelle-Écosse	34 455	3,78%
Nouveau-Brunswick	240 355	32,48%
Québec	6 218 650	79,56%
Ontario	553 545	4,35%
Manitoba	47 305	3,96%

⁴⁴ Je choisis de ne pas m'arrêter sur la situation socioéconomique des Acadiens. Disons simplement que la minorisation présentée ici est certes linguistique, mais aussi politique, économique et sociale. Certains auteurs ont malgré tout noté, dans le sillage de l'émancipation politique acadienne de la deuxième moitié du 20^e siècle, une réduction des inégalités entre les anglophones et les francophones (Beaudin et Leclerc, 1993 ; Desjardins 2003, 2005 ; Forgues, Beaudin, Béland, 2006).

⁴⁵ Agence gouvernementale fédérale qui a pour objectif de récolter et compiler des données statistiques sur le Canada et sa population.

Saskatchewan	18 760	1,84%
Alberta	79 895	2,21%
Colombie-Britannique	69 225	1,59%
Yukon	1 615	4,80%
Territoires du Nord-Ouest	1 165	2,84%
Nunavut	440	1,39%

Figure 2 - Données démographiques, "population de langue française maternelle" (Statistique Canada)

Pour le cas qui nous occupe, la population acadienne est répartie sur les provinces de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick. Dans cette dernière province, elle représente à peu près un tiers de la population totale. Globalement, la proportion de francophones selon cette méthode de comptage est en déclin lent ces dernières années. Mais ces quelques chiffres posent déjà des questions de méthode. La question posée pour les obtenir porte sur « la langue maternelle » des individus. Celle-ci est définie ainsi par Statistique Canada : « Langue maternelle : langue apprise en premier lieu à la maison dans l'enfance et encore comprise par le répondant au moment du recensement⁴⁶ ». C'est généralement sur ces données-ci que s'appuient les débats publics. Or, on conçoit aisément leurs limites : la « langue maternelle » est-elle la même que la langue de scolarisation ou de socialisation ? Quid des personnes qui déclarent avoir plusieurs langues maternelles ? Ici, j'ai choisi d'additionner toutes celles qui déclarent le français, mais dans les données originales de Statistique Canada, les catégories « réponse unique » et « réponse multiple » sont séparées, pourquoi⁴⁷ ? Des statistiques sur le bilinguisme existent également, pourquoi ne pas privilégier la question des compétences linguistiques plutôt que celle de la langue d'origine, qui ramène finalement les individus à des « communautés » ? Les mêmes questions se posent toujours en fait sur le dénombrement des francophones ici comme ailleurs et à l'échelle internationale : de quoi parle-t-on, quels critères poser pour édifier une catégorie ? Des auteurs s'y sont essayés, revendiquant la politisation ou l'arbitraire (Chaudenson, 1994), d'autres ont posé un regard critique sur toute tentative de comptage, comme R. Breton (1993), tout en s'y essayant malgré tout. I. Violette explique qu'au Canada, ces catégories sont plutôt ethniques que liées aux compétences linguistiques :

Les catégories linguistiques au Canada dérivent de catégories ethniques plutôt que de compétences linguistiques. En d'autres mots, les termes « francophones », « anglophones » et « allophones » sont rattachés à la langue première du répondant et non à sa connaissance des

⁴⁶ <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/defdemo11a-fra.htm?returnfile=demo11b-fra.htm>

⁴⁷ <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/demo11a-fra.htm>

langues. Ainsi présentée, la langue maternelle est associée à une portée identitaire plus forte puisqu'elle implique l'appartenance à une communauté historique (2010, p. 147).

Si ces données ont donc le mérite de nous donner un aperçu de la situation linguistique, il ne faut pas oublier qu'elles sont politisées de fait. Elles servent aux différents groupes construits historiquement autour d'une différence linguistique à se positionner les uns par rapport aux autres. Logiquement, ces données sont donc aussi le socle des revendications politiques⁴⁸.

Dominique Arel écrit (l'auteur souligne) :

Recognition can be obtained in constitutional and political documents, but it also sought in numbers. With official statistics acting as "technologies of truth production", groups who see themselves as cultural nations want to be counted as such – as distinct nations, with statistics engraving, as it were, their numerical weight in the political space. The ultimate register of the "truth" is the Census, as it constitutes the privileged medium of the state which, while targeted as individuals, bestows group recognition and (numerical) proportion (2002, pp. 93-94).

Le lien est tissé ici directement entre le recensement, les catégories posées et l'Etat-Nation qui dénombre et classe ses administrés⁴⁹.

Toujours est-il qu'ainsi observés, les deux groupes linguistiques principaux sont d'une certaine façon dans un rapport de force générateur et reproducteur d'une série d'inégalités. J'ai parlé au point précédent de différents processus de domination à travers l'histoire (politique, social, institutionnel), soulignés que des inégalités économiques existaient entre les deux groupes ; c'est vrai aussi d'un point de vue linguistique si l'on observe le taux de bilinguisme. William Mackey parlait du « fardeau du bilinguisme » supporté toujours par les minoritaires (1997, p. 62), en ce sens que les bilingues dans une société comme le Canada sont généralement les minorités d'un territoire donné. Statistique Canada vient confirmer que les francophones hors du Québec et les anglophones québécois sont les groupes les plus bilingues du pays⁵⁰.

Pour les groupes ainsi construits comme des minorités linguistiques, le bilinguisme est donc perçu comme un risque d'assimilation (c'est le sens de la formule de Mackey). Il s'agit pour les francophones, notamment en Acadie, de l'intégration progressive dans une société anglophone où la vie sociale se ferait en anglais. Statistique Canada fournit des données plus précises encore, non plus province par province, mais par régions, comtés, et municipalités. Ceci permet de différencier des zones plus homogènes linguistiquement (en Acadie, le nord du Nouveau-Brunswick, de la péninsule acadienne au Madawaska est plus homogène

⁴⁸ Arrighi et Violette (2013) montrent un certain nombre d'articles de presse et de prises de parole publiques appuyées sur les données de recensement de 2011 et les indices chiffrés d'un déclin du groupe francophone.

⁴⁹ Lire aussi le chapitre « Le nombre dans l'imaginaire colonial », d'Arjun Appaduraj (2001 (1996))

⁵⁰ <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11795-fra.htm>

francophone) d'autres où les contacts sont importants (le sud-est du Nouveau-Brunswick et surtout, tous les centres urbains, Bathurst, Campbellton, et évidemment Moncton).

C'est dans ces zones de contact important entre anglophones et francophones (ici compris au sens de Statistique Canada, comme dans la suite de ce point) que les débats linguistiques prennent une tournure particulièrement vive. En Acadie du Nouveau-Brunswick, la proportion de francophones, après avoir fortement augmenté aux 19^e et 20^e siècles, marque le pas depuis quelques décennies et recule légèrement depuis quelques années ; ce qui suscite, je l'ai dit, de nombreux débats dans l'espace public. A Moncton plus particulièrement, selon le recensement de 2011, et en gardant à l'esprit les remarques faites dans cette section, la population de langue maternelle francophone s'élève à 48990 personnes soit 35,98% de la population⁵¹. A l'intérieur de l'agglomération, la répartition des francophones est inégale. Un tiers environ dans Moncton même, ils sont très largement majoritaires dans la ville de Dieppe, et très largement minoritaires dans celle de Riverview de l'autre côté de la rivière Petitcodiac. Moncton est donc « un milieu francophone minoritaire » où, à l'échelle du reste de l'Acadie, le peuplement francophone est assez récent. Je fais à nouveau un bond en arrière dans l'histoire.

1.3. Moncton

L'agglomération de Moncton est située à l'endroit où la rivière Petitcodiac forme un coude. Celle-ci a en fait été très tôt habitée par des familles acadiennes, dès la fin du 17^e siècle et le début du 18^e (Surette, 1996, pp. 148-151) ; B. Arsenault avance même qu'ils ont fondé la ville sous le nom du Coude, de Terre-Rouge, ou de Chapelle (2004, pp. 89-90). Globalement il semble y avoir consensus sur un peuplement sporadique de quelques familles, qui furent déportées par le lieutenant-colonel Monckton (Pincombe & Larracey, 1990, pp. 31-32) ; il incendia les hameaux, dispersa les familles, emmenées de force en Nouvelle-Angleterre, notamment (Brun R. , 1999, p. 11). Après la guerre de Sept-Ans, les Acadiens furent autorisés par les autorités britanniques à revenir, sous conditions, comme je l'ai écrit plus haut. Il semble cependant que la région ne fut plus habitée sur le long terme par des populations francophones avant la deuxième moitié du 19^e siècle.

Ces établissements devinrent une municipalité en 1855, sous le nom de Moncton en l'honneur du militaire. A cette époque encore très peu de francophones vivaient dans

⁵¹ Même remarque que précédemment, je cumule les « réponses uniques » et « réponses multiples ».

l'agglomération. Ils s'y installèrent progressivement lorsque la ville accueillit des industries : chantiers navals, filatures, compagnies de distribution d'eau, de gaz et d'électricité, et surtout le chemin de fer Intercolonial qui installe un siège administratif à Moncton en 1872. Le dynamisme économique de la ville crée un exode des Acadiens des campagnes, attirés par le vivier d'emplois que représente Moncton. Ils constituent donc progressivement une population acadienne urbaine – ce qui n'existait pas avant la seconde moitié du 19^e (LeBlanc P. E., 1990)⁵². Cela signifie deux choses. D'abord, Moncton devint dès cette époque un lieu de contact entre les populations anglophones protestantes et les populations francophones catholiques ; ce contact devait s'intensifier tout au long du 20^e siècle. Ensuite, les conditions de la vie urbaine, les emplois manufacturiers, l'ouverture de petits commerces par des Acadiens – déjà bilingues pour beaucoup d'entre eux, tous ces éléments vont contribuer à créer une « élite » et une « classe moyenne » acadienne. Celle-ci rompt peu à peu avec une forme de tradition, où la vie acadienne était fortement liée à la culture de la terre et à la colonisation de terres nouvelles (*idem*, p.136).

Dès la fin du 19^e siècle et dans la première moitié du 20^e, divers regroupements, mouvements associatifs sont fondés et participent aux revendications des Acadiens qui se politisent de plus en plus. Par exemple la Société mutuelle l'Assomption, fondée en Nouvelle-Angleterre mais dont le siège social est transféré à Moncton en 1913 (Basque, Barrieau, & Côté, 1999, p. 89), travaille à la protection socio-économique des francophones et à leur avancement politique : œuvres de charité, éditions de livres, propagande idéologique, pressions sur les médias, etc. On note aussi que le journal *L'Évangéline*, dont l'édition est rapatriée à Moncton, participe activement au même mouvement national (Beaulieu, 1997). C'est donc une période où une série d'institutions est créée ou déplacée à Moncton, pour en faire le cœur d'une lutte nationaliste pour les droits de la minorité et de la lutte contre les inégalités. C'est dans ce contexte que la part francophone de l'agglomération grossit très vite. Dans sa thèse de doctorat, Matthieu LeBlanc souligne en s'appuyant sur les données des recensements que de 7% de la population en 1881, les Acadiens sont plus d'un tiers soixante ans plus tard, en 1941 (2008, p. 167).

Ce mouvement institutionnel, qui est aussi une sécularisation graduelle de la population acadienne, se poursuit après les années 30 avec, par exemple, l'implantation de l'Ordre de Jacques Cartier, dont j'ai déjà parlé, ou la création d'écoles et à terme de l'Université de Moncton, dont je reparlerai au point 3. En fait, c'est toute une série de développements institutionnels, politiques, éducatifs, culturels, associatifs qui prennent place à Moncton,

⁵² Sur les transformations économiques de la région et leur impact sur les populations acadiennes, voir aussi l'ouvrage complet d'où est tiré le chapitre de LeBlanc, dirigé par D. Hickey (1990).

particulièrement dans les années 1960-1970 (Durand, 2004). Les mouvements, dont j'ai déjà parlé au point 1.1, qui posèrent les bases institutionnelles et juridiques de la protection des francophones, se sont principalement tenus à Moncton.

Aujourd'hui, l'agglomération de Moncton est considérée comme le plus grand centre urbain acadien et est, de fait, la plus importante zone de contacts entre les francophones et les anglophones en Acadie. C'est une zone économiquement dynamique, malgré la disparition des industries manufacturières, des ateliers du chemin de fer, etc. Elle bénéficie toujours de son positionnement stratégique au milieu des Provinces Maritimes, et reste un nœud de passage. L'environnement socio-économique de la ville est toujours marqué par des mouvements migratoires des populations acadiennes venues du reste de la province (Allain, 2006), attirées par l'Université notamment, mais aussi certains secteurs économiques. Les populations francophones, je l'ai dit, y restent minoritaires, autour de 35%⁵³ et minorisées, car de nombreuses luttes pour l'égalité des droits se poursuivent. Mais Moncton a définitivement pris une place particulière dans la construction politique et identitaire de l'Acadie, comme un centre actif incontournable. A l'appui de cette idée, on peut citer l'organisation du Congrès mondial acadien en 1994 ou celle du sommet de la Francophonie en 1999, qui lui offre une visibilité internationale que la ville n'avait jamais eue. En 2002, elle adopte une politique officielle de bilinguisme, sur laquelle, précisément, les luttes susmentionnées se poursuivent. C'est pourquoi, si Moncton est un lieu « francophone minoritaire », il est possible d'y grandir, s'y socialiser et y vivre en français⁵⁴. Et puis, produit de l'histoire de la ville et de la région, les pratiques linguistiques des francophones sont très variées ; j'y viens maintenant.

2. Langue et politique linguistique

2.1. Le français en Acadie

Je ne me livrerai pas à une description par le menu des pratiques linguistiques acadiennes⁵⁵, mais me contenterai d'un bref cadre historico-linguistique pour permettre de comprendre à quoi

⁵³ On lit dans Beaudin et Forgues (2006) que le nombre de francophones dans la région est en constante augmentation, attirant les Acadiens du nord de la province. Ce n'est vrai qu'en chiffre absolu, car le taux stagne depuis un certain temps déjà.

⁵⁴ Selon toutefois le milieu social d'où l'on vient, le quartier et les lieux qu'on fréquente, et moyennant un certain nombre d'activités sociales en anglais, comme le rappelle justement Annette Boudreau (2016, p. 56).

⁵⁵ Sur ce point, il faut lire essentiellement les textes de Louise Péronnet (chercheuse qui fait d'ailleurs un pont entre l'Université de Grenoble, où elle a fait sa thèse, et l'Acadie). Elle a exploré dans le détail le champ de la linguistique descriptive du français d'Acadie. Depuis sa thèse sur le substrat gallo-roman des parlers d'Acadie

je fais référence dans les chapitres qui suivent. J'ajoute également qu'il est difficile de faire un tel résumé sans apposer soi-même des nominations essentialisantes sur des ensembles de pratiques linguistiques hétérogènes, mais je tenterai de le faire en prenant appui sur les recherches existantes – même si je me distancie parfois des approches employées.

Si par « français acadien », on pourrait entendre qu'il s'agit de l'ensemble des pratiques linguistiques liées au français dans toute leur hétérogénéité, historiquement, les chercheurs ayant employé ce terme ont plutôt qualifié les pratiques linguistiques héritées des premiers colons dans leur spécificité – c'est-à-dire ce qui les distinguait des pratiques au Québec ou en France tout en les reliant aux origines régionales en France des colons. On doit à Pascal Poirier, fervent nationaliste, homme politique élu sénateur en 1885 (jusqu'à sa mort en 1933) et intellectuel acadien, d'avoir le premier voulu réhabiliter les pratiques linguistiques des Acadiens. Côté linguistique, il publia deux ouvrages qui furent des marqueurs majeurs de leur temps : *Le parler franco-acadien et ses origines* (1928) et le *Glossaire acadien* (1993)⁵⁶. Dans ces deux ouvrages – et surtout dans le premier où il est plus libre de son discours, Poirier s'attacha à lier les pratiques acadiennes aux pratiques régionales françaises du 16^e siècle, il écrit par exemple :

L'idiome que parlent les Acadiens est l'une des branches les plus fécondes et les mieux conservées de la langue d'oïl. C'est identiquement la langue qui se parlait au 16^e siècle, et qui se parle encore aujourd'hui, dans l'Île de France, dans le Maine, la Touraine, l'Orléanais, la Champagne (1993, p. XXXV).

Il évoque, plus loin les figures historiques de Louis XIV, la « la gloire de Bossuet, de Corneille, de Racine, de Pascal, de Molière, de Bourdaloue » (*idem*). Son travail est certes minutieux et une des entreprises majeures de sa vie, mais il marque plus par son importance politique dans la réhabilitation de l'histoire des Acadiens que par sa rigueur scientifique linguistique (Arrighi, 2005). Cela étant, la continuité historique et l'idée de filiation défendue par Poirier est au cœur des quelques (rares) travaux en description qui ont été fait sur les pratiques linguistiques acadiennes. Il en va ainsi du travail de Geneviève Massignon (1962). Elle y montre des variations internes, ce que Poirier tendait à masquer par sa vision de la permanence dans l'histoire. Il en va ainsi également du travail d'Yves Cormier (1999), critiqué par les lexicographes pour sa tendance « folklorisante ». Ces quelques ouvrages sont les seuls ayant une prétention de description globale des pratiques linguistiques acadiennes. Tous

(1985), elle a beaucoup publié sur le français acadien (1989; 1995; 1996), jusqu'à l'atlas des côtes francophones de l'Atlantique (1991) et l'atlas du vocabulaire maritime (1998).

⁵⁶ Le texte original a été publié feuillet par feuillet à partir de 1927 et s'est poursuivi après sa mort. Je cite ici la date de la version préfacée par Pierre M. Gérin qui ajoute un regard historique critique.

occultent les effets du contact avec l'anglais et pratiquent donc une « description » tacitement limitée à ce qu'eux-mêmes considèrent comme « acadien ». À côté d'eux, les textes de Louise Péronnet, évoqués en note ci-dessus, semblent plus complets ; elle s'est d'ailleurs intéressée aux évolutions des pratiques linguistiques (Péronnet, 1996).

Dans les années 60, les travaux de Massignon avaient permis d'identifier que l'essentiel des colons qui vinrent s'installer en Acadie étaient originaires du centre-ouest de la France (ceux qui s'installèrent ailleurs au Canada étaient plutôt originaires de Normandie et d'Île-de-France) ; ce qui est à l'origine de différences linguistiques observées notamment entre le Québec et l'Acadie (Dubois, 2005). Et puis, compte tenu de l'histoire des populations sur ce territoire exposées au point 1, les groupes se sont organisés pour vivre en communautés relativement isolées les unes des autres. Ceci explique qu'il existe, à l'intérieur-même de ce que l'on appelle « français acadien », une série de variations phonétiques, lexicales, d'un lieu à un autre⁵⁷. Selon le positionnement académique choisi on peut donc alternativement insister sur l'hétérogénéité des pratiques linguistiques ou sur l'importance d'un socle commun d'un bout à l'autre de l'Acadie historique.

Il est intéressant pour moi ici d'évoquer le « français acadien » car, précisément, les pratiques saillantes qui relèvent de spécificités locales ou régionales subissent un traitement particulier en cours de français. Mais plus encore, il est intéressant d'insister sur les pratiques émergentes du contact durable avec l'anglais. Ce point est connu depuis longtemps. Poirier évoque l'influence de l'anglais comme « un danger sérieux pour la pureté de notre idiome, à cause des trop nombreux anglicismes qu'elle y introduit » (1928, p. 127) ; évoqué, mais pour être écarté soigneusement de ses considérations sur « le français acadien ». Le chiac, souvent décrit un peu hâtivement comme une variété de jeunes urbains (voir d'ailleurs Cormier, 1999, p.138-139), est tardivement devenu un objet d'intérêt pour des chercheurs ayant la volonté de poser un œil « plus neutre » sur ces pratiques. On doit à Marie-Eve Perrot (1995) la première thèse en description sur le sujet. Pour le dire rapidement, elle en conclut que le chiac est une variété de français, construite sur une base syntaxique française et intégrant du lexique anglais accordé en français selon des structures régulières ; qui intègre également des éléments lexicaux et morphosyntaxiques de « l'acadien traditionnel » ; et elle ajoute que « le chiac » est en fait un continuum de pratiques des moins aux plus anglicisées. On imagine aisément comment peuvent

⁵⁷ Je n'en fais pas état ici, la description par le menu des spécificités structurelles des pratiques linguistiques acadiennes n'est pas essentielle à ce travail. Je renvoie une fois encore aux travaux de Louise Péronnet (1989, 1996) ou à ceux de Catherine Phlipponneau (1991).

être perçues de telles pratiques dans un milieu qui s'est historiquement construit en opposition à une majorité anglophone, dans sa lutte pour l'égalité des droits des minoritaires. A. Boudreau (2009) montre que le chiac fait l'objet de représentations négatives, corroborées par les débats publics réguliers sur la question. Dans le même temps, I. Violette le qualifie « d'emblème linguistico-identitaire » (2010, p. 163) de ces dernières décennies ; et il est vrai qu'il a trouvé une place ambivalente et partiellement légitimée dans la culture musicale (voir les groupes Radio Radio, 1755, Hey Babies, les chanteuses Marie-Jo Thério ou Lisa LeBlanc, etc.), mais aussi littéraire (Gérald Leblanc, Dano Leblanc, par exemple).

En bref, résultat de son histoire, le paysage linguistique de Moncton peut être décrit comme un continuum, dont Boudreau et Perrot définissent les caractéristiques ainsi (2010, p. 56) : affaiblissement de l'acadien dit « traditionnel », accroissement du bilinguisme allant de pair avec une augmentation des contacts entre les groupes (Dubois, 2003). Parallèlement, le développement des structures culturelles et institutionnelles francophones (scène artistique, médias, éducation, santé) et les contacts grandissants avec des francophones venus d'autres régions renforcent, sur la scène publique, la présence à la fois du vernaculaire chiac et d'une forme normative de français, privilégiée dans les institutions éducatives. On observe alors un double mouvement, d'un côté le chiac tend à être de plus en plus accepté – ou du moins défendu dans certains contextes, j'y reviendrai (Boudreau & Dubois, 2001 ; Perrot, 2005), de l'autre, les institutions éducatives promeuvent un français dit standard sanctionnant d'une manière ou d'une autre ce qui relève du vernaculaire. Ces deux mouvements ne sont donc pas facilement conciliables, et occasionnent toute une série de tensions qui s'ancrent autour des questions linguistiques – celles-ci feront l'objet principal des chapitres qui suivent.

Je souhaitais donner dans cette section quelques éléments de compréhension du paysage linguistique en restant bref. Je n'ai pas voulu donner de détails structurels ni d'exemples des différents groupes de pratiques linguistiques dans le but d'éviter d'essentialiser ces pratiques ou d'en faire un résumé caricatural. L'important ici était de voir la portée politique de la construction des groupes linguistiques. J'en viens maintenant, au moyen d'un autre bond en arrière dans l'histoire, aux politiques linguistiques mises en place dans cette région.

2.2. Politique linguistique : mouvements canadiens et résonnances au Nouveau-Brunswick

Dès 1759 avec la chute de Québec, puis l'année suivante celle de Montréal, le Canada entier passa sous contrôle politique britannique ; ce qui fut entériné officiellement par le traité de Paris en 1763. Dès lors, une longue période de négation du fait français s'ouvrit et du point de vue strictement linguistique aucune initiative n'est prise. Je sors du cadre linguistique brièvement.

Je l'ai dit, les francophones furent tenus éloignés du pouvoir, moins en raison de leur langue qu'en raison de leur religion et des institutions britanniques. Le projet de la couronne britannique était de faire du Canada entier une colonie ; c'est pourquoi l'immigration (anglophone) fut favorisée et qu'elle imposa autant que faire se peut les institutions et la religion d'état britannique. Devant les résistances et les révoltes sur le territoire qui est aujourd'hui le Québec, le pouvoir britannique consentit à l'Acte de Québec (1774) qui rétablit les lois civiles françaises et agrandit le territoire de la province. Ceci soulève une opposition vive de la part des anglophones (Woehrling, 1995). Or, quelques années plus tard, le Canada devint le foyer d'une importante immigration de loyalistes anglais venue du sud, des Etats-Unis nouvellement indépendants. Ils réclament un territoire séparé des francophones, où les lois et les institutions britanniques s'imposeraient. En 1791, c'est chose faite, l'Acte constitutionnel divise le Canada en deux (Bas et Haut-Canada). Le Bas-Canada, à majorité francophone, se voit malgré tout doté des instruments juridiques et législatifs britanniques. Dans ce contexte, au début du 19^e siècle, des révoltes éclatent. Dans le Bas-Canada (qui correspond à peu près au Québec d'aujourd'hui), Louis-Joseph Papineau mène une rébellion en 1837 qui sera durement réprimée ; à la suite de quoi il s'exile en France, et la Reine Victoria place Lord Durham à la tête d'une commission chargée d'étudier le cas du « Bas-Canada ». Celui-ci recommande l'assimilation des francophones pour apaiser les tensions, c'est-à-dire, concrètement, leur anglicisation et leur conversion au protestantisme. Pour plus de facilité, il recommande aussi la réunion des deux Canadas, ce qui est fait en 1840 par l'Acte d'Union. Dans ce changement, les francophones sont grands perdants, l'Article 41 stipule que l'anglais est la seule langue officielle (Calvet, 1987). Le français fut réintroduit au parlement quelques années plus tard. Ces événements politiques ne se déroulent pas au Nouveau-Brunswick, province à part, créée en 1784. Durant cette période, les francophones de la province sont peu à peu mis en minorité par l'afflux de loyalistes venus des Etats-Unis.

En 1867, par l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique, les trois provinces (Canada-Uni, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Ecosse) s'unissent dans le « Canada », en quatre provinces

(le Canada-Uni est séparé en Québec et Ontario). Au moment de la création de la confédération, les représentants de l'ex Bas-Canada demandaient un régime fédéral

sachant que cela leur donnerait au moins le contrôle démocratique d'un des Etats-membres de la fédération. Par contre les représentants du Haut-Canada auraient préféré une « union législative », c'est-à-dire un Etat unitaire avec un seul Parlement et un seul gouvernement dont ils auraient évidemment pu contrôler toutes les institutions (Woehrling, 1995, p. 217).

Les représentants de l'ex Haut-Canada souhaitaient, eux, un état centralisé. Finalement, la loi constitutionnelle pose les bases d'un état fédéral. Cela a son importance, car cela signifie que les francophones, majoritaires sur la province de Québec, avaient la main sur une série de domaines où les questions linguistiques s'avéraient prégnantes : santé, éducation, commerce, administration des municipalités et de la province, actes juridiques, etc.

Par cette loi constitutionnelle de 1867, le Canada devient aussi un des premiers pays au monde à légiférer en matière de langue. Son article 133 garantit le bilinguisme des institutions publiques... mais uniquement celles de l'Etat fédéral et de la province du Québec. Concrètement, cela signifie que les débats des parlements peuvent se faire dans les deux langues, que les tribunaux peuvent fonctionner dans les deux langues, les actes, lois et simples documents juridiques être rédigés dans les deux langues, etc. Mais Leclerc note que cette mesure n'est pas réellement effective :

Le français est demeuré pendant un siècle la langue de la traduction des lois et des règlements sans que les autorités n'aient à fournir l'encadrement nécessaire pour développer un bilinguisme institutionnel authentique. Le droit d'utiliser le français au parlement fédéral demeurait symbolique parce que le droit n'impliquait pas celui d'être compris par la députation anglophones ; les francophones qui voulaient se faire comprendre devaient recourir à l'anglais (Leclerc, 1986, p. 446).

Donc non seulement le bilinguisme était circonscrit à des domaines politiques très limités, mais il ne visait que le Québec ; les autres provinces n'étaient obligées en rien. C'est pourquoi Woehrling note que cette loi témoigne du « rapport de force entre les deux peuples fondateurs. Les Canadiens anglais majoritaires à l'échelle du Canada se trouvaient en position de forcer le Québec à consentir certains droits à sa minorité anglophone » (1995 : 122).

Je l'ai dit, dans les années qui suivirent, les francophones se dotent peu à peu de structures (associations, écoles) pour leur permettre de revendiquer des droits, pas à pas. Mais dans l'ensemble, c'est une politique globale d'assimilation qui est menée. Par exemple à travers des lois portant sur l'éducation qui imposent l'anglais ou restreignent l'usage du français dans l'enseignement. C'est le cas en Ontario, en 1885, 1890, 1901, 1912, ou encore au Manitoba,

qui institue un unilinguisme anglais, pourtant inconstitutionnel, dans les lois et les tribunaux en 1890.

C'est du Québec que part un mouvement qui va changer en profondeur l'approche de la politique linguistique. En 1959, Maurice Duplessis, premier ministre du Québec depuis 15 ans, meurt en plein exercice. Il était conservateur, fervent catholique, autoritariste et légitimiste ; et son régime rigide avait fait monter un vent de fronde. En 1960, l'élection de Jean Lesage va marquer le début d'un tournant radical : la Révolution Tranquille. Les différentes décisions linguistiques de la part de l'Etat québécois s'insèrent dans le grand mouvement politique de recherche d'autonomie et de pouvoir décisionnel de la province. Dans le même sillon, au Nouveau-Brunswick, Louis J. Robichaud, tout juste porté à la tête du Parti Libéral est élu premier ministre de la province en 1960. Il met sur pied quelques années plus tard le programme « chances égales pour tous ». Le nationalisme canadien-français change de nature : rupture avec la voie traditionnelle culturelle et religieuse, poids étatique réaffirmé, relations avec l'étranger, créations de nouveaux ministères, conquête du pouvoir économique dévolu traditionnellement aux Anglais (Martel M. , 1997).

Au niveau fédéral, la commission Laurendeau-Dunton, mise sur pied sous le gouvernement de Lester Pearson en 1963, doit enquêter sur le bilinguisme et le biculturalisme dans le but de faire des propositions pour tendre vers l'égalité entre « les deux peuples fondateurs ». Elle recommande que le français et l'anglais soient déclarés langues officielles ; ce sera chose faite sous le gouvernement de Pierre-Elliott Trudeau, par la Loi sur les langues officielles, en 1969. L'article 2 dit :

La présente loi a pour objet : a) d'assurer le respect du français et de l'anglais à titre de langues officielles du Canada, leur égalité de statut et l'égalité de droits et privilèges quant à leur usage dans les institutions fédérales (...) b) d'appuyer le développement des minorités francophones et anglophones et, d'une façon générale, de favoriser, au sein de la société canadienne, la progression de l'égalité de statut et d'usage du français et de l'anglais

Ceci ouvrait la voie à une série d'initiatives, de programmes, de fonds, destinés aux groupes minoritaires de langue officielle. L'objectif du gouvernement fédéral était de démontrer aux minorités linguistiques que le Canada leur offrait la possibilité de vivre dans leur langue. Il s'agissait clairement d'une réponse au mouvement séparatiste grandissant au Québec.

La même année, le Nouveau-Brunswick fait passer au niveau provincial le même type de loi. Mais au Québec, une série de textes législatifs viennent renforcer le statut du français (1969, 1974). Le Parti québécois de René Lévesque prend le pouvoir en 1976 et vote en 1977 la Charte de la langue française, dite Loi 101. Elle fait du français l'unique langue officielle du Québec,

définit ses périmètres d'utilisation, et lance diverses politiques de francisation qui seront, avec les années, remises en cause devant la Cour Suprême du Canada. Pendant ce temps, en Acadie, est fondé le Parti Acadien (1972) sur le modèle du Parti québécois (Ouellette, 1992) ; éphémère parti qui disparut sans prendre le pouvoir en 1986. Plus récemment, la Loi sur les langues officielles du niveau fédéral fut consolidée en 1988. La législation en matière linguistique continue d'alimenter de nombreux débats.

En matière de langue, la législation du Nouveau-Brunswick est relativement récente. En 1969, le gouvernement de Louis J. Robichaud était le premier à légiférer. La loi du Nouveau-Brunswick reprend quasiment mot pour mot les termes qui furent utilisés dans la loi fédérale citée plus haut – et pour cause, puisque cette loi provinciale était aussi proposée dans le rapport de la commission fédérale Laurendeau-Dunton. Concrètement, la loi touche l'Assemblée législative provinciale, les textes édités, les services provinciaux, les tribunaux, les écoles, et les municipalités qui peuvent choisir une langue officielle.

Les principes de la loi de 1969 sont réaffirmés dans une autre loi, en 1981, et appelée « Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick ». Elle ajoute à la précédente le droit de développer des institutions distinctes et une série d'incitations au développement culturel, économique et social des deux groupes. En 1988, son périmètre est précisé en listant les services au public devant être offerts dans les deux langues. En 2002 enfin, une nouvelle Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick est votée ; elle inclut des seuils pour que les municipalités se conforment à la traduction des arrêtés (note au passage : ces lois sont donc directement appuyées sur les recensements évoqués plus haut), elle impose aux services provinciaux de se doter des moyens d'informer le public qu'il est libre de choisir sa langue⁵⁸, elle crée un poste de commissaire aux langues officielles, garant de l'égalité, elle entérine la dualité du système de santé, etc.

Au Nouveau-Brunswick, la prédominance d'un principe de personnalité ?

Les politiques mises en évidence dans cette section, sont à la frontière entre un principe de territorialité⁵⁹ et un principe de personnalité. On parle du premier lorsqu'une langue est imposée dans les frontières (politiques ou administratives) d'un territoire donné. Ce principe régit la vie publique, en réglementant des usages linguistiques dans les domaines juridique, administratif

⁵⁸ A titre d'exemple, on est accueilli dans les services provinciaux par la formule « Hello-bonjour ». Ce que l'on appelle « l'offre active » n'a l'air de rien, mais sans ça, les individus minorisés s'alignent souvent sur l'attitude majoritaire, c'est-à-dire utilisent l'anglais.

⁵⁹ Pour une synthèse de cette notion, lire Normand Labrie « territorialité » (1996, pp. 210-218).

ou scolaire, par exemple. Et si bien sûr, il n'est pas question de légiférer sur les usages linguistiques privés, ceci contraint, malgré tout, les citoyens d'un territoire donné. Woehrling fait cette distinction :

Concernant cet usage officiel, aucun droit de choisir la langue ne découle des libertés fondamentales ou du droit à l'égalité. Au contraire, dans ce domaine, les citoyens peuvent se voir imposer l'usage d'une langue déterminée [principe de territorialité] (...) En outre, pour que les individus puissent exercer un libre choix linguistique dans leurs rapports avec l'Etat, il faut que celui-ci mette à leur disposition des services bilingues ou multilingues, c'est-à-dire qu'il crée les conditions nécessaires à l'exercice d'un tel droit [principe de personnalité] (Woehrling, Préface, 1993, p. ix).

Le choix de la territorialité est celui qui est fait, globalement, par le Québec. Et certains auteurs (Grin, 1991) expliquent que ce principe offre de meilleures garanties aux groupes qui se construisent comme des minorités au sein d'un ensemble plus grand. Car il leur offre un espace où leurs usages linguistiques ne se trouvent pas en concurrence avec d'autres, plus nombreux. Or, le choix du Canada fédéral, comme celui du Nouveau-Brunswick, correspondrait plutôt à ce que l'on peut appeler le principe de « personnalité » – même si le choix des municipalités de favoriser l'une ou l'autre des langues peut aller contre ce principe. Celui-ci est lié aux droits de la personne et sa liberté propre. Ceci implique d'abord des politiques de non-discrimination des minorités, mais aussi d'instaurer un bilinguisme officiel (sans quoi, il n'y aurait guère de liberté linguistique). Woehrling écrit encore que ce principe

fait primer les droits de l'individu sur ceux de la collectivité en permettant la liberté du comportement linguistique. La solution « personnelle » exige le bilinguisme institutionnel et maintient donc le contact et la concurrence entre les langues en présence. Par conséquent, la langue qui a le plus de prestige et d'utilité économique pourra se développer au détriment de celle qui possède une force d'attraction moindre (Woehrling, 1993 : viii).

Il souligne ainsi le pendant inévitable de ce principe de personnalité : la mise en concurrence de différents groupes de pratiques linguistiques, où la non-contrainte se trouve être favorable au groupe le plus puissant (économiquement, symboliquement). C'est pourquoi dans un tel cas, vivre dans une langue minoritaire relève malgré tout d'une forme de choix politique.

De l'avis de beaucoup d'observateurs, ces lois sur l'égalité sont encore incomplètes (M. LeBlanc note par exemple que la langue de travail est très peu réglementée, 2008, p.176) et demandent sinon une lutte à poursuivre, du moins une vigilance. Il reste qu'en 2016 le Nouveau-Brunswick est toujours l'unique province bilingue du Canada.

3. L'éducation en français en Acadie

Je vais maintenant m'arrêter un peu plus longuement sur la question de l'éducation en français en Acadie, en insistant plus particulièrement sur l'Acadie du Nouveau-Brunswick. Un dernier retour en arrière s'impose, pour poser les liens étroits entre l'éducation en français et la politique. Je ferai souvent référence aux éléments historiques fournis jusqu'ici.

3.1. Balbutiements et premières initiatives

En Acadie avant le Canada (1867)

Il y a peu de traces et de témoignages des premières initiatives en matière d'enseignement en Acadie. Mais il existe au moins deux travaux d'historiens qui s'essaient à une histoire de l'éducation et remontent jusqu'aux premiers temps de la colonisation. Il y a, en premier lieu, celui d'Omer Le Gresley⁶⁰ (1925). Il s'agit en fait de sa thèse de doctorat faite à Paris, lui-même étant professeur au Collège du Sacré-Cœur à Bathurst. Il y a, d'autre part, le travail d'Arthur Breault, frère au Scolasticat Saint-Joseph à Ottawa (1933). Ce sont donc deux religieux du début du 20^e siècle et c'est ainsi qu'il faut lire leur travail.

On apprend chez Le Gresley dans les premières pages de son ouvrage (pp.10-14) que dès les premières migrations en Acadie en 1604, certains colons « savants », et le premier d'entre eux, Marc Lescarbot, avocat de Paris, se sont fait prédicateurs et éducateurs afin « d'enseigner chrétiennement notre petit peuple, pour ne pas vivre en bestes, et pour donner l'exemple de vivre aux sauvages⁶¹ ». Lescarbot fonda l'ordre du Bon-Temps, une société littéraire, au sein de laquelle il écrit des nouvelles et des pièces de théâtre qu'il fait jouer (*Le Théâtre de Neptune*, par exemple). Mais il ne reste pas ; arrivé en 1606 il repart l'année suivante. C'est un abbé, Jessé Fléché, qui reprend à sa suite la prédication et l'éducation (Breault, 1933, p. 7). A cette époque, il s'agit essentiellement d'éduquer les autochtones dans une volonté d'évangélisation. Le Gresley écrit que « la cour désirait expressément les [les autochtones] voir adopter la langue française en même temps que le catholicisme » (1925, p.14). En fait, il n'est pas certain que la question linguistique à cette époque se soit réellement posée. Le désir d'expansion de la langue

⁶⁰ Plus bas, j'y fais parfois référence par « OLG ».

⁶¹ Cité de Lescarbot M., *Histoire de la Nouvelle France* (1609). Cette citation se retrouve dans les quelques ouvrages relatant l'histoire de l'éducation en Acadie, mais parfois sous des formes variant légèrement.

française que Le Gresley attribue à la cour de France est peut-être un biais dû à sa vision du 20^e siècle⁶².

Toujours est-il qu'il faut attendre 1633, pour qu'un premier séminaire catholique (des récollets) se crée à destination des enfants de colons (Breault, 1933, p. 9). Seulement, je l'ai écrit, le 17^e siècle en Acadie est une période faite de destructions et de razzias et, bien souvent, l'enseignement qui est délivré durant toute la période du régime français (1604-1713) est le fruit de missionnaires itinérants, « pédagogues nomades » comme les appelle Breault (1933, p. 17).

Après le traité d'Utrecht en 1713, la nouvelle administration britannique semble avoir eu la volonté d'assimiler les populations acadiennes. Cela est décrit (et vertement dénoncé) par Le Gresley ; il dit que les gouvernements anglais tentèrent d'assimiler la population acadienne en faisant instruire leurs enfants dans des écoles protestantes et « pour rendre ces moyens plus efficaces (...) 'encourager par l'octroi de privilèges et d'immunités ceux qui passeront à la religion protestante et feront apprendre l'anglais à leurs enfants'⁶³ » (1925, p.62). Mettant en avant la résistance et l'abnégation des Acadiens, OLG ajoute :

Quel fut le résultat de tout ce déploiement d'activité pour séduire les Acadiens ? Un historien anglais nous l'avoue laconiquement : 'Le plan politique du gouvernement resta sans chance de succès : la déportation de 1755 en est un commentaire suffisant'⁶⁴ (idem, p.63).

Il décrit cette époque comme étant « à la fois pénible et glorieuse pour les Acadiens » (idem, p.64). De son côté, Breault évoque les « maitres fanatiques » (1933, p.15), pour dénoncer la même chose, maitres auxquels il oppose les missionnaires itinérants, seuls vecteurs désormais d'un enseignement en français. Le Gresley leur rend une sorte d'hommage :

Ces exilés, héros sans s'en douter gardaient toujours dans le cœur l'amour de la France et de sa langue, convaincus que c'était là, avec leur foi, le plus bel héritage à léguer à leurs descendants. (...) Hâtons-nous, avant que l'oubli efface tout, de consigner les noms de ces fidèles serviteurs de la langue française (1925, p.107).

⁶² Plus loin, Omer Le Gresley évoque Richelieu (le premier à vraiment s'intéresser à la colonisation de l'Amérique du Nord) et cite longuement ses ordonnances, sans qu'aucune ne parle de l'enseignement de la langue. OLG interprète les ordonnances de Richelieu alors que tout semble indiquer qu'à l'époque l'objectif de la couronne est de faire des « François Catholiques », autrement dit, des sujets de la couronne de France, et que la variable qui importe est bien la religion catholique. A quoi il faut ajouter qu'en France même, à cette époque, il n'y a aucune forme d'homogénéité linguistique ; la langue n'est pas un critère particulièrement pertinent pour être un « bon sujet de la couronne ».

⁶³ On peine à voir d'où OLG tire cette citation, elle est référencée comme « Archives Canadiennes 1894, p.145 ».

⁶⁴ La citation semble tirée d'un ouvrage de James Bingay, *Public education in Nova Scotia* (1919).

Plus loin, il reconnaît qu'il ne reste aucune trace d'un quelconque enseignement, ni d'établissement particulier jusque dans la seconde moitié du 18^e siècle, mais ajoute :

Ne peut-on pas légitimement croire que, dans ces circonstances, le père Breslay instruisit au moins les jeunes enfants de sa paroisse ? Quant au père Félix Pain, qui devait se faire instituteur en Acadie et figurer dans la douloureuse épopée de Longfellow, serait-il resté impassible devant l'ignorance de ses petits paroissiens ? (idem, p.118)

Le fait qu'il soit lui-même un religieux, professeur dans un collège religieux n'est peut-être pas étranger à ces spéculations élogieuses. Car en fait, jusqu'au milieu du 19^e siècle, aucun établissement francophone d'enseignement ne vit le jour, et l'éducation se résume à des initiatives religieuses, individuelles, privées, et accessoirement masculines car les filles étaient éduquées dans des couvents mis sur pied tardivement. Parallèlement, dès la création de la province du Nouveau-Brunswick en 1784, son gouvernement britannique prend peu à peu pied sur le terrain scolaire en créant et administrant des écoles publiques anglophones et protestantes (Couturier-Leblanc, Godin, & Renaud, 1993, p. 545). C'est en Nouvelle-Ecosse qu'une première loi favorable à l'enseignement en français voit le jour en 1841, et permet de subventionner à fonds publics des établissements francophones (*idem*, p.546) ; elle est abolie en 1864, par une loi imposant l'usage de l'anglais. Au Nouveau-Brunswick, un acte de 1858, ouvre la porte à la création d'écoles confessionnelles (qui restent majoritairement financées par les parents) ; elle est abolie treize ans plus tard, j'y reviendrai (Breault, 1933, p. 18).

Il faut noter en 1854, l'initiative d'un abbé venu de Québec, François-Xavier Lafrance, qui fonda le Séminaire St-Thomas à la cure de Memramcook. Quelques années plus tard, il le céda. Il fut remplacé par le père Camille Lefèbvre qui fonde le Collège Saint-Joseph en 1864, il s'agissait du premier établissement d'enseignement post-secondaire à destination de francophones – ancêtre, si l'on veut, de l'Université de Moncton.

Breault comme Le Gresley ont la volonté, dans leur ouvrage, de montrer qu'il existait quand même un certain nombre de ces initiatives et leur façon de dresser des listes de noms d'ecclésiastiques éducateurs donne l'impression trompeuse d'un foisonnement. Il faut noter qu'avant 1867, l'éducation des francophones de façon générale se résume à des initiatives religieuses privées isolées, onéreuses pour les parents, ce qui implique que très peu d'enfants sont scolarisés. C'est pourquoi, indirectement c'est bien l'Acte de l'Amérique du Nord britannique en 1867 qui changea radicalement les choses.

Après l'Acte de l'Amérique-du-Nord britannique (1867)

Comme je l'ai écrit, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique instaure un Etat fédéral, dont l'éducation est de la compétence des provinces ; elles vont chacune légiférer progressivement pour améliorer l'éducation des populations, et renforcer le réseau d'écoles publiques. Au Nouveau-Brunswick, en 1871, le gouvernement de George E. King fait voter la *Common School Act*. Celle-ci prévoit la mise en place d'un réseau d'écoles publiques neutres et abolit la loi de 1858, interdisant de fait les écoles confessionnelles. Les journaux catholiques, francophones ou irlandais, étaient déjà vent debout contre le projet ; ils continuent leur campagne d'opposition après le vote de la loi (Lebreton, 2002). Les deux députés acadiens ayant voté la loi sont qualifiés par *Le Moniteur Acadien* de « traîtres à la Nation⁶⁵ ». La presse souligne que les Acadiens sont perdants sur les deux tableaux : par leur éducation confessionnelle interdite et par l'impôt qu'ils doivent participer à payer pour financer le réseau d'écoles publiques. A l'époque, la question du français est très peu abordée ; ce que redoutent la presse et les détracteurs, c'est le recul du catholicisme. Un article du *Moniteur Acadien* fait le lien avec la question linguistique, en déclarant que la suppression des écoles catholiques, alors même que l'enseignement en français n'est assuré que par des ecclésiastiques, fera nécessairement reculer l'usage du français⁶⁶. En outre, Alexandre J. Savoie soumet l'idée que si la langue a été laissée en dehors des débats, c'était probablement pour s'assurer du soutien des immigrants et du clergé irlandais, décrit par ailleurs comme souvent francophobe (1978, p. 51). Le « bill des écoles » de 1871 fut combattu avec force ; Breault rapporte que certains agents du fisc étaient reçus « à mains armées » (1933, p.21-22) et ailleurs, des émeutes éclatèrent.

Pourtant, A. J. Savoie rappelle que peu d'enfants acadiens bénéficiaient de l'école avant 1871, trop chère pour des familles trop pauvres. D'autant qu'il dépeint une situation où les enseignants religieux n'avaient aucune formation et où le matériel manquait (1978, p. 35). Ainsi, la loi de 1871, qui instaure la gratuité de l'enseignement et l'obligation pour tous les enfants d'être scolarisés, représente une avancée considérable (*idem*, p. 54-57). En 1874, un compromis est voté pour permettre l'enseignement religieux en dehors des heures réglementaires de classe. Mais l'école publique reste une école d'assimilation où le français est délivré au compte-goutte, sans manuels, sans moyens, sans formation en français pour les professeurs. Les concessions consenties par le gouvernement du Nouveau-Brunswick sont d'ailleurs interprétées par Savoie comme une manière d'amener les enfants acadiens vers

⁶⁵ Edito du *Moniteur Acadien*, vendredi 8 décembre 1871.

⁶⁶ *Le Moniteur Acadien*, « L'école neutre est-elle possible ? », vendredi 8 décembre 1871.

l'école publique et permettre une assimilation plus rapide, le bilinguisme est alors déjà conçu comme un instrument d'assimilation (*idem*, p. 104-105). A cette idéologie unifiante et homogénéisante répond celle des francophones de « conservation de leur langue et de leur culture » (Martel A. , 1993, p. 737), où les notables protègent le pouvoir qu'ils ont sur l'éducation et voient d'un mauvais œil tout transfert vers la puissance publique.

Petit à petit pourtant, chaque province où réside une population acadienne s'ouvre à l'enseignement en français, mais c'est un processus très lent et très inégalitaire. Dans les trois provinces maritimes, des lois sont venues « adoucir » la tentative de suppression du français dans les écoles. En Nouvelle-Écosse, après 1900, un rapport préconise l'instruction en français durant les premières années, pour passer à l'anglais à partir du 5^e degré. Le Gresley parle « des bienfaits de ce changement » (1925, p. 149). Au Nouveau-Brunswick, « l'usage de la langue française était autorisé comme langue de communication, et même l'étude du français jusqu'au sixième degré » (*idem*, p. 152) ; il écrit que les Acadiens « à peu près satisfaits au point de vue religieux, ont tiré tout le profit possible du nouveau système scolaire ». Enfin, à l'Île-du-Prince-Édouard, une loi supprime la langue française des écoles en 1877, mais « d'heureuses concessions » sont accordées aux Acadiens, Le Gresley écrit :

Depuis 1892, les écoles acadiennes ont le droit de se servir de livres de lecture en français, et les instituteurs bilingues qui enseignent dans les écoles acadiennes se servent, au moins pendant les premières années, de la langue française comme langue d'enseignement (idem, p. 152).

Le Gresley se demande si toutes ces concessions dans les trois provinces sont « l'aurore d'une liberté complète ? » (*idem*, p. 154). On pourrait voir la chose dans un sens complètement opposé, où le français, dans toutes les provinces maritimes, sert de langue d'introduction vers l'éducation en anglais de tous les enfants, y compris les enfants acadiens. Les autorités semblent avoir troqué une politique d'interdiction totale, pas totalement fructueuse, contre une politique de bilinguisation favorable au groupe dominant, par l'assimilation progressive des Acadiens.

Durant la première moitié du 20^e siècle, ce sont des initiatives privées, hors des circuits politiques, qui vont doter les Acadiens d'instruments éducatifs : par exemple des manuels en français, à partir de 1907, ou les congrès pédagogiques à l'instigation de la Société mutuelle l'Assomption. L'éducation est un enjeu majeur des luttes entre différents groupes idéologiques. A la fin des années 20 par exemple, les orangistes⁶⁷ font échouer un projet de loi, le « règlement

⁶⁷ A cette époque, l'Ordre d'Orange est implanté un peu partout au Canada et défend les intérêts du groupe anglophone, protestant et blanc. En cela, il est proche de la branche canadienne du mouvement Ku Klux Klan. Cependant, ces critères ethniques ne sont pas exclusifs ; dans leur lutte contre les francophones ils trouvèrent fréquemment des alliés opportuns chez les catholiques irlandais.

32 », qui visait à favoriser les écoles bilingues et par là, donner une place un peu plus importante au français (Savoie, 1978, p.219). Aux échecs des années 30 en matière d'éducation, répondit l'implantation au Nouveau-Brunswick de l'Ordre de Jacques-Cartier⁶⁸ qui travailla en sous-main à des avancées notamment dans le milieu de l'éducation (Savoie, 1980).

Il fallut attendre l'élection de Louis Joseph Robichaud en 1960, pour que la lutte pour l'égalité des droits fasse un bond en avant considérable.

3.2. La période moderne (années 1960 - années 2000)

Malgré l'opposition orangiste, à partir des années 40, s'est répandu (surtout dans les campagnes) un réseau d'écoles régionales dites « bilingues » mais à destination des francophones avec un enseignement en français et des manuels bilingues (Couturier-Leblanc, Godin, & Renaud, 1993, p. 558). Et puis, dans leur article, Couturier-Leblanc, Godin et Renaud listent les quelques établissements d'enseignement supérieur à l'orée des années 60. Il y avait donc en premier lieu le collège Saint-Joseph à Memramcook, déjà évoqué. Celui-ci, en 1888, se voit octroyé le droit, par une charte votée par le gouvernement du Nouveau-Brunswick, de délivrer des diplômes de grade universitaire. En 1898, il change son appellation en « Université du collège Saint-Joseph », et prend le titre officiel « d'Université Saint-Joseph » en 1928 (Breault, 1933, p. 36). Outre cet établissement, en 1899 le collège Sacré-Cœur est créé à Caraquet, détruit dans un incendie en 1916 et reconstruit à Bathurst. Puis en 1946 un troisième établissement est fondé à Edmundston, le collège Saint-Louis. Ce qui porte à trois le nombre de collèges. Deux autres, mineurs, seront créés plus tard à Moncton. Ces institutions sont uniquement masculines et du côté de l'éducation des filles trois établissements sont fondés : en 1943 le couvent Notre-Dame du Sacré-Cœur à Memramcook, en 1949, le collège Maillet à Saint-Basile, puis en 1960, le collège Jésus-Marie à Shippagan (Couturier-Leblanc, Godin, & Renaud, 1993, pp. 574-575).

En résumé, à l'orée des années 60, le réseau d'institutions éducatives se développe, mais reste irrémédiablement d'ordre privé et religieux. Les établissements créés accueillent

⁶⁸ Comme les orangistes, l'Ordre de Jacques-Cartier est une société secrète de pression idéologique en faveur de l'avancement, cette fois, des francophones canadiens et catholiques. Aussi surnommée « la Patente », elle fonctionne de la même manière que les autres loges, c'est-à-dire en recrutant par cooptation des notables et des fonctionnaires bien placés en société (uniquement des hommes) et pouvant exercer une influence en faveur des Canadiens-français. Elle fut créée en 1926 en Ontario, la première antenne « acadienne » s'implanta en novembre 1933 à Campbellton (Savoie, 1980, p.59) ; l'Ordre disparu en 1965 rongé par ses dissensions internes. Sur l'idéologie de l'OJC, lire McLaughlin et Heller (2011).

finalement assez peu d'étudiants, et même si le nombre grandit chaque année, on est très loin d'une quelconque forme de démocratisation. Il faut ajouter à cela que l'éducation reste encore largement de la responsabilité des comtés à une échelle relativement locale, ce qui creuse de profondes inégalités entre les régions riches et pauvres du Nouveau-Brunswick (les régions acadiennes étant pauvres). La situation commence à changer en profondeur avec l'élection de Louis J. Robichaud premier ministre de la province. Le programme « chances égales pour tous » est très inspiré de l'Etat-Providence ; il centralise un maximum de secteurs et de services au niveau provincial⁶⁹, éducation, santé, justice, administration, fiscalité en 1967, etc. Le tout permet une redistribution des ressources qui favorise grandement les populations francophones. Elles se trouvent « désenclavées », intégrées pleinement dans le fonctionnement politique de la province.

En 1964, le ministère de l'éducation est scindé en deux parties, l'une anglophone, l'autre francophone (Couturier-Leblanc, Godin, & Renaud, 1993, p. 561). En quelques années la bascule se fait vers une organisation publique qui reconnaît et finance deux systèmes éducatifs distincts. D'un système isolationniste où l'enseignement était privé et religieux, on est passé par un système favorisant le bilinguisme, pour aboutir à la dualité. Cette dualité linguistique s'inscrit dans une idéologie nationale qui refuse le bilinguisme (car celui-ci est à l'avantage des groupes les plus puissants) et prône l'unilinguisme de certains secteurs essentiels de la société (l'éducation donc, mais aussi, on l'a vu, la santé). Le système se dirige ainsi vers une « territorialisation » de la politique linguistique, avec des secteurs réglementés pour y imposer l'usage d'une langue, permettant aux citoyens de « choisir ». En 1971 une étape de plus est franchie dans cette direction, les districts scolaires dits « bilingues » deviennent « francophones », parfois à l'issue de luttes acharnées pour faire reconnaître que la « mixité » des districts est encore à l'avantage des anglophones (Cormier H. J., 2000).

Cette période des années 60-70 est charnière à l'échelle du Canada entier. Les mouvements qui s'observent au Nouveau-Brunswick sont les mêmes à l'échelle fédérale :

Un changement idéologique important s'amorça lorsque le gouvernement fédéral reconnut la dualité linguistique du pays, en 1969, en adoptant la Loi sur les langues officielles. C'est alors qu'une vision nationale de l'éducation des minorités officielles (l'anglais au Québec et le français dans les autres provinces) s'installe au pays et donne accès à de nouveaux droits scolaires enchâssés dans l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (1982) (Landry & Allard, 1999, p. 409).

⁶⁹ Pour en savoir plus sur le détail des réformes profondes menées dans les années 60 sous le gouvernement Robichaud, lire Young (2001).

Des progrès considérables ont donc été faits depuis les années 60. Au niveau provincial, cela dépend encore largement de la volonté politique. Ce qui se fait au Nouveau-Brunswick ne se fait pas forcément dans les autres provinces – c’est peu dire. Mais du moins au niveau fédéral, la constitution protège-t-elle les minorités, notamment en leur donnant la possibilité de réclamer certains droits et de porter certaines questions devant la Cour suprême.

Il est intéressant de noter toutefois que pour Landry et Allard, cités ci-dessus, des lois ne suffisent pas. Leur objectif est le « développement des identités personnelles et collectives nécessaires au maintien des communautés francophones vivantes et distinctes » (*idem*, p. 410). Au-delà du droit des individus et de la non-discrimination, c’est donc la « vitalité ethnolinguistique de la communauté⁷⁰ » qu’ils visent (*idem*) ; en cela, l’éducation est pour eux le secteur clé. Je questionnerai au chapitre 3 ces positionnements politiques.

Cela étant posé, je reviens, pour finir, sur les établissements d’enseignement post-secondaire listés au début de cette section. Ils étaient quelques institutions religieuses disséminées dans la province. En 1963, ils fusionnèrent tous pour former l’Université de Moncton, qui devint la troisième université des Provinces Maritimes en effectifs (Couturier-Leblanc, Godin, & Renaud, 1993, pp. 576-577). Les établissements existant dans les différentes villes où ils s’étaient implantés (Edmundston, Bathurst, Shippagan...) forment pour partie aujourd’hui les différents campus de l’Université de Moncton. A ses débuts, elle est gérée par la congrégation des Pères de Sainte-Croix, et son fondateur est le père Clément Cormier qui en prend du même coup la direction. Il abandonne cette charge quelques années plus tard et l’université acquiert un statut définitivement laïc en 1967. Pour clore ce chapitre, je vais présenter plus en détail le lieu où ma recherche fut menée.

3.3. L’Université de Moncton

Dans cette section, je m’appuierai largement sur le site internet de l’Université de Moncton⁷¹, qui fournit des données et des informations historiques importantes.

⁷⁰ Ils s’appuient pour ça sur la définition de Giles, Bourhis et Taylor (1977) : la vitalité ethnolinguistique étant les « facteurs structuraux qui permettent à une communauté linguistique de demeurer une entité active et distincte » (cité par Landry et Allard, p. 410).

⁷¹ <http://www.umoncton.ca/>

A l'élection de Louis J. Robichaud, une commission d'enquête sur l'enseignement supérieur au Nouveau-Brunswick est mise sur pied (la commission Deutsch). Un plus tard, elle remet son rapport, la première recommandation propose :

Que l'assemblée législative accorde une charte en vue de l'établissement de l'Université de Moncton, comme seule institution d'enseignement supérieur de langue française au Nouveau-Brunswick autorisée à conférer des grades, à laquelle les universités actuelles de Saint-Joseph, du Sacré-Cœur et de Saint-Louis seront, pour les fins de leur enseignement, affiliées sous la forme et la désignation de collèges (1962, p. 99).

C'est chose faite l'année suivante ; le 19 juin 1963, « Son Honneur le Lieutenant-gouverneur, J. Leonard O'Brien, accordait l'assentiment royal à la loi d'incorporation donnant l'existence légale à l'Université de Moncton » (Cormier C. , 1975, p. 45)⁷². Pour Cormier qui, je le rappelle, prit la tête de l'Université en devenant son recteur, cette date est « l'une des plus importantes dates dans l'histoire de la Renaissance acadienne ». Il ajoute que

c'était comme si [le gouvernement] disait aux Acadiens: réorganisez vos effectifs de façon rationnelle; acceptez un judicieux régime de collaboration et la province vous dotera d'une université. Jamais auparavant avons-nous pu jouir d'une pareille aubaine. Une attitude d'équité compatible avec les principes des droits de l'homme l'emportait enfin sur la pratique décadente de l'oubli des minorités (idem, p. 43).

Il se félicite que le rapport Deutsch, comme le gouvernement, établissent « une fois pour toutes le principe que la proportion des francophones dans la province était suffisamment élevée pour justifier une véritable université de langue française » (idem). Au passage, on note là l'importance des recensements dont j'ai parlé plus haut. On comprend donc dans les mots de son fondateur, que l'Université de Moncton est amenée à jouer un rôle tout particulier pour la population francophone des Maritimes.

Dès les premières années, L'Université de Moncton participe de l'émancipation politique des Acadiens en les faisant entrer de plain-pied dans la modernité. Les nouveaux enseignements qui y sont délivrés, en sciences humaines notamment, couplés à la volonté d'ouverture et d'accueil d'un nombre grandissant d'étudiants, créent une génération de plus en plus conscientisée aux processus idéologiques de domination. L'Université devient un espace de revendications. En 1968, elle est le théâtre d'importantes grèves pour geler les frais de scolarité ; la situation financière encore précaire de la nouvelle université était perçue comme un reflet des inégalités qui touchent les Acadiens. Les mouvements réclament aussi de la ville

⁷² La pagination de la référence est celle de la numérisation de l'ouvrage et non de l'ouvrage lui-même. Celle-ci est disponible dans les archives du site de l'Université de Moncton.

de Moncton le bilinguisme de ses institutions⁷³. Annette Boudreau écrit quelques belles pages sur le sujet (2016, pp. 29-34), elle dit :

Ces luttes, largement menées par les étudiants des sciences humaines et sociales (du moins à Moncton), s'inscrivaient dans les événements qui secouaient alors l'Occident. Nous lisions Frantz Fanon (Les damnés de la terre), Albert Memmi (Portrait du colonisé), et Pierre Vallières (Nègres blancs d'Amérique), lectures qui donnaient sens à notre action. Nous avions l'impression de sortir de notre silence atavique, de nous affirmer, de briser les chaînes de notre asservissement, d'avoir le droit et le devoir de le faire. Nous lisions Sartre (L'existentialisme est un humanisme) et Gide (Les nourritures terrestres), lectures qui nous incitaient à nous libérer sur le plan individuel et à délaisser les valeurs du passé. La revendication pour les droits linguistiques participait de cette libération (2016, p. 31).

La jeune génération rompt avec les idéologies traditionnelles (Belliveau, 2008). Elle prend le relais des revendications politiques en s'inscrivant en opposition d'organisations du genre de l'Ordre de Jacques-Cartier, trop liée à un modèle patriarcal religieux ; et souhaite rompre avec une forme de « bon-ententisme », fossoyeur des idéaux d'égalité.

C'est pourquoi, quand bien même ces mouvements de revendications se positionnent parfois contre l'administration de l'Université elle-même ou contre ses orientations idéologiques, c'est bien dans ses murs qu'ils ont pu naître. En cela, l'Université de Moncton est un contre-pouvoir, un vivier politique qui permet (et y participe encore) l'émancipation des francophones. Plus qu'un symbole, l'Université est aujourd'hui une institution centrale dans l'Acadie du Nouveau-Brunswick et exerce un pouvoir d'attraction dans toute la province (Higgins & Beaudin, 1988). Son rôle dans la démocratisation de l'enseignement supérieur est capital dans les Maritimes. C'est d'ailleurs la première mission qu'elle se donne. Sur le site officiel, ses missions sont présentées ainsi :

- a) *[L'université] fournit à la population acadienne et à la francophonie en général des programmes de formation de la plus haute qualité;*
- b) *elle contribue, par ses activités de recherche, à l'avancement des connaissances dans divers domaines du savoir; et,*
- c) *elle participe au développement et à l'épanouissement de la société, grâce aux services à la collectivité offerts par les membres de la communauté universitaire.*⁷⁴

Et par ailleurs, la première des valeurs qu'elle endosse est l'accessibilité⁷⁵, revendiquant un « programme enrichi de bourses et d'aides financières permettant de recruter des étudiantes et

⁷³ Sur le sujet des grèves, voir le film *L'Acadie, l'Acadie ???* (Brault & Perreault, 1971).

⁷⁴ Je reprends la mise en forme originale, voir <http://www.umoncton.ca/enbref/node/3>.

⁷⁵ Même lien. Ajoutons toutefois que la question des frais de scolarité (qui sont élevés, comme souvent en Amérique du Nord) reste d'actualité. En témoigne, chaque année, diverses mobilisations de la principale fédération étudiante (voir, pour la dernière en date, le communiqué de la FÉÉCUM : <http://www.feecum.ca/index.php/477-2-d-augmentation-des-frais-de-scolarite-pour-les-etudiants-a-l-universite-de-moncton>).

étudiants » locaux ou non. L'Université insiste également dans ses valeurs sur l'ouverture extérieure, désirant attirer des étudiants étrangers et venus du reste du Canada ; elle se présente également comme un lieu de passage important pour la recherche (ce que A. Boudreau confirme, 2016, p. 28). Enfin, il faut noter que parmi les valeurs endossées, l'Université parle de son engagement communautaire en ces termes :

Engagement communautaire. Tout en respectant les principes éthiques qui régissent le développement, elle tisse des liens avec la communauté qu'elle dessert et arrime ses actions avec celle-ci en s'insérant dans des activités économiques, communautaires et culturelles; de plus, elle facilite le transfert des connaissances et des technologies et incite le développement de partenariats dans divers secteurs d'activités.⁷⁶

Ainsi, l'Université de Moncton se présente comme une institution généraliste et à portée internationale, tout en étant ancrée en Acadie et en œuvrant pour la communauté (je reprends ici le terme choisi par l'Université).

Pour résumer, et de façon globale, l'Université est un espace de réflexion et d'opportunités. C'est donc aussi un espace de revendication. En cela elle est un contre-pouvoir, je l'ai dit, mais également un espace de circulation des idées et de reproduction sociale. En outre, et pour revenir à mon sujet, elle est doublement au cœur de la question linguistique puisque constituée de trois campus : Moncton au sud-est du Nouveau-Brunswick, région que j'ai décrite plus haut comme une zone de contacts forts, Edmundston, dans le nord-ouest et Shippagan au nord-est, plus homogènes sur le plan linguistique. Ci-après une petite carte permet de situer les trois terrains où j'ai effectué cette recherche doctorale ; Moncton fut le terrain principal.

Entre ces trois localités existent des différences dans les discours, j'aurai l'occasion d'y revenir. Mais c'est pour son positionnement, son rôle et son histoire que l'Université de Moncton constitue un lieu incontournable pour l'étude des idéologies linguistiques en Acadie. Le prochain chapitre exposera la méthodologie d'enquête, ma méthode de travail et mon approche épistémologique.

⁷⁶ Je reprends la mise en forme originale, voir <http://www.umoncton.ca/enbref/node/3>.

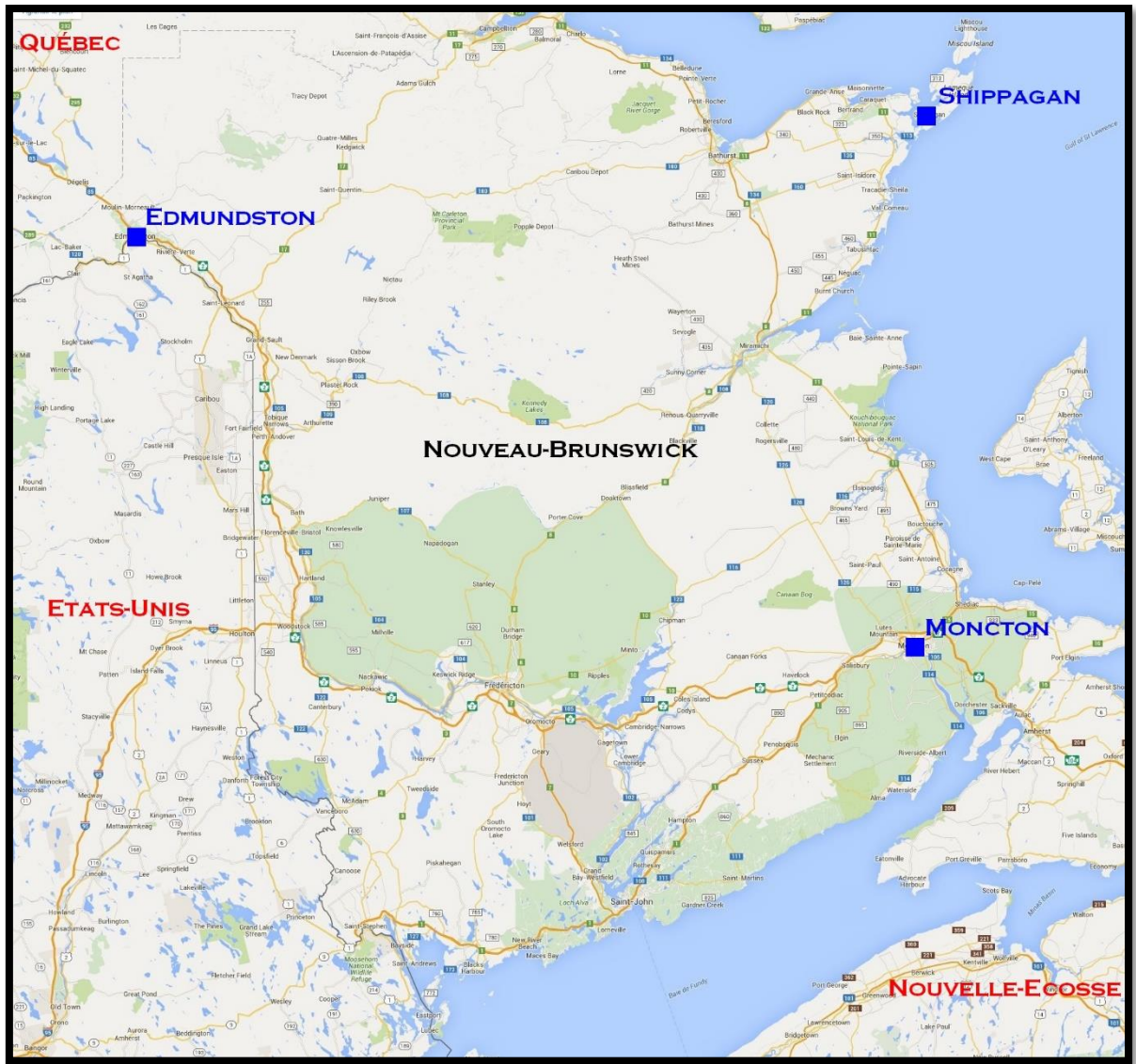


Figure 3 - Situation géographique des trois campus (<https://www.google.fr/maps>)

Chapitre 3. Une enquête en milieu minoritaire

1. L'enquête : déroulement et analyses

1.1. Déroulement

Je me suis installé à Moncton début janvier 2013, j'ai réfléchi dès moment-là pour savoir comment saisir la circulation des discours et des idéologies sur ce terrain universitaire. Vers le mois de mai, après quelques mois d'habitation, j'ai commencé à entrevoir les cours de français obligatoires de l'Université comme un terrain potentiel. J'ai contacté la directrice du Secteur langue⁷⁷ du campus de Moncton, qui m'a mis en lien avec deux professeures intéressées à m'accueillir dans leurs cours⁷⁸. Il a été convenu que j'assiste à l'ensemble de leurs cours sur un semestre – ce qui va constituer le premier volet de la recherche. L'enquête principale a donc eu lieu plus précisément pendant 4 mois, durant la session d'automne 2013, et consistait à observer (et enregistrer) deux cours de français obligatoires (un de communication orale en français, l'autre de communication écrite en français).

A partir de là, un « protocole⁷⁹ » d'enquête a été mis en place, et un dossier déposé devant le Comité d'éthique de l'Université de Moncton⁸⁰. Celui-ci a validé la méthode le 25 juin 2013 permettant de mettre en place l'enquête dès la rentrée. Deux professeures volontaires m'ont ouvert les portes de leur classe, où j'ai pu assister aux cours de français obligatoires donnés au niveau baccalauréat : le cours de communication écrite en français (FRAN 1600) et celui de communication orale en français (FRAN 1500)⁸¹. Lors de la première séance, chacune des professeures m'a permis de présenter brièvement l'objet de la recherche à l'ensemble des étudiants (il avait été convenu avec le Comité d'éthique que rien n'avait besoin d'être caché aux participants) et de leur remettre le formulaire de consentement dont ils devaient prendre

⁷⁷ Branche de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales qui s'occupe exclusivement de l'enseignement des langues (et notamment du français).

⁷⁸ Je reviens plus bas sur l'importance de ces rapports interpersonnels dans la construction de l'enquête.

⁷⁹ Je mets des guillemets au terme « protocole », car l'enquête ethnographique, toute rigoureuse qu'elle soit, me semble requérir une liberté d'action (et de réaction) du chercheur qui dénote avec le terme « protocole ». Or, le dossier déposé devant le Comité d'éthique est extrêmement rigide, oblige à poser longtemps à l'avance l'ensemble des actions qui seront menées par le chercheur (y compris fournir un guide d'entretien précis), et pour chaque changement de passer de nouveau devant la commission (qui ne se réunissait à l'époque qu'une fois par mois). Cette démarche s'approche d'un protocole qui serait celui d'autres sciences, autres que les sciences humaines.

⁸⁰ Ce dossier contient un formulaire principal qui informe le Comité sur l'objet de l'enquête et son déroulement, la méthodologie adoptée, les modes de cueillette des données, et une grande part de considérations éthiques (protection des personnes, conséquences éventuelles liées à la recherche, consentement et confidentialité des participants). Le dossier comprend aussi en annexe le texte de sollicitation de participants et le formulaire de consentement qu'ils ont à signer. Il comprend enfin s'il y a lieu, les questionnaires utilisés et les guides d'entretiens.

⁸¹ Ils seront décrits dans le détail, ainsi que leur mise en place, au chapitre suivant.

connaissance, qu'ils devaient ensuite signer, et moi, contresigner, avant que je leur en retourne un exemplaire⁸². Pour la très grande majorité, tous les participants ont accepté de participer (voir les chiffres, ci-dessous). Durant ma présentation et dans le formulaire, des garanties d'anonymat leur avait été fournies, ainsi que, pour les quelques-uns qui ont refusé de participer, l'assurance de ne rien leur demander du semestre. Avec l'accord de tous les participants, j'ai donc assisté à presque toutes les séances, et toutes ont été enregistrées sur fichiers audio numériques⁸³. Il était également convenu que je reviendrais vers eux plus tard pour planifier des entretiens à la fin du semestre.

Avant de détailler plus avant chacune des étapes et le recueil de données, précisons qu'un deuxième volet d'enquête fut tardivement planifié. Lorsque je suis rentré à Grenoble en janvier 2014 et ai commencé à travailler sur les données recueillies, de nombreuses questions sont venues qui n'allaient pas trouver réponses dans la matière déjà recueillie. Devant la difficulté d'accès à certains étudiants, j'avais commencé à m'intéresser – en cours d'enquête – au volet « institutionnel » des cours de français, et au positionnement des professeurs⁸⁴. Ainsi j'ai planifié un deuxième volet d'enquête, pour interroger spécifiquement les professeurs de français de l'Université. Il a fallu à nouveau monter un dossier pour le Comité d'éthique, avec formulaires et guide d'entretien. Celui-ci a d'abord rejeté ma demande, craignant que, face au petit nombre de professeurs de français à l'Université, ceux-ci soient trop facilement reconnaissables. J'ai dû promettre de ne pas mener ce complément d'enquête à moins d'avoir au moins dix réponses positives. J'ai plus tard appris qu'à l'automne 2014, date à laquelle ce complément a été planifié, il n'y avait que 16 professeurs qui enseignaient en français, tous campus confondus. J'ai pu en voir 12 en entretien semi-directif, ce qui m'a mené sur les routes du Nouveau-Brunswick pour lier Shippagan et Edmundston.

Une enquête de terrain en deux temps, donc, qui commence fin 2013, par quatre mois d'observation.

L'observation des cours de français

En général, l'observation s'est limitée au cadre de la salle de classe ; il s'agissait d'assister au déroulement du cours dans sa globalité, d'observer l'activité pédagogique et les interactions dans leur expression « spontanée ». Je mets des guillemets, car il est évident que ma présence

⁸² Je reviendrai au point 2 sur le formalisme de ces opérations.

⁸³ Tenu par les obligations de ma scolarité doctorale, certaines séances n'ont pas pu être suivies, elles ont été enregistrées directement par la professeure en question.

⁸⁴ Rappelons qu'initialement je m'intéressais surtout au public étudiant, avant de réorienter légèrement mon objet.

a eu une influence sur le déroulement des séances, sur les prises de parole et leurs contenus – même si j’ai peu de moyens de vérifier dans quelle mesure. Mon positionnement comme observateur devait être celui d’un spectateur qui passe le plus inaperçu possible. Cela n’a pas toujours été simple, pour des raisons sur lesquelles je reviendrai. Dans l’ensemble, je ne suis pas certain que quiconque ait réellement oublié ma présence en cours, d’autant qu’il arrivait que les professeures me posent des questions pendant la séance (ce fut rare et rien n’avait été fixé entre nous sur ce point). Peut-être par contre, avec le temps et les semaines qui passaient, les participants se sont-ils habitués à cette présence, pour ne plus la percevoir comme une gêne. A. Duranti va dans ce sens, lorsqu’il écrit que « [Ethnographers] learn to assume the strange status of accepted bystanders or professional overseers. This sometimes implies finding what amounts to a blind spot in the scene, that is, the least intrusive place to sit or stand (1997, p. 101)⁸⁵ ». En l’occurrence, j’essayais d’arriver tôt pour occuper une place au fond de la salle (ce qui n’est pas toujours possible, car elles sont très vite occupées au détriment de celles de devant). Le but était certes d’être moins vu, mais aussi et surtout de mieux voir.

La salle de classe fait partie de ces espaces qui ne sont pas des vases clos, mais qui sont difficiles à observer dès lors que la porte se referme sur les étudiants. Francine Cicurel note avec justesse que « chaque fois qu’un enseignant accepte de faire entrer dans sa classe un observateur, il se met en danger car il s’expose au regard de l’autre mais il permet un progrès notable dans la connaissance des pratiques d’enseignement » (2011, p. 15). Aussi, l’observation au long cours, devait permettre un accès à ces données qui, sans être volontairement cachées, ne sont en général pas visible à la recherche (Blanchet, 2000, p. 42). Il m’a fallu prendre mes marques, me familiariser lentement avec les pratiques de classe, ce n’est que quelques semaines après le début de ce travail que j’ai commencé à voir ce qui allait m’intéresser parmi les heures d’interactions de classe. Durant tout ce temps, j’ai tenu un carnet de notes où je consignais le maximum de remarques à brûle-pourpoint. L’enregistrement des séances s’est cependant avéré le plus utile, car il n’est pas rare en réécoutant, bien longtemps après l’enquête elle-même, que des paroles, que je n’avais pas relevées, m’apparaissent tout à fait intéressantes.

L’observation des cours dans leur cadre « normal » apparaît comme une étape essentielle, sans laquelle les entretiens qui suivirent se seraient avérés incomplets.

⁸⁵ Cité par Matthieu Leblanc dans sa thèse de doctorat (2008, p. 56).

Les entretiens semi-directifs

Durant la seconde moitié du semestre (fin octobre – début décembre), des entretiens ont été effectués avec les deux professeures, et proposés à tous les étudiants participants. Ces entrevues étaient destinées à m'éclairer, sur la base de ce que j'observais en classe, sur le rapport à la langue de chacun – notamment dans le milieu universitaire, et devaient globalement permettre de faire émerger des représentations. A l'origine, les entretiens étaient charpentés par le guide fourni au comité d'éthique, mais qui n'a que peu été suivi. Dans un plaidoyer pour des entretiens semi-directifs, Kaufmann écrivait en 1996 :

La situation d'entretien suscite une attention de plus en plus focalisée, la chasse étant déclarée à toutes les influences de l'interviewer sur l'interviewé. La conséquence est de tendre vers une présence la plus faible possible de l'enquêteur (...), une absence en tant que personne ayant des sentiments et des opinions. La retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses (1996, p. 17).

Je me suis largement inspiré de son positionnement, c'est-à-dire que je n'ai pas voulu nier mon engagement dans les discussions que j'animais. Bres écrit qu'ainsi l'entretien « voit son caractère formel diminué, sans pour autant se confondre avec une conversation » (1999, p. 68). Pour ma part, je ne sais pas où s'arrête l'entretien et où commence la « conversation », certains de mes entretiens avaient probablement le ton d'une conversation informelle ; je ne pense pas que les données s'en soient trouvées amoindries, au contraire, il m'a semblé que mes intervenants se livraient plus ainsi.

Durant le premier volet de l'enquête (en 2013), j'ai mené 11 entretiens avec 13 personnes. Deux parmi les onze avec les professeures qui m'ont accueilli dans leurs cours, et neuf avec des étudiants (dont deux en binôme), qui venaient pour part à peu près égale des deux cours suivis. Pour ce premier volet, il m'a semblé me heurter à un mur concernant les étudiants, peu enclins à se porter volontaires pour répondre à mes questions – j'y reviendrai.

A l'automne 2014, je suis retourné sur le terrain pour mener des entretiens avec les professeurs de français de l'Université. L'objectif était d'avoir un aperçu de leur vécu, de la façon dont ils géraient certaines questions linguistiques sensibles en cours, et *in fine* de pouvoir en tirer des conclusions sur leur rapport à la norme. Contactés individuellement, les trois quarts d'entre eux ont répondu favorablement à ma demande. J'ai donc mené douze entretiens supplémentaires sur les trois campus (Moncton, Shippagan, et Edmundston) – qui m'ont mené sur les routes du Nouveau-Brunswick à l'heure où blanchit la campagne.

Les entretiens ont été enregistrés, chacun a duré entre 45 et 100 minutes ; ils constituent une deuxième partie des données. A titre indicatif, voici un récapitulatif en chiffres des données audio – je reviens plus bas sur le traitement de ces données :

	Temps
Obs. cours Écrit	20 ^H 20 ^m 38 ^s
Obs. cours Oral	21 ^H 05 ^m 21 ^s
Entretiens Aut.2013	8 ^H 12 ^m 37 ^s
Entretiens Aut.2014	15 ^H 02 ^m 47 ^s
Total	64^H41^m23^s

Collecte de données documentaires

Enfin, des documents textuels ont été recueillis, de nature très différente. En premier lieu, ont été récoltés tous les documents servant de support pédagogique aux cours de français (sommaires de cours, cahiers d'exercices, documents distribués en classe, notes de cours... etc.). Puis, au cours du semestre, je me suis progressivement intéressé à la mise en place des cours, et aux débats internes qui ont eu lieu autour de cette mise en place. J'ai alors tourné mon regard vers les archives de l'Université, pour récupérer les rapports produits autour de deux périodes : 1994-1996, lors de l'évaluation des programmes linguistiques par l'équipe du CRÉFO de l'Université de Toronto ; puis, 2005-2007, lors du même processus d'évaluation, dix ans plus tard. J'ai également réuni les documents produits lors de la mise en place du cours de sociolinguistique obligatoire (proposition faite par l'équipe du CRÉFO dans leur rapport) ; notamment les sommaires du cours édités sur les trois campus, ainsi que des enquêtes informelles menées par les professeurs sur l'avis des étudiants au sujet de ce cours. Tous ces documents sont conservés aux archives du bureau du Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, auquel j'ai pu avoir accès⁸⁶. Ils sont traités dans le prochain chapitre.

Dans l'ensemble donc, j'ai opté pour une triangulation des données, considérant que mon objet d'études (discours et idéologies) était multimodal et requerrait de croiser des données pour comprendre. Si de ma part, cette méthode n'était pas théorisée au préalable, elle est cependant de plus en plus pratiquée dans la recherche ethnographique (Flick, 2004), elle est même peut-être intrinsèque à la pratique ethnographique.

⁸⁶ Sur ce point, je remercie les instances de l'Université qui n'ont jamais hésité à me donner accès à tous les documents internes dont j'avais besoin.

1.2. Participants

Avant de décrire plus avant les traitements opérés sur le corpus, un mot sur les participants. Le tableau suivant fait d'abord état des 68 personnes concernées par l'enquête et susceptibles d'être sur les enregistrements numériques, ainsi que du nombre de refus.

	Nombre	
	Etudiants (dont refus ⁸⁷)	Professeurs
Total	56 (4)	12
Cours Écrit	31 (1)	
Cours Oral	25 (3)	

Figure 4 - Nombre de participants à l'enquête

Allons au-delà de ces simples chiffres pour les étudiants, pour qui je dispose d'autres informations montrant toute la diversité du groupe. Pour la majorité, les participants sont des Acadiens d'origine ou d'adoption (c'est-à-dire ayant migré depuis plusieurs années), quelques-uns ne sont là que pour leurs études et planifient un retour dans leur province / pays d'origine. Toutefois ce groupe n'est évidemment pas homogène. Deux indices en témoignent : les langues parlées et les lieux d'origines. Les deux tableaux suivants font un résumé, selon les déclarations des participants⁸⁸ :

Langue	Nbr	Pays ou Province	N	Lieux			
Français	47 ⁸⁹	C A N A D A	35	Atholville, Baie-Sainte-Anne, Balmoral, Bathurst, Beresford, Bouctouche, Dieppe, Edmundston, Campbellton, Caraquet, Cocagne, Charlo, Fredericton, Grand-Sault, Le Goulet, Memramcook, Miramichi, Moncton, Néguaç, Petit-Rocher Ouest, Richibouctou, Rogersville, Saint-Jean, Saint-Louis-de-Kent, Saint-Quentin, South Tetagouche, Tracadie			
Anglais	40						
Arabe	3						
Chiac	2						
Allemand	1						
Arabe tchadien	1						
Bamana	1						
Espagnol	1						
Goun-Gbe	1						
Kinyarwanda	1						
Lingala	1						
					Québec	4	

⁸⁷ Les refus sont comptés dans les 56. Etant en cours comme tout le monde, ces étudiants sont susceptibles d'avoir été enregistrés, d'une certaine manière, ils n'ont pas eu le choix de participer. Je garantissais surtout de ne pas aller les ennuyer avec des entretiens ou des questions. Ils ne sont pas reconnaissables dans les extraits présentés dans cette thèse.

⁸⁸ Au mois d'octobre 2013, manquant d'informations basiques sur mes informateurs, je leur ai fait passer un court questionnaire qui me permettait aussi de prendre contact avec eux pour les entretiens futurs. Au-delà des contacts, je ne leur demandais que deux choses formulées ainsi « Lieu(x) d'origine(s) / de résidence(s) » et « Langue(s) parlée(s) ». Les informations réunies dans ces tableaux sont donc déclaratives ; elles concernent les étudiants présents le jour où j'ai diffusé le questionnaire dans les deux cours. Ce questionnaire est disponible en Annexe 18 (voir le tome 2, p. 164).

⁸⁹ Tous les étudiants sont bien francophones, mais quelques-uns d'entre eux n'ont pas jugé utile de le préciser.

Moré	1
Pulaar	1
Sara	1
Soussou	1
Wolof	1
Yoruba	1

		Montréal, Québec, Trois-Rivières, Victoriaville
	Nouvelle-Écosse	2 Clare, Isle Madame
	Colombie-Britannique	1 Vancouver
	Île-du-Prince-Édouard	1 Summerside
	Ontario	1 Ottawa
Burkina Faso	2	/
Guinée Conakry	2	Conakry
Mali	2	Bamako
Maroc	2	Casablanca, Marrakech
Rép. Dém. Du Congo	2	Kinshasa
Bénin	1	Porto-Novo
Rwanda	1	/
Sénégal	1	Dakar
Tchad	1	Koumra
Tunisie	1	/

Figure 5 - Informations relatives aux étudiants participant à l'enquête

Si pour l'essentiel, ils sont bilingues français-anglais et viennent du Nouveau-Brunswick, on voit que le public est très diversifié. Ces données ne sont fournies que pour information. Dans la suite de cette thèse, il n'est pas rare que je resitue l'origine des participants en note de bas de page, mais sans prendre appui sur ces informations pour tenter d'expliquer des phénomènes ; je n'ai que trop peu d'informations supplémentaires pour présupposer que l'origine des intervenants est liée à leurs prises de positions. Du côté des enseignants, les parcours sont également assez divers, une moitié est originaire du Québec l'autre du Nouveau-Brunswick ; de la même façon, je ne me servirai pas de ces informations dans la suite de ce texte.

La question de l'anonymat

Enfin, se pose la question de l'anonymat des participants. Je l'ai écrit, c'était un point essentiel du « protocole » d'enquête et une garantie fournie à tous les participants. L'anonymat offre la garantie que des lecteurs (anonymes eux-aussi) extérieurs ne reconnaissent pas les auteurs des propos cités ; et sur ce point, il est assez facile de renommer ses intervenants, empêchant ainsi de faire des liens entre le « dit » et la personne. Mais un problème différent se pose avec la recherche ethnographique : dans la mesure où elle prend place dans un petit milieu, comment empêcher que les premiers concernés ne se reconnaissent entre eux ? Les premiers concernés étant les acteurs sociaux de ce milieu, qui sont à la fois les participants de l'enquête, et les premiers lecteurs potentiels, intéressés par les produits de cette recherche. C'est ici qu'il faut différencier anonymat et confidentialité (Béliard & Eideliman, 2008), confidentialité signifiant que le masquage du lien entre le dit et la personne s'étend jusqu'à tous les participants

entre eux et aux proches de ces participants. Selon Béliard et Eideliman, les enjeux d'anonymat et de confidentialité se posent avec force depuis quelques décennies pour des raisons qu'ils listent ainsi :

Le développement des recherches « chez soi », réduisant la distance, à la fois géographique et sociale, entre le chercheur et ses enquêtés et rendant de plus en plus malaisé le maintien d'une séparation entre milieu d'enquête et milieu de diffusion des résultats ; les injonctions croissantes à rendre des comptes aux enquêtés, voire à les associer aux recherches ; de façon générale, la montée des préoccupations éthiques en anthropologie, mettant l'accent sur le respect de la personne tout en instituant le « retour », c'est-à-dire l'exposé des résultats de la recherche aux enquêtés, comme une exigence déontologique première (2008, p. 124).

Si je prends l'espace pour développer un peu cette question, c'est qu'elle s'est posée avec vigueur sur mon terrain. Le comité d'éthique m'a plusieurs fois rappelé l'importance d'une « confidentialité » que je ne pouvais pourtant pas promettre (j'ai parlé d'anonymat). Et à plusieurs reprises, les participants (ou des proches extérieurs) ont eu l'occasion de « spéculer » sur « qui avait dit quoi » en lisant des parties de ce travail de recherche. L'exiguïté du milieu favorise peut-être cela, mais je ne saurais que trop déconseiller ces spéculations, tout en sachant qu'elles sont probablement inévitables. C'est pourquoi, je tenterai d'en limiter les effets, en m'appliquant à un strict respect des paroles prononcées, sans inférer ou surinterpréter ; respect qui est aussi celui de la parole donnée, donnée par les intervenants qui m'ont signifié leur accord par écrit, et qui ont donné de leur temps pour participer à cette recherche.

1.3. Corpus et traitement du corpus

Le corpus est constitué des données évoquées en section 1.1 de ce chapitre : observation des séances de cours et enregistrement de ces séances, enregistrements des entretiens, documents récoltés, et mon propre carnet de bord de l'enquête. En premier lieu, les données recueillies ont donc été triées. Les documents sous forme papier ont parfois été numérisés (selon leur importance) quand ils n'étaient pas déjà disponibles sous forme numérique (les cahiers d'exercices et les sommaires de cours souvent le sont). Le principal traitement opéré sur les données a donc concerné les enregistrements.

Transcrire

Je dispose au total de près de 65 heures d'enregistrement ; environ 42 heures sont des séances de cours, les 23 autres, des entretiens. Dans un premier temps, j'ai transcrit tous ces enregistrements sans exception, selon des conventions simples pour gagner du temps, sans

logiciel ni base de données, mais sur un simple fichier Word⁹⁰. « Transcription simple », cela signifie que la transcription se veut coller à ce qui est dit de fait : elle note les pauses courtes, moyennes et longues, les ratages, les interruptions, certaines intonations, les insistances, les chevauchements de parole, et quelques didascalies fournissant des informations situationnelles. Mais elle ne contient aucune information relative à la phonétique, « accents », schwa ou élisions par exemple ; et pour les séances de classe se concentre sur les interactions dialoguées en ignorant au maximum le « bruit d'ambiance » des apartés très peu audibles entre étudiants (on trouvera les conventions précises à la fin de ce point). A ce stade, il faut noter un élément important : transcrire, passer de l'oral à l'écrit, ne peut se faire qu'au prix d'une transformation du matériau brut (oral) en un nouveau matériau régi par des conventions différentes. Dans la mesure où l'objet qui m'intéresse ici concerne les discours, leur circulation, les constructions idéologiques et leur réactualisation, j'ai jugé plus neutre et plus facile de m'en tenir à des transcriptions orthographiques. C'est dire que, d'une certaine manière, je fais entrer le matériau oral dans les catégories assez normées de l'écrit, mais qui ont cet avantage, je crois, d'être plus neutres (Blanche-Benvéniste & Jeanjean, 2000), d'éviter la catégorisation et les jugements, même inconscients, sur les locuteurs. Pour autant, je ne transforme pas le dit en produit normatif, selon des normes d'éditeurs : pauses, interruptions, répétitions, construction syntaxique, sont celles de l'oral.

Tout au long cette transcription simple, les passages susceptibles d'être utilisés pour la thèse ont été relevés et annotés. L'idée était d'avoir une vue claire et exhaustive de mes données. La chose a un côté « artisanal », qui amène deux courtes remarques : d'abord, il était strictement impossible de déléguer cette étape, aussi laborieuse et exténuante soit-elle. Les réécoutes successives pour transcrire – simplement mais au plus juste – ont permis d'avoir bien en tête la globalité du corpus. Deuxième remarque cela étant, il est évident que l'on ne peut pas avoir en tête 65 heures d'enregistrement, même après les avoir transcrites en totalité. J'ai dû souvent lire et relire mes commentaires laissés ici et là, et me suis souvent surpris au cours des analyses et même au cours de la rédaction à « redécouvrir » certains passages très riches (parfois même que j'avais ignorés et pas annotés lors de la transcription). Il a fallu que je fasse le deuil de l'idée d'utiliser *toutes* mes données. Celles qui sont utilisées dans les chapitres qui suivent ont donc fait l'objet d'une sélection pour ce qu'elles apportent à mon sujet d'étude.

⁹⁰ Qui, pour information, représente 1300 pages selon la même feuille de style que cette thèse, et trois millions de signes.

Ces extraits sélectionnés ont pu faire l'objet de transcriptions plus fines, selon les analyses qu'ils requerraient pour nourrir mon propos. Mais globalement, il s'est surtout agi de les retranscrire pour s'assurer d'être au plus près de ce qui était dit.

Voici ci-dessous les conventions de transcription utilisées et qui se retrouveront dans les extraits cités dans cette thèse :

Intervenants : ils sont désignés par un prénom fictif, choisi plus ou moins au hasard⁹¹.

Pauses : marquées par le signe + (courte pause), ++ (pause plus longue), (3sc) lorsque la pause se compte en secondes.

Interruptions : marquées par une barre oblique /.

Chevauchements : marqués par un soulignement des paroles dites en même temps.

Marques vocaliques : signalées par un archiphonème en majuscule (par exemple E, M, etc.)

Allongements vocaliques : marqués par deux points : , répétés pour allongement de plusieurs secondes.

Intonations : marquées par les symboles ! ou ? pour une interrogation.

Insistance : marquée par l'usage de majuscules MAJ.

Discours rapporté : placé entre guillemets « ».

Commentaires : sont marqués comme des didascalies en italique dans des parenthèses.
Exemples : (*rires*).

Séquences inaudibles : marquées par des X, répétés selon la longueur de la séquence inaudible, ou des didascalies lorsqu'elle est trop longue.

Ces éléments de transcription peuvent donner une impression de linéarité aux extraits présentés, d'autant plus qu'ils sont présentés par tour de parole, alors que la matière est profondément complexe et enchevêtrée. J'ai conscience de ces inconvénients, je considère toutefois que ces choix sont les plus adaptés à mon objet d'étude et aux analyses appliquées au corpus.

Analyser

A partir de là, la totalité du corpus est disponible sous forme textuelle, rendant des traitements et analyses plus faciles. De plus, cela permet d'avoir une vision globale de

⁹¹ En veillant à ne pas les choisir trop proches phonétiquement les uns des autres pour éviter les confusions.

l'environnement discursif étudié. C'est dire que l'ensemble des discours émis et circulant relatifs à une situation (ici, les cours de français à l'Université de Moncton) sont disponibles, ou du moins, accessibles (disons à tout le moins que je possède des échantillons significatifs de tous les mécanismes). Cette vision globale est un atout majeur dans la compréhension fine des phénomènes sociaux.

Un mot donc des analyses effectuées. Je resterai bref car, au besoin, c'est dans les chapitres directement que des éléments théoriques plus détaillés seront présentés. Tout d'abord, je comprends la transcription comme une première étape de l'analyse. Elle permet un premier balayage du contenu, d'isoler des thématiques, des motifs récurrents. De là, on voit se dessiner des liens entre ces motifs, des liens entre le dit ici et maintenant et des idéologies en circulation. Ensuite, au-delà de cette première étape, deux perspectives viennent nourrir les analyses effectuées : une démarche interprétative et une perspective critique.

Les deux sont en fait étroitement mêlées dans mon approche. La première est corrélée directement à la démarche ethnographique ; l'objectif étant, à l'aune de notre compréhension des phénomènes sociaux, des rapports de pouvoir, des idéologies en circulation, d'interpréter les positions prises par les acteurs sociaux, mais aussi de voir comment ils contribuent à construire les idéologies, à nourrir les rapports de pouvoir. Et ceci est totalement inscrit dans l'approche critique, qui consiste (cf. chapitre 1) à mettre en lumière les intérêts symboliques et matériels qui se cachent derrière les prises de position et les rapports de pouvoir. L'idée étant que ces intérêts sont perceptibles à travers le discours (Heller, 2002).

C'est pourquoi mes analyses se rattachent à l'analyse de discours, et plus précisément à l'analyse critique de discours (Fairclough, 1992). Celle-ci part du principe qui est de mettre les outils et analyses discursives au service d'une compréhension des liens entre discours / pratiques, d'une part et contexte social / intérêts et conséquences sociales, de l'autre (Van Dijk, 1996). Blommaert décrit la *critical discourse analysis* comme « groundbreaking in establishing the legitimacy of a linguistically oriented discourse analysis firmly anchored in social reality and with a deep interest in actual problems and forms of inequality » (2005, p. 6)⁹², c'est-à-dire en intégrant pleinement la réflexion autour des inégalités sociales et des discriminations, j'y reviendrai dans ce chapitre.

⁹² Cité par Emilie Urbain dans sa thèse de doctorat (2014, p. 41). Laquelle ajoute que ce courant d'analyse a, depuis ses premiers pas, une portée réflexive intégrant l'engagement des chercheurs. Je suis également cette ligne ici.

Ensuite, dans cette perspective d'analyse critique, l'analyse plus fine de certains faits de langue peut s'avérer riche d'enseignement pour comprendre comment les acteurs sociaux construisent des groupes (énonciation, champs sémantiques, éthos et construction de soi, par exemple) et alimentent les dynamiques sociales. Pour ce faire, les outils de l'analyse argumentative de discours sont centraux. Les travaux de Ruth Amossy (2012) ou de Christian Plantin (1996) seront abondamment mobilisés plus loin, entre autres travaux qui seront présentés dans le détail au moment voulu.

Voilà brossé très rapidement quels sont les courants d'analyse qui seront utilisés dans les pages qui suivent. Ils seront occasionnellement approfondis à la faveur d'analyses ponctuelles, dans les prochains chapitres. Mais bien sûr, la perspective critique se doit de prendre en compte aussi la position du chercheur. La construction du savoir se fait dans un échange permanent entre les participants et le chercheur, et dans cet échange-même résident aussi des traces des rapports de pouvoir, du même ordre que celles que l'on tente généralement de mettre en évidence dans la recherche.

2. Légitimité et autorité : la co-construction du savoir⁹³

Christian Ghasarian écrit « qu'à trop vouloir ignorer sa subjectivité, l'ethnologue risque de fausser ses résultats. Son effort pour analyser les réactions des autres ne suffit pas s'il oublie d'analyser ses propres réactions aux autres » (2002, p. 11). Avec lui, beaucoup d'auteurs ont souligné l'importance de la réflexivité par rapport à la pratique de terrain⁹⁴. En poursuivant la réflexion de Ghasarian, je tenterai dans ce point de clarifier comment le rapport chercheur – participants joue un rôle dans la construction du savoir. Je chercherai d'abord à montrer comment ma compréhension du terrain a été, au départ, alimentée par des (pré)conceptions forgées en amont de l'enquête, et les risques que cela a fait planer sur la compréhension des phénomènes. Puis j'examinerai le rapport que les participants (professeurs, étudiants) entretiennent avec moi, et comment se construit une position « surlégitime » du chercheur sur

⁹³ Cette section a été soumise à la *Revue d'Éducation* de l'Université d'Ottawa, pour un article intitulé « Le rapport à l'autre. Construction du savoir dans une enquête sociolinguistique ethnographique à l'Université de Moncton ».

⁹⁴ La réflexion autour de la réflexivité du chercheur sur lui-même est une thématique importante des sciences sociales depuis quelques décennies. Depuis Bourdieu, qui a plusieurs fois évoqué la question en profondeur dans *Homo Academicus* (1984), ou *Questions de sociologie* (1984), jusqu'à aujourd'hui où des chercheurs questionnent les outils et les théories posés en amont de leur travail de terrain (Albinou & Martin, 2015). Pour une revue plus complète et historique de cette thématique, lire J.-P. Olivier de Sardan (2008). Et concernant spécifiquement la sociolinguistique, lire le numéro de *Cahiers de sociolinguistique*, coordonné par D. de Robillard (2009).

son terrain. Enfin, je voudrais clarifier mon rapport à la réalité, entendant par-là comment je l'ai infléchié et comment j'ai composé avec l'effet de ma recherche sur mon terrain. Le contenu de cette section est tiré de remarques, de questionnements, de doutes, consignés dans mon journal de bord tout au long de l'enquête de terrain quasi-quotidiennement. Il met également en évidence ce qui pourrait être compris comme des limites intrinsèques à ce travail ethnographique : proximité avec les participants, influence sur leurs attitudes et leurs mots, subjectivité des interprétations... Cependant, à mes yeux ces « limites » ne sont que les contraintes afférentes à mes *choix* de recherche.

2.1. Le rapport du chercheur à l'Autre

2.1.1. *Premiers pas et rapports institutionnels*

Pour commencer, un mot des rapports institutionnels que nous entretenons avec nos participants, et qui sont souvent les premiers rapports que l'on a avec eux. Marc Abélès note le caractère « hautement négocié » de la relation entre le chercheur et ses participants (2002, p. 41). Et il est vrai que, pour progresser, on demande des autorisations en permanence. Pour ce qui me concerne, je l'ai dit, j'ai commencé par prendre contact avec la directrice du Secteur langue. Celle-ci m'a aiguillé vers deux professeures intéressées à participer à mon enquête (de leur plein gré, et c'est évidemment important pour les données). Je les ai contactées, elles ont accepté de m'accueillir dans leur cours. Il a fallu ensuite mettre au point le protocole d'enquête détaillé présenté plus haut (jusqu'à dire quelle question je comptais poser et à qui), le soumettre au Comité d'éthique évoqué, avant que celui-ci statue. Une fois sa décision rendue, et moyennant quelques modifications du protocole si le Comité les juge nécessaires à la protection des participants et de leur anonymat, je suis désormais habilité à mettre l'enquête en place. L'étape suivante est de recueillir les autorisations et signatures de chacun des participants. Lesquels participants doivent être éclairés sur leurs droits au cours de cette enquête et signer un formulaire de consentement. J'ai obtenu environ 65 autorisations pour quatre refus.

Une première remarque s'impose sur ces obligations éthiques : je n'ai pas décidé complètement de ma première approche du terrain. Mes premières relations, les premiers participants qui m'ont aidé dans mon travail, me furent imposés par le milieu institutionnel. A ce sujet, j'écrivais dans mon journal de bord en septembre 2013 les lignes suivantes :

Journal de bord, dimanche 29 septembre 2013 :

Je mène cette enquête en toute transparence avec les participants, ils savent qui je suis et ce que je fais. Mais pour dire les choses franchement je n'ai choisi qu'à moitié cette approche. Au Canada, chaque université est dotée d'un comité d'éthique assez exigeant, et pour ne pas voir mon dossier refusé, j'ai été amené à en arrondir les angles et à donner des gages de déontologie. Je suis assez critique sur ce point d'ailleurs, car les données auraient gagné en spontanéité si j'avais employé une méthode « d'infiltration » du groupe d'étudiant. Or, pour avoir un maximum de chance de voir son dossier accepté, on est souvent tenté de verser un peu dans la complaisance envers le comité. Ce qui est pernicieux, si nos données s'en trouvent altérées.

Bien sûr, il s'agit d'une réaction à chaud⁹⁵, mais l'important est de noter que, dès le départ, la « réalité » que nous observons n'est pas une « réalité » quotidienne et spontanée préexistante à la recherche, mais une « réalité » transformée, où l'élément « doctorant-chercheur-étranger » est intégré à la trame de réflexion des participants et à leur comportement.

2.1.2. La tentation de la réification

Revenons au projet initial tel qu'il fut préparé au début du doctorat. Il portait sur une « étude du rapport à la norme des jeunes en Acadie⁹⁶ ». Je souhaitais m'intéresser à ce que pensait la génération qui allait bâtir l'Acadie du 21^e siècle, pour identifier d'éventuels changements par rapport à la génération qui avait bâti celle de la fin du 20^e. Si l'on pouvait les observer chez les professeurs, peut-être les idéologies conservatrices étaient-elles en évolution chez les jeunes. Cela aurait permis d'identifier des changements idéologiques à l'œuvre, et par là, de dessiner le paysage idéologique linguistique du futur. De là partait une réflexion ambitieuse et sans doute inappropriée. D'abord parce que l'Acadie n'est pas une région homogène. Prenons l'exemple de l'Université de Moncton. Comme j'ai eu l'occasion de le dire au chapitre précédent, elle est répartie principalement sur trois campus, situés à Moncton dans le sud-est du Nouveau-Brunswick (région de très fort contact anglais – français), à Shippagan dans le nord-est et Edmundston dans le nord-ouest (régions francophones plus homogènes). Les discours sur ces trois campus peuvent se recouper, mais j'ai pu constater des divergences très notables au cours des entretiens avec les professeurs de français des trois villes, et en lisant certains rapports administratifs internes sur la formation linguistique (c'est notamment le cas sur la perception de l'insécurité linguistique régnante – j'y reviendrai dans les chapitres d'analyses).

Un autre problème s'est rapidement imposé : cibler les jeunes. Les étudiants ont formé un groupe difficile à aborder et surtout avec lequel échanger. Et lorsque j'y suis parvenu, j'ai

⁹⁵ Rédigée alors que le comité me demandait de déposer une nouvelle demande devant eux pour le petit questionnaire évoqué au point 1.2 ci-dessus.

⁹⁶ J'ai souligné déjà avoir, par la suite, réorienté mon objet.

remarqué que les discours qu'ils tenaient circulaient aussi largement chez les professeurs voire même qu'ils avaient des positions plus conservatrices – j'aurai également longuement l'occasion d'y revenir dans les prochains chapitres, je ne m'étends pas plus. Mais je veux dire par là qu'associer une idéologie ou des discours à une catégorie de personnes, à un groupe, et même à un milieu géographique, s'est vite révélé être une vaine entreprise (cf. aussi point 3 ci-après). Pour un chercheur « non-natif » (Henry & Le Menestrel, 2009, pp. xxi - xxii), c'est-à-dire extérieur à l'espace dans lequel il vient travailler, le terrain inconnu est un espace où il y a tout à découvrir, tout à comprendre. Peut-être est-il rassurant, du moins au début, de catégoriser, de modéliser des phénomènes sociaux pour les comprendre. Or, j'ai trouvé des discours et des idéologies en tension, parfois des discours contradictoires chez une même personne. À l'épreuve du terrain ces catégories ont dû tomber, il m'est apparu beaucoup plus juste de travailler non pas sur des catégories de personnes, mais sur leurs discours, la circulation de ces discours et leurs réactualisations dans cet espace qu'est l'Université de Moncton.

2.2. Le rapport des participants à l'Autre

2.2.1. *Légitimité institutionnelle*

Revenons sur les obligations éthiques de l'enquête pour faire une deuxième remarque. S'il m'était venu un instant à l'esprit de me fondre dans la foule des étudiants, passer le plus inaperçu possible et avoir accès à des données moins touchées par mon statut, il était clair qu'après le parcours d'autorisations nécessaires, cela était devenu rigoureusement impossible. Début octobre 2013, on lit ces lignes dans mon journal de bord :

Journal de bord, jeudi 03 octobre 2013 :

Il me semble par ailleurs que l'exigence de discrétion que je m'étais astreinte aurait tendance à se retourner contre moi. Désireux que j'étais de passer inaperçu et de ne déranger personne, j'ai souhaité m'installer toujours en fond de salle, là où je suis le moins visible, pour que l'on m'oublie. Or, les activités nécessaires de mon enquête font qu'il est difficile de m'oublier : dépôt de l'enregistreur sur le bureau (le mien ou celui de la professeure), diffusion des formulaires de consentement, chasse aux formulaires manquants, diffusion des questionnaires, etc... Ainsi, au bout de 5 semaines, ai-je plutôt l'impression d'avoir été le weird-guy-au-fond-de-la-salle-qui-croit-qu'il-est-discret-et-qu'il-passe-inaperçu.

J'ai choisi d'abandonner cette méthode.

Si le code éthique que l'on s'impose au cours de l'enquête est nécessaire pour la protection des participants et surtout pour les rassurer quant à l'utilisation future des données, il tend à

formaliser considérablement les rapports⁹⁷, et pose déjà une forme de hiérarchie entre le chercheur et ses participants.

S'instaure alors ce que nous pourrions appeler une « légitimité institutionnelle ». Armé de mes autorisations officielles, mes demandes paraissaient beaucoup plus acceptables aux participants, ma démarche elle-même semblait légitime à leurs yeux et tous – ou presque – signaient mes formulaires de consentement sans poser de questions. Il y a certes, particulièrement chez les étudiants, une indifférence bienveillante à mon égard, mais il y a aussi une forme d'acceptation passive de la recherche, comme si tout allait de soi : « puisque l'institution a dit oui, il faut signer ».

Peut-on parler d'un effet d'autorité du chercheur et de sa recherche ? Bourdieu écrivait que l'effet d'autorité reposait d'abord sur des conditions institutionnelles, des positions sociales hiérarchisées. Il écrivait ainsi que le discours légitime était donc prononcé par une personne légitime, dans une situation légitime et adressé à un destinataire légitime (2001, pp. 67-98). Le rapport du chercheur avec ses participants, canalisé par le formalisme de l'institution, entre totalement dans cette définition.

2.2.2. *Légitimité linguistique*

Par ailleurs, Bourdieu ajoutait un critère d'autorité, linguistique celui-ci, en parlant de conditions phonétiques et syntaxiques légitimes (*idem*). Les personnes que j'ai rencontrées m'ont-elles aussi accordé une « légitimité linguistique » ? Pour dire les choses de façon directe, mon accent français a-t-il eu une influence sur mes rapports avec eux ? Les bruits de couloirs, témoignages glanés ici et là en « off », m'inclinent à penser que oui. Considérons un instant cet extrait, tiré d'un entretien avec une professeure :

(Ext1, entretien, 16-10-2014, 24^e)⁹⁸ Emma : tu viens de France oui j'ai de la famille qui vit en France mais je sais que parfois/ quand j'ai/ bon par exemple j'avais une nouvelle belle-sœur mon beau-frère qu'est venu passer une semaine y a peut-être deux semaines en fait chez nous avec sa nouvelle copine ben oui j'avais tendance à me surveiller un peu devant elle, puis souvent aussi quand je vais euh/ en France puis je rencontre des gens/ pas de ma famille, des gens que je connais pas j'ai l'aura prof de français et du coup je sens que j'ai besoin de me surveiller pour (rire) être légitime dans mon rôle si on veut puis que les gens se disent pas oh elle est prof de français avec sa façon de parler ouf

⁹⁷ On trouvera en annexe 17 le formulaire qui fut diffusé. On le voit, le texte est dense, dans un ton extrêmement formel. Difficile dans ces conditions de se départir d'une image institutionnalisée.

⁹⁸ Les références des extraits se lisent comme suit : numéro de l'extrait, situation de la prise de parole (entretien ou cours), date, minutage de l'enregistrement. Ces deux dernières informations s'avèrent parfois nécessaires pour contextualiser un enchaînement d'extraits. Le numéro de chaque extrait est propre au chapitre.

Cette professeure m'expliqua que nos relations n'étaient pas placées sur ce plan, mais ce qu'elle dit montre quand même qu'elle a intériorisé un genre de rapport « centre – périphérie » avec la France – et par extension les Français (Francard, Géron, & Wilmet, 1993). Si elle réussit sans trop de peine à s'en détacher, je sais que c'est moins le cas pour d'autres participants rencontrés durant mon enquête. Voyons par exemple la réaction de cette autre professeure lorsque je lui demande si « elle s'est surveillée en ma présence » au cours de l'enquête :

(Ext2, entretien, 15-10-2014, 24^e) Karen : OUI + certainement + je dis ça à cause de moi (rires) parce que je sais que ça se fait + euh je veux dire si je me promenais en ville et puis euh sur le trottoir y a Radio Canada était là avec sa caméra je traverserais la rue

Interrogée sur un critère linguistique, elle assimile l'intimidation qu'elle a pu ressentir à une rencontre avec les caméras de Radio-Canada. Cette comparaison est lourde de sens, elle donne un aperçu de la position d'autorité que je pouvais avoir sur le terrain. Dès lors, il faut aussi considérer que l'intériorisation de ce sentiment d'infériorité renforce encore la légitimité que je tirais de mon terrain, et de fait, la position d'autorité.

2.2.3. Une position surlégitime ?

J'ai souvent eu un sentiment d'illégitimité profonde à travailler à Moncton, moi qui n'y était jamais allé avant de commencer mon doctorat. Alors, la construction de cette double-légitimité (institutionnelle et linguistique) aurait pu être tout à fait bienvenue sur mon terrain. Pourtant, cette position n'est probablement pas un atout dans la recherche. Cette légitimité m'est conférée à la fois par l'institution et par les personnes rencontrées durant l'enquête, or, à travers moi se joue probablement cet imaginaire centre – périphérie décrit plus haut. Et je suis tenté de parler de « surlégitimité ». Derrière ce néologisme, j'entends que cette position instaure une hiérarchie entre le chercheur et ses participants. Nous prenons alors le risque de nous couper d'eux, de surplomber les questions, ou pour reprendre les termes de Claudine Moïse, le risque de « l'aplomb et du surplomb » (2010, p. 180). C'est-à-dire que, de par cette place légitimée et par le savoir acquis, on se créerait des certitudes, des vérités péremptives.

Et comme en écho il y a une forme d'identité « de chercheur » qui m'est assignée. Pourquoi, et que représente le chercheur ? Serait-il perçu comme pouvant apporter de potentielles solutions à des situations vécues comme problématique ? Je sens cette attente à l'Université de Moncton, sans pour autant pouvoir en définir concrètement les contours. Mais cela impulse aussi un rapport « au réel », sur lequel je reviendrai à la fin de cette section.

2.2.4. *Chercheur du dedans, chercheur du dehors*⁹⁹

Au vu de ce que je viens d'écrire, on sait déjà que mon statut de chercheur « du dehors » impacte mon rapport aux participants et, en fin de compte, la production du savoir. Cela ne referme pas toute la question du positionnement du chercheur sur son terrain. Annette Boudreau écrit : « Une question qui se pose est de savoir si un chercheur « natif » peut produire un savoir qui soit valable et exempt d'une trop grande subjectivité » (2016, p. 75). Il est intéressant de constater que je pose ici la même question pour ma situation de « chercheur du dehors » pour des raisons différentes. Car elle ajoute ensuite :

Le chercheur « natif » possède une connaissance du milieu qui procède d'un long processus de socialisation, ce qui fait qu'il peut « saisir » le non-dit, l'implicite, les dessous des propos énoncés qui pourraient échapper à des personnes non-familiales de l'endroit ; d'un autre côté, il y a danger d'une trop grande identification avec les personnes, ce qui lui enlèverait cette distance nécessaire que les anthropologues appellent « a distanced gaze » (idem, p. 76).

Il est vrai que pour le chercheur extérieur se pose le problème exactement opposé : ne suis-je pas trop éloigné du terrain pour comprendre la subtilité des références et des inférences ? Combien de temps dois-je passer sur le terrain pour les comprendre ? Mais en réalité, Annette Boudreau le dit bien, la question qui se pose est celle de la légitimité des savoirs construits, que l'on vienne du milieu que l'on étudie ou non. Si les positions sont différentes, dans les deux cas des dilemmes se posent, relativement à la position adoptée sur le terrain, avec les participants et les acteurs sociaux.

Le chercheur de l'extérieur est confronté dans une moindre mesure au même dilemme. Quand vaut-il mieux pour lui dire qu'il fait partie de la communauté ? Quand et pourquoi veut-il ou peut-il user de son statut du dehors pour se distancer de certains propos ou éviter de prendre position (cette question doit être réglée par les Acadiens ; je ne me prononce pas) ? Quand vaut-il user du pouvoir que lui confère son statut du dehors pour discuter de certains sujets « tabous », comme l'usage des anglicismes par exemple ? Les prises de position sur ces sujets seront évaluées différemment selon qu'elles proviennent d'un chercheur francophone européen, par exemple, ou d'une personne issue du milieu (idem).

Il s'agit bien « d'une évaluation » du travail de chercheur, et donc de la question de la légitimité de sa position – ou de sa légitimation. Ainsi, il est fort probable que du chercheur « de l'intérieur » à celui « de l'extérieur », le regard et les motivations changent, mais je crois que dans tous les cas, cela nécessite de réfléchir en profondeur à notre positionnement ; positionnement qui toujours est négocié. De même que la légitimité du travail que nous proposons se construit et ne va pas de soi.

⁹⁹ Cette formulation est inspirée des pages qu'Annette Boudreau consacre à sa position de chercheuse (2016, p. 73 et suivantes).

2.3. Trouver ma place

Consciemment ou non j'ai commencé, au début de l'enquête, à m'intéresser plus en détails à des attitudes et des discours sur la langue normatifs et prescriptifs. Des pratiques qui m'étonnaient, que je trouvais décalées eu égard au paysage sociolinguistique de Moncton, parfois contradictoires, et qui me paraissait constituer une matière à analyse critique. Rétrospectivement, il ne s'agissait pas de m'opposer ni de me confronter aux participants mais plutôt, comme l'écrit Claudine Moïse de « trouver [ma] propre nécessité » (2010, p. 181). On peut éprouver un besoin de se sentir utile, de prouver que ce que nous faisons n'est pas vain. Et puis, j'ai remarqué que ma parole avait un poids. Mes critiques, parfois fondées, parfois moins, distillées ici et là innocemment dans une conversation à bâtons rompus, je les retrouvais parfois inopinément, dans une autre conversation. Mes propres mots circulaient à l'Université.

Si l'on peut plus ou moins contrôler les mots que l'on choisit en discutant avec nos participants, il reste que notre présence affecte le terrain où on travaille. L'enquête mise en place impliquait que je participe, en présentiel, à tous les cours de français obligatoires. Ma présence, celle de l'enregistreur, et celle du protocole éthique ont influencé le comportement des participants, je l'ai dit. Problématique bien connue du chercheur, et qui va au-delà du fameux paradoxe de l'observateur mit en évidence par William Labov (1972). Notamment, une professeure me confie que nos discussions ont amené des réorientations de ses pratiques d'enseignement. Elle dit :

(Ext3, entretien, 16-10-2014, 28^e) Emma : j'ai modifié ma façon de faire (...) ça m'a fait prendre conscience c'est vrai j'avais mis erreur à l'oral dans le haut alors que c'était pas nécessairement toutes des erreurs + donc ça j'ai reformulé ça si on veut, ça ça a été une chose euh ++ quoi d'autres non c'est/ ben moi c'est les entretiens en fait par la suite euh la communication que t'as fait le 4 juin quand j'ai lu le document je trouve/

De différentes manières, je modifie la réalité que j'observe. A bien des égards cette situation est inévitable, on ne peut faire de l'ethnographie sans influencer directement sur notre terrain. La question n'est alors plus de savoir si je dois limiter mon impact sur le terrain, mais plutôt comment l'analyser (Henry & Le Menestrel, 2009, p. xii) et dans quelle direction ai-je transformé le terrain ?

D'abord, il m'est vite apparu que tenir un discours systématiquement critique sur les pratiques et discours de mes participants me plaçait dans une position délicate, en porte-à-faux vis-à-vis d'eux. Cela me plaçait en surplomb des phénomènes. Cette position de surplomb se

cristallise dans une forme d'attitude critique antipathique, au sens premier du terme, c'est-à-dire sans empathie avec les participants, sans tentative de compréhension poussée de leurs positions. Nous, chercheurs, viendrions critiquer, de l'extérieur (ou de l'intérieur, référence au point précédent), ce que nos participants font et disent, parfois depuis de longues années ? Moi, étudiant, venant de France, je viendrais critiquer leurs pratiques du métier d'enseignant ? Tout investi que j'étais de cette surlégitimité évoquée plus haut, j'y ai vite vu une forme d'arrogance institutionnalisée. Et à un moment donné de l'enquête, la clarification de ma position m'est parue nécessaire, comme le fruit d'une longue réflexion et surtout de très nombreux doutes quant à ma propre légitimité. Dès la fin de l'année 2013, après avoir passé un an sur le terrain, avec les personnes qui participaient à ma recherche, il est devenu difficile de me distancier d'elles. D'autant plus difficile que le milieu est petit, que l'on se côtoie en permanence, qu'elles-mêmes côtoient des collègues qui savent qu'elles participent à mon enquête. Dans un petit milieu, tout le monde sait qui a dit quoi, qui a fait quoi, qui participe à quoi... Alors que la confidentialité n'existe pas, je continue le travail de chercheur : je décortique discours et idéologies des participants. Et je me retrouve à écrire, à communiquer sur ce qu'ils ont dit, sur ce qu'ils ont fait. Et dès lors, cela me place dans cette désagréable position de porte-à-faux : d'un côté redevable à mes participants pour leur disponibilité, la richesse de ce qu'ils apportent à mon étude, reconnaissant pour leur ouverture, de l'autre, je pose publiquement un regard critique sur leurs discours et leurs pratiques. Pris entre un impératif scientifique (ce que je voulais être une connaissance objective des faits avant de revoir mon approche), et l'empathie que je peux avoir, la sympathie pour leurs positions (et parfois leurs causes).

Constater ce qu'il en est du rapport chercheur – participants est une chose, mais il restait à négocier cette position dans un milieu où la moindre parole trouve un écho, produit quelque chose. La première étape fut d'être transparent avec les intervenants, leur proposer mes réflexions, entendre les leurs, et leurs réactions aux miennes. Cette méthode d'auto-confrontation (Faïta & Vieira, 2003) permet d'enrichir l'interprétation et nous permet au moins un petit peu de nous mettre à leur place. Ce faisant, pour reprendre les termes de C. Moïse, permettre que « nos analyses et observations [soient] des discours non plus seulement sur l'autre mais *avec* lui » (2010, p. 179).

Plus globalement, cela implique d'abandonner l'idée de la recherche d'une vérité absolue (Heller & Moïse, 2010). Je ne construis pas un savoir expert, péremptoire et définitif. Je propose une lecture des phénomènes sociaux, « plus proche du vraisemblable que du vrai », écrivait Ghasarian (2002, p.20), « incertitude éthique », disait Edgar Morin (2004). Cette lecture se veut

argumentée, justifiée ; je la défends parce que je la crois juste, mais elle reste une lecture que je sais intégrée à mon propre parcours, à mes idéologies, dépendante finalement de mes engagements. Selon moi, le reconnaître n'en diminue ni la valeur, ni la rigueur.

3. Le « milieu minoritaire » : réflexions sur le contexte

3.1. Aux origines de la réflexion...

Cette réflexion part de discussions que nous avons eues Annette Boudreau, Claudine Moïse et moi, issues de ma tendance, dans l'écriture, à rapprocher mes observations faites à Moncton d'autres situations ailleurs ; ne serait-ce qu'à travers mes citations, pour justifier mes interprétations, de chercheurs et de travaux qui ne portaient pas sur l'Acadie du Nouveau-Brunswick. Une interrogation très générale était posée : les mécanismes sociaux observés à Moncton s'observent-ils aussi ailleurs, comme par exemple, en France ? Cette question peut sembler anodine, elle ouvrirait pourtant un continent de réflexions relatives à la situation minoritaire : en quoi la situation minoritaire modifie-t-elle les phénomènes sociaux ? C'est-à-dire, de ce que l'on observe, qu'est-ce qui relève d'un effet de causalité avec la situation minoritaire, qu'est-ce qui n'en relève pas ? Et puis, des comparaisons sont-elles justifiées avec d'autres situations ? Même « majoritaires » ? Dominantes (ou perçues comme telles) ?

A ce stade, mon idée était donc de me demander si la situation minoritaire impliquait la singularité des phénomènes qu'on y observe. Or, poser la question ainsi supposait d'avaliser moi-même cette situation minoritaire, je l'acceptais comme existante en soi et partais de là pour réfléchir. C'est pourquoi je propose plutôt ici un saut en arrière pour réfléchir autour de la notion même de *minorité*. On pourrait trouver illégitime de reconsidérer la minorité, si souvent entérinée par les données de Statistique Canada, ou les recherches des universitaires. Mais peut-on poser les choses autrement, en termes de rapports de pouvoir contextualisés liés à des processus sociaux de domination ?

Parler de « minorité » signifie qu'explicitement ou non, nous construisons un ensemble de gens et/ou une situation dans une opposition à une « majorité ». J'ai l'air de brasser des évidences en l'écrivant, mais ce fait a deux implications imbriquées : d'abord, cela signifie que sur la base de certains critères ou appartenances, nous avons identifié un ensemble de gens (qui supposément les partagent), et que ces critères les mettent en opposition à un autre ensemble de gens, plus grand. Cela pose des questions. En voici quelques-unes : quels critères / quelles

appartenances et pourquoi ? Qu'entendons-nous par ces critères ? Plus globalement, sur la base de quoi supposons-nous qu'un groupe de gens partagent ces appartenances ? Décidons-nous d'hétéro-catégoriser les gens, ou les laissons-nous s'auto-identifier ? C'est un premier ensemble de problèmes, celui d'une forme d'assignation à une catégorie prédéfinie. En clair, si je parle de minorité, je « construis » de façon homogénéisante un groupe / une situation – ou répète une construction antérieure.

Deuxième implication, ce groupe / cette situation, est construite par rapport / contre un autre plus grand ou plus puissant, souvent impliqué en creux. Lorsque je parle de « minorité », la « majorité » est donc toujours là, quelque part, même si elle n'est pas forcément présente dans la réalité quotidienne décrite. Nous chercheurs, nous intéressons à ces espaces, nous les étudions, parce qu'ils sont minoritaires, parce qu'on les considère comme étant à *la marge de quelque chose*, parce qu'on les voit comme des « laboratoires de phénomènes¹⁰⁰ ». Mais ce faisant, d'une certaine manière, je reconnais et consolide l'existence d'une discrimination sociale, par la nomination essentialisante d'une population.

Au-delà des problèmes posés par le fait de préjuger d'une situation, cela signifie surtout que, dans un tel contexte, ma recherche doit bien peser son positionnement.

3.2. Au-delà de la minorité

J'emprunte ce titre à R. Brubaker qui, dans un article intitulé « au-delà de l'identité » (2001), s'interroge sur les usages académiques du concept « d'identité ». J'aimerais tenter l'exercice en ce qui concerne le terme minorité, pour ce que les deux sont souvent associés. De l'intérieur, les questions identitaires sont essentielles, objet de nombreuses recherches et dans le même temps de nombreux débats publics et privés. Et de l'extérieur, ce sont souvent des minorités que l'on assigne dans une identité, cantonnée à certaines caractéristiques. C'est pourquoi je voudrais voir ce que recouvre le terme minorité et m'interroger sur les ancrages idéologiques de son usage.

¹⁰⁰ J'utilise cette formulation à dessein. Je l'ai employée lors du tout premier projet de thèse, présenté devant le conseil de l'école doctorale LLSH en juin 2012. Il s'agissait de dire que dans un contexte minoritaire, les phénomènes sociaux sont peut-être plus visibles qu'ailleurs, exacerbés par les conditions. Or, depuis, je la trouve condescendante ; d'autant que je reproduis par là le rapport « centre – périphérie » dont j'ai parlé de façon critique au point précédent.

3.2.1. *De la réification au service du politique ?*

Brubaker écrit que le terme identité a servi à qualifier « la permanence dans le changement manifeste, l'unité dans la diversité manifeste » (2001, p. 67), soulignant par là le côté « fixant » de ce concept, pour inscrire une forme de continuité irrémédiable à travers l'histoire. Peut-on en dire autant du concept de minorité ? Tout comme « identité » encore, la « minorité » fait-elle partie de ces termes qui sont à la fois une catégorie de pratique sociale et politique (c'est-à-dire utilisé dans le langage courant, dans la vie quotidienne, autant que dans l'action sociale et politique) et une catégorie d'analyse pour les chercheurs ? C'est l'avis d'I. McKee-Allain qui parle des « liens tortueux entre le savant et le politique » (1997, p. 528).

Les deux, probablement, s'influencent dans une forme de circularité (comprendre par-là par exemple que la recherche sert d'appui aux choix politiques et aux revendications, qui font et feront eux-mêmes l'objet de la recherche). Dans la pratique sociale et politique, la minorité est souvent mobilisée, que ce soit pour se qualifier soi-même ou qualifier une situation, pour expliquer des faits et des processus, ou comme base de réflexion visant à infléchir ou bâtir des politiques (Arrighi & Violette, 2013). Dès lors, un concept aussi mobilisé dans la vie sociale et politique, ne peut-il pas amener des ambiguïtés dans la pratique de la recherche ? Ne peut-il pas induire que la recherche se fait en lien avec cette minorité ? J'entends par-là que la recherche prendrait appui sur la notion de minorité de différentes façons : en travaillant *avec / contre / pour (/ par ?)* un groupe compris et (auto)défini comme minoritaire (Heller, 2007). Dit autrement, et pour reprendre encore une réflexion de Brubaker (*idem*, p. 70), l'utilisation de la notion de minorité dans la recherche scientifique, n'est-elle pas un signe d'une « double orientation » de la recherche où elle serait à la fois « analyste et protagoniste » ? C'était l'avis, en 1990, de Cardinal et Lapointe, qui notaient qu'il existait un champ sociologique fait « par et pour les minoritaires » où la recherche a activement adhéré à la vision politique et aux combats identitaires des minoritaires, accompagnant un mouvement formé dans les années 60/70 (Cardinal & Lapointe, 1990, p. 53). Mourad Ali-Khodja (2003), décrivant le débat autour de l'existence ou non d'une sociologie francophone minoritaire propre, montrait que peu importe la réponse à cette question, la sociologie en milieu minoritaire était rattachée à un corpus politique.

La minorité fonctionne alors parfois comme une identité entendue dans un sens fort. Parler de minorité postulerait que tous les gens qui en font partie, font partie d'un même moule, d'un même groupe, fortement solidaire et homogène. Cela suppose une appartenance commune que tous partagent ou devraient partager (on est minoritaire / on vient d'un milieu minoritaire ;

partant de là, cela peut impliquer une série de représentations sur les personnes « du milieu » qui devraient penser dans un sens ou dans un autre¹⁰¹). Ainsi, les débats autour des questions linguistiques (à Moncton, mais globalement dans tout le Canada francophone) s'appuient sur des données statistiques très précises sur la « langue première » des gens, et leur « langue d'usage principale à la maison ». Laurence Arrighi et Isabelle Violette indiquent que ces catégories et les chiffres actualisés tous les cinq ans, servent aux « experts, politiciens, journalistes et citoyens [à se prononcer] sur l'état et l'avenir de la francophonie au Canada » (2013, p. 80). Citant Arel (2002), elles soutiennent aussi que ces catégories comptables permettent de donner une réalité concrète, « un instrument de vérité » (*idem*) à partir duquel on atteste de l'existence réelle d'un groupe, réifié autour d'une pratique supposée homogène.

On touche ici à ce qui fait de la notion de minorité un concept hybride entre la catégorie de pratique et le concept analytique : c'est bien souvent l'idéologie de l'Etat-Nation qui est en toile de fond. Ce statut minoritaire fait particulièrement sens dans ce cadre idéologique-là ; la minorité est alors pensée en termes d'incomplétude par rapport à un statut idéalisé et désiré d'Etat-Nation, et ce dans les discours de la société civile comme dans les discours académiques¹⁰². Eric Wadell dans l'ouvrage *Le dialogue avec les cultures minoritaires*, écrit ainsi à propos du Québec :

Le statut juridique et politique du Québec est celui d'une quasi-nation, avec des droits et une emprise certaine sur le territoire mais en même temps des limites claires à son autorité et avec des frontières éminemment perméables. Cette perméabilité s'explique en partie par le chevauchement de juridictions entre un Etat fédéral canadien et une province québécoise dans un contexte où la structure institutionnelle du Québec est à la fois incomplète et déterminée par l'Etat central (1999, p. X).

Dans un tel contexte, la mobilité des citoyens dit-il en insistant « se pratique au risque de « perdre sa langue et sa culture », autrement dit de se fondre au sein de l'Amérique anglo-saxonisante » (*idem*). Soulignons au passage que le critère linguistique, généralement perçu comme l'un des plus importants pour cimenter un groupe de l'intérieur et le distinguer d'autres groupes à l'extérieur (Blommaert & Verschueren, 1998), sera lui aussi pensé en termes

¹⁰¹ Et de fait, la personne qui n'endosse pas ces revendications, ou celle qui est sortie de son milieu, peut être mal vue. Annette Boudreau raconte ainsi sa sensation « d'entre-deux » (c'est l'auteure qui souligne) : « Le linguiste du milieu minoritaire doit posséder un capital linguistique qui montre nettement qu'il est « sorti » de son milieu, mais pas trop, parce qu'alors il risque d'être considéré comme traître ou snob ; en même temps s'il use du vernaculaire de la région dans certaines situations plus ou moins formelles, il peut être considéré comme un incompetent » (2016, p. 88).

¹⁰² Le sociologue Raymond Breton (1964) dans un article beaucoup repris, parlait de la « complétude institutionnelle » des communautés ethniques (compris dans le sens de collectivité sans Etat propre) comme un but à viser.

d'incomplétude et perçu dans son hétérogénéité, comme un frein pour le groupe, j'y reviendrai longuement au cours des chapitres qui suivent.

Dans ce cadre, Waddell ajoute encore que l'individu « bouge, au risque de miner la force de l'Etat » (p. XI). Le cadre théorique posé dans cet ouvrage instaure dès lors l'Etat-Nation comme l'aboutissement logique des revendications politiques que peuvent avoir les gens. C'est alors sur les membres (hétéro- ou auto- déclarés) de ces groupes, que repose la responsabilité de faire corps derrière l'idéal national, dans une loyauté requise de leur part. J.-Y. Thériault ne dit pas autre chose lorsqu'il plaide pour un « plan Marshall des régions souches de la francophonie canadienne », afin qu'elles se dotent des outils du dynamisme et de leur reproduction culturelle¹⁰³ (2007, pp. 153-154). Affirmation ancienne chez lui, qui face à la divergence des nationalismes acadien et québécois, parlait du grand danger « qu'un 'nous' exclusivement acadien ne puisse être qu'un 'nous' minoritaire, ethnique, folklorique » (1999, p. 123). La minorité est bien ici un stade voulu transitoire vers un contrôle politique total au sein d'une nation devenue, d'une manière ou d'une autre, majoritaire ; il s'agit donc de « déminoriser » une population. Ceci ne se fait pas sans paradoxes, ou du moins, sans tensions difficilement solubles. Se doter des moyens légaux et institutionnels de la reproduction culturelle, comme le dit Thériault, cela signifie de fixer des critères à reproduire (on ne peut « reproduire » sans objectifier ce que l'on veut reproduire ; la fixation devient une garantie de stabilité) ; par exemple, la langue. Et comme l'écrit Alexandre Duchêne :

Quantitative approaches to linguistic vitality like, for example, demolinguistics, support the theses of assimilation and reinforce the need for linguistic division in order to preserve certain group. (...) Academic circles actively participate in [movements of "revival"] and endeavor to establish a linguistic minority by defending the characteristic that makes the minority a marginal group, i.e. language (2008, p. 7).

Dit autrement, comment être sûr que ça ne participe pas à entretenir le sentiment minoritaire et donc marginaliser un peu plus encore des populations ? Dans le même temps, ces travaux ont contribué à conscientiser les individus sur certains processus de domination ; et sans conscientisation, on ne peut lutter contre cette domination. La question serait donc plutôt comment être conscient sans se vivre comme minoritaire ?

¹⁰³ Ce terme est le sien dans de nombreuses publications.

3.2.2. *Un paysage académique en évolution*

Cela étant posé, les auteurs précédemment cités voient bien que l'avenir est à une « redéfinition de la communauté », cet ensemble perçu souvent comme menacé par les processus mondialisants. Thériault, par exemple, craint que ces mouvements ne cantonnent l'Acadie à devenir une « diversité cosmopolite » dans une Amérique du Nord multiculturelle et qu'elle abandonne donc le projet « communautarien » (2007, p. 160-161). Si l'on se situe toujours dans une réflexion qui appuie l'idée d'un groupe plus ou moins solidifié, on commence par-là à considérer ce que la mobilité (des gens, des informations, des capitaux, du savoir, etc.) amène de reconsidérations dans la construction identitaire des gens, des groupes. Je postule ici, avec d'autres¹⁰⁴, que les processus mondialisants nous donnent à voir (surement plus facilement aujourd'hui qu'avant dans l'histoire) que les groupes que l'on observe et sur lesquels se basent les actions sociales et politiques, tout comme nos recherches, sont des entités construites et idéologiquement objectivées – qui font sens dans un paradigme de l'Etat-Nation. Cette prise de conscience, a permis à des courants de recherche – et particulièrement ceux qui prennent le discours comme matériau – depuis un certain nombre d'années déjà, de faire évoluer les choses ; considérant que des notions comme « langue », « identité », « communauté », ou « minorité » étaient construites dans le discours, celui de la société civile certes, mais également celui du savoir (Heller, 2007).

Pour ce qui concerne la sociolinguistique, Heller écrivait que celle dont nous avons hérité était très liée à l'Etat-Nation dans sa façon d'étudier tout ce qui varie d'un modèle et de poser, consciemment ou non, des frontières ; car souvent s'interroger sur l'identité, la communauté, la langue, c'était travailler à ériger ces frontières :

In so many ways the sociolinguistics we have inherited was shaped through modernist nationalism. Our long-standing preoccupation with community and identity is clearly tied to the role of both linguistics and anthropology in constructing the boundaries of the nation-state (2011, p. 7)

Elle prônait alors une évolution qui passe par un changement de focale :

While diversity, inequalities, mobility and change remain major preoccupations, they are no longer understood as important because they run counter to the norm of stability and homogeneity. Rather, we have come to understand them as not only typical, but probably crucial and constitutive elements of emerging forms of social organization (*idem*, p.9).

¹⁰⁴ Ainsi Marc Abélès écrit : « Une des évolutions positives de l'anthropologie est sans conteste d'avoir désubstantifié l'Autre : ce qui pouvait apparaître comme une réalité, un donné élémentaire, nous l'appréhendons aujourd'hui comme une construction dont il s'agit de mieux rendre compte » (Abélès, 2008, p. 80). Et Heller qui se demande « How to shift our gaze from stability to mobility; why it is important to do so now; and what it means for our practice as sociolinguists » (2011, p. 5).

Et cela ouvre sur de fructueux champs d'études. A commencer par l'étude des discours hégémoniques, leur construction et leur circulation, puis en questionnant la construction de soi de tout un chacun dans son rapport à ces discours, y compris celui des chercheurs (Moïse, 2009, p. 38).

Dans cette perspective critique, autour des recherches sur les minorités linguistiques, on a alors vu paraître des travaux qui remettaient en cause une forme d'essentialisation (des gens, des langues, et des rapports entre langue et construction identitaire), à l'image de ceux de James Costa dans le sud de la France (2012), dans les mouvements de revitalisation en Provence (2013). A Moncton, c'est cette construction discursive qu'Annette Boudreau a très tôt interrogée ; par exemple le rapport des jeunes aux discours circulant sur la langue (2001), et comment finalement, les représentations et les idéologies construisaient la réalité d'un espace social (Boudreau A., 2009). De là, cela interroge nos rapports aux groupes que nous construisons. On lira par exemple Isabelle Violette, qui interroge la notion d'espace francophone, et la tension qui naît d'une forme d'essentialisation d'une réalité hétérogène (2006) ; Monica Heller qui questionne les notions de « langue » et de « plurilinguisme » dans ce qu'elles ont d'homogénéisant (2008) ; Laurence Arrighi et Isabelle Violette, qui tissent les liens entre les discours sur la « qualité du français », la sauvegarde (survie ?) de la minorité, et une idéologie de l'Etat-Nation (2013).

Je souhaite inscrire cette thèse dans la lignée de ces travaux. Ce travail nécessite autant que faire se peut de ne pas partir de conceptions qui objectivent des « langues », des « communautés », des « identités ». C'est dans cet esprit – et sans nier les multiples et confluents processus de domination – que je souhaite interroger le concept de minorité.

3.3. Impenser¹⁰⁵ la situation minoritaire

3.3.1. Qu'est-ce que le statut minoritaire à Moncton ?

En m'appuyant sur l'exemple de l'Acadie et de Moncton, sur les considérations qui précèdent et sur le chapitre précédent, on pourrait dire que la « situation minoritaire » est la convergence, à travers l'histoire, de processus de minorisation sociaux, politiques, économiques, de personnes sur d'autres ; et qui aboutit, pour ces personnes, à une intégration

¹⁰⁵ J'emprunte le néologisme « impenser » à Wallerstein (1995), cité par Ali-Khodja qui l'explique comme le fait d'interroger et de remettre en question radicalement les principes constitutifs des concepts (2003, p. 22).

de ce statut de minorité dans leur construction de soi comme des gens minorisés. Cela implique différentes choses. Premièrement, que le statut minoritaire est le produit d'une historiographie : il n'existe pas en soi, il est le résultat de divers processus de minorisation (linguistique, mais donc politique, économiques, sociaux) à un endroit donné à travers le temps. Dit autrement, il existe probablement des gens qui ne se revendiquent pas de la minorité, ou qui ne se vivent pas comme minoritaires. De même, il existe probablement des groupes, minoritaires en nombre, qui n'ont rien de minorisé, et qui, de fait, ne sont pas en situation minoritaire – on peut imaginer qu'ils détiennent les leviers de pouvoir économiques, politiques ou symboliques.

Deuxièmement, cela implique que la position minoritaire est intériorisée et peut devenir partie intégrante de la construction identitaire des individus, elle leur donne une place. Ce faisant, elle fait à la fois l'objet de critiques (les personnes critiquent la minorisation et luttent pour l'égalité des droits) et d'un endossement (tout en étant fiers de leur appartenance à cette minorité). Dès lors, cela soulève des débats sur la frontière à poser (qui est Acadien, qui ne l'est pas ? Que faut-il pour prétendre l'être ?) et interroge les parcours des gens (quand Untel sort du groupe, acquiert un statut de prestige, devient-il « majoritaire » ? A-t-il trahi ?).

Enfin, troisièmement, comme exposé au point précédent, la « minorité » intégrée à un système de pensée implique que les phénomènes sociaux sont souvent lus (de l'intérieur comme de l'extérieur) à l'aune de ce statut – qui devient un outil pour penser les situations du quotidien, autant qu'une explication : à la fois concept théorique et catégorie de pratique sociale et politique. Nous pouvons rejoindre ici les tendances réifiantes exposées plus haut, car nous prenons le risque de réduire l'explication des phénomènes à ce statut de minorité, et même, de réduire les gens eux-mêmes à cette position.

C'est pourquoi, alors que je m'interrogeais sur la singularité des phénomènes sociaux observés en milieu minoritaire, il faut d'abord ne pas poser la « situation minoritaire » comme un préalable à toute réflexion. Ce que je cherche à faire dans ce travail de thèse est ceci : montrer à partir de l'analyse des discours, de l'analyse des idéologies dans lesquelles ils s'inscrivent et qu'ils contribuent à construire, comment les acteurs sociaux construisent des positions sociales et des identités, qui répondent à une variété d'intérêts socio-politiques. Dès lors, la situation minoritaire est construite ; construite, je l'ai dit, par la convergence à travers l'histoire de processus de domination sociaux, politiques, économiques, de personnes sur d'autres ; mais construite encore par la mise en mots de ces processus ; construite par leur intériorisation et leur intégration dans l'identification et l'auto-identification que pratiquent les individus. C'est une position qui rejoint celle qu'énonce Annette Boudreau dans un article récent ; elle écrit :

Qu'est-ce qu'on entend par minoritaire francophone ? Le minoritaire n'est pas ici pensé en termes démographiques ou géographiques, mais plutôt en termes psychosociaux ; il correspond au locuteur qui a intériorisé un rapport d'infériorité à la langue française. Une grande partie des francophones vivant à la périphérie de la France entretiennent ce type de rapport (2012, p. 58).

Penser la « minorité » en termes psychosociaux comme le résultat d'un rapport aux choses intériorisé. Cela ouvre un certain nombre de réflexions.

3.3.2. Penser l'intersectionnalité des inégalités et des discriminations

Mourad Ali-Khodja dans son article « Pour une sciences sociale de l'exiguïté », montre que l'avis des sociologues sur la « sociologie en milieu minoritaire » est très pessimiste. Reprenant l'idée de S. Laflamme¹⁰⁶, il écrit que :

Il est très difficile à la sociologie des communautés francophones minoritaires de prétendre à une quelconque existence, dans la mesure où elle ne parvient pas à s'arracher à la contingence que lui impose « l'ensemble politique concret » qui bloque toute possibilité de transcendance requise par une sociologie vraiment scientifique (2003, p. 10).

Or, en s'inscrivant dans le cadre de l'intersectionnalité, il est possible de déconstruire et repenser la « situation minoritaire », à l'aune des processus de domination (ceux qui la construisent, donc, mais aussi ceux qui la parcourent).

Qu'est-ce que l'intersectionnalité ?

L'idée même d'intersectionnalité naît dans les années 70 dans les mouvements des féministes noires qui, dans le sillon des mouvements identitaires, s'opposent à une double marginalisation : celle des femmes dans les mouvements antiracistes, et celle des noires dans les mouvements féministes¹⁰⁷. Elle se présente donc comme une réponse à des mouvements politiques qui se sont construits autour de la lutte contre les discriminations mais tout en les concevant comme unidimensionnelles : discrimination de genre, d'orientation sexuelle, ethnique, de religion, de classe sociale, d'âge, etc., compartimentées. Bilge et Roy (2010, p. 57) notent que, bien souvent, les grands textes de loi luttant contre les discriminations et les inégalités reposent sur un principe d'énumération de motifs de discrimination prohibés,

¹⁰⁶ Il reprend ici l'idée de Laflamme (1994), mais cite d'autres auteurs qui convergent, Denis (1993) ou Thériault (1994) par exemple.

¹⁰⁷ Bell Hooks dénonce précisément l'absence de prise en compte des multiples discriminations. Dans son livre manifeste *Ain't I a Woman?*, elle écrit : « Contemporary black women could not join together to fight for women's right because we did not see "womanhood" as an important aspect of our identity. Racist, sexist socialization has conditioned us to devalue our femaleness and to regard race as the only relevant label of identification. In other words, we were asked to deny a part of ourselves – and we did. » (1982, p. 1).

contraignant d'éventuels plaignant à « choisir » le plus représentatif de sa situation ; ils expliquent alors :

La prémisse centrale de l'intersectionnalité est donc formulée à partir d'une double critique : la discrimination est rarement l'effet d'un rapport de domination exclusif sans lien avec d'autres rapports d'inégalité; l'indifférence à ce caractère imbriqué de la domination et son corollaire, les mouvements d'émancipation exclusifs (monistes) combattant soit le sexisme, soit le racisme, soit l'exploitation capitaliste, maintiennent en place un système (re)producteur d'inégalités sociales. Les pratiques féministes qui ne tiennent pas compte du racisme et du caractère inégalitaire des rapports ethniques risquent ainsi de renforcer la domination matérielle et culturelle des individus issus des groupes minorisés, de même que les luttes antiracistes qui ne tiennent pas compte du genre risquent de reproduire la subordination des femmes (Bilge & Roy, 2010, p. 56).

Dans la recherche, c'est en droit que ce concept a grandi ; et face à quelques jurisprudences qui déboutaient des plaignants parce que leur situation ne rentrait pas clairement dans les motifs de discrimination prédéfinis. Crenshaw (1989), première auteure à développer le concept d'intersectionnalité, partait donc résolument d'une critique du droit antidiscriminatoire ; considérant qu'il est établi dans un cadre unidimensionnel¹⁰⁸. En ce qui la concerne, elle présente l'intersectionnalité comme « a way of framing the various interactions of race and gender in the context of violence against women of color », tout en précisant que « [it] might be more broadly useful as a way of mediating the tension between assertions of multiple identity and the ongoing necessity of group politics » (1991, p. 1296)¹⁰⁹.

En quoi ce concept peut-il être utile dans l'analyse d'une situation à Moncton ? Si l'on garde en tête les remarques faites précédemment sur la construction de la situation minoritaire, et parfois les tendances réifiantes qui s'observent autour de ce concept qui est à la fois une catégorie de pratique sociale et politique et un concept d'analyse scientifique, alors, les remarques suivantes de Bilge et Roy sont tout à fait pertinentes :

Non seulement la compréhension monolithique et homogénéisante des groupes sociaux occulte les différences et les rapports de pouvoir internes, mais elle tend aussi, et ce point est moins souvent mentionné, à subsumer la gamme des dominations vécues par un groupe donné sous un type de rapport social surdéterminant (...) S'ajoute à ce double réductionnisme un autre problème relevant de l'essentialisation : la discrimination est représentée comme émanant

¹⁰⁸ Elle écrit : « I want to suggest further that this single-axis framework erases Black women in the conceptualization, identification and remediation of race and sex discrimination by limiting inquiry to the experiences of otherwise-privileged members of the group. In other words, in race discrimination cases, discrimination tends to be viewed in terms of sex- or class-privileged Blacks; in sex discrimination cases, the focus is on race- and class-privileged women » (1989, p. 139).

¹⁰⁹ Comme les courants anti-essentialistes, elle partage l'idée que « categories we consider natural or merely representational are actually socially constructed in a linguistic economy of difference » (p.1296), en précisant que l'intersectionnalité est utile précisément parce que toutes construites qu'elles soient, ces catégories n'en ont pas moins un impact sur notre réalité quotidienne.

d'une caractéristique intrinsèque de l'individu – comme sa race, son sexe, son orientation sexuelle, et non pas comme le produit des rapports sociaux (2010, p. 58).

La question linguistique en Acadie peut-elle être perçue comme un catalyseur de toute une série de discriminations et d'inégalités ? Mais alors, la situation minoritaire, cristallisée autour de cet élément linguistique, pourrait cacher d'autres processus de domination qui transcendent la minorité linguistique. Pour le dire autrement, la situation de francophone minoritaire, n'a-t-elle pas un caractère de motif de discrimination *surdéterminant* ? C'est-à-dire qui invisibilise l'intersectionnalité des inégalités. Procédons à une mise en situation théorique : un militant qui lutte pour le droit des francophones minoritaires en Acadie, peut-il proposer un même projet politique à l'Acadien qui travaille dans un centre d'appel et à celui qui est professeur à l'Université de Moncton, en espérant résoudre les inégalités sociales qu'il observe ? Poser la question c'est y répondre. Si l'on veut s'attaquer aux inégalités et aux discriminations, nous devons reconnaître que, de deux francophones minoritaires, peut-être solidaires et engagés chacun dans les mêmes luttes, l'Acadien qui travaille dans un centre d'appel subit une intersectionnalité d'inégalités que ne connaît pas le professeur des universités. Conséquemment, dans une optique d'égalité, le projet politique proposé au premier ne pourrait pas être le même que celui qui est proposé au second et devrait prendre en compte des situations différenciées. Penser à travers le concept d'intersectionnalité plutôt que celui de minorité, permet de ne pas occulter cette conjonction.

Les processus de domination observés sur mon terrain sont à la fois complexes et hétérogènes, et c'est la raison pour laquelle je mobilise ce concept d'intersectionnalité. Il me permet de ne pas essentialiser la minorité. Cela veut dire envisager l'hétérogénéité des positionnements (par exemple, admettre que certaines personnes ne se reconnaissent pas dans la minorité ou souhaitent sortir de cet environnement discursif) ; mais surtout cela permet de voir que les processus de domination existent aussi à l'intérieur-même du « groupe francophone », à l'intérieur de la minorité, qu'ils peuvent donc la transcender. Dès lors, si cette situation s'ajoute à l'intersectionnalité des inégalités, des processus de domination identiques pourraient s'observer au sein de groupes dits « majoritaires ».

Cette thèse veut donc montrer aussi, autant que faire se peut, qu'il ne s'agit pas d'une domination d'un groupe réifié à partir d'une appartenance (linguistique, ici) sur un autre, mais d'une intersectionnalité de processus de dominations, d'inégalités sociales et de discriminations, qui se recourent, s'entremêlent.

Trouver ma place (deuxième temps)

Rappelons l'interrogation initiale, à l'origine de ces quelques réflexions : les mécanismes sociaux et idéologiques observés à Moncton peuvent-ils s'observer aussi ailleurs ? Suivant le développement proposé dans ce chapitre, je serai tenté d'y répondre « oui », lorsqu'on comprend les phénomènes sociaux comme des processus qui seraient analysés par le prisme de l'intersectionnalité. Oui, certains de ces mécanismes peuvent reposer sur les mêmes bases, que l'on soit à Moncton ou à Grenoble. De nombreuses idéologies (notamment linguistiques) et de nombreux processus de minorisation, s'enracinent de part et d'autre de l'Atlantique selon des formes d'intériorisation et de réactualisation qui semblent assez similaires. Il n'en reste pas moins que ces mécanismes s'inscrivent dans une historiographie totalement différente, et donc qu'ils se donnent à voir différemment, dans une mesure différente, sont vécus et conscientisés différemment, en bout de ligne mis en mots différemment. C'est dans cette historiographie que la position minoritaire se construit et trouve son sens comme élément explicatif de phénomènes sociaux observables aujourd'hui.

Ceci implique que dans ce travail de thèse, je trouve une voie entre deux pôles, et d'une certaine manière, deux risques à éviter. D'un côté, la tentation d'observer les mêmes choses partout, sur tous les terrains, et de vouloir généraliser des phénomènes qui n'ont pas à l'être, faire des analogies qui ne tiennent pas. De l'autre, à l'opposé, concevoir la situation de Moncton et les phénomènes sociaux observés comme n'ayant aucun pareil, ni aucune similarités avec « des ailleurs ». Dit autrement, il faudrait trouver une voie entre la tentation de l'universalisme et la tentation du particularisme. Aux interrogations de Cardinal et Lapointe (1990, p. 53) sur l'existence d'une recherche « par et pour les minoritaires », qui serait intrinsèquement contingenté par ce lien, et au pessimisme des sociologues sur l'apport que représente la recherche en milieux dits, définis et auto-définis comme minoritaires, je crois au contraire en l'importance des recherches en sciences humaines dans ces environnements. Analysés sous l'angle des discours, des idéologies, en termes d'intersectionnalité des processus et des rapports sociaux, ils éclairent et enrichissent la connaissance de la construction et de la réactualisation des idéologies, et des processus de domination qui en découlent. De là, il est essentiel que les savoirs qui émergent de la situation « monctonienne », « sortent du milieu », pour reprendre l'expression d'Annette Boudreau (2016, p. 78).

Il faut aller plus loin. Car en travaillant à Moncton, on découvre bien vite que les questions de langues, décrites plus haut comme un « catalyseur » des tensions et des inégalités sociales, sont très prégnantes, hypersensibles. Les gens, catégorisés, minorisés de diverses façons,

discriminés parfois, voire stigmatisés¹¹⁰, vivent souvent dans l'insécurité linguistique, parfois profonde, mutique. Or, en réalisant l'influence que le chercheur peut avoir sur un tel terrain (cf. point 2 de ce chapitre), on comprend très vite qu'il est difficile de se présenter comme neutre ou à l'écart des tensions. A un moment du travail de terrain, il a fallu que je me demande ce que je défendais. La thèse exige d'analyser, décortiquer les discours ambiants, ceux des participants. Oui, mais pourquoi ? Pour qui ? Quels impacts a mon travail sur les gens dont j'analyse les mots ? Considérant leur situation, à l'intersectionnalité de diverses inégalités, analyser leurs discours, en montrer la construction idéologique, les contradictions, les tensions, comporte un risque : celui de délégitimer ces discours, ces positions, les causes que défendent les gens, finalement le risque de délégitimer les personnes elles-mêmes. Chercheurs, nous sommes, de fait, intégrés, voire partie prenante, des jeux de pouvoir sociaux¹¹¹. Par exemple, à Moncton, face à toutes les positions normatives sur la langue, toutes ces rigidités qui entraînent une forme de dépréciation de soi, j'ai été tenté de tenir des discours de relativisation. Mais n'y a-t-il pas une forme d'hypocrisie et de condescendance à adopter un point de vue de relativisation extrême ? Jeter aux orties la pression normative et ne pas s'en préoccuper est d'abord un mensonge, parce que l'on se conforme à cette norme valorisée, on se conforme aux canons de l'écriture scientifique et de la communication. C'est ensuite inapproprié, car armés de toute notre légitimité et de notre voix d'autorité décrite plus haut, nous irions dire à ceux qui en manquent de relativiser. La pression normative qui s'exerce sur les étudiants est très forte, chaque écart à une norme standard idéalisée est sanctionné, parfois durement, et ce à chaque étape de leur parcours scolaire ; celle qui s'exerce sur les professeurs est tout aussi forte et symboliquement violente. Aussi, quel bénéfice peuvent-ils tirer de mes analyses ?

Je ne peux pas répondre à cette question, mais je crois essentiel de la poser pour finir sur un mot d'Ali-Khodja, qui dit vouloir « relever le pari d'une science sociale de l'exiguïté », une science critique, mais « dont l'éthique qui [la] guide serait fondée sur le 'souci des conséquences' » (2003, p. 20).

¹¹⁰ Je renvoie ici aux chapitres 1 et 2.

¹¹¹ « The production of knowledge is action, just as it determines future action » (Duchêne, 2008, p. 26)

Chapitre 4. La formation en français

Je choisis d'écrire un chapitre sur cette question, car la création des cours et de leurs contenus est très fortement liée à des conceptions idéologiques parfois divergentes de la langue et de son enseignement. Je vais tenter de rendre compte de ce fait dans les pages qui suivent. J'évoquerai donc l'histoire des cours de français à l'Université de Moncton, en remontant jusqu'aux années 90. A cette époque, une tentative a été faite d'implanter des cours de français d'un genre nouveau, intégrant des considérations sociolinguistiques et modifiant la philosophie de l'enseignement de la langue. Nous verrons que ces réformes ont été diversement accueillies et suscitérent en quelque sorte des oppositions idéologiques entre les différents acteurs de l'Université de Moncton.

L'idée est d'observer comment se construit la formation en français à l'Université de Moncton dans le temps, de façon chronologique, en essayant de tisser des liens entre les contenus, les discours, et les tendances idéologiques.

1. 1994, le rapport du CRÉFO

Remontons jusqu'en 1992. Cette année-là, l'Université de Moncton est le théâtre de « conflits » (le terme vient du rapport, en 1994, du Centre de recherche en éducation franco-ontarienne de l'Université de Toronto, désormais CRÉFO) au sujet du perfectionnement linguistique, conflits portés jusqu'aux médias locaux et jusqu'à la remise en cause des subventions du Secrétariat d'État du Canada. Dans ce contexte, le Centre de recherche en linguistique appliquée de l'Université de Moncton (CRLA désormais) commande une étude au CRÉFO¹¹², comme consultants extérieurs, pour l'aider à « revoir le programme de perfectionnement linguistique dans son ensemble (structure, contenus, approches et ressources humaines) » (CRÉFO, 1994, p. 1), c'est-à-dire tous les cours de français « offerts par les départements et par l'Education permanente aux étudiants et étudiantes à temps partiel et à temps plein dans les trois campus de l'Université de Moncton » (*idem*, p.3). Une enquête de terrain est mise sur pied, elle se déroula de novembre 1993 à mars 1994. Celle-ci a quatre axes, je les cite à partir du document final (p.4) : état de la question ; examen de la mission et des ressources de l'Université ; évaluation des structures, contenus et méthodes ; et analyse des

¹¹² Cette étude est dirigée par Monica Heller et Normand Labrie, assistés de Danielle Cyr, Jürgen Erfurt, Micheline Doiron, Denise Wilson, Florian Levesque et Roselyne Roy.

besoins futurs. Ceci passe essentiellement par une documentation approfondie (à base d'analyse des programmes, des syllabus, du matériel de cours, des grilles d'évaluation...) et par une série d'entretiens avec des professeurs, des étudiants, des personnels administratifs mais plus largement aussi des employeurs de la région.

Les auteurs du rapport mentionnent qu'il existe à l'Université un écart important entre « la norme linguistique attendue » des étudiants (et enseignée, donc), et les pratiques linguistiques réelles, marquées par l'hétérogénéité. Pour reprendre les termes du rapport, il y a un écart entre « les normes de l'élite » et celles de « la nouvelle clientèle estudiantine », arrivée par la démocratisation de l'accès à l'Université ; démocratisation qui fait d'ailleurs partie intrinsèque des missions que se donne l'Université à l'égard de la population. Les auteurs expliquent que cet écart est bien mesuré par les acteurs sociaux de l'Université et généralement traduit en termes de « crise linguistique » (p. 8). Ils ajoutent :

On peut même interpréter ce discours de la crise comme une composante de la tension entre l'inclusion démocratique et le maintien des rapports de pouvoir entre ceux et celles qui contribuent à définir la norme et ceux et celles qui sont tenu-e-s de s'y conformer (p. 9).

En interne toutefois, cette « crise » n'est pas analysée ainsi, mais plutôt comme un manque de compétences des étudiants, causé à la fois par le milieu d'origine et par les manquements de l'école secondaire (*idem*, p. 11). Il s'ensuit qu'est mise en place une stratégie dite « compensatoire », c'est-à-dire qui repose sur l'évaluation des lacunes des étudiants, d'abord parce que l'objectif est de les combler par secteurs bien identifiés, ensuite parce que cela permet une évaluation et un classement facilités, qui donnent l'apparence de l'objectivité (*idem*, p. 13). Il est précisé également dans le rapport deux points qui ne sont pas anodins, et sur lesquels je reviendrai au fil des prochains chapitres : les pratiques linguistiques réelles étaient très peu théorisées, et l'enseignement reposait sur une norme écrite supposée beaucoup plus stable et homogène. De cette façon, cela permettait d'éviter les débats sur les vernaculaires, se recentrer sur un enseignement « déconnecté » qui avait l'air à la fois plus respectueux des spécificités locales et coller plus directement à un idéal méritocratique (il faut apprendre la norme pour la reproduire). Deuxième point, les auteurs soulignent que l'analyse faite en interne supposait que les cours de français obligatoires devaient être « temporaires ». Cette analyse supposait probablement qu'en quelques années, l'enseignement de l'Université se répercuterait dans les écoles secondaires puis primaires, par l'intermédiaire des étudiants formés à Moncton. En 2013-2014, cette idée est parfois avancée pour être critiquée par les enseignants interviewés.

Le rapport pointe plusieurs « conséquences imprévues » à cette analyse, je les cite (pp. 12-16) : précarisation du corps enseignant (censé délivrer un enseignement temporaire sur la base d'un test de classement annuel qui peut faire varier les effectifs d'étudiants) ; taux élevé d'échec au test et de redoublement des cours ; difficile exploitation pratique des connaissances délivrées ; insécurisation linguistique ; variabilité dans l'application de l'approche choisie par les professeurs ; inadaptation des contenus proposés à la situation de l'Université de Moncton et des étudiants acadiens. Ces conséquences entraînaient une frustration généralisée (des professeurs, des étudiants, de l'administration, et des employeurs), et chacun « [cherchait] systématiquement la solution ailleurs », notent les chercheurs du CRÉFO, dans les moyens et l'organisation administrative si l'on est professeur, dans la pédagogie si l'on est dans l'administration, au secondaire, globalement, pour les gens travaillant à l'Université.

Pour le CRÉFO, l'analyse de la situation faite en interne est erronée. Ils en proposent une nouvelle, qu'ils déclinent en trois points :

Premièrement, nous estimons que l'écart linguistique n'est pas temporaire mais qu'il caractérise de façon permanente les rapports entre toute université appelée à définir une norme et sa clientèle dans un contexte d'accès démocratique aux études post-secondaires, et d'autant plus lorsque cette université se trouve en milieu minoritaire. Deuxièmement, nous ne croyons pas que l'écart soit dû à une déficience linguistique du milieu minoritaire ni des individus, mais qu'il représente les conséquences logiques des répertoires sociolinguistiques communautaires et individuels. Il ne faudrait donc pas parler d'écart, mais plutôt de rapports entre les éléments de ces répertoires, répertoires qui peuvent être élargis. Finalement, en se basant sur le concept de répertoire, on voit la nécessité de comprendre le lien entre les éléments des répertoires, et non pas de les séparer (p. 17).

Il faut désormais considérer que l'écart perçu entre les normes est permanent, et que le rôle de l'Université est non pas de « corriger » mais d'élargir le répertoire verbal des étudiants. Cette conception bouleverse radicalement le rapport traditionnel des institutions à l'enseignement des langues. A ce titre, le rapport préconise une nouvelle philosophie pédagogique. Leurs recommandations sont fondées sur des principes de démocratisation de l'enseignement et de prise en compte du « déjà-là » linguistique. Ces recommandations se réunissent en trois axes majeurs.

D'abord, d'un point de vue administratif. Les chercheurs du CRÉFO proposent la création d'une entité chargée de gérer la formation linguistique. Celle-ci, étant dotée de moyens et de ressources renforcées, ferait le lien avec les facultés mais aussi avec le ministère de l'éducation, et serait chargée de créer et mettre à jour le matériel pédagogique.

Deuxième axe, la structure des cours proposés. Et notamment l'instauration, dans un cours obligatoire pour tous, d'un contenu sociolinguistique, d'une réflexion sur la question des normes linguistiques et sur leur imbrication dans les rapports de pouvoir. Le rapport propose à l'Université de Moncton qu'elle s'interroge en profondeur sur la situation sociolinguistique, avec ses professeurs et ses étudiants, ce qui est en soi un changement idéologique majeur dans l'enseignement du français, et relevé comme « une première » pour une Université francophone (p. 31). Je reviendrai sur ce cours de façon détaillée dans le point suivant. Par la suite, le rapport propose que 6 crédits obligatoires soit alloués à la formation linguistique, mais à choisir par les étudiants parmi une variété d'options autour de la communication, de la littérature ou des techniques d'écriture¹¹³. Enfin, d'un point de vue pédagogique, les auteurs insistent sur l'abandon des méthodes dites « punitives » pour favoriser une approche « basée sur la pédagogie de la réussite » (*idem*).

Le changement proposé semble assez radical. C'est pourquoi, à la suite de la publication de cette enquête, le Centre de recherche en linguistique appliquée de Moncton (CRLA) se charge d'en assurer le suivi : réunions d'information, diffusion du rapport, mise en place d'ateliers sociolinguistiques pour expliquer certaines notions. Et puis, il conduit une consultation d'ampleur de tous les acteurs de l'Université pour recueillir leurs sentiments quant aux préconisations du rapport CRÉFO (Phlipponneau, Boudreau, & Dubois, 1996). Dans le rapport qui suivit cette consultation, le CRLA met en avant quelques pistes de réponses apportées par les professeurs de l'époque. Ceux-ci parlent notamment d'appliquer des critères de sélection plus stricts à l'entrée à l'Université (ce que les auteures de ce rapport appellent « remise en cause de la démocratisation des études supérieures », p.6). Ils évoquent aussi le fait que la formation en français des étudiants ne devrait pas être la mission de l'Université, position que les auteures du CRLA critiquent.

Le rapport qui émane de cette consultation est intéressant en ce qu'il montre qu'à la question de « l'importance d'une réflexion sur la situation sociolinguistique du français en milieu minoritaire » (et donc l'idée de la création du cours correspondant) 85% des répondants approuvent. Cependant, deux questions plus loin, interrogés sur l'importance de réfléchir sur

¹¹³ Les auteurs proposent que le choix des étudiants se fasse parmi trois thématiques (je les cite en reprenant les termes du rapport, p. 27) : la communication à l'Université (lecture dans un champ de spécialisation ; rédaction de synthèses ; rédaction de résumés ; rhétorique et/ou phonétique intonation ; techniques d'expression orale ; consultation des ouvrages et utilisation des auxiliaires informatiques), la langue française en Acadie (littérature acadienne ; variétés de langue acadiennes ; analyses contrastées des variétés de français oral et/ou écrit), et les techniques de production écrite (structuration de la pensée et de l'expression ; transformation de textes ; ateliers d'écriture ; exercices sur la grammaire et la ponctuation, sur la morphosyntaxe ; tutorat ; aide à la rédaction ; traduction anglais/français ; rapports entre l'oral et l'écrit).

les variétés linguistiques en Acadie, l'accueil se fait beaucoup plus mitigé. Ainsi, ce que les professeurs et personnels ont en tête lorsque l'on parle de « sociolinguistique » n'est pas clair ; moins encore lorsqu'il s'agit de dessiner brièvement les contenus d'un tel cours. Les conclusions de cette consultation montrent que le plan proposé est diversement accueilli dans les différents départements et campus de l'Université de Moncton. Pressentant peut-être une implantation difficile, les auteures de la consultation proposent de la mettre en œuvre par étape, et notamment de commencer par faire donner le cours « à contenu sociolinguistique » par des professeurs volontaires et « impliqués dans la promotion du nouveau programme » (1996, p. 30).

Reste une question : qu'est-ce qui a réellement été appliqué ? Un cours à contenu sociolinguistique fut bel et bien créé, ce qui deviendra FRAN 1903 « La langue et les normes ». C'est en lisant les rapports de l'évaluation de la formation linguistique suivante (dix ans plus tard, en 2005), que nous trouvons les réponses et constatons que l'ensemble des préconisations du rapport CRÉFO a été mis en œuvre de façon très inégale. De fait, la procédure d'évaluation de 2005 débouchera *in fine* sur un nouveau changement des programmes, un retour à un enseignement plus traditionnel. Mais avant de l'évoquer, je reviens dans le détail sur ce « cours obligatoire de sociolinguistique », expérience décrite comme totalement inédite pour une université de large échelle.

2. FRAN 1903, un cours de sociolinguistique obligatoire

A la fin des années 90, quelques années après le rapport CRÉFO, le cours à contenu sociolinguistique fut mis en place et intitulé « la langue et les normes ». Centrons-nous sur ce cours siglé « FRAN 1903 » (j'y ferai parfois référence ainsi dans la suite de ce texte). Il constitue une tentative d'instituer un cours de sociolinguistique obligatoire pour tous les étudiants d'une université, comme préalable à un enseignement en français (lui aussi obligatoire).

L'année de mon enquête (automne 2014, puisqu'il s'agit du complément), il restait à Moncton une partie des professeurs qui avaient donné ce cours, j'ai pu les interroger sur leur avis à son sujet, rétrospectivement. Mais à travers les rapports d'évaluation et un certain nombre de documents archivés par l'administration de l'Université de Moncton et auxquels j'ai eu accès, nous pouvons nous faire une bonne idée de ce qu'était ce cours, et de la façon dont il était donné, nous voyons aussi les débats qu'il a suscités. Ce faisant, on comprend qu'autour de

ce cours se sont cristallisées les différences d'approche entre les campus, que l'on pourrait traduire comme une série de tensions idéologiques, j'y reviendrai. Jetons d'abord un regard en arrière pour nous intéresser au projet « 1903 » lui-même.

2.1. Projet initial, intentions et contenus.

Le rapport CRÉFO appuie le scénario pédagogique qu'il propose sur une série de principes. Parmi eux, deux nous intéressent ici plus particulièrement. D'abord, concevoir les pratiques linguistiques des étudiants comme un répertoire qui inclut « des éléments du français acadien, du français dit standard et de l'anglais » (p. 20), le rapport recommande que l'Université bâtit « sur cette gamme de compétences linguistiques des étudiants et des étudiantes afin de l'élargir, plutôt que de tenter de remplacer les variétés déjà connues par une norme unique » (*idem*). Et puis, deuxième principe, revoir l'approche pédagogique en encourageant « l'émergence d'un discours métalinguistique sur les valeurs accordées aux variétés linguistiques et sur leur explication » (*idem*). C'est avec ces principes qu'est proposé un cours obligatoire unique de 3 crédits en première année, qui est décrit ainsi par les auteurs du rapport :

(...) portant, d'une part, sur la variation linguistique en Acadie et sur la création des normes linguistiques, et d'autre part, sur le savoir métalinguistique, sur l'utilisation des outils de travail et sur les possibilités offertes par l'Université de Moncton en matière de perfectionnement linguistique (p. 26).

A travers la réflexion sur la variation linguistique en Acadie, le concept de norme, le savoir métalinguistique, ce cours est clairement sociolinguistique. Les auteurs ajoutent : « nous préconisons donc une approche basée sur les concepts de répertoire et d'interrelation des savoirs, par laquelle chaque étudiant ou étudiante aura la possibilité de réfléchir à sa situation sociolinguistique personnelle et communautaire » (p. 28).

Voilà pour ce qui est de la base théorique du cours proposé. A cela s'ajoute un autre volet, contenu dans le cours. Les étudiants « pourraient avoir l'occasion pendant ce cours de choisir leurs options ultérieures de perfectionnement linguistique » (p. 26), ce qui est complété deux pages plus loin, où il s'agit pour l'étudiant « d'identifier des domaines dans lesquels il voudra apporter des améliorations en vue de l'élargissement de son répertoire, tant réceptif que productif, tant oral qu'écrit » (p. 28).

Dans ce rapport ce sont ces seuls principes généraux qui sont posés et qui permettent de comprendre le projet du 1903. Il s'agit d'un cours qui prend appui sur des concepts sociolinguistiques, qui permettrait aux étudiants de comprendre les enjeux de l'environnement dans lequel ils évoluent. Le pari qui est fait est donc qu'en saisissant mieux les dynamiques

sociales et politiques qui se cachent derrière le rapport aux pratiques linguistiques, on puisse à la fois développer un enseignement plus conscientisé et plus adapté, qui permettrait de limiter les frustrations et les effets de l'insécurité linguistique. Ce point suppose que les enseignants de français aient eux-mêmes une formation (socio)linguistique ou qu'ils se forment à cela. On verra, au point 3, que c'est en partie ce qui a posé problème.

Cela posé, ce cours est aussi le lieu qui doit permettre aux étudiants de choisir la suite de leur formation linguistique, qui doit prendre la forme de deux cours supplémentaires parmi une variété d'options. Donc, d'une manière ou d'une autre, l'enseignement doit leur proposer des outils pour comprendre où ils ont intérêt à aller (parce qu'utile pour la suite de leur formation ; parce qu'ils veulent se renforcer dans certains domaines, etc...). Sur ce second point, le rapport est assez laconique, et ne propose pas vraiment de piste. Concrètement, dans les cours qui furent mis en place, cela a pris la forme de différents tests de langue, diffusés tout au long du semestre, dont, entre autres, une ou plusieurs rédactions¹¹⁴. Et nous verrons que cette partie-là a progressivement phagocyté la première, car elle a imposé un retour à l'enseignement de quelques bases de grammaire fondamentale précédant les tests. Avec le temps, et selon les professeurs, cette partie « traditionnelle » de l'enseignement de la langue a fini par devenir une finalité en soi. Ce n'est probablement pas ce qu'avaient en tête les auteurs du CRÉFO. Venons-en, précisément, à l'application sur le terrain de ces recommandations spécifiques et aux disparités observées.

2.2. Quelle application sur le terrain ?

Qu'en est-il de ce qui a été fait ? Si l'on se penche sur les sommaires de cours des trois campus (Edmundston, Moncton, et Shippagan), on remarquera que les contenus du cours FRAN 1903 ne sont pas présentés de la même façon. Les différences que je vais mettre en évidence ci-dessous, font un écho très clair aux positionnements pris par les trois campus lors de l'évaluation de 2005, et que je décrirai au point 3 de ce chapitre.

¹¹⁴ Informations obtenues dans les entretiens menés en 2014.

2.2.1. *Des divergences sur le rôle et le contenu du cours*

En Annexes¹¹⁵ 6, 7 et 8 se trouvent les numérisations des trois sommaires du cours FRAN 1903, un par campus¹¹⁶. A partir de ces documents, on peut voir que les contenus ne sont pas présentés de la même façon, laissant supposer qu'ils n'étaient pas non plus les mêmes en classe.

Si l'on observe le syllabus du campus de Moncton, les objectifs sont listés en 5 points, qui traitent de variation, d'élaboration de normes, des conséquences sociales du choix d'une norme, et enfin du classement en français. Le contenu détaillé, lui, est divisé en deux parties : l'une propose une réflexion sur la variation et les normes, l'autre porte sur l'aspect « classement en français » que comporte aussi ce cours, mais l'on y parle explicitement d'identifier les besoins des étudiants en français, afin de déterminer sa future formation. Rien de plus.

Si l'on compare avec le sommaire édité à Edmundston (hiver 2004), on remarque qu'il est divisé en « objectif général » et « objectifs spécifiques ». Les objectifs généraux, reprennent d'abord les points que l'on trouve à Moncton : « évolution de la langue française », « variétés et variation », « élaboration des normes », « conséquences », « besoins individuels » et classement. Rien d'étonnant car les objectifs généraux sont globalement fixés de la même manière pour tous les campus. Mais ici, on trouve également un sixième point, glissé en avant-dernière position : « Le français standard et les problèmes grammaticaux les plus fréquents », ce point fait le lien avec les « objectifs spécifiques », qui ramènent les objectifs de FRAN 1903 à des préoccupations rédactionnelles et grammaticales. Par la suite, le contenu du cours explique que les questions de sociolinguistique sont contenues dans la première partie du cours. Une deuxième partie expose une « étude de l'organisation de la phrase », divisée en trois : « groupes fonctionnels dans la phrase », « phrases simples et phrases complexes », « problèmes syntaxiques ». Une troisième partie porte sur la « prise de conscience » individuelle des besoins des étudiants. Pour finir, 25% de l'évaluation porte sur les aspects sociolinguistiques. On remarque donc que l'équipe enseignante d'Edmundston a fait le choix de réduire la partie sociolinguistique à sa portion congrue et de revenir à un enseignement « traditionnel » de la langue. Nous verrons plus loin que c'est cohérent avec les avis qu'ils émettront en 2005.

La situation à Shippagan n'est guère différente de celle d'Edmundston. Aucun point des objectifs ne laisse entendre que l'enseignement sera composé de grammaire et de syntaxe, mais

¹¹⁵ Toute référence aux annexes renvoie au tome 2 de la thèse. On se référera ensuite à la table des annexes pour les consulter.

¹¹⁶ On remarque qu'ils ne datent pas de la même session. Les syllabus ne changent pas radicalement d'une année sur l'autre, et j'aurais plutôt tendance, dans les pages, qui suivent à attribuer les (profondes) différences d'un campus à l'autre à de réelles différences d'approche.

du temps est réservé à « développer chez les étudiants et les étudiantes la capacité d'utiliser les outils linguistiques de base », c'est-à-dire dictionnaires, glossaires et « grammaires de français normatif ».

A simple titre indicatif, j'ai mesuré l'espace dévolu, dans les objectifs et la description du contenu, aux aspects de grammaire fondamentale et de classement, on obtient les chiffres ci-dessous :

Campus	Nombre de mots	Pourcentage
Edmundston	199/343	58.02%
Shippagan	101/162	62.35%
Moncton	132/329	40,12%

Je ne sais pas si cet écart est particulièrement parlant, et je ne gloserai pas sur quelques chiffres posés ici un peu rapidement. Mais on semble observer une volonté à Moncton de laisser la grammaire fondamentale au second plan. Au-delà de ça, difficile de dire si les campus de Shippagan et Edmundston délivraient des contenus de cours beaucoup plus normatifs ou qu'ils portaient moins d'intérêt aux questions sociolinguistiques. Mais dans la forme que prennent les syllabus, ça semble être le cas. Notons également, au passage, que les disparités entre les trois campus sont moindres sur les trois autres cours de français principaux donnés à la même période¹¹⁷. Le contenu « instable » du 1903 laisse penser qu'il pose de sérieux débats au sein des départements de chacun des trois campus.

Allons plus loin, pour observer les bases théoriques des cours. Les bibliographies des syllabus constituent un éclairage complémentaire assez parlant. Pour ce cours « à contenu sociolinguistique », on ne s'étonnera pas de trouver dans le sommaire de cours de Moncton les références suivantes¹¹⁸ :

Contenu théorique

- a) Livres
 - Laforest, Marty, *États d'âme, états de langue*, Québec, Nuit Blanche, 1997.

¹¹⁷ A savoir « Rédaction universitaire », « Grammaire fondamentale » et « Grammaire de la phrase ». Des différences s'observent également entre les trois campus mais elles sont minimes ou portent plus sur l'organisation et la formulation des objectifs que sur le fond.

¹¹⁸ Liste exhaustive reproduite depuis le sommaire de cours, à l'identique et dans la même mise en forme.

- Mougeon, Françoise, *Quel français parler ? Initiation au français parlé au Canada et en France*, Toronto, Éd. Du GREF, Cahier de la collection Tel no 3, 1998, 213 p. Et cédérom *Paroles francophones: Québec, Ontario et France*.
 - Walter, Henriette, *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont, 1988.
 - Yaguello, Marina, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1988.
- b) Polycopies et articles
- Foëx, E. et un groupe de professeures, *Recueil de textes variés*, La langue et les normes, 2002.
 - Gauvin, K. et M. Durepos, *Lectures choisies pour le cours FRAN1903*, 2001.
 - Leclerc, Jacques, Extraits de « La variation linguistique dans les sociétés monolingues », dans *Langue et société*, Montréal, Éditions Mondia, 1986, p.345-376.
 - Un guide de présentation des travaux écrits. Suggestion: *Guide de présentation travail écrit selon la méthode traditionnelle et la méthode auteur-date*, disponible gratuitement à l'adresse suivante : www.cuslm.ca/secteurs/bbeaulie_guidefra.htm
 - Autres

A la suite de cette liste, on lit « une grammaire, un dictionnaire, un dictionnaire de verbes, un dictionnaire des difficultés de la langue française », sans plus de précision. On trouve essentiellement dans cette liste des références en sociolinguistique : les ouvrages d'Henriette Walter et Marina Yaguello constituent généralement une entrée vers la sociolinguistique. Celui de Marty Laforest, sociolinguiste québécoise, fut écrit en 1997 en réponse à un pamphlet de Georges Dor¹¹⁹ dans lequel il critiquait violemment les pratiques linguistiques québécoises. Le livre de Marty Laforest propose une vision sociolinguistique pour déconstruire ce purisme. On trouve également dans cette liste un livre de Jacques Leclerc, sociolinguiste québécois, qui a beaucoup travaillé sur la question de l'aménagement linguistique. L'ouvrage de Françoise Mougeon, quant à lui, se présente plus comme un manuel.

Ce n'est pas du tout la même liste que l'on trouve dans le syllabus d'Edmundston, où la bibliographie se présente ainsi¹²⁰ :

OUVRAGES OBLIGATOIRES

GRÉVISSE, Maurice. *Précis de grammaire française*, Louvain-la-Neuve: Éditions Duculot, 1995, 319p.

ROBERT, Paul. *Le Petit Robert I, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, éditions Le Robert, 1992, 2172p.

BESCHERELLE. *L'art de conjuguer, dictionnaire des 12 000 verbes*, Québec, éditions Hurtubise HMH Ltée, 1980, 157p.

Guide de présentation travail écrit selon la méthode traditionnelle et la méthode auteur-date, disponible à l'adresse suivante : www.cuslm.ca/secteurs/bbeaulie_guidefra.htm ou en version papier à la librairie.

Frais de photocopie: 7.00\$

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

BOSQUART, Marc. *La Nouvelle Grammaire française*. Montréal: Guérin, 1998, 561 p.

¹¹⁹ Georges Dor (1996), *Anna brailé ène shot*, Montréal : Lanctôt. Ce livre fut suivi de deux autres dans le même ton qui ne variaient pas sensiblement.

¹²⁰ Même remarque que ci-dessus : je reproduis telle quelle la mise en forme.

WALTER, Henriette. *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, JC Lattès, 1998, 416 p.

YAGUELLO, Marina. *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1988, 177 p.

MOUGEON, Françoise. *Quel français parler ? Initiation au français parlé au Canada et en France*, Toronto, Éd. Du GREF, Cahier de la collection Tel no 3, 1998, 213 p. Et cédérom *Paroles francophones: Québec, Ontario et France*, 213 p.

Les sources relevant de la sociolinguistique ont été réduites à deux titres – les plus généraux et les moins « sociolinguistique » si l'on peut dire, à savoir ceux de H. Walter et M. Yaguello – placés en « bibliographie complémentaire ». Tandis que les ouvrages dits « obligatoires » se resserrent autour du « Petit Robert (1992) », du « Grevisse (1995) » et du « Bescherelle (1980) ».

Quant à Shippagan, on ne s'embarrasse pas de développer autant les aspects théoriques, une courte section « Matériel de base obligatoire » mentionne :

- *Le Petit Robert*, version 2000
- *Précis de grammaire française* Grevisse

Ici donc, les divergences d'orientation du cours apparaissent très clairement. Les campus du Nord ne semblent pas souhaiter s'appesantir trop longtemps sur un contenu sociolinguistique, et centrent ostensiblement leur contenu de cours sur la grammaire traditionnelle.

2.2.2. *Un accueil partagé de la part des étudiants*

Dans les archives du vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, j'ai pu retrouver une petite enquête, menée par un professeur de Moncton auprès de ses étudiants sur le cours 1903. Celle-ci est mentionnée dans le rapport d'évaluation de 2005, qui en fait une synthèse très rapide. Cette enquête est assez éclectique, elle a été menée sur deux ans (2002 et 2003) sur six groupes d'étudiants, quatre suivaient dans le même temps le cours 1903 et deux l'avaient déjà complété. Le problème qui se pose est que ce ne sont pas les mêmes questions qui ont été posées à chaque groupe. J'ai donc récupéré les 40 pages d'enquête, et reconstitué quel questionnaire avait été attribué à quel groupe, pour me rendre compte que 155 étudiants y avaient répondu – la très grande majorité ayant répondu en décembre 2003 durant un cours 1903. Aussi, si la méthodologie n'est pas des plus rigoureuses, on a là un vivier d'avis porté par des étudiants de tous horizons sur le cours *La langue et les normes*. Je propose donc une synthèse qui résume mon regard sur l'ensemble des quarante pages de données. Toutefois je n'en ferai aucune étude approfondie, les données restent trop incertaines (sur le mode d'attribution des questionnaires

notamment, sur l'identité des répondants, etc.) ; ces quelques pages ne sont là que pour éclairer les avis circulant sur ce cours.

Globalement, on trouve deux attitudes qui ne sont pas mutuellement exclusives l'une de l'autre : en premier lieu, une tendance critique lourde à l'égard de ce cours, qui semble troubler ces étudiants. Ceux-là ont d'abord l'impression d'apprendre des choses qui ne leur seront pas utiles ; ensuite, l'aspect fourre-tout du cours leur déplaît : histoire, variation, classement de langue, cours de grammaire fondamentale... Dans un second temps, d'autres, trouvent malgré tout le contenu intéressant et ont l'impression d'apprendre des choses. Et certains, plus rares, déclarent que ce cours leur a permis de comprendre que leur variété vernaculaire n'était pas mauvaise en soi. Ces deux groupes ne sont pas étanches. Et pour cause, beaucoup d'étudiants fonctionnent à la concession de type « le cours est inutile *mais* intéressant quand même » (ou l'inverse). Par exemple, à la question « Que pensez-vous, globalement, des objectifs et du contenu du cours FRAN 1903 ? », voici deux réponses qui résument assez bien l'ensemble¹²¹ :

Déc. 2003, étudiant ou étudiante du cours FRAN 1903

Etu n°7 : Les objectifs sont O.K. mais j'aurais pu me passer du cours 1903 et prendre des cours de grammaires au lieu. »

Etu n°9 : Inutile ! (À mon avis). Intéressant, mais... pas ce que j'expectais d'un cours de français.

Il est probable que ces pratiques de la concession permettent simplement de faire passer plus facilement une critique. Car quand vient le moment de suggérer des changements¹²², si certains (rares) demandent le *statu quo*, d'autres – la très grande majorité – demandent à ce qu'on « fasse plus de grammaire, de syntaxe », ce qui est contraire à l'esprit du cours 1903 et qui revient ni plus ni moins à en supprimer l'essence-même.

Déc. 2003, étudiant ou étudiante du cours FRAN 1903

Etu n°9 : Enlever ce cours et donner un cours de grammaire/syntaxe au lieu. (plus important dans le futur que celui-ci)

Etu n°15 : Ma suggestion serait de rejeter ce cours, car il n'a aucune importance par rapport au français en général.

Dans la même question, beaucoup d'étudiants suggèrent que ce cours reste optionnel, ou obligatoire seulement pour certaines filières. Beaucoup semblent avoir du mal à comprendre

¹²¹ Les exemples fournis dans cette section sont recopiés à la virgule près du document de l'enquête retrouvé dans les archives. J'attribue moi-même les numéros aux étudiants pour les différencier.

¹²² La question posée est la suivante : « Si vous aviez des changements à suggérer quels seraient-ils ? »

qu'on leur enseigne quelque chose qui ne soit pas directement profitable (par une bonne note ou par des concepts applicables immédiatement dans leur domaine).

Déc. 2003, étudiant ou étudiante du cours FRAN 1903

Etu n°14 : Je ne pense pas que ce cours devrait être obligatoire pour tout les étudiants; seulement pour les étudiants en français.

Etu n°28 : Je pense que le cours FRAN 1903 ne devrait pas concentrer son temps sur l'histoire du français... Je pense qu'il devrait y avoir plus de cours portant sur la grammaire, la syntaxe... afin d'aider à nos classements.

Beaucoup se plaignent des notations et de leurs résultats, et incriminent le contenu des cours. Et à la fin de la lecture des 155 questionnaires, l'impression se dégage que la majorité de ces étudiants attend d'être nourrie avec un contenu immédiatement utile. Les exemples de commentaires ne manquent pas où l'auteur semble perdu dès lors qu'un contenu de cours sort des sentiers battus. Certains même semblent penser que toutes leurs compétences linguistiques doivent leur venir des cours, et s'ils échouent à la fin, c'est qu'il y a une injustice quelque part. Je prends un dernier extrait car il est très complet¹²³, et qu'à travers lui, c'est tout une vision de l'université en général qui se dévoile.

2003, étudiant ou étudiante du cours FRAN 1913

Etu n°137 : Dans le cadre d'une vie universitaire, un étudiant aura à suivre des classes qui lui donnera le bagage nécessaire pour pouvoir poursuivre une vie professionnelle. Peu importe le domaine d'étude choisi, le français est la classe qui se retrouve dans l'horaire de tous les étudiants et étudiantes. Est-ce que la classification pour savoir quelle classe de français donner à chaque étudiant ce fait vraiment dans le but d'améliorer ses difficultés linguistiques ? #¹²⁴ En tout premier lieu, je ne crois pas mentir si je dit que les erreurs de langue et les fautes d'orthographe sont les grosses bêtes noires de la quasi majorité des étudiants. Alors pourquoi ne pas accentuer l'apprentissage du français dans la classe fran 1903? Pour ma part, l'écriture d'un test de quelque cent mots ne me cause pas beaucoup de problème, mais la principale raison pourquoi j'ai énormément de difficulté avec mes classes de français, c'est que j'ai des problèmes avec la conjugaison, l'agencement et l'accord des mots. # En second lieux, si la fondation d'une maison n'est pas bien construite, bien encre dans le sol et bien solide, la maison n'a aucune chance de survit, aussitôt qu'une surcharge va se rajouter, la maison va s'écrouler. Le même problème se retrouve dans les salles de classe de l'Université de Moncton. Du moin pour ma part, l'éducation de base de mon français écrit à été négligé. Mon encadrement du cour de Fran 1923 a été négligé, et j'ai l'impression que se même problème ne se retrouve pas seulement dans mon cas puisque la moyenne du français écrit du Nouveau-Brunswick est réduculement basse comparé au reste des moyennes des provinces du Canada. #

¹²³ La question posée est simplement un « commentaire libre » aux étudiants du cours de Rédaction universitaire.

¹²⁴ Le dièse signale un retour à la ligne. Chaque réponse de chaque étudiant a été entrée dans un fichier Excel dont les cellules n'acceptent pas les retours à la ligne.

Bref, je crois que si plus d'emphase serait mit sur des cours de français de base, l'apprentissage des structures de phrases et de texte serai grandement amélioré.

Cette personne, comme la grande majorité des autres répondants, réclame un retour à un enseignement plus traditionnel, en tout cas normatif, à base de grammaire, de syntaxe et d'orthographe – chose qu'on lit parfois même quand la personne en question dit avoir apprécié le contenu de FRAN 1903. On se demande si c'est plus sécurisant pour les étudiants ou plus facile peut-être. Ou encore, est-ce que cela correspondrait plus à l'image qu'ils se font d'un « bon cours de français » ? De manière générale, on ressent comme une gêne chez les étudiants dès lors que l'Université délivre un message nouveau.

Les étudiants semblent placer beaucoup d'attentes dans l'Université, en même temps qu'ils lui accordent une très grande autorité (l'un va peut-être avec l'autre). On comprend dans les mots de l'étudiant ou l'étudiante 137, et aux tournures passives utilisées (« mon encadrement a été négligé », répété plusieurs fois), que la responsabilité repose sur l'Université. Ce commentaire, comme ceux de beaucoup d'autres, conçoivent l'enseignement de façon très verticale, où les étudiants n'ont qu'à être « le réceptacle » d'un savoir tout prêt à être absorbé, dupliqué, appliqué. Dans cette approche, on comprend qu'ils jugent sévèrement toute tentative d'un enseignement et d'une pédagogie différente.

2.3. Rétrospectivement, l'avis des profs

Je l'ai dit, lors du complément d'enquête en 2014, j'ai pu rencontrer un certain nombre de professeures qui avaient enseigné ce cours. Sur les douze personnes interviewées, six étaient là du temps où il se donnait et y ont pris part. Trois remarques émergent chez une majorité des interviewées, profondément interconnectées et qui généralement sont formulées comme des critiques.

La première remarque est que le cours ne donnait pas assez la possibilité d'un enseignement traditionnel à base de grammaire et de syntaxe. Ce qui est cohérent puisqu'on l'a vu, le projet du 1903 était précisément d'éviter ce type de contenu. Mais force est de constater que pour une grande partie du corps professoral, il s'agit d'un problème majeur. Ainsi, alors que je demande à Françoise pourquoi ce cours a été supprimé, elle dit :

(Ext1, entretien, 20-10-14, 48^e) Françoise : ben les étudiants ne l'aimaient pas les étudiants étaient les étudiants disaient que c'était un cours per/ perte de temps ils disaient on perd notre temps + puis j'avoue + que j'aimais pas le cours non plus

ENQ : ah ouais

Françoise : j'aimais pas du tout le cours non plus parce que je me disais on ++ les étudiants ont un besoin criant là de de de de de maîtriser la langue et on leur fait perdre quatre mois + moi je voyais ça comme ça moi le cours 1903 moi je l'aimais beaucoup pour le classement diagnostic je trouvais que c'était équitable c'était juste mais pour le reste je me disais je je/ + parce que le but du cours c'était vraiment d'éliminer le plus possible l'insécurité linguistique chez nos étudiants c'était ça le cœur du cours 1903 + ça c'était le cœur du cours mais

ENQ : ça fonctionnait pas ?

Françoise : moi je/ non + j'ai pas l'impression que ça fonctionnait ++ j'ai pas l'impression que ça fonc/ ben ça fonctionnait peut-être jusqu'à un certain point mais moi je disais ils ont tellement de difficultés en français pourquoi on leur fait suivre ce cours-là pendant quatre mois hey c'est 4 mois de perdus là faut faut qu'ils travaillent la langue faut qu'on commence maintenant

L'idée que les étudiants n'aimaient pas ce cours revient assez régulièrement ; elle est, d'une certaine manière, corroborée par les commentaires que j'ai présentés précédemment. Cela dit, ce n'est pas une raison suffisante ; il est rare qu'une université propose des formations selon ce qui plait aux étudiants. Le véritable argument de Françoise vient après et il est double : le besoin qu'elle identifie chez ses étudiants n'est pas celui auquel le cours *La langue et les normes* était censé répondre ; et par ailleurs, de toute manière, le but de réduction de l'insécurité linguistique n'est pas atteint. L'un dans l'autre, elle regrette avec emphase que ce cours soit « une perte de temps de quatre mois » (répété trois fois). Le besoin qu'elle identifie, elle, est de « maîtriser la langue ». Cette formule tend à rejeter hors de la langue tout ce qui n'est pas norme prescriptive. Elle montre à tout le moins que les prémisses et principes du cours proposé dans le rapport CRÉFO n'ont pas été compris par les professeurs, premiers intéressés. Parmi les professeurs que j'ai rencontrés et qui ont enseigné ce cours, une majorité était sur cette ligne, critiquant un contenu décalé par rapport aux attentes.

Mais alors, est-ce que le contenu était décalé par rapport aux attentes, ou les professeurs l'étaient-ils par rapport au contenu ? La question se pose car en effet, et c'est la deuxième remarque qui revient souvent, car il s'agissait pour des professeurs de français de donner un cours sociolinguistique ; ce à quoi beaucoup ne se sentaient pas formés. Françoise fut la plus claire à ce sujet, elle parle d'insécurisation du corps enseignant, peu à l'aise avec la matière qu'il avait à manipuler :

(Ext2, entretien, 20-10-14, 64^e) Françoise : on est des grammairiens on n'est pas des linguistes on est vraiment on est très très bons là pour E enseigner la grammaire et la syntaxe mais l'étude de la langue j'ai pas de formation là-dedans moi tu sais je fais du mieux que je peux puis je me je me débats du mieux que je peux avec cette matière-là mais c'est ça souvent on ça pouvait nous insécuriser aussi d'enseigner ce cours-là.

Troisième point, il s'ensuit que, placés dans cette situation, chaque campus, chaque équipe, chaque professeur, a arrangé le contenu à sa façon. L'une des conceptrices d'origine du cours, raconte qu'il y a eu une réaction de rejet de la part des professeurs ; rejet qui a mené chacun à le donner à sa manière :

(Ext3, entretien, 24-10-14, 30^e) Martine : là quand on l'a présenté pour le faire enseigner à tout le monde là les gens voulaient pas enseigner ça comme ça ils disaient hey faut être linguiste pour enseigner ça on comprend même pas les mots qu'y a là-dedans puis E (rires) la réaction a pas été on va les apprendre (rires) ça a pas été enseignez-nous les mots qu'il y a là-dedans on va les apprendre puis ils ont dû les apprendre plus tard parce que quand ils ont changé les cours grammaire de la phrase là ils ont commencé à utiliser le vocabulaire linguistique drôlement là-dedans fait qu'ils ont été obligé de les apprendre/ mais à l'époque c'était oh non non non tu sais puis là ça je pense ça a comme un peu fini y a des équipes qui faisaient n'importe quoi là-dedans alors c'était rendu qu'y avait des gens qui avaient tourné ça en cours de de rédaction d'autres avaient tourné ça en je sais pas trop quoi n'importe qui faisait n'importe quoi

Par là on comprend que ce cours n'a jamais bénéficié de la volonté nécessaire pour être réellement mis en place de la façon dont il avait été pensé à l'origine par le CRÉFO. Cette professeure conceptrice, est d'ailleurs corroborée par une autre qui, parlant de l'équipe d'Edmundston dit :

(Ext4, entretien, 22-10-14, 45^e) Isabelle : mais ils lui ont pas donné une chance non plus ce qu'ils ont fait c'est qu'ils ont mis un mois con/ con/ condensé de langue et les normes + puis après ça ils donnaient de la grammaire

L'équipe d'Edmundston est peut-être celle qui a assumé le plus clairement ce virage (ce retour ?) vers un enseignement traditionnel (on l'a vu déjà au point 2.2, on le verra encore au point 3 ci-après). Ceci lui est reproché par Isabelle, qui est d'ailleurs une des seules à souligner que son enseignement à Moncton se passait bien et qu'elle n'a jamais eu de retour négatif de la part des étudiants ; c'est peut-être la raison pour laquelle elle regrette que certains professeurs n'aient pas donné « sa chance » à ce cours.

A part ce rare témoignage globalement positif, il y a un élément qui semble faire l'unanimité chez les professeures qui ont donné ce cours : le classement en français. Je l'ai dit, ce cours avait un double objectif qui le rendait un peu « hybride ». D'un part, le volet sociolinguistique, de l'autre, le volet « classement » (à l'origine, il s'agissait d'orienter au mieux les étudiants pour qu'eux-mêmes choisissent la suite de leur parcours dans une variété d'options). Sur ce point, les professeures interrogées ne tarissent pas d'éloges :

(Ext5, entretien, 23-10-14, 22^e) Sylvie : mais j'aimais moi ce cours-là oui je l'aimais + honnêtement + je trouve que le classement des étudiants était mieux fait parce que tu sais que

le classement se faisait à partir de ce cours-là à partir de quatre rédactions qu'on donnait durant le semestre de courtes rédactions mais on les classait à partir de ça

(Ext6, entretien, 20-10-14, 15^e) Françoise : à l'intérieur de ce cours-là moi je j'aimais ça pour le le classement le le diagnostic linguistique j'aimais ça parce que là les étudiants je leur permettait de faire cinq évaluations alors si jamais sur une évaluation cette journée-là ils se sentaient pas très bien ben ils étaient pas condamnés parce qu'ils avaient pas/ ils s'étaient pas bien sentis cette journée-là ben ils étaient pas condamnés à faire EE à être classés dans le plus bas niveau alors ils avaient cinq évaluations là ils pouvaient se reprendre oh non là ça a pas bien été mais c'est pas grave j'ai quatre/ alors je trouvais que j'avais aussi un E je prenais une décision beaucoup plus éclairée en regardant les cinq évaluations puis dire oui oh là c'est vraiment clair

Nadine affirme de son côté que le « diagnostic » en français fonctionnait bien :

(Ext7, entretien, 22-10-14, 12^e) Nadine : ce qui fonctionnait bien puis E + je suis sûr qu'Isabelle a dû t'en parler moi le cours 1903 nous ici en tout cas + peut-être pas tous les profs parce qu'y a des profs qui ont jamais voulu l'enseigner mais le le bassin de profs qui l'enseignaient nous ça fonctionnait mais moi j'ai jamais eu d'étudiants là ou si ou peut-être au cours des neuf huit quand est-ce qu'on a arrêté E huit neuf ans E j'ai peut-être eu cinq étudiants qui sont venus me voir pour contester le diagnostic que je leur avais donné là E

Cela dit, je ne peux m'empêcher de noter que ce « point positif » va tout de même en sens contraire de l'idée générale du CRÉFO quant à ce cours. Si les évaluations qui sont évoquées dans ces quelques extraits visent à ne pas être punitives et tentent d'éviter le « test sanction », on comprend que beaucoup de temps est accordé à ce qui reste une évaluation normative, ce qui s'éloigne des objectifs sociolinguistiques à l'origine du cours. Ainsi la proposition de base se trouve détricotée, le sens du cours se perd, qui devient pour une majorité d'étudiants une corvée inutile (pourquoi prendre quatre mois pour se faire classer ?). Adèle confirme ce détournement :

(Ext8, entretien, 16-10-14, 69^e) Adèle : on prenait beaucoup de temps à tester les étudiants pour savoir dans quels cours ils devaient aller c'est devenu que le cours était nommé le cours de comment ils appellent ça + classement + ils appelaient ça le cours de classement + puis là les étudiants disaient je sais pas pourquoi j'ai besoin de faire un cours de classement en anglais ils font ça dans un test ++ ce qui est vrai + entre toi puis moi + tu as pas besoin de cours pour savoir si quelqu'un est pas bon + moi j'avais des étudiants qui disaient moi je vais aller dans le cours de grammaire puis le cours de syntaxe avant d'aller faire des cours obligatoires donc je sais pas pourquoi je ferais ça ++ je leur disais ben ++ tu es peut-être pas obligé mais + tu voudrais pas voir où sont tes fautes pour pouvoir les améliorer ? c'était pas ça l'objectif du cours

Ce cours qui devait porter « sur la variation linguistique en Acadie et sur la création des normes linguistiques, et d'autre part, sur le savoir métalinguistique » (pour citer le rapport d'origine p. 26), était devenu en quelques années, aux dires de cette professeure vingt ans plus tard, « un cours de classement ». Et puis, je rappelle volontairement les lignes du rapport parce

qu'elles ne concordent que peu ce qu'une des conceptrices du contenu me dit de « l'idée d'origine ». L'entretien se passe en novembre 2014, et Martine dit :

(Ext9, entretien, 23-10-14, 29^e) Martine : l'idée d'origine c'était de regarder vraiment pas pas E vraiment ce qui posait problème au niveau des transferts de l'oral à l'écrit + à cette époque-là on avait pas de cours d'oral non plus on avait que des cours d'écrits puis là ce qui nous intéressait vraiment de faire c'était de regarder est-ce qu'y a des structures qui posent problèmes parce qu'elles sont transférées de l'oral à l'écrit + et si oui maintenant est-ce qu'on peut enseigner ces choses-là est-ce qu'on peut conscientiser les étudiants sur ces choses-là après est-ce que ça s'enseigne ces choses-là c'était ça les questions en vérité puis c'était ça les réponses du cours alors on avait monté le cours à à on avait diverses composantes là-dedans au niveau de la syntaxe au niveau du vocabulaire au niveau de toute sorte de trucs et là c'était vraiment conscientiser les étudiants dans la/ à la différence entre la structure de l'oral et la structure de l'écrit et que eux comment savoir dans leur propre E écrit écriture les transferts qu'ils faisaient

Ici, les notions sociolinguistiques n'apparaissent plus (la question du répertoire verbal notamment, de la construction des normes, de la construction de la valeur qu'on donne à celles-ci, etc.). Selon les mots de Martine, ce cours devait proposer un travail autour des structures de l'écrit et de l'oral, et des transferts de ce dernier à l'écrit. On rejoint une optique sinon prescriptive du moins normative. Quelques minutes plus tard au cours de l'entretien, alors que je revenais sur les buts initiaux d'un tel cours, en cherchant à comprendre notamment comment elle se positionnait sur les questions d'insécurité, elle me fit une réponse, en forme de contre-discours, que je n'avais pas anticipée :

(Ext10, entretien, 24-10-14, 34^e) Martine : à cette époque-là c'était payant + je pense que les communautés en mi/ en milieu minoritaire avaient des sérieux problèmes au niveau linguistique tu sais y avait une divergence inimaginable avec le les mainstreams puis c'était payant de penser ça parce que le gouvernement fédéral mettait plein de cash là-dedans (rires) la réf/ tu vas dire je voudrais bien te donner des réponses qui sont vraiment comme (tape sur la table) basées sur la logique et l'éducation mais c'est pas la vérité là la vérité c'est souvent des forces économiques qui font qu'on prend des décisions parce qu'à cette époque-là comme je le dis c'était payant de penser que les les milieux francophones les milieux minoritaires francophones hors Québec avaient des problèmes spécifiques et particuliers qui nécessitaient que le gouvernement fédéral mette de l'argent là-dedans alors fallait que tu en aies des problèmes puis il fallait que tu aies des solutions à ces problèmes

Je n'entrerai pas dans les débats que pourraient susciter une telle prise de position. Je souligne seulement que la pensée sociolinguistique qui fut celle du CRÉFO et du CRLA semble ne pas avoir atteint – ou convaincu – tout le monde et que les acteurs impliqués dans la création du cours et son enseignement étaient, semble-t-il, assez éloignés des problématiques sociolinguistiques. Peut-être même les rejetaient-ils consciemment – ce que l'on pourrait

comprendre des mots de Martine, qui n'explique pas la création de ce cours comme une réponse à une situation sociale, mais par la force idéologique de « l'air du temps » académique.

Aussi pour résumer, que ce soit le projet initial, les concepts sur lesquels appuyer le cours, le contenu, la façon dont il est délivré, ou la question du classement : peu de choses autour de ce cours ont pu être durablement fixées pour pouvoir l'observer réellement à l'essai ; il est en arrivé à catalyser les critiques. Ce qui devait être une solution apportée au sentiment de crise exposé dans le rapport du CRÉFO, est devenu un problème en soi, comme on peut le lire dans la seconde vague d'évaluation de la formation linguistique, en 2005.

3. 2005, la procédure d'évaluation de la formation linguistique

Je vais maintenant décrire la procédure d'évaluation des programmes de la formation linguistique qui eut lieu en 2005 de façon chronologique, à la fois pour expliquer clairement la procédure administrative et pour en mettre en évidence les ressorts idéologiques.

3.1. Comment fonctionne l'implantation de nouveaux cours ?

A travers deux documents internes que l'on m'a fournis (les recommandations du CCJ sur la formation linguistique (2007) et la Politique d'évaluation des programmes (2013)), je peux reconstituer le cheminement administratif qui mène à l'instauration de nouveaux cours¹²⁵.

De façon cyclique, l'Université de Moncton mandate des experts extérieurs pour évaluer tous ses programmes, faire des constats de réussites ou d'échecs et des recommandations pour l'avenir – ce qui est le cas de toutes les universités au Canada. Ceci se déroule tous les 10 ans dans toutes les filières, et chaque année, certains programmes sont évalués. Ces experts sont recommandés sur leurs compétences et leur renommée par les professeurs de chaque filière réunis en collège (ce qu'on appelle l'unité académique), puis nommés et mandatés par le vice-recteur ou la vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche sur la base de cette liste.

Une fois l'équipe nommée, des enquêtes vont être menées aboutissant, d'une certaine manière, à trois rapports. En premier lieu, un rapport d'autoévaluation (en réalité ils sont au nombre de trois, un par campus). C'est une enquête menée par les professeurs de l'unité académique sur leur propre travail. Elle consiste en un bilan des cours, de leurs contenus, des

¹²⁵ Je fais ici un résumé extrême de documents très denses.

résultats attendus et des résultats réels. En deuxième lieu, les examinateurs, informés de cette auto-évaluation, mènent leur enquête. Ils interrogent en principe tous les acteurs impliqués : professeurs, étudiants, personnels administratifs, etc. A la suite de quoi est rédigé un rapport préliminaire. Celui-ci est présenté à la faculté et à l'unité académique concernée, qui fait des remarques, marque son approbation ou son désaccord. Un rapport final va alors être rédigé par l'équipe examinatrice sur la base du retour qui aura été fait par la faculté et l'unité académique sur le rapport préliminaire. Dans le cas qui nous occupe, il est précisé en préambule du rapport des examinatrices externes de 2005 que quasiment rien n'a été retouché entre le rapport préliminaire et le rapport final.

Enfin, le doyen ou la doyenne de faculté se charge d'entériner le rapport et d'en faire une revue, basée sur le retour que l'unité académique lui aura fait. Cette revue est présentée au vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, qui donne son avis et charge le Comité Conjoint de Planification (CCJ) de sa mise en œuvre. En bout de ligne, des professeurs se chargent de créer le contenu des cours en respectant les consignes édictées à cette toute dernière étape. Le sommaire de cours une fois validé par le sénat académique est fixé et – en principe – uniforme sur les trois campus de l'Université¹²⁶.

Les questions qui se posent ensuite, comme en 1994 avec le rapport du CRÉFO, sont celles de l'application des recommandations. Avant d'y arriver, revenons d'abord sur le mandat et sur l'auto-évaluation de la formation linguistique.

3.2. Avant le rapport des évaluatrices : le mandat et les auto-évaluations

Les deux examinatrices choisies (Pascale Lefrançois et Diane Vincent) furent guidées dans leur travail d'évaluation, et ce pour deux raisons qui tiennent à l'organisation administrative de ce travail. D'abord, un mandat est édité par un Comité d'évaluation de la formation linguistique¹²⁷. Ce mandat se présente sous la forme de six groupes de questions portant sur la nature des cours, l'organisation des cours et de l'enseignement, le contenu des cours de langue, le point de vue des étudiants, le corps professoral et les ressources matérielles. Ensuite, chaque campus rédige son propre rapport d'autoévaluation sur la base de ce mandat. Centralisées ces informations formeront la base du travail des examinatrices. Ce deuxième point est le plus

¹²⁶ Les syllabus sont travaillés en Unité Académique, donc en général quasi-similaires d'un campus à l'autre (mais toujours identiques sur les évaluations et les barèmes). Mais, on l'a vu, ce n'était pas le cas semble-t-il pour le cours FRAN 1903 qui avait été librement adapté dans son contenu et dans sa forme dans les trois campus.

¹²⁷ Comité temporaire formé des doyens d'études des trois campus et des directeurs de départements.

important car on y apprend l'avis des équipes des trois campus sur la formation linguistique et sur leur propre travail.

Les informations que je vais donner maintenant sont tirées du *Rapport d'évaluation de la formation linguistique* (2007), c'est-à-dire du document final interne, assemblé seulement en 2007, soit deux ans après l'enquête¹²⁸. On y lit qu'un point très précis de la réforme dite « CRÉFO » cristallise les débats : le cours à contenu sociolinguistique « La langue et les normes » (FRAN1903). Ainsi, à Edmundston, on rejette le contenu du cours FRAN1903. Dans le point 1.3., les auteurs de cet avis expliquent même comment ils en ont modifié le contenu : les professeurs, ayant jugé de son inefficacité, ont pris sur eux de limiter le contenu sociolinguistique à la portion congrue, soit quatre semaines seulement, suivies d'une évaluation, pour pouvoir revenir durant les huit semaines restantes sur des enseignements de grammaire fondamentale (2007, p. 7-9). Les points 2.1, 2.2 et 2.3 de cet avis précisent en outre qu'à Edmundston, il y a uniquement une demande de cours de grammaire. Les professeurs jugent bel et bien le contenu sociolinguistique « souhaitable » mais sans se prononcer sur la façon concrète de le dispenser. L'avis exprime aussi les points de vue des étudiants sur les cours de français : « inutiles, sans intérêt, perte de temps ». Les étudiants, lit-on, rejettent la faute sur les professeurs, ce que ces derniers ne comprennent pas. Pour eux, les étudiants confondent les problèmes relatifs au contenu du cours *La langue et les normes* avec la compétence des professeurs (*idem*, p.13-14). En outre ils jugent qu'il n'y a pas de problèmes d'insécurité linguistique à Edmundston ; le contenu de FRAN1903 se justifie donc d'autant moins.

L'autoévaluation du campus de Moncton, est sensiblement différente. Le contenu de FRAN1903 est jugé pertinent pour toutes les populations d'étudiants (internationaux, québécois, acadiens) et « comble la majeure partie des besoins de la population » (*idem*, p. 23), il « répond aux objectifs visés » (*idem*, p. 24). En revanche, à Moncton, on critique le fait que ce cours soit aussi utilisé pour classer les étudiants selon leur niveau de français à la fin de la session. Pour les professeurs, c'est un dispositif trop lourd et qui brouille l'idée du cours. Moncton demande donc son maintien, mais des ajustements sur sa forme et sa fonction. En outre, le texte précise que les étudiants semblent exprimer que la formation en français est nécessaire mais difficile et qu'ils sont déçus de leurs notes.

A Shippagan, les professeurs ne rejettent pas le contenu de FRAN1903 mais pointent le manque de formation des professeurs pour le donner. Ce qui, sur ce campus, a déformé l'idée

¹²⁸ Cela explique que la pagination, que je fournis lorsque je cite ce document, est datée de 2007, alors que les textes qui le composent datent de 2005 et 2006.

du cours pour le transformer progressivement en un cours de grammaire (*idem*, p. 37). Certains professeurs souhaitent son « abolition » (*idem*), d'autres son amélioration, les avis semblent partagés.

Les trois campus enfin, déplorent que le rapport du CRÉFO n'ait en fait pas été réellement mis en œuvre, en dehors de la création d'un contenu sociolinguistique que toutes les équipes semblent avoir eu du mal à intégrer dans les schémas de cours de français préexistants. On comprend à demi-mots qu'il manque un dispositif didactique qui aurait permis l'implantation de ce cours de façon uniforme sur les trois campus de l'Université de Moncton. On conclut donc à la lecture de tout ça qu'Edmundston, Moncton et Shippagan s'opposent sur les points clés de la Réforme CRÉFO, de même que sur les suites à y donner.

3.3. Le rapport d'évaluation de Pascale Lefrançois et Diane Vincent

L'enquête des deux chercheuses s'est déroulée du 14 au 18 novembre 2005, auprès de 250 personnes dans 40 rencontres, sur les trois campus. D'emblée, elles annoncent ne pas aller contre la réforme CRÉFO, et saluent au contraire « la qualité de l'étude » et « la pertinence de ses recommandations » (*idem*, p. 49). Elles expliquent toutefois que cette réforme n'a pas eu les effets attendus, et listent trois raisons à cela :

- 1- La réforme CRÉFO n'a pas été complètement mise en place.
- 2- Il existe des dissensions chez les professeurs qui n'étaient pas tous d'accord avec l'approche sociolinguistique.
- 3- Le rapport ne fournissait pas clé en main un dispositif didactique à appliquer, et personne d'autre ne s'est chargé de ce travail¹²⁹.

Ce diagnostic montre à la fois le manque de moyens mis dans cette réforme, et sûrement le manque de volonté de la part de certains acteurs.

Relativement au cours *La langue et les normes*, elles réitèrent que les considérations sociolinguistiques sont à la fois « pertinentes et louables », mais dressent un diagnostic sans équivoque des « effets pervers » de la mise en place erratique du cours. Elles écrivent :

Ce qui avait comme objectif principal la valorisation des étudiants devient, selon l'avis de la très grande majorité des étudiants rencontrés, un long pensum, voire une punition échelonnée

¹²⁹ En réalité, il y a quand même une équipe de professeurs qui se sont chargés de créer le contenu. J'ai rencontré au moins un membre de cette équipe en 2014, lors de mon complément d'enquête. En revanche, il est vrai que ces contenus pouvaient varier, on l'a vu.

sur quatre mois, pour recevoir, en bout de piste, le verdict attendu, celui de leur incompétence. Ce cours ne semble contribuer ni à l'amélioration du français ni à l'apaisement du sentiment d'insécurité ; il suscite en fait de vives frustrations en maintenant les étudiants dans un climat d'incertitude face à leur cursus universitaire (2007, p. 52).

Le rapport semble donc confirmer une double frustration qui paraissait déjà au point précédent : les étudiants rejettent le contenu sociolinguistique et rejettent aussi le principe du classement qu'ils trouvent injuste. Les deux examinatrices parlent de leur conception des cours de français comme « un mal à peine nécessaire », elles décrivent le « désintérêt massif et le cynisme » des étudiants et parlent d'une certaine naïveté, elles écrivent :

Ce cynisme [...] se traduit chez les étudiants par une forme de renoncement à défendre ou à apprendre leur langue maternelle : pour plusieurs, c'est la connaissance de l'anglais qui sera leur planche de salut (idem, p.53).

Face à ce diagnostic, les examinatrices font une liste de recommandations, dont je note les principales, concernant le contenu et la forme des cours de français¹³⁰.

- a) Un test de classement en français préalable aux cours pour ne pas parasiter l'enseignement.
- b) La création de deux cours obligatoires (les futurs FRAN1500 et FRAN1600) l'un de communication écrite et l'autre de communication orale. Ce dernier, serait l'occasion de mettre l'accent sur les registres de langue et leurs distinctions, et sur la variation linguistique « en mettant en relief les particularités du français au Nouveau-Brunswick » (je cite, p. 55).
- c) Situer le travail sur la langue dans un domaine signifiant pour l'étudiant : faire cadrer les cours de français avec la filière d'origine, et donc grouper les étudiants par filière.
- d) Un ou deux cours de perfectionnement pour les étudiants les plus faibles, et les étudiants en échec regroupés dans un cours de reprise.

Je reviendrai sur ces principales recommandations dans la partie « regard sur la formation en français » plus bas. Avant cela, il est intéressant d'observer l'avis de chacun des campus.

¹³⁰ J'évacue donc les recommandations concernant les professeurs et les ressources (titularisations, augmentation de leur nombre, déprécarisation de leur situation, renforcement des ressources du Centre d'Aide en Français, plus de formations pour les profs, etc.). Je n'y reviendrai pas, aussi disons tout de suite que ce sont justement ces recommandations-là qui ont été le plus explicitement rejetées, en bout de ligne, par le Comité Conjoint à la Planification. En fait, il s'agit de recommandations assez classiques, portant sur un investissement majoré et la mise à disposition de moyens, et qui ne sont pas spécifiques à ce secteur. Recommandations logiquement rejetées par une administration qui souhaitait « faire mieux avec moins d'argent ».

3.4. Avis des trois campus et recommandations finales du comité conjoint à la planification

A Edmundston, le doyen des études approuve tout et particulièrement une suppression du cours FRAN1903, formule considérée sur ce campus comme « particulièrement problématique » (*idem*, p. 64). Il se montre en outre, favorable à un cours d'oral, sans se positionner quant à son contenu.

A Moncton, la doyenne de la faculté des arts et des sciences sociales, Isabelle McKee-Allain, dans des formules très diplomatiques, rejette certaines conclusions du rapport et appelle à un examen approfondi, notamment concernant le cours *La langue et les normes*. Le directeur du département d'études françaises, Raoul Boudreau, au nom de l'Assemblée du département, semble un peu dans la même ligne. Il est d'accord avec certains points du rapport mais pointe un coût financier important pour en réaliser les conclusions. Le Secteur langue, lui, rejette l'idée d'Isabelle McKee-Allain de mener des études approfondies, notamment sur le cours FRAN1903. Le Secteur propose de transformer ce cours en 1) enrichissement lexical à l'oral et 2) compréhension de texte (*idem*, p. 73). Ceci, de fait, évacue la dimension sociolinguistique. En outre, le Secteur langue suggère que dans toutes les disciplines et dans tous les examens, la langue soit évaluée à hauteur de 10% en première année et de 20% de chaque examen par la suite (*idem*, p. 74). A Moncton, il y a donc de très nettes dissensions, qui recouvrent grosso modo une opposition idéologique entre d'un côté le CRLA (filiale linguistique et sociolinguistique), et de l'autre, le Secteur langue (qui gère l'enseignement des langues). Au passage, on notera que pour ce qui est des « examens approfondis » demandé par la doyenne de la faculté, les deux examinatrices semblent en avoir prévu l'éventualité car dans leur lettre introductive elles mettent « en garde contre une procédure d'enquête longue et fastidieuse qui pourrait ne modifier que très peu [le] constat [qu'elles font] et ne ferait que retarder le processus nécessaire au redressement de la situation » (*idem*, p. 45).

Enfin, à Shippagan, le doyen des études, Edgar Robichaud, valide l'ensemble du rapport à l'exception des recommandations portant sur le statut des professeurs (et leur déprécarisation, donc).

Finalement, le vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, appuyé sur les avis consultatifs des trois campus, exprime le sien en approuvant toutes les recommandations à l'exception notable de celle susmentionnée du statut des professeurs (qui paraît « prématurée »),

écrit-il, p. 89-90). A sa suite, le comité conjoint à la planification formule les recommandations suivantes, relatives au dispositif de cours et à leur contenu :

- 1- L'instauration d'un test de classement en français avant l'entrée à l'Université.
- 2- Les 6 crédits obligatoires en français seront désormais divisés entre un cours de communication écrite universitaire et un cours de communication orale universitaire (futurs FRAN1600 et FRAN1500).
- 3- Les étudiants seront groupés en fonction de leur filière et les enseignements rattachés aux préoccupations disciplinaires.
- 4- Des cours de mise à niveau seront rendus obligatoires pour les étudiants jugés faibles (futurs cours FRAN1003 et FRAN1006).
- 5- Enfin, que toutes les parties prenantes se réunissent pour que le contenu sociolinguistique soit intégré aux programmes de la filière Éducation (mais seulement là).

A priori, l'écart entre ce que le rapport des examinatrices préconise et ce que le comité conjoint à la planification (CCJ) compte appliquer est plutôt mince. On note que la principale divergence se situe sur le statut des professeurs et sur tout ce qui amènerait l'Université à dépenser plus. Le seul point qui est refusé aux examinatrices, c'est celui de faire du cours FRAN1903 un cours de communication orale qui porterait sur les niveaux de langue et la variation linguistique. Or, ce cours est supprimé dans les préconisations du CCJ ; le cours de communication orale bel et bien créé mais sans la partie sociolinguistique du contenu. Celle-ci se retrouve, comme on l'a vu, dans les programmes de la Faculté d'Éducation, mais pas au-delà. Alors que la réforme CRÉFO constituait un changement radical de vision de l'enseignement du français, on revient avec cette réforme-ci à une vision plus « traditionnelle » de l'enseignement de la langue, si l'on peut dire.

Il est intéressant de revenir sur le travail du CRÉFO sur un autre point. Tout le *Rapport d'évaluation de la formation linguistique* de 2007 repose sur le constat quasi-unanime que le niveau en français « se détériore » (2007, p. 51). De ce constat, naît une grande peur de l'avenir, dont les intervenants ne savent pas bien à qui attribuer la faute, mais qu'ils s'accordent tous à décrire comme « alarmante », ils clament que « devant un tel constat la situation ne peut plus durer. Des changements s'imposent » (*idem*, p. 84). Ces discours ressemblent à ceux qui sont évoqués en 1994 dans le premier rapport. Or, les raisons de cette « situation alarmante » (pour reprendre les termes du rapport) semblent exactement les mêmes que celles qui furent observées à cette époque-là ; et l'analyse interne qui en est faite paraît, elle aussi, accuser le manque de

compétences des étudiants. Ce qui rendrait les conclusions du CRÉFO d'alors toujours valables en 2005 (au moment de l'enquête), et même sûrement, encore aujourd'hui.

Tout ce cheminement pour aboutir aux cours actuels méritait qu'on s'y arrête en ce qu'il expose une sorte de conflit idéologique au sein de l'Université de Moncton, relativement aux questions de langue. J'y reviens maintenant.

4. La structure actuelle de la formation en français

4.1. La structure globale

Depuis les rapports de 2005, comme avant, la formation en français est obligatoire à l'Université de Moncton pour tous les étudiants. Celle-ci prend la forme d'une série de cours qu'il faut avoir suivis à un moment donné du baccalauréat. En 2013 et 2014, dates des enquêtes, et jusqu'à 2016 du moins, la structure du parcours de français se déclinait en différentes étapes.

Avant l'entrée à l'Université (généralement au mois d'août), chaque étudiant passe un test de classement en français. Ses résultats à ce test vont déterminer le parcours qu'il aura à suivre durant son baccalauréat. Selon les dernières normes en vigueur en 2016¹³¹, s'il échoue au test, il doit suivre des cours de renforcement : avec moins de 57% de bonnes réponses, le renforcement dure un an (dans un cours siglé FRAN 1006) ; entre 57 et 73%, le renforcement dure un semestre (cours siglé FRAN 1003) ; au-delà de 73%, l'étudiant est autorisé à passer directement au bloc obligatoire de cours de français.

Ce « bloc obligatoire » se divise en deux : un cours intitulé « communication orale » (FRAN 1500), et un cours intitulé « communication écrite » (FRAN 1600). Depuis 2015, l'étudiant peut être exempté de ce dernier avec des résultats excellents au test (au-delà de 93%) et une rédaction de niveau universitaire. Ces deux cours obligatoires (pour tous les étudiants, je le rappelle) doivent techniquement être complétés avant la 3^e année du baccalauréat sous peine de ne pas pouvoir poursuivre sa formation ; ils sont des préalables pour éventuellement poursuivre sa formation en français avec d'autres cours (qui peuvent s'avérer obligatoire pour certaines filières, comme par exemple l'Education, mais restent globalement des options). Dans les faits cette règle n'est pas respectée, il n'est guère possible de retenir les étudiants tant qu'ils n'ont pas fini leurs cours de français. Car parfois ils doivent les reprendre une ou deux fois, ce qui

¹³¹ On m'a indiqué qu'elles changeraient de nouveau bientôt.

représente autant de semestres qui s'écoulent et durant lesquels le reste de leur formation n'attend pas.

Je vais revenir en 4.2 dans le détail sur les cours 1500 et 1600 qui ont constitué mon principal terrain de recherche. Je vais d'abord toucher un mot du test de classement et des cours 1003 et 1006. Et pour simplifier, voici ci-dessous un résumé schématique de la formation en français et du parcours que chaque étudiant est amené à suivre :

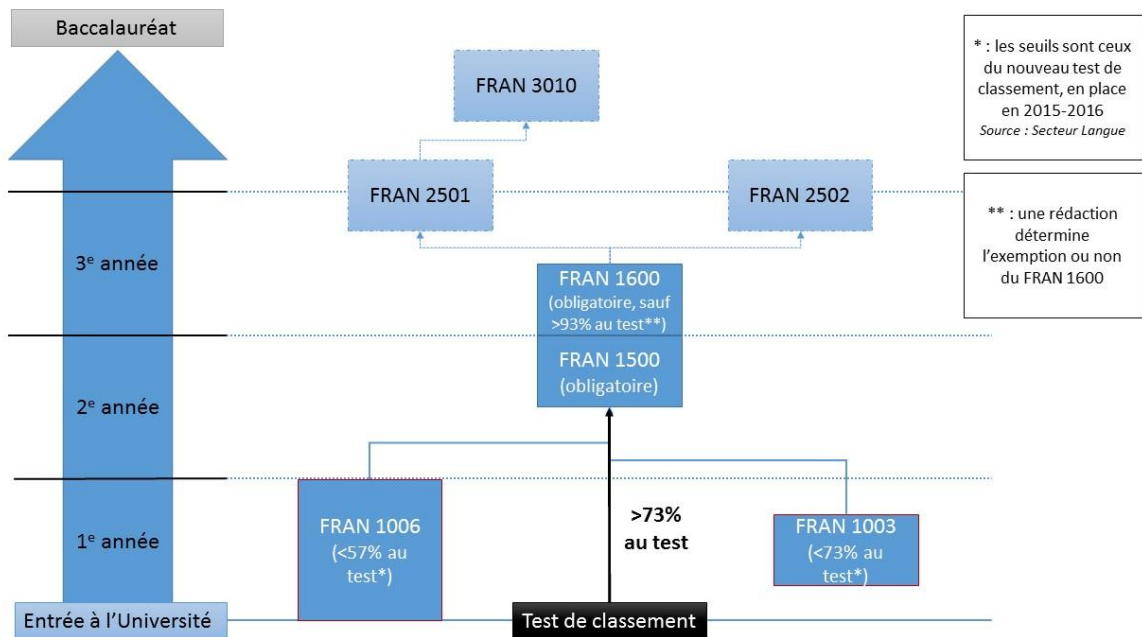


Figure 6 - Structure de la formation linguistique en français à l'U. de Moncton (2015)

4.1.1. Le test de classement

A quelques exceptions marginales près, le test de classement en français est un préalable pour chaque étudiant souhaitant s'inscrire dans un parcours baccalauréat de l'Université de Moncton. A l'issue du test, un code est délivré à l'étudiant, code qui dépend de son résultat au test et correspond au parcours qu'il aura à suivre (cf. explication des seuils ci-dessus).

La page d'information en ligne sur le test indique ceci quant à son contenu :

*Test informatisé sur Clic comprenant 51 questions de grammaire et de syntaxe : choix multiples, vrai ou faux, questions à trous. Aucun outil de référence n'est permis.*¹³²

J'ai moi-même passé ce test, à l'automne 2014 durant mon complément d'enquête. Je souhaitais savoir ce qu'il contenait, lui dont j'avais si souvent entendu parler et qui déterminait

¹³² <http://www.umoncton.ca/umcm-fass-langues/testdeclassement> ; « Clic » est une plateforme en ligne.

à ce point le parcours universitaire des étudiants. La demande étant incongrue et hors des sessions normales, je n'ai pas pu le faire de façon informatisée, je l'ai passé en version papier et l'ai fait corriger par la directrice du Secteur langue¹³³. On ne m'a pas permis d'en conserver une copie, j'ai respecté ce souhait sans copier ou photocopier les feuilles. Je peux donner quelques informations supplémentaires, sans présumer de sa forme actuelle. A cette époque, il comportait 74 questions, essentiellement sous forme de questionnaire à choix multiple. Il s'agissait parfois de remplir des trous avec les formes linguistiques correctes, parfois de retrouver des erreurs, parfois de cocher les formes correctes ou incorrectes dans une liste. Le tout portait alternativement sur de la conjugaison, de l'orthographe, de la syntaxe, du lexique. Je me souviens avoir été particulièrement perturbé par la tournure piègeuse des questions, qui au bout de plusieurs dizaines en viennent à nous faire douter de tout – et d'abord de ce dont on n'aurait pas douté hors situation de test. Je m'en étais ouvert à la direction du Secteur langue en remettant « ma copie ». Je ne sais rien de ce qu'il est advenu de tout ceci par la suite.

Toujours est-il que ce test dans sa forme ne va pas sans susciter de débats. Le principe du QCM sur logiciel apporte un certain nombre d'avantages : les corrections sont automatisées, les résultats immédiats, chaque étudiant doit répondre aux mêmes questions ce qui permet de les classer tous en fonction des mêmes critères. Le problème étant qu'aux yeux des professeurs de français, ce test a les inconvénients de ses avantages : aucun suivi personnalisé, un test déshumanisé qui ne tient aucun compte des répondants ni de leur état au moment du test, qui ne permet pas de cibler efficacement les zones problématiques pour les étudiants, etc. J'ai présenté au point 2.3 de ce chapitre les avis de professeurs concernant le cours *La langue et les normes* et on a vu qu'un des rares points positifs qu'elles relevaient systématiquement était le système d'évaluation des étudiants, qui permettait un ciblage précis des besoins. En creux, il s'agissait bien souvent de critiquer le test actuel. Les critiques vont généralement dans deux sens pas toujours concordants : on le trouve injuste et pas assez proche de la réalité du répondant, ou alors on le trouve trop facile. Certains professeurs trouvent leurs étudiants mal classés, trop faibles pour un cours trop exigeant, trop forts pour un cours de renforcement. Et parfois, l'aspect « test statistique » amène une série d'incertitudes, comme Sylvie l'explique :

(Ext11, entretien, 23-10-14, 24^e) Sylvie : ben soyons logique + un test objectif ils ont/ statistiquement ils ont cinquante pourcent des chances d'avoir les bonnes réponses (...) quelques fois ils ont ils ont peut-être une réponse à écrire là accorder un participe ou/ mais quand même ils ont quand même cinquante pourcent des chances de l'avoir là

¹³³ Résultat 96,6%.

Trop simple ou trop difficile, dans un cas comme dans l'autre je n'ai entendu aucun témoignage défendant ce principe de test durant mon enquête. Je rappelle toutefois encore que depuis l'enquête ce test a changé, passant de 74 à 51 questions ; je ne sais rien de son contenu en 2016 qui peut-être tient un peu plus compte des reproches qui lui sont adressés de longue date par les professeurs.

4.1.2. *Les cours FRAN 1003 et 1006, une mise à niveau ?*

Je reviens maintenant sur les cours 1003 et 1006, car j'y ferai régulièrement référence dans les prochains chapitres. Le 1003 est intitulé « éléments de grammaire moderne », sur le répertoire en ligne de l'Université, il est décrit ainsi :

*Maitrise des principales notions grammaticales et syntaxiques de la grammaire moderne : phrase de base, transformations et systèmes d'accord. Approfondissement de la réflexion sur la langue (métalangue). Acquisition d'automatismes d'autocorrection. Utilisation du dictionnaire et décodage de l'information. Écriture et lecture.*¹³⁴

Le 1006, lui, est intitulé « grammaire moderne » et est résumé ainsi dans le répertoire :

*Apprentissage et maîtrise des principales notions grammaticales et syntaxiques de la grammaire moderne : phrase de base, transformations et systèmes d'accord. Développement et approfondissement d'une réflexion sur la langue (métalangue). Acquisition d'automatismes d'autocorrection. Utilisation du dictionnaire et décodage de l'information. Écriture et lecture.*¹³⁵

Les deux sont donc globalement identiques, ce qui fait leur différence c'est la durée et le public qu'ils accueillent. Ces deux cours s'avèrent obligatoires lorsque les résultats au test ont été jugés insuffisants. Pour rappel, moins de 73% entraîne un suivi obligatoire du 1003, sur un semestre ; moins de 57%, celui du 1006, sur un an. J'ai cherché longtemps à savoir combien d'étudiants échouaient au test et se retrouvaient classés dans ces cours. Les chiffres qui circulaient chez les professeurs situaient la proportion autour de la moitié, voire des deux tiers. Et puis la direction du Secteur a répondu que la proportion se situait entre 45 et 55%. La moitié de cet effectif étant concerné par le 1006, l'autre moitié par le 1003.

Proposé à des étudiants jugés « faibles » (terme employé sur le site et dans les rapports d'évaluation, cf. point 3.4), l'appellation de ces cours suscite des débats. Lorsque je demande à Diane si ces cours sont présentés comme une « remédiation », elle répond :

¹³⁴ http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/fran1003.htm

¹³⁵ http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/fran1006.htm

(Ext12, entretien, 16-10-14, 81^e) Diane : ben moi je le présente beaucoup comme l'occasion de enf/

ENQ : de pratiquer

Diane : de pratiquer de comprendre puis de réfléchir au système de la langue ok peut-être d'une d'une autre façon que celle que vous aviez déjà abordée ou tu sais comme faite au secondaire fait que je je/ pas remédiation parce qu'on veut pas nécessairement/ parce que quand on dit ça ils vont penser que tout ce qui ont fait ça valait rien

Le terme « remédiation » est donc écarté parce que trop connoté. Dans les faits, ces cours sont bien souvent appelés de « mise à niveau » (cf. encore le point 3.4). Mais encore-là, l'appellation est critiquée, car il s'agit d'éviter une impression de dévalorisation des personnes et de leurs savoirs déjà acquis (de la même manière, jusqu'à une certaine époque on évitait la hiérarchie dans les numéros attribués aux cours). Mais de l'avis du corps professoral, ce système ainsi hiérarchisé fait que les cours 1003 et 1006 sont perçus par les étudiants comme une punition. J'en exposerai plusieurs exemples dans le chapitre 6, mais voyons simplement cet extrait d'entretien avec Nadine :

(Ext13, entretien, 22-10-14, 13^e) Nadine : la lecture qu'ils en font c'est que le test est trop difficile puis que bon E ça fait que ça passe moins bien j'ai l'impression là

ENQ : d'accord oui ils ont l'impression que c'est une forme de punition quand ils sont classés en 1006 ou 1003 ou/

Nadine : oui puis ça on on/ j'ai eu cet écho là justement je suis allée y avait une rencontre c'est une rencontre aux deux ans là avec les conseillers en orientation des écoles c'est une grosse rencontre là avec tout E

ENQ : des écoles secondaires donc c'est-à-dire E

Nadine : oui les écoles secondaire et et le milieu universitaire là y a même le recteur est venu tous les vices recteurs sont là E tous les doyens des facultés E en tout cas c'est c'est E/ puis toutes les personnes qui travaillent avec les étudiants là au niveau de/ le programme d'appui à la réussite tout ce monde-là et un écho qui est ressorti justement d'une conseillère c'est elle a/ elle l'a même dit carrément là c'est ça elle disait qu'à Ottawa y avait un un autre système puis que on punissait pas les les jeunes + en sous-entendant qu'à Moncton on on les punissait parce qu'on leur imposait des cours de/ supplémentaire de français

Le classement dans les 1003 ou 1006 a donc souvent valeur de sanction pour les étudiants, de nombreux témoignages de professeurs concordent sur ce point. D'autant que les étudiants voient bien souvent une différence considérable entre leurs notes au secondaire et leur résultat au test. Le tout impose au corps professoral de ménager les sensibilités de chacun, et j'y reviendrai au chapitre 6. Quoi qu'il en soit, l'Université de Moncton se trouve devant un dilemme : ces cours sont vus comme essentiels pour un public étudiant largement perçu comme étant « en déficit » (et j'y reviendrai également au chapitre 6), mais dans le même temps,

professeurs et administration craignent qu'ils ne soient mal perçus, mal compris, voire même qu'ils fassent fuir les étudiants vers d'autres universités.

Cette présentation des cours préalables étant posée, je reviens aux deux cours principaux, ceux qui furent suivis durant l'enquête.

4.2. Les cours obligatoires de communication en français, 1500 et 1600

Ces deux cours forment le tronc commun de la formation linguistique. Ils sont accessibles directement sur un résultat supérieur à 73% au test (seuil de 2016) ou après avoir complété ceux exposés ci-dessus. Je vais en faire une présentation un peu plus détaillée que pour les deux précédents en commençant par leurs objectifs respectifs et une description brève de leur orientation, du contenu et des modes d'évaluation.

4.2.1. Le cours FRAN 1600

Je commence par décrire le 1600, cours de communication *écrite*, pour la raison que son contenu semble beaucoup plus stabilisé. Forme nouvelle d'une longue tradition de cours de rédaction et de grammaire, son contenu est bien connu des professeurs qui l'enseignent, pratiqué de longue date, et il ne suscite aucune remarque ni critique de leur part (je montrerai que le second cours au contraire, celui d'oral, en suscite).

Aujourd'hui, la description de ce cours dans le répertoire en ligne est la suivante (voir aussi Annexe 2) :

*Atelier de lecture et d'écriture portant sur la grammaire du texte. Initiation aux différents types (argumentatif, descriptif, dialogal, explicatif et narratif) et genres (par exemple, analyses, comptes rendus, rapports, résumés, critiques, commentaires, etc.) de textes. Perfectionnement des compétences linguistiques.*¹³⁶

Ce cours a d'abord des objectifs généraux, qui sont rédigés ainsi :

- *Maitriser la grammaire du texte ;*
- *S'initier aux caractéristiques structurelles et linguistiques des différents types de textes ;*
- *Produire des textes clairs et cohérents, de longueurs variées, rédigés en langue standard.*
(Annexe 2)

¹³⁶ http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/fran1600.htm

Ces objectifs reprennent partiellement ceux d'anciens cours, comme le 1913 « rédaction universitaire ». Ils mettent l'accent sur la production de textes. Donc, dans les faits, de nombreuses séances sont passées sur l'enrichissement du vocabulaire, la reformulation de phrases, la construction de paragraphes, l'enchaînement des idées à l'intérieur d'un paragraphe ; quelques techniques d'écriture, la reprise d'informations, etc. Le tout est généralement agrémenté de grammaire et de syntaxe. A ce stade du cursus, les étudiants sont censés avoir suffisamment travaillé ces sujets dans les précédents cours, cependant dès que l'occasion se présente ou lorsque ça s'avère nécessaire, un complément d'informations grammaticales, orthographiques, syntaxiques est délivré aux étudiants. En ce sens, le cours est aussi le lieu de petits exercices de grammaire quotidiens : phrases à trous, corrections d'énoncés jugés erronés, exercices de transformation, de reformulations, etc. En entretien, tous les professeurs m'indiquèrent en faire autant. Ce cours est le successeur d'un autre intitulé « rédaction universitaire », en cela il s'intéresse aussi au texte. En classe, plusieurs genres de textes sont présentés (résumé, rapport, dissertation, mais aussi articles de presse, tribunes), analysés dans leur structure et d'un point de vue plus argumentatif (le texte sert-il à décrire des choses, informer, argumenter, etc., et comment ?). Et comme préambule à tout ça, les étudiants voient aussi les techniques de lecture rapide, et comment tirer les informations essentielles d'un texte. Voici brossé globalement le contenu du cours d'écrit. J'ajoute que, à l'instar de tous les cours de français, ils utilisent les méthodes et la terminologie de « la grammaire nouvelle¹³⁷ ».

Un mot de l'évaluation de ce cours. Elle est double, à la fois formative, au moyen de courts textes dans un carnet et de participation active en classe, et sommative avec la notation de certains textes du carnet, de la production d'un résumé et de deux rédactions en classe. La notation de chaque production est divisée en trois : volet linguistique, textuel et discursif. Le principal volet, qui compte pour 50% de chaque note, est le « linguistique », c'est-à-dire en fait, l'orthographe, la grammaire et la syntaxe. Sur ce point une grille est fournie aux étudiants qui contient la liste de tous les domaines susceptibles d'erreurs, accompagnés d'un code (voir Annexe 2, t.2, p.18¹³⁸, je ne la reproduis pas ici)¹³⁹. Ces codes sont inscrits à chaque fois qu'une faute est constatée dans une production d'étudiant et cela lui retire des points sur un capital de

¹³⁷ Il s'agit essentiellement d'un changement de méthode d'enseignement, basé sur les catégories morphologiques et leur récurrence dans la structure de la communication, en éliminant les méthodes de par cœur, l'insistance sur les exceptions, etc. Cette grammaire « nouvelle » – qui date quand même des années 80, voir Poulain (1980) – utilise aussi une nouvelle terminologie (Guay, 2012).

¹³⁸ Sous cette forme, la référence indique la page 18 du tome 2. Il en va ainsi des références suivantes.

¹³⁹ Il est spécifié que cette grille est reproduite de « Paret, Maillette, Chartrand, 1994 », mais cette référence n'apparaît nulle part, dans aucune bibliographie, il est probable qu'elle soit un mélange de différentes publications.

50 au départ. On trouve pages 7-8 du syllabus les barèmes des travaux faits en classe ; je reproduis ici celui de 2013¹⁴⁰ :

A) Barème pour les travaux faits à la main en salle de classe			
200 mots	400 mots	600 mots	Valeur/50
0 faute	max. 1 faute	max. 2 fautes	50
max. 1 faute	max. 2 fautes	max. 3 fautes	46
max. 1,5 faute	max. 3 fautes	max. 4,5 fautes	44
max. 2 fautes	max. 4 fautes	max. 6 fautes	43
max. 2,5 fautes	max. 5 fautes	max. 7,5 fautes	41
max. 3 fautes	max. 6 fautes	max. 9 fautes	39
max. 3,5 fautes	max. 7 fautes	max. 10,5 fautes	38
max. 4 fautes	max. 8 fautes	max. 12 fautes	36
max. 4,5 fautes	max. 9 fautes	max. 13,5 fautes	34
max. 5 fautes	max. 10 fautes	max. 15 fautes	33
max. 5,5 fautes	max. 11 fautes	max. 16,5 fautes	31
plus de 5,5 fautes	plus de 11 fautes	plus de 16,5 fautes	9

Le reste de chaque note dépend des deux autres volets qui valent chacun 25% de la note. Le volet « textuel » évalue la cohésion du propos, son organisation et le respect de la longueur attendue. Le volet « discursif » évalue la mise en mots des idées principales et secondaires, la clarté et la concision du propos, etc. (voir Annexe 2, t.2, p.15 pour plus de détails).

Voilà décrit rapidement le contenu et les modalités du cours de communication écrite qui fut le premier des deux terrains d'observation de cette recherche. Je passe au second.

4.2.2. Le cours FRAN 1500, héritier du 1903 ?

Faisons d'abord un bref retour en arrière, jusqu'à la procédure d'évaluation de 2005 ; le cours FRAN 1500 naît dans ces rapports. Pascale Lefrançois et Diane Vincent proposaient ainsi un cours qui

pourrait porter sur la structure du discours et présenter aux étudiants les principes de la description, de l'explication, de l'argumentation. Ce cours serait aussi le lieu privilégié pour traiter des niveaux de langue (en distinguant les mots et les tournures du registre familier des mots et tournures du registre standard, qu'on valorise en contexte universitaire) et de la variation linguistique (en mettant en relief les particularités du français au Nouveau-Brunswick). On rejoindrait là des objectifs de l'actuel FRAN 1903, qui venait remédier au

¹⁴⁰ Il s'agit du barème en vigueur depuis quelques années au début de mon enquête. Il a changé au milieu du semestre d'automne 2013, j'y reviendrai.

problème de l'insécurité linguistique de certains étudiants, en y ajoutant des objectifs d'ordre pratique dont beaucoup d'étudiants semblent voir la pertinence (2007, p. 55)¹⁴¹.

La réponse du vice-recteur et du comité conjoint à la planification est positive sur la réorganisation des cours obligatoires de français, mais laisse le contenu et les objectifs de ce cours en particulier en suspens, en précisant qu'ils « pourraient s'inspirer des suggestions avancées par les évaluatrices » (2007, p. 87). Généralement les contenus sont ensuite constitués par une petite équipe de professeurs mandatés.

Aujourd'hui, la description du cours est la suivante dans le répertoire en ligne (voir aussi Annexe 1) :

Relations entre langue écrite et langue orale. Prise de conscience des différents registres adaptés aux situations de communication. Amélioration des aspects oraux liés à la voix, aux compétences linguistiques, aux compétences discursives et aux compétences communicatives. Initiation aux formes de discours oraux : exposé, débat, entrevue, etc.¹⁴²

Les aspects sociolinguistiques ne sont pas présents dans la description générale officielle proposée dans le répertoire, on peut éventuellement les retrouver dans le syllabus, au point « but du cours » (cf. Annexe 1), dans la formulation « assurer une meilleure maîtrise d'une variété standard à l'oral et en valoriser l'usage dans la vie universitaire et professionnelle *en tenant compte de la diversité linguistique du milieu* » (je souligne). Bien sûr, tout dépend de ce que signifie réellement « tenir compte de la diversité du milieu », j'y accorderai une large place au chapitre 7, je ne m'y arrête pas pour l'instant. Jusque-là, on peut y voir une forme de continuité avec l'ancien contenu du 1903 ; continuité qui disparaît à la lecture des objectifs. Il est écrit dans les objectifs généraux que le cours vise à :

- *sensibiliser l'étudiante ou l'étudiant aux registres de langue à l'oral;*
- *amener l'étudiante ou l'étudiant à reconnaître le registre approprié à la situation de communication;*
- *amener l'étudiante ou l'étudiant à maîtriser la langue standard à l'oral;*
- *initier l'étudiante ou l'étudiant aux différentes formes de discours oraux. (Annexe 1)*

Les objectifs généraux peuvent nous rappeler ceux de l'écrit. Il s'agit là aussi d'identifier différents « genres oraux » et d'amener l'étudiant à les manier dans un sens voulu. Cela rapproche ces objectifs de la forme normative que prennent ceux de l'écrit. Quant aux objectifs spécifiques, ils se déclinent ainsi :

¹⁴¹ Rappel : la référence porte l'année et la pagination de la compilation de l'ensemble de la procédure ; compilation qui date de 2007. La procédure elle-même s'est déroulée en 2005, le rapport dont il est question ici date de mai 2006.

¹⁴² http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/fran1500.htm

- reconnaître les caractéristiques linguistiques des différents registres de langue à l'oral
- être conscient des différentes valeurs sociales qui sont associées aux différents registres
- pouvoir adapter son registre de langue à la situation de communication ;
- être capable de produire un discours oral dans un registre de langue neutre-soutenu, dans une forme structurée liée à son domaine d'études et/ou au marché du travail associé à ce domaine. (Annexe 1)

Les objectifs spécifiques s'enlignent derrière les objectifs généraux en reproduisant cette idée de découpage en différents genres à maîtriser ; appelés ici « registres » (et j'y reviendrai longuement au prochain chapitre), ils recourent globalement la situation de communication. Enfin on peut lire dans « différentes valeurs sociales associées aux registres » des éléments de l'ancien cours 1903, mais c'est peu clair et succinct.

Dans les faits, le cours commence par le schéma de la communication et des fonctions de la communication, en prenant surtout appui sur Jakobson (1960). Ensuite, il passe du temps sur la définition des registres de langue et leur identification ; différents exercices sont proposés sur ce point (repérage d'erreurs, transformations d'un registre à un autre). Le cours est divisé en trois groupes de compétences à travailler (Annexe 1), linguistique d'abord : enrichissement du vocabulaire, catégorisation du lexique (qu'est-ce qui est accepté, qu'est-ce qui ne l'est pas ?), exercices de grammaire et de syntaxe (sur la phrase, notamment), travail sur la voix (articulation, respiration, portée, mais aussi prononciation). Des compétences dites « discursives » ensuite, liées aux genres de discours, à la pertinence et la cohérence du contenu. Des compétences dites « communicatives » enfin, liées celles-ci, à l'interaction, à la conscience de soi et des autres et l'adaptation de son discours en fonction de ceux-ci. En général, chacune des séances se fait sur le mode du travail en groupe ou de la discussion en classe entière, amenant les étudiants à participer beaucoup.

Un mot enfin des évaluations. Comme pour le précédent, elle est double : à la fois formative, par l'utilisation d'un journal de bord dans lequel le parcours et la progression doivent être consignés, et sommative. Sur ce point, il y a deux évaluations principales à l'oral : une discussion-débat en groupe et un exposé individuel ; le tout vaut 60% de la note finale. Je reviendrai au prochain chapitre sur les méthodes d'évaluation. Ensuite, 20% sont des évaluations de « travaux pratiques », qui sont en fait des « quizz » de repérage d'erreur. Et 20% évaluent le journal de bord et une synthèse des apprentissages. Pour ces derniers, ce sont les barèmes du cours de l'écrit qui s'appliquent, en utilisant donc la notation dégressive (on perd des points avec les fautes qu'on commet).

Voilà pour ce qui est du contenu de ce cours. J'ajoute un point important, c'est que celui-ci fait débat parmi le corps professoral. Pour tout dire, bien peu le défendent et le prennent au sérieux. Tantôt décrit comme une récréation (où l'on s'amuse et où l'on se détend), tantôt comme infantile (avec des contenus qui ne nécessiteraient pas un cours complet, ou qui n'auraient pas à être enseignés – moins encore à l'université). Il est rare que son contenu soit vu comme vraiment pertinent et utile. Au point que la direction du Secteur m'indiqua en novembre 2014 que son cas « était à l'étude ». C'était un point qu'il fallait soulever ; dans la suite de cette thèse j'aurai souvent l'occasion de me pencher sur son contenu, mais je ne questionnerai pas la légitimité de son existence ou des leçons proposées.

5. Regards sur la formation en français, sa structure

5.1. Deux visions opposées de l'enseignement du français

Dans ce chapitre, je me suis autorisé un retour en arrière assez important car il me permet de montrer un « conflit » de visions de l'enseignement. Dire que ce conflit recoupe différentes idéologies linguistiques est peut-être un peu rapide, mais plausible.

En 1994, lorsque le CRÉFO prend en charge l'évaluation de la formation linguistique, c'est après plusieurs années de débats sur la qualité de la langue, des constats d'échec qui se cumulent à différentes échelles (professeurs et étudiants, mais aussi administration, médias, employeurs, etc.). C'est le CRLA qui fait appel au CRÉFO pour mener l'évaluation externe, autrement dit des sociolinguistes (emmenés par Monica Heller, Normand Labrie, Jürgen Erfurt et Danielle Cyr) qui posent un regard sur une formation en « langue maternelle ». Ces chercheurs font une analyse sans ambages des « problèmes perçus » :

L'Université de Moncton se trouve donc dans une situation compliquée suite à cette démocratisation, situation qui ressemble à celle d'autres universités en Amérique du Nord et en Europe, mais avec la particularité qu'elle vise une population minoritaire dont le niveau de scolarisation a été historiquement plus bas que la moyenne (...). Les normes linguistiques universitaires sont définies par les élites en prenant pour modèle des situations unilingues ou majoritaires. Ces mêmes normes sont habituellement adoptées par les élites des minorités en situation de contact linguistique. Une université de langue minoritaire vivra donc une version particulièrement aigüe de la « crise » dans la mesure où sa nouvelle clientèle sera probablement encore plus éloignée de la norme majoritaire unilingue que la nouvelle clientèle des milieux majoritaires : plus éloignée, parce qu'elle sera encore moins bien scolarisée, parce que ses pratiques langagières risquent d'être bilingues et non pas unilingues, et parce que la dispersion et la minorisation entraîne une multiplicité de normes locales, envers lesquelles les locuteurs des différentes communautés entretiennent des attitudes ambivalentes (1994, pp. 9-10).

D'autres analyses sont faites par les acteurs du terrain, mais toujours est-il qu'à l'issue de son enquête, cette équipe vient plaider pour une meilleure prise en compte du contexte sociolinguistique dans l'enseignement des langues ; pour une adaptation des pratiques d'enseignement au « déjà-là » linguistique, sans le combattre mais en l'intégrant pour faire refluer une certaine insécurité linguistique chronique des étudiants ; et en ayant particulièrement en tête l'importance de poursuivre la démocratisation de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi ils proposent un cours de sociolinguistique, attaché non pas à « mesurer » le niveau en français normatif des étudiants, mais à leur faire comprendre le contexte, le fonctionnement et la construction des normes, et en leur permettant de choisir la suite de leur parcours en français. En bref, ils proposent de faire le pari de la conscientisation sociolinguistique.

Or, nous l'avons vu, dès 1996, le CRLA conduit une consultation pour prendre le pouls des professeurs quant à l'application de cette réforme ; ceux-ci furent considérés comme légèrement frileux ou attentistes. Le Centre propose alors d'échelonner sa mise en place et de faire prendre en charge le contenu sociolinguistique par des professeurs motivés et formés. Dès l'étape de la création des contenus, les principes sociolinguistiques qui devaient le guider se sont perdus (cf. Ext9, point 2.3) ; sur certains campus, les quelques éléments restants ont été réduits à trois-quatre semaines suivies d'un retour à un enseignement de grammaire fondamentale. Les professeurs arguent différentes choses : que l'insécurité linguistique n'est pas un problème et qu'ainsi le 1903 est décalé par rapport aux besoins, qui sont ailleurs, dans des questions d'orthographe, de grammaire et de syntaxe (auto-évaluation du campus d'Edmundston, 2007, p. 7-10). Le CRÉFO écrivait précisément que la perception de ces besoins émanait d'une analyse erronée de la situation sociolinguistique. Les développements sur le terrain du cours 1903 semblent montrer que les équipes enseignantes de l'époque persistaient dans leur analyse, basée sur un « déficit linguistique » à combler.

Lors de l'évaluation de 2005, le cours obligatoire de sociolinguistique, quand bien même n'a-t-il pas été mis en place tel que ç'avait été préconisé, est perçu comme un problème, si ce n'est comme « l'origine » des problèmes. Par exemple, le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche écrit en interprétant les mots des évaluatrices externes que (je souligne) « le malaise, le mécontentement et *l'insécurité* des étudiants et des étudiantes relativement au cours FRAN 1903 La langue et les normes sont réels » (2007, p.81). Peu de voix se firent entendre pour en défendre les principes, c'est pourquoi cette procédure entérine l'abolition de ce cours, essai raté de conscientisation sociolinguistique.

La suite, je l'ai exposée, les cours obligatoires (ou devenus obligatoires par les résultats au test de classement) reviennent à un enseignement fondé sur la grammaire normative. Il n'est plus question de faire un point sur la situation sociolinguistique, hormis à l'initiative personnelle des professeurs. L'enseignement proposé, du moins dans les programmes et les contenus fixés, se veut décontextualisé ou « universel ». Voilà pourquoi j'évoquais au début de cette section une opposition idéologique, entre d'un côté, les tenants (peu nombreux dans ces rapports mais présents) d'une conscientisation sociolinguistique, d'une déconstruction des processus de création de normes linguistiques et, de l'autre, la volonté d'un enseignement universel, d'une langue « une », ce qui fait des aspects normatifs le cœur de la formation et de la pédagogie.

5.2. Pyramide, hiérarchie et stratégie compensatoire

La formule actuelle de la formation en français que je viens de décrire est, d'une certaine manière, pyramidale. Le point de départ du parcours est le test de classement. Celui-ci déverrouille l'accès aux deux cours obligatoires (FRAN1500 et FRAN1600) ainsi qu'au cours de mise à niveau pour les étudiants jugés trop faibles (FRAN 1003 d'un semestre, pour les résultats intermédiaires, FRAN 1006 de deux semestres pour les résultats les plus bas). Pour ceux qui y sont classés, ces deux cours de mise à niveau sont des paliers nécessaires pour accéder aux deux cours de tronc commun. Tandis que le tronc commun lui-même est un passage nécessaire pour déverrouiller l'accès à la suite éventuelle d'une formation en français. La structure de la formation est donc hiérarchisée, basée sur une série d'acquis obligatoires qui, chacun, ouvre la porte à la suite du baccalauréat.

Je parlais d'une formation pyramidale car chaque étape peut s'avérer être un verrou pour peu que l'étudiant ne parvienne pas à atteindre les standards attendus ; ce qui élimine une partie du public. Et de fait, ceux qui ont le plus de lacunes auront trois cours de français à réussir dans leur scolarité universitaire et seront contraints de les reprendre perpétuellement tant qu'ils ne les auront pas validés. Trois cours à compléter au maximum mais en sachant que ça peut représenter quatre semestres à cause du cours 1006. Ainsi, un étudiant qui réussirait chacun de ses cours mais aurait été mal classé au départ¹⁴³, doit prendre parfois deux ans de son baccalauréat pour compléter sa formation en français. Dans ces conditions, l'échec devient périlleux. Surtout lorsqu'on lit le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche qui dit, dans la

¹⁴³ Je rappelle que selon les chiffres du Secteur langue environ un quart des étudiants, chaque année, doit prendre ce cours de mise à niveau sur un an.

procédure d'évaluation de 2005 : « certains doivent suivre jusqu'à dix cours ou plus pour satisfaire aux exigences linguistiques » (2007, p. 88). Dans les faits, j'ai appris que les étudiants qui obtiennent un D dans les cours de mise à niveau finissent toujours par passer dans les deux cours supérieurs, sans quoi ils resteraient bloqués trop longtemps. Toutefois on observe une multiplication de cours. On en comprend l'objectif, eu égard à l'analyse qui est faite en interne de la situation linguistique, mais cela peut donner l'impression à n'importe quel étudiant que son cursus en français ne sera jamais fini, et qu'il ne sera jamais assez bon. On lit dans les mots du vice-recteur cités ci-dessus, que les cours de français peuvent s'avérer un vrai parcours du combattant pour les étudiants. Ceci est confirmé en entretien face à moi, où certains en sont à leur 3^e cours de communication écrite FRAN1600.

(Ext14, entretien, 27-11-13, 12^e) Bénédicte : ouais fait/ c'est pour ça je me dis + s'il arrive de quoi je le refais pas une troisième fois c'est pour ça j'essaie de m'encourager

ENQ : tu sais si y a des gens qui se démotivent vraiment et qui arrêtent à cause de ça ?

Bénédicte : ++ moi je crois que oui ++ parce que justement tout ça/ j'ai des amis qui ont pas réussi à rentrer dans le bacc + s'attendent de rentrer puis justement ça dé/ ça démotive un petit peu puis on dirait en étant démotivé tu t'aperçois qui S/ sont/ se forcent moins comme ils donnent pas autant E d'efforts qu'ils auraient dû

Les attentes placées dans ces cours de français par tous les acteurs de l'Université sont considérables. La stratégie suivie semble être celle de la répétition jusqu'à l'acquisition complète du contenu demandé et qu'en outre, pour pallier les lacunes des étudiants, il suffit d'en faire toujours plus, et de travailler toujours plus les mêmes contenus. Et puis, ce que pointait le rapport CRÉFO, qui critiquait un enseignement « compensatoire », est toujours là : l'étudiant est encore souvent qualifié en termes de manques ; l'enseignement s'aligne sur des déficits perçus qu'il faudrait combler. Cela amène à tourner autour de la notion de « faute » (appelée « erreur » aussi, mais si cela efface une certaine connotation, le principe reste le même) ; les exercices proposées (les repérages d'erreur, par exemple) comme les évaluations sont indissociables de la « faute de français » parce que celle-ci en est le principe. Cela impose une pédagogie relativement négative, basée sur « ce qui ne va pas », plutôt que sur les savoirs existants des étudiants. J'aurai l'occasion d'y revenir au prochain chapitre.

Dans tous les cas, c'est un peu une double peine pour les étudiants qui ont des difficultés, car non seulement ils vont échouer à la fin de leur cours, mais ils auront aussi deux fois plus de cours de français que les autres. Cette disposition peut, peut-être, aider les étudiants motivés à s'améliorer, mais peut-être moins ceux qui sont démotivés, qui en viennent à détester sincèrement les cours de français et les considérer, comme l'écrivaient Lefrançois et Vincent

comme « un mal à peine nécessaire ». Mais là où les examinatrices externes parlaient de « cynisme » de la part des étudiants (2007, p. 53)¹⁴⁴, je parlerais plutôt d'une forme de résignation et de détachement. D'abord parce qu'ils sont peu nombreux à remettre en question la hiérarchie des cours et leur contenu. Lorsqu'en milieu de semestre le barème de notation de l'orthographe fut assoupli, à peu près la moitié de ceux que j'ai vus en entretien considéraient que ce n'était pas forcément une bonne chose. Ils acceptaient la forme des cours de français parce que l'institution est légitime et que leurs professeurs sont légitimes aussi.

(Ext15, entretien, 14-11-13, 10^e) Hélène : moi c'est ouais/ moi c'est plus/ ben ++ les profs sont qualifiés pour enseigner leur cours ça fait ++ ils savent ce qu'ils font + puis on fait une évaluation à chaque semestre de/ les profs ça fait ++ moi je/ je crois c'est plus une question comme de pratique puis/

Cette forme d'acceptation s'accompagne d'une résignation qui ne verse pas dans le cynisme pour autant. Les cours de français sont obligatoires dans leur parcours universitaire, les étudiants s'emploient donc à les suivre sans s'interroger plus avant. Le rapport de Lefrançois et Vincent soulignait que pour plusieurs étudiants, l'anglais était perçu comme une « planche de salut », et qu'ils se contentaient de leur niveau en français sans y investir d'énergie particulière (*idem*, p. 53). Or, ceux que j'ai rencontrés sont francophones et se construisent comme tels ; tous considéraient qu'ils ne pourraient pas faire leurs études en anglais, car ils étaient moins à l'aise qu'en français :

(Ext16, entretien, 27-11-13, 29^e) Bénédicte : oui si la personne a moins de misère en anglais moi c'est sûr que j'ai de la misère en français oui mais j'ai encore plus de misère en anglais ça fait c'est sûr que pour moi c'est français mais quelqu'un qui a de la misère en français puis qui a moins de misère en anglais c'est normal qu'il peut peut-être plus se tourner pour les études en anglais + moi c'est sûr et certain à 110% que j'ai jamais pensé à aller étudier en anglais parce que + je suis pas assez capable

Ainsi faute d'une alternative, les étudiants suivent le parcours obligatoire comme une nécessité. Si des critiques spontanées émergent bien, elles portent sur la marge : certains points du contenu ou l'attitude de certains professeurs. Finalement, s'ils sont peu nombreux à remettre en question la structure des cours face à moi, c'est que cette structure repose sur un besoin de la population estudiantine, et le risque qu'ils quittent l'Université pour une université anglophone est somme toute limité – même si le risque qu'ils ne s'inscrivent pas du tout à

¹⁴⁴ Leur propos est le suivant : « Dans l'ensemble, les étudiants affichent un très grand cynisme face à leur formation en français. Ils considèrent qu'ils ne sont pas très compétents mais ne s'en soucient pas outre mesure, soit parce qu'ils ne croient pas qu'ils devront travailler en français, soit parce qu'ils considèrent que leur formation actuelle sera suffisante pour ce qu'ils projettent de faire » (*idem*, p. 53).

l'Université inquiète les instances (Nadine souligne en entretien que le nombre d'étudiants est à la baisse et frôle la barre des 4000 après avoir atteint celle des 6000 dans le passé).

Toutefois, il semble vrai que l'anglais n'est pas investi d'autant d'attentes que le français, ni d'autant d'exigences, et que les pratiques en anglais ne sont pas chargées de représentations aussi dépréciatives. Alors, peut-être est-ce pour les étudiants à l'aise en anglais une porte de sortie honorable face à une démotivation en français ?

Chapitre 5. Le rapport à la norme

Une des premières questions que je me suis posée lors de l'enquête portait sur la nomination de la variété de français enseignée. Une seule forme était officiellement en usage dans les documents de cours (syllabus, cahiers d'exercices, etc.) : « français standard ». Dès lors se posait la question des frontières que l'on érige entre les différentes variétés, de la définition qu'on leur donne et de la façon dont les pratiques linguistiques étaient gérées en cours (c'est-à-dire quelle(s) place(s) accorde-t-on à quelle(s) pratique(s) ?).

Dans ce chapitre, je souhaite montrer dans un premier temps comment la notion de français standard est utilisée en classe, avant même d'avancer des éléments de définition, car cette notion souffre d'une absence de théorisation dans les cours de français. Elle est pourtant abondamment (mais inégalement) utilisée, et chaque intervenant dans cette enquête se fait une idée plus ou moins précise de ce qu'elle représente. Dans un deuxième temps, je me pencherai sur le traitement réservé à ce qui ne rentre pas dans « la norme » : comment est géré, évalué, ce qui ne rentre pas dans le cadre restreint de ce « français standard » ? Dans un troisième temps, cela m'amènera à m'interroger sur l'insécurité linguistique dont la gestion de la variation se fait souvent le témoin.

Je cherche à montrer dans ce chapitre comment les professeurs négocient un chemin entre une forme de normativité (cf. chapitre 1), rendue nécessaire par la volonté d'enseigner une norme uniforme du français, et une forme de tolérance, non moins nécessaire du fait de la conscience qu'ont les professeurs des enjeux sociaux et identitaires qui se cachent derrière la diversité des pratiques linguistiques.

1. Enseigner le « français standard »

1.1. L'utilisation de la notion de français standard en cours

La première mention de français standard¹⁴⁵ que l'on trouve, se situe dans les sommaires de chacun des deux cours¹⁴⁶. Ces feuillets de présentation du contenu et des modalités d'évaluation sont délivrés à tous les étudiants lors de la première séance.

¹⁴⁵ On a compris que je prends mes distances avec cette appellation, j'en développerai les raisons au fil de ce chapitre. Désormais, sauf citation ou mise en exergue ponctuelle, je ne place plus ces termes entre guillemets.

¹⁴⁶ Les sommaires disponibles en annexes 1 et 2. Pour rappel, ces sommaires sont rédigés collégialement, leur contenu est donc généralement identique d'un professeur à un autre, d'un campus à un autre. Quelques petites variations peuvent exister mais résident en principe dans la forme et la présentation des choses.

Les objectifs des deux documents parlent de l'enseignement, à l'oral comme à l'écrit, d'une « langue standard », mais les « buts du cours » sont rédigés différemment¹⁴⁷. Pour le cours de communication écrite, on lit :

Assurer un renforcement des compétences linguistiques et textuelles chez l'étudiante ou l'étudiant en lui fournissant les techniques nécessaires à la production de certains genres de textes liés à son domaine d'études et au marché du travail.

Pour le cours de communication orale on lit (les grasses sont de moi) :

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

Il en va de même dans la suite du document, dans le point « Objectifs », où est évoquée une « langue standard à l'oral » appelée aussi « registre de langue neutre-soutenu » (je reviendrai sur la question des registres). Des formulations évitées dans le sommaire du cours de communication écrite. On a l'impression que ce dernier est plus normalisé et ne nécessite pas de faire appel à des notions comme français standard ou registre neutre. En un sens, le ton est donné, le cours de communication orale s'oriente beaucoup plus vers une circonscription des registres et des variétés de français, là où le cours d'écrit semble n'avoir nul besoin de s'arrêter sur ces questions.

Ceci se vérifie si l'on observe l'utilisation des termes français standard dans chacun des cours. En s'appuyant sur les transcriptions de la totalité des cours, on constate qu'à temps de parole égal¹⁴⁸, les deux professeures n'utilisent pas du tout cette notion dans les mêmes proportions ; l'écart est considérable. Dans le tableau suivant, les valeurs correspondent au nombre de références au standard faites par les professeures durant tout le semestre.

	Cours de communication écrite	Cours de communication orale
Références au standard ¹⁴⁹	9	181

Précisons que cette disparité n'est sûrement pas due seulement au contenu du cours, mais aussi dans une certaine mesure au rapport personnel à la norme de chacune des professeures, j'y reviendrai.

¹⁴⁷ La section « but du cours » est un résumé en deux ou trois lignes de la partie « objectifs » qui est généralement détaillée.

¹⁴⁸ Pour rappel : 20h20 pour le cours d'écrit, 21h05 pour le cours d'oral. Toutefois, la professeure du cours d'écrit parle beaucoup plus que sa collègue du cours d'oral : 138.500 mots pour Emma, 109.700 pour Karen. Ces chiffres sont à prendre avec prudence et ne sont là que pour fournir un ordre d'idée.

¹⁴⁹ Ici la référence au standard comprend les formulations suivantes : *français standard / variété standard / standard / non-standard*.

Alors qu'est-ce qui motive l'utilisation d'une telle notion ? En analysant chacune des occurrences, on remarque que le terme de standard répond à deux besoins majeurs. L'explication se dessine dans les extraits des sommaires de cours présentés ci-dessus, et ça se comprend dans de nombreuses prises de paroles en cours : il s'agit tout d'abord de nommer une variété de français, de nommer ce que l'on veut enseigner.

(Ext1, cours, 19-09-13, 29^e) Karen : le standard ou ce qu'on appelle souvent dans plusieurs sources la langue courante c'est cette langue euh ce modèle + qu'on a appris à l'école qu'on apprend à l'université qui est dans les livres + E dans les grammaires dans les dictionnaires je parle

Ce besoin de nomination part d'une réflexion sociolinguistique de la part des professeures qui établit qu'il existe différentes variétés de français. Dans leur discours en classe, elles prennent la peine d'en distinguer une, appelée standard. Corollaire, ce désir de distinguer une variété, le standard, place automatiquement celle-ci en opposition à d'autres variétés (pas toujours nommées, celles-ci). Ainsi, l'appel à la notion de français standard sert aussi un besoin de catégorisation de variantes lexicales / syntaxiques / phonétiques. Il en va ainsi de l'exemple ci-dessous :

(Ext2, cours, 18-09-13, 32^e) Emma : y en a peut-être beaucoup/ je suis sûr en fait parce que j'ai circulé l'autre jour dans les allées là qui ont mis compréhensible + qu'on utilise hein en français populaire qui est construit selon cette logique du préfixe -able et -ible hein je trouve que la construction du/ du mot compréhensible reste logique mais n'est pas conforme au français standard donc à éviter quand vous écrivez là

Le terme « compréhensible » est catégorisé en « français populaire » vs. « compréhensible » en « français standard ». Le premier est décrit comme une construction logique mais à éviter dans certains contextes. En présentant les choses ainsi, la professeure évite la catégorisation correct / incorrect. La forme dite populaire sera écartée malgré tout, mais justifiée par la professeure qui évite du même coup de l'essentialiser. L'exemple suivant est différent mais montre le même besoin de catégorisation :

(Ext3, cours, 19-09-13, 24^e) Karen : si je supporte une équipe je suis en train de l'endurer hein si je supporte une personne je suis s/vraiment en train de l'endurer + et ça c'est dans le français standard + mais je sais que + dans un français populaire ou familier on pourra dire supporter + mais ce sens-là vient de l'anglais encore une fois/

Ida : mais Madame/

Karen : E si on peut changer supporter/ Oui ?

Ida : mais c'est pas faux non ?

Karen : c'est/ ce n'est pas du français standard de dire su/ supporter quelqu'un ou merci de votre support

Ici, on a simplement une opposition « c'est standard ou ça ne l'est pas ». De prime abord, on peut penser que cette opposition binaire a exactement les mêmes effets que l'opposition correct / incorrect ; toutefois, l'intention de la professeure n'est pas la même. Dans l'extrait, alors que l'étudiante interroge l'acceptabilité d'un terme, la professeure répond sur la catégorisation, ce qui lui permet d'éviter de trancher la question de l'acceptabilité. Il se dessine dans cet extrait une des fonctions principales de la notion de standard, celle d'éviter de décider de l'acceptabilité de certaines locutions pour ne pas verser dans le jugement de valeur.

Revenons sur la disparité d'utilisation du terme dans les deux cours. J'émetts l'hypothèse que les deux professeures n'envisagent pas la notion de standard de la même façon. Alors que le terme paraît être évité au maximum dans le cours de communication écrite (prononcé 9 fois en 4 mois), il est vingt fois plus utilisé dans le cours de communication orale (prononcé 181 fois par la professeure en 4 mois). J'ai confronté les deux enseignantes aux chiffres puis à mes réflexions. Emma, dans le cours d'écrit ne va pas complètement dans mon sens ; elle assure être à l'aise avec la notion de français standard mais ne pas sentir le besoin de la mobiliser. Karen, dans le cours d'oral, confirme l'hypothèse. Il semble qu'elle envisage ce terme comme neutre, dénué de toute connotation ou jugement. Et de fait, les transcriptions révèlent un certain nombre d'exemples comme le suivant, où « français standard » vient remplacer un terme qu'elle semble considérer comme gênant puisqu'elle le place entre guillemets :

(Ext4, cours, 23-09-13, 69^e) Karen : parce que ces dictionnaires-là sont censés E: vraiment de con/ sont censés/ ils contiennent des mots du français standard ils sont là pour ça + pour nous donner les mots du français courant ++ correct ++ entre guillemets

Et cela est peut-être plus saillant encore dans la courte interaction ci-dessous, à l'occasion d'une reprise métalinguistique pendant un exercice de repérage d'erreurs :

(Ext5, cours, 19-09-13, 20^e) Karen : mais t'asseoir s'écrit comment ?

Ida : t apostrophe a deux s o i E: r e

Karen : a s s +

ETU : e

Karen : e o i r ++ r point juste e r + ok lorsque vous corrigerez l'erreur + dans le quizz il serait important aussi de/ de l'écrit correc/ en français standard de l'écrire en français standard

Bien sûr, l'usage qui est fait du terme français standard amène une série de questions : cette notion est-elle réellement neutre, dénuée de connotations ? Quelles sont ses fonctions, d'un point de vue pédagogique et didactique ? Mais avant tout, comment est-elle définie par ceux qui l'utilisent ?

1.2. Éléments de définitions donnés par les acteurs du terrain

Décrire l'utilisation de la notion de français standard sans apporter un seul élément de définition a pu jeter quelque flou sur ce dont je parle. Ce flou était volontairement entretenu car, comme je l'ai écrit précédemment ce concept n'est nullement théorisé en cours. En revanche, j'ai systématiquement posé la question « qu'est-ce que le français standard ? » à un moment ou à un autre des entretiens qui furent conduits. Ainsi, on peut en tirer quelques éléments qui nous permettent de comprendre à quoi pensent les professeurs et les étudiants lorsqu'ils disent « français standard ».

En cours, une seule fois cette même question est apparue spontanément. La séquence d'interaction ci-dessous demande une brève mise en contexte. Lors d'un exercice de repérage d'erreurs, une étudiante interrompt la professeure en posant la question suivante :

(Ext6, cours, 14-11-13, 14^e) Ida : E y a un truc qui me tourmentait malgré qu'on apprend le français au Québec pourquoi ils continuent de faire toujours des erreurs ?

Cette étudiante, béninoise, volontairement provocatrice ou non, suscite un brin de gêne chez la professeure qui tente alors de lui répondre que « ce ne sont pas des erreurs » et que tout dépend du cadre dans lequel on se place (« français standard, ou familier »). Il s'ensuit plusieurs minutes de monologue avant qu'un étudiant, québécois, se sentant probablement visé puisqu'il n'avait jamais pris la parole spontanément au cours du semestre, lève la main et demande :

(Ext7, cours, 14-11-13, 20^e) Hubert : mais c'est quoi le français standard ?

Karen : c'est quoi le français standard ?

Hubert : moi je suis québécois et puis c'est qu'on parle de même

Karen : c'est le français qui est décrit dans les dictionnaires dans les grammaires c'est le français qu'on apprend à l'école + à l'université dans les livres c'est le français standard

Hubert : M je pense c'est ++ une question de culture

Karen : et il y a la culture + si je pense à la culture je pense aussi à l'accent ++ si je pense à la culture je pense aussi à l'accent + et c'est pour cela que ++ certaines prononciations comme à Baie-Sainte-Marie le R qui est [r] c'est toujours R anglais je/ je me dis d'accord c'est/ S:: c'est vraiment ça fait partie de + de sa culture et ce n'est pas quelque chose qui peut changer/ avoir/ essayer d'avoir un R français roulé + ou bien même grasseyé ++ E s'il se force à le faire + ça sera vraiment bizarre + ce R là sera un R anglais + du début jusqu'à la fin et + selon moi S:: c'est quelque chose que je dois accepter dans son oral parce que + tant et aussi longtemps que je puisse encore comprendre + ses mots + la difficulté est + quand on ne comprend pas + ou quand c'est difficile + à comprendre + mais autrement je me dis d'accord ++ ça va

La première chose à remarquer c'est que l'étudiant est perplexe face aux réponses de sa professeure, qui définit le standard par la variété des dictionnaires et des livres. Il tente d'amener la question sur un terrain social en parlant de « culture », mais sa professeure réoriente le débat vers la catégorisation de pratiques linguistiques. Est-ce un terrain plus stable, où il y aurait moins de risque de tomber dans un jugement de valeurs ? La deuxième chose, c'est qu'on voit dans sa réponse les deux éléments de définition principaux donnés par les professeurs et les étudiants : d'une part la « variété des dictionnaires » de l'autre, l'argument de « l'intercompréhension ». Revenons sur ces critères plus en détails, car ils semblent être ceux qui viennent à l'esprit des intervenants le plus rapidement.

1.2.1. Le critère des dictionnaires et des grammaires

Le renvoi aux ouvrages de référence, comme dans l'extrait précédent, semble rassurant. C'est une façon de présenter le standard comme une variété bien connue et décrite, comme pour lui donner corps. C'est aussi peut-être, notamment pour les professeurs, une manière de « se protéger » : il semble parfois que l'ouvrage de référence permet de trouver « une vérité » à des questions qui sont très subjectives.

Cela dit, un dictionnaire ne contient pas uniquement des mots considérés comme valorisés dans la société ; plus le dictionnaire est complet, plus il recouvre les locutions qui seront justement refusées en cours de français – notamment tout ce qui est considéré comme faisant partie de « registres inappropriés en classe » (j'y reviendrai au point 2.3 de ce chapitre). Face à cela, la professeure complète ce « critère de définition » (les grasses sont de moi) :

*(Ext8, cours, 16-09-13, 69^e) Karen : ce qu'on appelle langue courante ou neutre ou standard est une langue correcte selon la norme + langue apprise à l'école pas d'erreur de grammaire ou de syntaxe **vocabulaire sans marque d'usage dans le dictionnaire** on n'a pas besoin de marques d'usages qui dit populaire familier ou autre parce que/ ++ parce que c'est du bon français puis le dictionnaire est surtout censé contenir des mots du bon français je vais le dire comme ça + prononciation correcte, phrases variées*

Première chose, cet extrait vient valider mes remarques faites au point précédent, c'est-à-dire la volonté d'utiliser « français standard » en remplacement de termes jugés porteurs d'une connotation : bon / mauvais / correct / incorrect. Car ici, la professeure, tout en les disant, prend soin de « mettre des guillemets » en ajoutant « je vais le dire comme ça »¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Les reprises métalinguistiques relevées dans mes enregistrements sont très nombreuses. Elles forment autant de boucles réflexives qui peuvent témoigner de différents positionnements des témoins par rapport à leurs dires (interrogation, distanciation, malaise, tensions...). Voir J. Authier-Revuz (1995).

Surtout, cet extrait montre qu'à ses yeux, le critère des dictionnaires est insuffisant pour définir le standard, et qu'il lui faut être plus précise. Ce qui toutefois ne règle pas tous les problèmes. A l'Université de Moncton on recommande aux étudiants deux dictionnaires : le *Multidictionnaire de la langue française*, édité au Québec, et le *Petit Robert*, édité en France.

Un mot sur ces dictionnaires. Le premier est un dictionnaire normatif qui souhaite explicitement prescrire l'usage¹⁵¹. Comme d'autres qui présentent une inclination normative, les lexicographes qui rédigent ces dictionnaires affichent clairement leur souhait que leur outil soit utilisé pour réguler les usages, comme un outil de correction (et de prise de décision). Le *Robert*, est en revanche un dictionnaire qui se présente plutôt comme un outil descriptif, ne cherchant pas à avoir de valeur prescriptive. C'est globalement le cas des dictionnaires hexagonaux monolingues (c'est vrai aussi du *Larousse* par exemple, parfois utilisé également). Notons qu'ils sont toutefois construits de sorte à présenter une vision homogène du français – ou du moins, homogénéisante. Il suffit par exemple de voir le traitement qu'ils font des « régionalismes », qui sont la plupart du temps un « saupoudrage synonymique » (Rey C. , 2014) bien éloigné d'une représentation fidèle de l'hétérogénéité des pratiques. C'est-à-dire que sont intégrés à la nomenclature quelques régionalismes choisis, sans critère de sélection précis et ne cherchant pas l'exhaustivité. De plus, dans un article récent, C. Rey écrit que « le repérage explicite du régionalisme pourrait davantage fonctionner comme une forme de marquage diastratique plutôt que comme un marquage diatopique. » (2014, p. 175). Il signifie par-là que lorsque le *Robert* ou le *Larousse* signalent un régionalisme c'est en partie pour en déconseiller l'usage ; on rejoindrait là, la fonction des dictionnaires normatifs. Dans tous les cas, on remarquera comme je l'ai évoqué plus haut qu'il est impossible d'éviter la normativité, pour ce que 1) la nomenclature d'un dictionnaire relève de choix faits par les rédacteurs, et que 2) les marques d'usages constituent en elles-mêmes une forme d'indication prescriptive et jouent comme des recommandations. Ainsi, explicitement ou non, tout dictionnaire est un objet normatif et répond aux objectifs pratiques des usagers : informer sur la norme et *décider*. Sur la façon dont les gens se servent du dictionnaire, Rey, avec d'autres auteurs¹⁵², résumait les choses ainsi :

Ces derniers semblent en effet consultés et convoqués comme autant de manifestations diversifiées d'un censeur unique de la langue au sein duquel vont pouvoir être vérifiés l'orthographe et le sens d'un mot. À ce double usage vient aussi s'ajouter celui consistant à

¹⁵¹ Ses deux premières éditions portent d'ailleurs le titre « Multidictionnaire des difficultés de la langue française ».

¹⁵² Par exemple Médéric Gasquet-Cyrus (2011) ou Jean Pruvost (2011).

vérifier la présence ou l'absence d'un mot dans la nomenclature pour en revendiquer ou non son appartenance (et son existence) à la langue (2014, p. 177).

Or, pour le cas qui nous occupe, compte tenu de leur origine différente et de leurs objectifs affichés, les deux dictionnaires s'opposent sur un certain nombre de termes. Un exemple, les nombreux emprunts faits à l'anglais dans le français européen trouvent un équivalent recommandé dans le dictionnaire *Multi* : « magasinage » pour « shopping », « traversier » pour « ferry », « gardiennage » pour « baby-sitting », etc.

Donc si l'on suit ce critère de définition du standard, des questions se posent : quel standard choisit-on ? Et comment éviter les contradictions ? J'y reviendrai tout au long de ce chapitre, et présenterai l'ambivalence des réponses qui sont apportées sur le terrain à ce type de questions.

1.2.2. Le critère de l'intercompréhension

L'autre critère majeur de définition spontanée du standard passe par sa fonction souhaitée : l'intercompréhension. Deux courts exemples :

(Ext9, entretien, 14-11-13, 11^e) ENQ : ouais ++ ok ok + E:M je vais y venir sur cette question du français standard ++ dans les objectifs quand tu vois par exemple cette formulation-là langue standard à quoi ça fait référence pour toi ?

Hélène¹⁵³ : le français que tout le monde va comprendre + que tout le monde devrait comprendre c'est comme + une norme + de français.

(Ext10, entretien, 19-11-13, 21^e) ENQ : MM alors comment vous le définiriez le standard ? Si vous/ si/ si vous deviez dire ce qui rentre dans le standard ?

Amina¹⁵⁴ : c'est la langue que tout le monde peut comprendre

Ce critère de l'intercompréhension est quelque part lié à une certaine idée de la francophonie, puisqu'il s'agit de trouver un genre de « plus petit dénominateur commun » entre tous les francophones. On le comprend dans les réponses d'autres étudiants :

(Ext11, entretien, 07-11-13, 17^e) ENQ : comment tu définirais langue standard ?

Clémence¹⁵⁵ : ben langue à l'écrit je veux dire langue appropriée que t'utiliserais pour n'importe quoi je veux dire langue familière ça serait plus des mots qui sont pas standard sinon populaires ça devrait pas être dans/ à l'écriture là

ENQ : mais comment on reconnaît des termes qui sont populaires ou des termes qui sont pas standards ?

¹⁵³ Hélène est une étudiante acadienne originaire de la région de Moncton.

¹⁵⁴ Amina est une étudiante marocaine originaire de Marrakech. NB : je ne la vouvoie pas, l'entretien est un focus group, je m'adresse à deux personnes en même temps.

¹⁵⁵ Clémence est une étudiante qui vient de Fredericton.

Clémence : ben des termes régionaux là je sais que j'écrirais pas dans un texte E je suis écœurée de regarder/ je suis écœurée de regarder ces statistiques ou quelque chose + je sais pas trop c'est pas des mots que t'utiliserais ou qui sont pas + standards compris par tout le monde alors moi j'écris un texte j'utilise des mots de ma région est-ce que tu vas le comprendre oui ou non ? standard c'est vraiment du français standard je sais pas comment/

On comprend en creux que les éléments du français régional sont perçus comme des potentielles gênes à la compréhension. Pour atteindre cette variété standard et donc viser l'intercompréhension maximale, il faudrait donc éliminer les spécificités locales. Nous verrons plus loin que c'est effectivement le cas dans les exercices en cours, souvent basés sur du repérage d'erreurs. De là, certains étudiants vont plus loin :

(Ext12, entretien, 02-12-13, 26^e) ENQ : donc toi t'as parlé de français standard à l'instant est-ce que/ ça aussi c'est un truc qui m'intéresse comment vous définissez le français standard ?

Martha¹⁵⁶ : français à Québec

Lydie : (rires) j'ai pas de définition

Martha : français de la France ++

Lydie : ben moi quand ce qu'on me dit ça c'est beaucoup/ je pense à français de la France + puis c'est sûr que probablement ils ont comme des régions aussi qui/ qui utilisent certains mots c'est pas de même partout mais leur qualité de français est plus ++ meilleure

Ce que disent ces deux étudiantes est intéressant ; Lydie précise qu'elle pense à la France si on lui parle de « standard », même si elle sait (on le leur apprend explicitement dans les cours ; cf. chapitre 7) que le français en France n'est pas uniforme non plus. Il faut d'ailleurs noter qu'en entretien comme en cours, les professeurs comme les étudiants disent très facilement que le « standard n'est pas le français de France » ; cette idée est mise en avant fréquemment, comme pour se défendre d'un quelconque alignement. Mais on remarque qu'elle est devenue une sorte de cliché : les étudiants savent le dire, mais ne savent pas pourquoi. Au point que le pas est vite franchi entre l'idée d'une variété de français qui serait un « plus petit dénominateur commun » entre les francophones, et une variété qui en réalité s'alignerait sur les « deux grands voisins majoritaires » que sont le Québec et la France. Ces deux étudiantes sont les seules (sur les 14 personnes interviewées à ce moment de l'enquête) qui répondront de cette façon-là à ma question « qu'est-ce que le standard ? ». Il faut relever aussi la remarque de Lydie, « leur qualité de français est meilleure », une représentation qui me paraît relativement fréquente, bien que rarement verbalisée ainsi. C'est un témoin de l'intériorisation d'un rapport d'infériorité par

¹⁵⁶ Martha et Lydie sont deux étudiantes acadiennes, la première est originaire du nord-ouest du Nouveau-Brunswick, la deuxième a grandi à Moncton.

rapport à la France ou au Québec (un rapport centre – périphérie sur lequel je reviendrai en discussion).

C'est pourquoi ce critère d'intercompréhension est très intéressant d'un point de vue idéologique, car il est présenté comme d'ordre purement pratique, mais lorsqu'un Acadien et un Français se parlent, il semble que dans l'esprit de ces jeunes, ce soit à l'Acadien de supprimer ses régionalismes, nous y reviendrons.

1.2.3. Une variété valorisée

Enfin, on perçoit que beaucoup de jeunes, sans toujours réussir à mettre des mots dessus, ont en tête l'image d'une variété valorisante pour eux, et valorisée en société. Comme par exemple ci-dessous à travers la référence au monde du travail.

(Ext13, entretien, 02-12-13, 16^e) ENQ : MM ++ oui parce que toi par exemple comment tu définis le français standard ? Qu'est-ce que ++

Estelle¹⁵⁷ : ben ++ tu sais quelque chose que tu peux utiliser à l'emploi ou pendant les entrevues ou + entre collègues

Ce genre de critère est lié à un discours du profit qui entoure les cours de français, notamment à l'Université, où l'objectif affiché est de donner les moyens aux étudiants de trouver un bon métier. Ceci passant entre autres par les pratiques linguistiques (écrites comme orales), qui trouvent toute leur place dans une économie capitaliste en devenant des compétences valorisées, et convertibles en capital matériel (Bourdieu, 1982; Heller & Duchêne, 2012).

Finalement, un seul étudiant va plus loin, il parle d'une variété valorisée, mais pousse la réflexion jusqu'à évoquer les rapports de force qui en dépendent :

(Ext14, entretien, 19-11-13, 10^e) ENQ : ouais ok E:M ++ alors j'ai des questions un peu plus large et qui a/ qui a eu/ qui est sortie la semaine dernière pour toi qu'est-ce que c'est le standard ?

Mack¹⁵⁸ : le standard ? donc E le standard tel qu'il est défini dans le/ dans le Larousse ou bien le Petit Robert c'est la forme qui est la plus acceptée au niveau de la francophonie + donc moi je la considère comme telle parce que à part ça chaque point du globe à son propre type de français et puis chaque communauté aussi à son propre type de dialecte donc on pourrait pas aussi imposer le standard à tout le monde donc ceux qui ont les possibilités de s'y adapter n'ont qu'à le faire + ceux qui ne l'ont pas une fois qu'ils voyagent d'un point à un autre ils n'ont qu'à s'adapter aux réalités du point à laquelle ils vont se rendre

¹⁵⁷ Estelle est une étudiante acadienne qui a beaucoup déménagé mais qui vit dans la région de Moncton.

¹⁵⁸ Mack est un étudiant sénégalais, installé à Moncton depuis plusieurs années.

Le fait qu'il s'agisse d'une variété valorisée semble être son principal critère de définition puisqu'il met l'accent sur l'hétérogénéité du français et l'impossibilité matérielle « d'en imposer un ». De manière clairvoyante, il évoque l'idée du capital symbolique et matériel : soit on a les compétences en langue dite standard et on en profite, soit on ne les a pas et on doit s'adapter.

1.3. Qu'est-ce qu'une « variété standard à l'oral » ? De l'assimilation de l'oral à l'écrit

Avant d'en proposer une synthèse, il importe d'aborder le rapport du français standard à l'expression orale. On rappelle la formulation des objectifs du cours de communication orale (je mets en gras) :

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

A la question « qu'est-ce que le standard ? », Clémence répondait du tac-au-tac « langue à l'écrit » (cf. extrait 11), mais la question qui se pose ici est plutôt : qu'est-ce qu'une variété standard à l'oral ? A cette question-ci, Karen, la professeure en charge du cours n'a d'abord pas de réponse à apporter, mais sa non-réponse est déjà riche d'enseignements.

(Ext15, entretien, 24-10-13, 20^e) ENQ : MM et donc pour celui/ pour celui-là ça veut dire que dans le cours E oral on va noter des choses à l'écrit aussi hein + c'est c'est c'est bien dit de manière/

Karen : oui c'est que on devra + on devra toujours/ bon le sommaire du cours ++ E indique l'importance de l'écrit que on ne devra pas l'oublier et/

ENQ : c'est indissociable de: des compétences orales ?

Karen : moi je dirais ++ dans un sens oui c'est que si on veut maîtriser le français standard on se base sur ce qu'on sait du français standard et ce qu'on sait du français standard est l'écrit + mais ce qu'on sait du français standard oral je vais vous dire + c'est presque rien (rire) + parce que c'est un domaine de recherche assez récent ce qui/ ce que je trouve fascinant (rires)

ENQ : c'est pour ça que je l'avais souligné ici parce que je me demandais ce que c'était + standard oral (Karen rit) comment est-ce qu'on peut définir standard oral

Karen : bon ça c'est une/ c'est une question que j'ai posée il y a deux ans au congrès ACFAS à Montréal E c'était E: j'ai posé la question à tout/ toute l'équipe et ++ je parle d'une vingtaine de personnes qui étaient à cette conférence particulière, où à la toute fin j'ai/ j'aurais aimé des réponses mais y en avait pas + la réponse que j'ai reçue de/ deux trois personnes m'ont dite/ m'ont dit pardon que (3sc) qu'on visait le français standard + qu'on avait à suivre les règles du français standard + et + c'est la seule réponse que j'ai reçue à l'époque j'avais l'impression

que pour eux c'était/ mais y a eu une hésitation avant qu'on me réponde + on dirait que c'est, c'est un gros point d'interrogation pour tout le monde qui enseigne le cours

Elle considère que noter l'écrit est inévitable, et pour cause, parce que « ce qu'on sait du français standard est l'écrit ». De plus, on ressent comme une gêne de sa part lorsqu'il s'agit de définir ce que serait un standard oral. On peut d'ores et déjà supposer que, compte tenu des connaissances et de l'état de l'art sur la question, l'enseignement d'un standard à l'oral se rapprochera irrémédiablement de l'enseignement d'un standard écrit. Mais alors, jusqu'à quel point ce qui est attendu des étudiants en expression orale, est calqué (ou inspiré) sur une production écrite ? Je peux formuler autrement, je suis curieux de savoir à quel point l'écrit reste la norme-étalon en la matière. Et sur ce point, on trouve des indications disséminées dans la totalité des données – sur lesquelles je reviendrai plusieurs fois dans les pages qui suivent. Mais on trouve également des indices dans l'entretien avec Karen, qui a, malgré tout, des idées sur ce que doit être un « standard à l'oral ». Elles arrivent dans la discussion bien plus tard dans l'entretien, au détour d'une autre question :

(Ext16, entretien, 24-10-13, 39^e) Karen : et quand on parle de l'oral + c'est qu'il y a des scories + les scories sont des espèces de/ je pourrais dire des + des inconstances lorsqu'on parle E des hésitations des reprises la/ la/ la/ la, j'pour/ on peut faire des/ on peut se corriger s'autocorriger E il y a les euh, les tics verbaux/ mais tout ça c'est normal en fin de compte c'est normal dans l'oral mais + dans + l'usage du français standard on veut minimiser ces scories ++ donc ce n'est pas une erreur en tant que tel mais on veut limiter ++ les/ ces/ ces/ ces scories pour/

ENQ : pour qu'ils soient plus à l'aise finalement

Karen : pour ne pas que ce soit agaçant + agaçant pour le récepteur ++ Et E oui on veut qu'ils soient à l'aise + pour que ces scories apparaissent moins

J'avoue que je n'étais pas familier du terme « scorie ». J'ai dû vérifier, pour constater qu'effectivement, il s'employait de façon imagée pour évoquer « la partie mauvaise, inutile, le déchet » (*Larousse*). Je ne sais pas si pour elle, le terme est aussi négativement connoté que ne le laisse entendre le dictionnaire, car elle le remplace par « inconstance », qui me paraît moins chargé, sans être neutre pour autant. Ce qu'elle décrit comme étant des scories paraît assez clair : il s'agit de toutes les marques d'oralité, qui vont donc être considérées comme potentiellement « [agaçantes] pour le récepteur ». Or, qu'obtient-on lorsqu'on retire les marques d'oralité d'une prise de parole, sinon un écrit oralisé ?

Précisément, établir les différences entre l'écrit et l'oral fait partie des objectifs du cours. Et on va trouver, dans les notes de Karen, un condensé brut qui nous montre une forme de hiérarchie établie entre l'oral et l'écrit, le second ayant (en doutait-on ?) préséance sur le premier. On se référera à l'Annexe 5 (t.2, p.117), où l'on trouvera un tableau, travaillé le 16

septembre 2013 en classe, que je ne reproduis pas ici. Les notes précisent que le tableau est inspiré de deux ouvrages, celui de Marty Laforest, *Etats d'âme, états de langue* (1997), mais sûrement beaucoup plus d'un second, le *Guide de communication orale et écrite*, de Béland et Levac (2011). Deux colonnes dans ce tableau : la première décrit les caractéristiques supposées de « l'oral spontané non standard », la deuxième les met en regard des caractéristiques supposées de « l'écrit en français standard ». Dans le document, on lit qu'à l'oral le message est « moins organisé » qu'à l'écrit, que « l'affectivité y précède la pensée », alors qu'à l'écrit on dispose du « temps de réfléchir » ; que l'oral est raccourci, complété par du non-verbal, là où à l'écrit les messages sont explicites, que le premier est constitué de termes populaires et d'anglicismes, quand le second est standard. On lit aussi une formule plus connotée, l'oral est un « brouillon qui s'exhibe », face à l'écrit, « version finale » de l'expression. On perçoit dans ce tableau une assimilation un peu rapide entre « langue » et « pensée » (c'est-à-dire, l'expression qui ne suivrait pas une norme standard serait moins claire / brouillonne / passionnée plutôt que raisonnée, etc.).

Par la façon dont il est décrit, et dont se dessinent les formes standards attendues, on remarque que l'oral enseigné dans ce cours, reste assez largement subordonné à l'écrit, lequel semble représenter une forme idéale d'expression. Cela nous renseigne sur l'influence de la perception qu'ont les acteurs du terrain de l'écrit, sur leur conception du standard et sur leur rapport à la norme. Nous aurons l'occasion d'en voir des traductions concrètes au fil de ce chapitre.

1.4. Synthèse, qu'est-ce que le français standard ?

Comment peut-on définir le standard en regard de l'usage qui est fait de ce concept sur le terrain ? On remarque d'abord qu'il est difficile d'en définir « la forme ». Le seul critère utilisé en la matière étant « la variété des ouvrages de référence » ce qui, on l'a vu, trouve rapidement une limite. Ce fait impose que la plupart du temps le standard est défini en négatif, on dira ce que ce n'est pas plutôt que ce que c'est. Deux exemples parmi beaucoup d'autres :

(Ext17, entretien, 18-11-13, 6^e) ENQ : qu'est-ce qui est standard ?

Sandrine : c'est ++ pas avoir d'erreurs de mots anglais ou de ++ mal formuler une phrase

(Ext18, entretien, 19-11-13, 21^e) Zita : c'est une langue qui n'est pas familière et puis qui n'est pas soutenue c'est entre les deux

C'est pourquoi les principaux critères de définition portent sur la fonction du standard : d'un côté, l'intercompréhension avec le reste de la francophonie, de l'autre, l'apprentissage d'une variété valorisée qui permettra aux étudiants d'avancer dans leur vie professionnelle et universitaire.

Si l'on devait réunir toutes ces informations pour en faire émerger une définition, et selon ma compréhension de ces informations, je dirais qu'il s'agit d'une variété imaginée et abstraite, perçue comme valorisante car valorisée en société, et comme globalement stable. Par ses caractéristiques, il s'ensuit que dans l'esprit des participants à l'enquête, le standard, s'affilie de très près à une norme écrite. Quoi qu'il en soit, il importe de préciser que je parle d'une norme idéalisée, fantasmée parfois, comprise comme un objectif à atteindre. Nous sommes donc dans le domaine des perceptions, et nous traitons là d'une abstraction. Ceci étant dit, cette notion de standard a des effets très concrets sur la pédagogie adoptée en cours. Et d'abord une utilité.

L'usage du concept de français standard n'est pas anodin. Comme je l'ai écrit, il semble d'abord que cela parte d'une volonté de reconnaître la pluralité du français sans porter de jugement sur telle ou telle variété. A la base se trouve donc une forme de réflexion sociolinguistique dans laquelle on cherche à sortir de l'image du français uniforme, de la langue « une » (Canut, 2007). La posture adoptée est donc d'enseigner une variété valorisée, en essayant de ne pas porter de jugements de valeur sur d'autres variétés moins valorisées dans la société. C'est aussi le sens de l'utilisation du terme français standard, préféré à d'autres appellations. J'ai voulu montrer qu'aux yeux d'une professeure, ce terme semblait utilisé pour éviter la connotation péjorative que peuvent avoir d'autres termes. Concrètement, comme je vais l'exposer longuement dans la suite de ce chapitre, ce qui relève de la variation linguistique ne sera jamais (ou rarement, et c'est lorsque ça échappe aux professeurs) catégorisé comme « mauvais » ou « incorrect », mais comme « non-standard », à l'image des extraits 4 et 5. On peut imaginer une deuxième fonction, didactique celle-ci : réunir tout un ensemble de variables, de règles et de pratiques linguistiques, derrière le vocable français standard, permet de donner corps et homogénéité à un ensemble très hétérogène. Ce qui relève d'une illusion (et on le verra dans la suite de ce chapitre) permet des applications didactiques claires et faciles : exercices de conversions, exercices à trous, exercices de repérages d'erreurs, etc.

Il apparaît donc que cette notion a un intérêt pédagogique. Pourtant, tous les professeurs ne s'accordent pas sur son utilisation en cours. Emma, la professeure du cours de communication écrite que j'ai suivie, utilise ce terme avec plus de mesure. J'ai d'abord pensé qu'elle l'évitait,

puis elle m'a dit que non, et qu'elle était à l'aise avec la notion mais sans sentir le besoin de la mobiliser. A la lumière du point précédent, il est probable que les problèmes de définition soulevés ici ne se fassent pas sentir aussi fortement à l'écrit qu'à l'oral. S'il est vrai que plus cette notion est employée, plus il devient nécessaire d'en définir les contours, c'est à l'oral que les « problèmes » se font le plus sentir : qu'est-ce qui rentre dans le standard et qu'est-ce qui n'y entre pas ? Et sur la base de quoi prend-on ce genre de décision ? Les pratiques linguistiques vernaculaires trouvent-elles leur place dans ce français standard ? Si oui, comment, si non, pourquoi ?

Dans les pages qui suivent, je vais approfondir chacune de ces questions, qui seront l'occasion de se demander si la notion de français standard est aussi neutre et dénuée de connotations qu'elle le parait. L'occasion également de voir que plus elle est utilisée, plus il apparaît important de savoir explicitement ce qu'elle contient. De là naissent doutes, ambiguïtés et insécurités, qui se traduisent par de nombreux phénomènes d'hypercorrection. Se demander « que contient le français standard ? » c'est, inévitablement, interroger le rapport à la norme des professeurs et des étudiants.

2. L'hétérogénéité des pratiques linguistiques en classe

2.1. Le cas des « anglicismes¹⁵⁹ »

D'un bord à l'autre de l'Atlantique, le sujet des anglicismes n'est pas nouveau. En France, les consciences sur le sujet s'éveillent à la parution, au début des années 60, du livre de René Etiemble *Parlez-vous franglais ?* (Etiemble, 1964) dans lequel, sur un ton qui se veut humoristique mais qui verse très vite dans l'anti-américanisme violent, il critique les emprunts du français à l'anglais, qu'il présente finalement comme une mode snob. Depuis, le sujet fait florès et nombre d'écrivains, de journalistes, voire même de linguistes, s'adonnent volontiers à la critique « de l'anglicisation du français » (je ne valide pas l'existence d'un tel phénomène), s'assurant généralement un accueil critique favorable (et des ventes honorables), auprès d'un public comme d'une classe médiatique bien souvent conquis d'avance¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Cette partie a servi pour une communication donnée lors du 10th *International symposium of bilingualism*, à l'Université Rutgers le 23 mai 2015, intitulée « How anglicisms are perceived in French classes within a francophone minority setting in Canada ».

¹⁶⁰ Une recherche en ligne avec les mots-clés « franglais + [nom d'un journal] » est toujours fructueuse. On trouvera aussi certains ouvrages publiés dans de grandes maisons d'éditions (et des collections reconnues), à l'image de celui de Laroche-Claire, *Evitez le franglais, parlez français* (2004), dans la collection « les dicos d'or »

Plus vieux encore est le sujet en Acadie, où Pascal Poirier en 1928 dénonçait – lui qui est loin d’être le plus puriste des auteurs – l’influence de l’anglais « sur le parler des Canadiens¹⁶¹ et des Acadiens » qu’il décrivait comme « un danger sérieux pour la pureté de notre idiome » (Poirier, 1928, p. 27). On ne compte plus les articles dans la presse qui, depuis sa création en Acadie (1867 pour *Le Moniteur Acadien*, 1887 pour *L’Évangéline*) et de façon exponentielle, n’a eu de cesse d’aborder le sujet, généralement sur le ton de la mise en garde, souvent sur celui de l’indignation¹⁶².

Finalement, peu importe l’époque, les représentations à ce sujet n’ont que peu varié. Le terrain que j’étudie ici ne fait pas exception à la règle. Je vais pourtant montrer que ce tableau est trop simplificateur. Le corps professoral, peut-être le premier concerné par cette question, adopte des attitudes variées et beaucoup plus nuancées que je vais essayer de détailler dans ce point.

2.1.1. « C’est pas un mot, c’est un anglicisme » : questionner la notion

D’abord, qu’est-ce qu’un anglicisme ? Certains auteurs ont tenté d’en faire une typologie (on lira, pour les plus anciens, Pergnier 1989, en France, ou Darbelnet 1976, au Québec), différenciant par exemple les emprunts des calques. Je ne tenterai pas la distinction ici, et bien qu’il soit difficile d’en donner une définition absolue, je partirai de l’idée que le terme « anglicisme » recouvre tout mot ou expression d’origine anglaise – qu’il s’agisse de lexique ou de tournures grammaticales ou syntaxiques – emprunté en français sans avoir été totalement intégré¹⁶³. Cette dernière précision parce que le nombre de locutions qui passent inaperçues parce que très bien intégrées est probablement grand (au Canada comme ailleurs), des locutions dont il est vain de chercher l’origine, et qui ne soulèvent plus de question à l’Université. Or, précisément, les anglicismes posent question du fait de représentations fortement négatives qui circulent à leur sujet. Et si les participants à mon enquête n’ont pas forcément de définition à donner, ils ont conscience de ces représentations :

de Bernard Pivot. Du côté de la linguistique, on pensera également à Claude Hagège qui, dans son combat contre la mort des langues, fustige bien plus souvent une mondialisation anglophone qui « uniformiserait » tout et ferait peser une menace sur la « diversité ». Voir particulièrement *Halte à la mort des langues* (2001) et *Combat pour le français : au nom de la diversité des langues et des cultures* (2006), mais ce ne sont pas les seuls.

¹⁶¹ Désigne les Québécois.

¹⁶² Je cite la presse acadienne, mais cela concerne aussi bien la presse québécoise.

¹⁶³ C’est la définition qu’il faudra comprendre, lorsque j’emploie moi-même le terme « anglicisme » dans les pages qui suivent.

(Ext19, entretien, 25-10-13, 61^e) Emma : les anglicismes là c'est vu là comme la pire chose au monde les mots anglais justement/ je dis anglicisme mais les mots anglais dans le discours là c'est comme si ++

(Ext20, entretien, 16-10-14, 69^e) Adèle : [parlant du cours FRAN1903 La langue et les normes] bon ben l'histoire de la langue ben ça va bien cinq minutes là ok y a certains mots qui viennent du latin d'autres mots qui viennent du grec ceux qui étaient intéressants selon moi c'est ceux que les anglais ont pris puis qu'on a en commun puis ceux qu'on a pogné des anglais ok + puis comment ça se fait que maintenant on/ c'est considéré très mal d'emprunter de l'anglais

Ici, ce sont deux professeures qui parlent lors d'un entretien, et on note qu'elles se mettent un petit peu à distance, elles disent « c'est vu comme » ou « c'est considéré comme », laissant par-là entendre qu'elles considèrent ces représentations comme un fait avéré sans forcément s'y inclure. Alors qu'on trouvera chez ces deux étudiantes, les mêmes représentations dans une affirmation beaucoup plus tranchée :

(Ext21, entretien, 07-11-13, 21^e) Clémence : ben oui + c'est important si/ tu gradues pas de l'Université là tu sais c'est pas un mot ++ c'est/ c'est un anglicisme ça faut pas

(Ext22, entretien, 14-11-13, 18^e) Hélène : comme cédule moi j'ai toujours cru que c'était comme/ c'était un mot qu'on pouvait utiliser ben c'est pas cédule ça se dit pas ça fait ++

Nous discutons des registres de langue (sur lesquels je reviens plus loin), et des anglicismes qui étaient sanctionnés dans les devoirs. « C'est pas un mot ++ c'est/ c'est un anglicisme », nous indique à quel point le terme anglicisme pris comme une catégorie, et tout ce qui y entre, n'est pas neutre. On se demande inévitablement d'où viennent ces représentations négatives, et pourquoi elles sont présentes. Si l'on regarde la suite de la phrase de Clémence (suite de l'extrait 21, ci-dessus), on y verra un écho à ce que j'ai écrit plus haut sur le standard et « l'explication par le besoin d'intercompréhension » :

Clémence : ben oui + c'est important si/ tu gradues pas de l'Université là tu sais c'est pas un mot ++ c'est/ c'est un anglicisme ça faut pas/ se pratiquer oh c'est correct je vais l'utiliser de toute manière non non + ça se peut que tu vas parler à quelqu'un d'une autre région puis/

J'ai souligné que cet argument avait quelque chose d'idéologique. Quant à Hélène, alors que je lui fais remarquer que le terme cédule a un aspect pratique, elle me répond qu'en effet ça complique les choses de le refuser, mais on sent à sa réponse qu'elle trouve ça légitime. Je ne traiterai pas plus dans le détail ici les raisons de l'émergence de ces représentations à l'égard des anglicismes et de leurs justifications, car il s'avère que le rapport aux anglicismes trouve sa place plus largement dans le rapport aux normes ; aussi aborderai-je ce point à la fin du chapitre.

Lorsque cette notion anglicisme est expliquée, face à moi ou face à la classe, on se rend compte qu'une typologie se dessine dans le discours des professeurs. Observons deux extraits

concomitamment. Dans le premier Karen parle des anglicismes en cours, dans le second c'est en entretien :

(Ext23, cours, 19-09-13, 37^e) Karen : disons que + ça ne serait pas une erreur s'il n'existait pas d'autre équivalent en français standard pour dire ce qu'on a voulu dire E c'est pire quand y a déjà un équivalent en français standard + c'est là le problème.

(Ext24, entretien, 24-10-13, 51^e) Karen : je pense à des anglicismes ça je n'accepte pas les/ des/ certains anglicismes + pas tous ceux-là que parking je peux accepter ceux-là qu'on qu'on voit dans les dictionnaires/ baby-sitting/ et qui sont acceptés ++ je les accepte mais s'il y a un équivalent en français/ walkman je ne pourrais pas l'accepter parce que baladeur est l'équivalent + tu vois ? (...)¹⁶⁴ sauf parking baby-sitting je l'accepte parce qu'il n'y a pas de marque d'usage dans le dictionnaire + Petit Robert ou Larousse pour dire que ce n'est pas du français standard

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

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

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

¹⁶⁴ Je coupe une digression et une relance de ma part, je demande si les anglicismes sont acceptables s'il n'y a pas d'équivalent en français pour nommer la chose.

Ce tableau n'est pas une typologie, c'est une simplification pour les besoins du propos. La catégorie 1 fait relativement peu débat en ce qu'on y trouvera tous les emprunts intégrés (ou relativement bien intégrés), ceux qui, par définition, finissent par passer inaperçus. Des mots comme « aréna » ne font plus débat, et sont même recommandés par l'OQLF depuis longtemps. Globalement, on y trouvera du vocabulaire technologique ou sportif par exemple. Mais il peut y avoir des débats, notamment parce que l'OQLF, comme diverses commissions de terminologie, travaille à créer des termes pouvant faire concurrence aux usages empruntés. Pour un faisceau de raisons difficiles à cerner, les néologismes ainsi créés ne s'implantent pas toujours bien dans l'usage majoritaire. Aussi lorsque j'écris « accepté » dans la colonne de droite, il s'agit d'une tendance de principe, qui peut tout à fait être contredite ponctuellement.

Il en va de même pour les deux autres catégories, qui appellent d'autres commentaires. D'abord, le tableau ci-dessus suggère à tout le moins une influence importante de l'usage en France. Si le terme en question est utilisé en France, il sera d'autant plus facilement toléré que, comme le dit Karen plus haut, on va vérifier son usage dans *Le Robert* ou le *Larousse*, qui sont tous deux édités à Paris. C'est lorsque le terme est plus « typiquement régional », qu'il créera des débats, comme il en va pour ceux qui se classent dans la 3^e catégorie. Le terme anglicisme renvoie d'ailleurs souvent spontanément au sens que lui donne cette catégorie, à l'image du commentaire de Clémence plus haut. Ce sens-là tend à dominer les autres, ce que l'on peut voir dans les représentations fortement dépréciatives circulant à propos des anglicismes : on oublie les emprunts intégrés du 1^{er} niveau, on oublie les tolérances du 2^e, et on ne voit plus derrière le terme anglicisme qu'un marqueur de la spécificité du français canadien, qui le teinte d'anglais (cf. extraits 21 et 22 ci-dessus).

Ainsi, la 2^e catégorie mais surtout la 3^e concentrent les doutes et les débats en classe. La question qui se pose est celle de l'acceptation ou non de certains usages linguistiques. De prime abord, on sait que deux ouvrages de référence, recommandés pour les étudiants, sont utilisés en cours : *Le Petit Robert* et le *Multidictionnaire de la langue française*. Mais n'étant pas édités au même endroit, et n'ayant pas le même positionnement de départ, les deux ouvrages n'écrivent pas la même chose sur un nombre important des locutions qui font débat. *In fine*, il revient donc aux professeurs de trancher. Accepter ou non, c'est-à-dire pénaliser ou non, derrière cette question se jouent des tensions idéologiques, c'est pourquoi il est intéressant d'observer de plus près les choix pédagogiques effectués par les professeurs.

2.1.2. *Accepter ou refuser, quels positionnements des professeurs ?*

De l'expérience que j'ai des cours tels qu'ils sont donnés, on observe des attitudes allant d'une forme de sévérité à une forme de tolérance. Là où le rejet des pratiques linguistiques anglicisées peut s'exprimer notamment à travers une chasse minutieuse (on en verra des exemples plus loin), l'ouverture sur cette question se fera – entre autres choses – à travers une utilisation, volontaire, de ces mêmes formes anglicisées par l'enseignant, dans un genre de stratégie de connivence (j'aurai l'occasion d'y revenir également). Observons comment Adèle décrit sa façon de faire relativement aux anglicismes :

(Ext25, entretien, 16-10-14, 78°) Adèle : je fais les anglicismes puis les erreurs fréquentes y a Emma qui a préparé un très bon document avec les E vraiment les plus fréquents les fautes les plus fréquentes oui et ça j'enseigne j'en prends comme cinq par cours et puis on a un test à la fin de l'année là-dessus

Si l'on devait voir la sévérité et la tolérance comme deux pôles prototypiques de positionnement pédagogique, Adèle représenterait celui de l'intransigeance. Elle emploie une méthode claire : lister les formes linguistiques considérées comme gênantes et les voir avec ses étudiants une à une. Charge à eux de savoir les reconnaître et les éviter, ce sera évalué à la fin de l'année (en fait ça l'est aussi dans chaque écrit au cours de l'année). Observons maintenant ce que dit Emma de son positionnement face aux anglicismes :

(Ext26, entretien, 16-10-14, 40°) Emma : moi je pense à la question des anglicismes par exemple j'en parle un peu je l'ai dans mes/ je les ai dans mes capsules E + linguistiques en 1600 j'en parle aussi en 1500 un peu + mais j'ai tellement peur de mettre trop d'accent là-dessus parce que/ peut-être que je t'ai déjà dit mais j'ai des étudiants par exemple qui vont me poser des questions est-ce que je peux utiliser le mot place + oui mais place existe en: anglais + donc ils ont tellement une phobie du mot anglais ou même quand quand je leur dis là quand vous rédigez ou quand vous préparez vos exposés oraux + si vous avez des questions venez me voir puis on me pose la question est-ce que je peux utiliser le mot PowerPoint ou le mot E + oui donc ils ont la phobie du mot anglais donc j'ai peur d'insister

J'ai suivi son cours de communication écrite, la question des anglicismes y est effectivement peu abordée. Elle m'explique ici que ça stimule chez ses étudiants une forme d'hypercorrection (cf. plus loin 3.1.3.) et que, sans éviter le sujet pour autant, elle ne s'y arrête que peu. C'est chez elle que j'observais aussi une utilisation parcimonieuse de tournures anglicisées, comme une façon de dédramatiser la question face à ses étudiants.

Rejeter ou tolérer, les positions sont extrêmement variables d'un individu à l'autre, et parfois aussi chez une même personne. Adèle, dans le premier extrait, parle d'un cahier d'exercice rédigé par Emma, la professeure qui s'exprime dans le deuxième extrait. Ainsi, celle qui a la position la plus intransigeante sur les anglicismes, utilise le cahier pédagogique de celle qui a

la position la plus tolérante. Emma me dira ne plus utiliser son propre cahier... parce qu'elle trouve trop sévère. Si l'on peut lier les pratiques pédagogiques à des idéologies en circulation (exercice que je tenterai à la fin du chapitre), il ne faut pas oublier qu'elles sont extrêmement complexes, elles ne se laissent pas réduire à des positions idéologiques, mais sont aussi le résultat de parcours personnels, de divers facteurs.

Accepter ou pénaliser un usage n'est donc pas toujours un acte prédictible en amont, la décision se prend parfois au cas par cas, et de temps en temps dans une forme d'arbitraire. Prenons quelques exemples de ces locutions « qui posent question » (elles feraient partie de la catégorie 3, si l'on reprenait le tableau plus haut). Considérées comme des anglicismes à un moment donné, le sujet de leur acceptation / sanction s'est posé (que ça en soit réellement ou non n'est pas le sujet, je donne des indications du TLF en notes pour information). Au cours d'un entretien, une professeure prend spontanément un exemple et dit :

(Ext27, entretien, 14-10-14, 75^e) Diane : l'anglicisme a tellement été diabolisé

ENQ : on a tendance à en voir partout ouais

Diane : c'est ça c'est partout puis c'est toujours comme ça + Tu sais comme opportunités¹⁶⁵ ça c'est comme wow moi j'ai moi je leur [autres profs] ai dit là je dis ça vous l'enlevez je dis moi je vous avertis je l'enlève plus là je trouve ça ridicule je je + je + j'ai + je comprendrais pas tu sais

Diane exprime ici son refus de sanctionner l'usage d'un terme qu'elle trouve légitime, quitte à s'opposer à certains de ses collègues. Mais, autre exemple, sur un autre terme, cette fois capté pendant un cours. Karen ici ne s'adresse pas à moi, mais à un de ses étudiants qui vient de terminer son exposé.

(Ext28, cours, 7-10-13, 39^e) Karen : on s'est basé sur¹⁶⁶/ on s'est/ oui on s'est fondé E E ++ on s/ on s'est référé/ on s'est référé à des ++ là je suis en train de + d'éviter le mot E oui ++ baser sur parce que c'est dans votre: chapitre sur le vocabulaire on devrait pas dire baser sur puis alors/ ils se réfèrent à des études ++ juste une petite parenthèse c'est que dans votre chapitre dans votre livre + vous pourrez regarder le ++ je l'ai au bureau vous pourrez regarder le chapitre sur le vocabulaire et voir toute sorte de mots de termes à éviter puis c'est ça peut vous aider pour une production orale ou écrite là s/ voilà i/ + ils se fondent sur quelles E: + quelles recherches quels types de recherche ?

On a ici un exemple d'une pénalisation d'un usage (pourtant, *a priori* des plus banals). La professeure réfléchit à voix haute et finit par décider d'utiliser « se fonder sur » plutôt que se

¹⁶⁵ Le TLF dit : « Rem. Cet empl. B, qui se répand de plus en plus, surtout dans la presse, sous l'influence de l'anglais, est condamné par les puristes qui recommandent d'employer plutôt occasion, possibilité, voire perspective (voir DUPRÉ 1972). » Le Larousse en ligne précise : « L'emploi au sens de « circonstance opportune », critiqué comme calque de l'anglais opportunity, est admis par l'Académie : profiter de l'opportunité. »

¹⁶⁶ Le TLF et le Larousse n'évoquent pas de filiation avec l'anglais.

« baser sur ». Nous reviendrons sur cet exemple plus loin, car il est riche en marques d'insécurité. Par ailleurs, il interroge sur les « effets secondaires pédagogiques » d'une emphase trop importante sur ces questions de vocabulaire.

Observons enfin un dernier extrait qui a l'avantage de poser la problématique de façon explicite (les indications phonétiques sont de moi). Julie est originaire du nord du Nouveau-Brunswick et y enseigne le français après un long passage par Moncton, elle dit :

(Ext29, entretien, 31-10-14, 29^e) Julie : à Moncton c'est arrivé où les étudiants du Sud-Est ont dit parking ['pa:kɪŋ] + qu'est-ce que je fais avec ça ? parce que + c'est pas un usage E: standard là donc c'est pas parking ['pa:kɪŋ] dans le sens de parking [paʁ.kɪŋ] à la française c'est ++ dans le sens de stationnement en anglais parking ['pa:kɪŋ] puis ça devient un anglicisme à ce moment-là donc qu'est-ce que je fais avec ça ? (...) puis je me suis posée la question puis j'ai posé la question autour de moi puis on m'a dit ben E oui on on ++ on accepte les deux ok c'est correct on accepte les deux j'ai pas de problème sauf que ++ quand même + parking venant d'un étudiant du sud-est qui est en 1^{ère} année qui est jamais sorti je pense que c'est probablement un anglicisme de sa part + mais est-ce que je le corrige ben non + est-ce que ça lui rend service pas non plus qu'est-ce que je fais avec ça donc y a des + y a des petites choses comme ça qui sont difficiles des fois là

Cette professeure se replonge dans un dilemme qu'elle a eu lorsqu'elle enseignait à Moncton et qui est peut-être en partie réglé au moment où nous nous parlons (fin octobre 2014). Il est intéressant en ce qu'il ajoute – d'une certaine façon – une variable à mon « échelle d'acceptabilité » : la prononciation. « Parking » pourrait être toléré s'il était prononcé « à la française ». On observe également une forme d'assignation identitaire lorsqu'elle dit « venant d'un étudiant du Sud-Est qui est en première année ... c'est *probablement* un anglicisme » (je souligne). Est-ce dire par là qu'un étudiant international de première année, qui emploierait le même terme, serait moins soupçonnable d'usage anglicisé ?

Par ailleurs, j'interprète ces mots comme l'expression d'une forme d'insécurité, non pas particulièrement linguistique, mais plus statutaire, liée au rôle du professeur. J'y reviendrai (cf. section 3.2 infra), mais nous pouvons d'ores et déjà poser la question : l'enseignement d'une variété valorisée et valorisante doit-il justifier de sanctionner l'usage d'un terme pour la façon dont il est prononcé ? Finalement, où se situe l'intérêt des étudiants ?

2.2. Le cas des « archaïsmes »

Lorsque je l'interrogeais en quête d'une définition du français standard, Karen m'avait répondu en donnant des éléments de son rapport aux anglicismes ; on trouve une partie de sa réponse dans l'extrait 24, plus haut. Il est temps d'en montrer les passages coupés, et de

réintroduire ce court extrait dans sa séquence globale, éclairante également sur le rapport de Karen aux canadianismes qui ne sont pas des anglicismes. La séquence dure un peu plus de trois minutes, la voici dans son intégralité :

(Ext30, entretien, 24-10-13, 49^e) 1- ENQ : *donc ce qui peut définir le standard c'est que ce soit courant*

2- Karen : *oui mais je me/ je me base sur quoi/ je me réfère à quoi¹⁶⁷ pour E: + mon jugement + je vais d'abord au dictionnaire et le Multi m'aide beaucoup parce qu'il va me donner un point de vue canadien aussi + mais ce que je ne sais pas ++ en regardant dans le Multi c'est si le canadianisme est de bon aloi ou de mauvais aloi ++ C'est pas clair/ c'était pas clair*

3- ENQ : *donc y en a qui sont de bon aloi d'autres de mauvais aloi/ mais sur quoi on juge ça ?*

4- Karen : *oui + et va falloir que je cherche d'autres sources Termium ou E d'autres sources qui pourront peut-être me dire/ surtout l'Office québécois de la langue française + qui/ qui E: qui pourra me dire si le terme est officialisé ou pas + comme par exemple aréna le mot aréna est officialisé par l'OQLF déjà depuis un certain temps et ça bon + pas de problème + mais est-ce que j'accepte bleuet est-ce que j'accepte blé d'inde (rires) et on sait que + ce que/ ce qu'on sait du mot blé d'inde c'est que mais sera le mot employé dans l'étiquetage et dans les textes spécialisés et non pas blé d'inde mais à l'oral qu'est-ce qu'on fait ? je vois l'oral comme étant un niveau ++ un niveau (soupir) E où on ++ où on accepte plus + certains termes ++ régionaux (3sc) surtout et surtout dans la discussion parce que c'est plus spontané le sujet nous tient très à cœur il y a le/ le/ + les figures de style les figures rhétoriques qui sortent la personnalité on veut charmer par sa personnalité par sa tournure de/ de phrases de mots + il y a des fois des contextes comme ça où je me dis je peux accepter accro ++ là ça de/ et + ça devient difficile mais ça me pose pas de problème si le reste E ++ est standard et si ++ si*

5- ENQ : *tu as dit un truc qui m'intéresse sur les/ les/ les/ les régionalismes de mauvais aloi est-ce que t'aurais des exemples de ça des régionalismes que tu peux pas accepter ?*

6- Karen : *ben disons des des des archaïsmes des termes/ des + de vieux termes acadiens [mwe] puis [twe] ça S:: c'est dans la prononciation E si je pense à/ c'est qu'on les entendra rarement je pense à des anglicismes ça je n'accepte pas/ certains anglicismes pas tous ceux-là que/ parking je peux accepter + ceux-là qu'on/ qu'on voit dans les dictionnaires/ baby-sitting/ et qui sont acceptés ++ je/ je les accepte mais s'il y a un équivalent en français/ walkman je ne pourrais pas l'accepter parce que baladeur est l'équivalent tu vois ? mais des archaïsmes ouf*

Je poserai trois questions, avant d'analyser cette séquence pour tenter d'y répondre : tout d'abord, qu'entend-on par archaïsme ? Ensuite, quelle est leur place dans l'échelle d'acceptabilité mise en évidence au point précédent ? Et enfin, quelle place leur est réservée en cours ?

Je dois d'abord m'expliquer sur le titre de cette sous-partie. J'entends traiter les pratiques linguistiques vernaculaires qui relèvent, non pas du contact avec l'anglais, mais des spécificités du français canadien (et en l'occurrence, ici, acadien) issu des pratiques héritées des colons.

¹⁶⁷ On notera la reprise métalinguistique qui concorde avec l'extrait 28.

Ces spécificités, des chercheurs ont travaillé à les décrire (Massignon, 1962; Péronnet, 1995). Elles forment un ensemble très hétérogène, varié, mouvant, sur lequel je suis réticent à poser un nom, qui sonnerait comme une catégorisation définitive. Si je devais en donner un, je parlerais de canadianisme, qui a l'avantage d'être suffisamment vaste, et de nous éviter de distinguer parmi eux des acadianismes, car on sait que les usages voyagent, et qu'il est très difficile de retracer avec certitude les origines des pratiques linguistiques. J'ai pourtant nommé cette partie « archaïsmes » parce que c'est un nom que l'on entend beaucoup en cours, dans les entretiens, et qu'on lit beaucoup dans les documents.

Ce terme apparaît dans les mots de Karen au moment où je l'interroge sur les « régionalismes qu'elle ne peut pas accepter » (tour de parole 5), ce qui vient corroborer la formule qu'elle emploie au tour de parole 2. Il y a, selon elle, des « canadianismes de bon aloi » et des « canadianismes de mauvais aloi » ; les archaïsmes semblent faire partie de cette deuxième catégorie. Ils sont donc refusés, potentiellement sanctionnés dans les évaluations (et je le présenterai plus en détail au point 2.4) ; mais quels usages recouvrent-ils ? Si l'on se réfère au sens usuel du mot « archaïque », il s'agit de quelque chose d'ancien, de vieux, voire de désuet. On suppose donc que ce terme recouvre les pratiques linguistiques issues du fonds acadien, héritées des premiers colons, mais ces suppositions ne suffisent pas. En effet, si les « vieux usages » sont encore employés aujourd'hui, sont-ils qualifiés d'archaïsmes ? Si non, ce terme ne couvre-t-il que des usages effectivement désuets, qui auraient quasiment disparus ?

Difficile de répondre à cette dernière question. Les informations fournies en cours, sans être contradictoires, ne permettent pas d'y voir clair. Dans le cours de communication écrite, Emma lit un texte qui sert ensuite de base de travail. Ce texte confirme que des usages anciens, et parfois toujours pratiqués, peuvent être décrits comme des archaïsmes. Emma lit à ses étudiants le passage suivant :

(Ext31, cours, 18-09-13, 48^e) Emma : faire zire abrier et hardes sont des archaïsmes dont l'usage est encore courant dans certaines régions acadiennes

De son côté, les informations données par Karen en cours confirment, elles, que ces usages sont à éviter, elle dit (je mets en gras) :

*(Ext32, cours, 23-09-13, 70^e) Karen : rare ça veut dire rarement utilisé ++ donc on devrait éviter + ou si on en fait usage on/ on ne l'entend pas souvent donc + bien souvent c'est qu'on essaie de l'éviter s'il est rare + E je vais dire que il y a aussi vieilli ++ et ça ça veut dire que le terme est en train de/ ++ ça n'appartient plus à l'usage courant on l'entend E peu souvent puis c'est à éviter **E vieux veut dire ++ archaïque + c'est la même chose***

Mais concernant la position pédagogique des professeures, celle-là est assez variable et dépendante, une fois de plus, des choix et du rapport à la norme de chacune. On voit Karen, dans le premier extrait, prendre des exemples comme « bleuet » et « blé d'inde » (tour de parole 4), et laisser entendre qu'à l'écrit, ce dernier ayant un synonyme officiel (maïs), elle ne l'acceptera pas, mais qu'à l'oral elle a plus de doutes. Elle dit « à l'oral qu'est-ce qu'on fait ? » en se demandant si elle doit l'accepter. Un débat tranché par d'autres professeurs. Emma, l'enseignante du cours de communication écrite prend, sans le savoir, exactement les mêmes exemples lorsque je l'interroge sur ces canadianismes. Elle dit :

(Ext33, entretien, 25-10-13, 49^e) Emma : parce que je sais qu'on a déjà eu cette discussion-là des gens qui disaient non non non les régionalismes faut les/ faut les bannir mais là du blé d'inde des bleuets et E le souper pour moi c'est tout à fait correct j'ai aucun problème avec ça (rire)

Nous sommes donc éclairés sur l'existence d'une zone d'instabilité majeure, sur laquelle il n'y a pas de comportement unanime et consensuel. Il n'est pas possible de dire avec certitude ce que recouvre la formule employée par Karen, « canadianismes de mauvais aloi ». Les exemples choisis par Emma sont tirés du fonds lexical. En revanche, Karen en ajoute un autre spontanément dans le premier extrait au tour 5, directement accolé au terme « archaïsme » et qui, lui, est d'ordre phonétique : [mwe] puis [twe]. Cela fait écho à l'extrait 29, où la prononciation de « parking » dénotait ou non un anglicisme.

On comprend que selon le rapport à la norme des professeurs, ce n'est pas seulement du lexique (des « vieux termes » comme le dit Karen) qui sera écarté du standard, mais que la catégorie « archaïsmes » s'étend également à des tournures grammaticales, syntaxiques, voire phonétiques. Et donc, le terme archaïsme recouvre tout ce qui est perçu comme faisant partie du vieux fonds régional acadien dans les pratiques linguistiques vernaculaires. J'insiste sur le terme « perçu » car on voit déjà, à ces quelques extraits, que cela relève *in fine* des choix pédagogiques des professeurs.

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

A la lecture de ce qui précède, on voit que beaucoup de ces formes d'expressions, perçues comme étant régionales, sont rejetées d'une façon ou d'une autre (même si de façon inégale, selon les gens). On leur accorde pourtant une place, même minime.

(Ext34, entretien, 24-10-13, 53^e) Karen : ils aiment/ ils aiment les anglicismes + ils aiment tout ce qui a une/ ces anglicismes les archaïsmes des régionalismes ces mots non-standard ont un charme il faut le dire + ils aiment s'en servir ils aiment/

Dans cette courte déclaration Karen associe « anglicismes », « archaïsmes », « régionalismes », tous réunis derrière le même vocable « mots non-standards », puis elle en vante le « charme ». Est-ce que cette fonction esthétique vient contrebalancer leur inaptitude déclarée dans la communication standard ?

Ailleurs, Françoise raconte :

(Ext35, entretien, 20-10-14, 43^e) Françoise : mais y a davantage de discussions E E ++ y a plus de discussions que de ++ que que vraiment de de confrontation parce que là ils sont intéressés oh ben comment vous dites ça comment qu'est-ce que c'est ça un gabinet c'est quoi un gabinet qu'est-ce que c'est un gabinet + puis moi je sais jamais puis les étudiants trouvent ça comique oh moi je sais pas ++ je sais pas + je sais pas + vous savez je suis pas bonne en français je peux pas vous aider moi moi je sais pas là là je les fais rire + puis là à un moment donné ils notent un ga- un gabinet c'est un petit chandail à manche courte oh un t-shirt ok oh oh bon ok mais là ils trouvent ça intéressant que oh y a un autre nom pour t-shirt

Fonction esthétique, fonction ludique, les pratiques linguistiques vernaculaires seraient-elles cantonnées à des rôles auxiliaires, voire à des rôles de faire-valoir d'une variété standard idéalisée ? C'est plausible, et je vais montrer en quoi.

2.3. Les registres

Anglicismes, archaïsmes, régionalismes, s'ils font l'objet d'un rejet en classe, ou à tout le moins de doutes et de questionnements, trouvent leur place dans un découpage de la langue en « registres ». Cette notion, qui propose de découper fonctionnellement les pratiques linguistiques permet, d'une certaine manière, d'intégrer toute la variété linguistique à un schéma global de la communication. Mais ce schéma, dans sa présentation et dans ses prétentions, est éclairant sur certaines idéologies linguistiques circulantes.

La notion de registre de langue n'apparaît pas dans les contenus du cours de communication écrite, ni non plus dans le cours lui-même¹⁶⁸. En revanche, elle revêt une certaine importance

¹⁶⁸ Et pour cause, le terme est prononcé une seule fois durant les quatre mois de cours.

dans l'autre cours, celui de communication orale. La description du cours, qui apparaît dans le répertoire de l'Université (en ligne) et qui est répétée dans tous les sommaires de cours, dit :

Relations entre langue écrite et langue orale. Prise de conscience des différents registres adaptés aux situations de communication. Amélioration des aspects oraux liés à la voix, aux compétences linguistiques, aux compétences discursives et aux compétences communicatives. Initiation aux formes de discours oraux : exposé, débat, entrevue, etc.

Il y est fait mention d'une « prise de conscience » des registres en fonction de la situation de communication. Plus loin, le cours doit « sensibiliser » les étudiants à ces registres, leur permettre de les « reconnaître », de leur faire prendre « conscience des différentes valeurs sociales [qui y] sont associées ». Au total, cette notion est mobilisée à neuf reprises sur les deux pages de description du contenu du cours.

La présentation suggère que l'on puisse identifier différents registres qui auraient chacun leurs caractéristiques propres et seraient plus ou moins adaptés à une situation donnée. On pourrait qualifier cette présentation de « découpage » de la langue en registres, une idée qui n'emporte pas l'adhésion sur le terrain. Interrogée sur le sujet, et alors que j'emploie le terme « cloisonner », la professeure en charge de ce cours réagit :

(Ext36, entretien, 24-10-13, 36^e) Karen : on pourrait dire cloisonner mais il n'y a jamais de/ de/ c'est jamais imperméable entre ces situations parce que on pourra glisser entre le français standard même et un français populaire ou familier il y a ça/ ce glissement qui se fait ++ mais oui + c'est bien de/ de/ je pourrais dire de maîtriser différents registres + normalement c'est qu'on connaît différents registres pas juste un je ne connais personne d'ailleurs qui/ qui maîtrise seulement un registre d'une langue mais si/ pardon + si on est capable de maîtriser/ pardon + certains registres quelques registres de sa lon/ de sa langue pardon + ça veut dire qu'on sera capable de s'ajuster + et de reconnaître qu'on ++ de reconnaître que ce sont des langues si on veut des langues différentes + comme si on parlait différentes langues le français l'italien l'allemand et on les maîtrise on les maîtrise plus ou moins

De prime abord, elle rejette le terme que je propose, et met en avant la perméabilité des registres. Plus loin, elle fait pourtant une analogie entre registre et langue qui laisse penser que la notion est bel et bien envisagée de façon compartimentée : les registres auraient-ils leur grammaire, leur syntaxe, leur lexique ? Voyons d'un peu plus près ce qui est fait en cours.

2.3.1. *Quel découpage propose-t-on ?*

La notion de registre appelle nécessairement une catégorisation. Comment sont nommés ces « registres », et qu'est-ce qu'ils recouvrent ?

On trouve dans le sommaire de cours (Annexe 1) l'appellation « registre neutre-soutenu » dans le point ci-dessous :

Être capable de produire un discours oral dans un registre neutre-soutenu, dans une forme structurée liée à son domaine d'études et/ou au marché du travail associé à ce domaine.

On ne sait pas s'il faut comprendre « neutre et/ou soutenu » ou comprendre « neutre-soutenu » comme un synonyme de français standard. Le cahier d'exercice propose un schéma qui parle, lui, de registres familier, standard et soutenu. Deux pages plus loin, une typologie dans un tableau (adapté de l'article « saisir les nuances de mots » du CCDMD¹⁶⁹) fait apparaître quatre types : a) soutenu, b) standard ou courant, c) familier, d) populaire. Les notes de cours de la professeure ajoutent à cette typologie une cinquième catégorie, e) littéraire, tandis qu'elle précise que courant, standard et neutre, sont synonymes. Malgré de menues différences et une multiplication des étiquettes, les deux typologies sont relativement proches.

Sur la base de quoi opère-t-on les distinctions entre ces cinq niveaux ? Pour y voir plus clair, je prendrai pour exemple la séquence sur les registres de langue du cours de communication orale. Elle se déroule sur deux séances (les 16 et 19 septembre 2013) ; le premier jour, la professeure présente les registres, le deuxième, elle fait un exercice avec ses étudiants¹⁷⁰. Lorsqu'il s'agit de présenter les différents registres, voici la feuille projetée au tableau et commentée (Annexe 5, t.2, pp.118-119) ; il s'agit d'une adaptation de deux ouvrages sur la communication (les manuels de Béland & Levac, 2011, et Gélinas, 2001)¹⁷¹.

Registres (« niveaux ») de langue :

Béland, B., Levac, G. (2011). *Guide de communication orale et écrite*. Montréal, Groupe Modulo.
Gélinas, M.-C. (2001). *La communication efficace*. Québec, Les Éditions CED inc.

1. Populaire :

« Si j'aurais l'choix, j'aurais un simonak de beau bazou flambant neuf. »

- Langue relâchée
- Le code normatif est peu respecté
- Fautes de grammaire et de syntaxe

¹⁶⁹ CCDMD, i.e. le Centre collégial de développement de matériel didactique, est un organisme géré par le Cégep de Maisonneuve, à Montréal. On lit sur son site (<http://www.ccdmd.qc.ca/propos-de-nous>) que ces services « sont financés par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). Certains bénéficient en outre de l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes. » Les ressources créées servent dans l'enseignement du français dans tout le Canada et au-delà, parfois en France également. L'article sur les registres utilisés comme base de travail est ici : http://www.ccdmd.qc.ca/media/lect_3_3-18Lecture.pdf.

¹⁷⁰ L'exercice se trouve page 10 du cahier d'exercice, voir Annexe 3.

¹⁷¹ La feuille projetée est reproduite ici telle quelle, dans sa mise en forme originale.

- Prononciation simplifiée, déformée
- Mots imprécis et inventés
- Emprunts
- Marques *pop.* ou *vulg.* dans le dictionnaire

2. Familier :

« *Si j'avais l'choix, j'aurais un méchant beau char neuf.* »

- Langue peu surveillée
- Utilisé avec des amis et sa famille
- Quelques fautes de grammaire
- Mots souvent imprécis
- Prononciation simplifiée
- Marque *fam.* dans le dictionnaire
- Phrases simples ou incomplètes

3. Courant (ou neutre ou standard) :

« *Si j'avais le choix, j'aurais une très belle auto neuve.* »

- Langue correcte, selon la norme
- La langue apprise à l'école
- Grammaire et syntaxe sans fautes
- Vocabulaire sans marque d'usage dans le dictionnaire
- Choix de mots précis
- Prononciation correcte
- Phrases variées

4. Soutenu

« *Si j'avais le choix, je me procurerais une berline automatique neuve, traction avant, avec direction assistée.* »

- Langue précise : scientifique ou technologique
- Grammaire et syntaxe sans fautes
- Vocabulaire riche, précis avec mentions *bot.*, *géogr.*, *archéol.*, *inform.*, etc. dans le dictionnaire
- Phrases variées et complexes

5. Littéraire

« *M'eût été donnée la possibilité, propriétaire je serais d'une voiture de l'année.* »

- Langue d'érudition
- Grammaire et syntaxe sans fautes
- *Litt.* ou *poét.* dans le dictionnaire
- Effets stylistiques (figures de style, sonorités)
- Phrases très variées et complexes

Je reproduis ici cette projection faite en cours car elle est riche d'enseignements sur la valeur axiologique de certains registres. Notamment pour ce qui est censé décrire le registre populaire, on trouve une connotation négative dans les termes « relâché », « simplifié », mais surtout « déformé », « imprécis », « inventé ». C'est un registre qui est en outre parsemé de « fautes de grammaire et de syntaxe ». Au milieu de ces qualificatifs à valeur péjorative, se trouvent « les emprunts », ce qui fait écho à leur traitement général en cours de français (cf. points précédents). Le tout dénote un style qui, finalement, n'est qu'incomplétude et pauvreté, placé à l'extrémité d'un axe « populaire > littéraire » qui va du pire au meilleur. Sur cet axe, le registre « familier » constitue un grade un peu moins imprécis, incomplet, simplifié, mais toujours un peu fautif. A l'autre bout de cet axe, on trouve un registre littéraire, « langue d'érudition », riche de

vocabulaire et d'effets stylistiques, varié, complexe. De plus, le niveau 1 évoque la prononciation (« simplifiée, déformée »), et le niveau 5 s'intitule littéraire ; on a ainsi l'impression que la hiérarchie qui s'en dégage place également l'oral par rapport à l'écrit (cf. 1.3) dans une échelle de valeurs.

Dans ce tableau, les pratiques vernaculaires, dont j'ai décrit la gestion aux points précédents, trouvent plutôt leur place vers le pôle « populaire » de l'axe, avec les connotations péjoratives qu'il comporte. La professeure semble consciente de cette charge négative car quelques jours plus tard, alors qu'elle revient sur cette classification en introduction à un exercice (que je vais décrire également), elle dit en parlant du registre populaire (je mets en gras) :

*(Ext37, cours, 19-09-13, 29^e) Karen : le populaire c'est la langue du peuple + quand on + pense à langue du peuple c'est là où on pense à **des couleurs** comme des anglicismes **qui ajoutent de la couleur** à un peuple E: des fois ce sont les jurons + des mots vulgaires des mots qui choquent + des expressions qui choquent un petit peu plus*

Les anglicismes sont présentés comme une « couleur » ajoutée dans son phrasé ; l'image est ici bien plus méliorative. Mais alors, la « couleur » apportée par un style populaire ne peut-elle être littéraire ? Ceci soulève la question de l'exploitabilité du concept de registre.

2.3.2. *Opérationnalité et utilité de la notion*

Si le populaire peut être littéraire, quelle utilité revêtent ces typologies ? On peut commencer par s'interroger devant les exemples pris dans la typologie copiée plus haut telle qu'elle fut présentée en cours. La différence entre « avoir une belle auto neuve » (décrit comme d'un registre courant) et « se procurer une berline automatique neuve, traction avant, avec direction assistée » (décrit comme *soutenu*), est-elle vraiment une différence de registre ? Les deux phrases ne semblent simplement pas donner les mêmes informations. Nous verrons plus bas que distinguer un registre sur la base d'une phrase décontextualisée est un exercice hasardeux.

La professeure disait face à moi (cf. extrait plus haut) que les registres étaient perméables. Si l'on reprend l'image de l'axe que j'ai utilisée, la distinction entre l'un et l'autre n'est parfois qu'une question de degré, fortement lié aux perceptions de tout un chacun. Ainsi, lorsque la professeure tente d'expliquer la différence entre populaire et familier, l'exercice s'avère délicat :

(Ext38, cours, 16-09-13, 66^e) Karen : Familier + « si j'avais le choix, j'aurais un méchant beau char neuf » un méchant puis un beau char + un char/ char c'est familier pour voiture + la langue est encore E: peu surveillée + c'est une langue employée avec les amis la famille/ le

français populaire aussi E: mais populaire ++ c'est lié au peuple + la langue du peuple + puis familier fait référence plutôt à/ plutôt E que/ ça fait référence ++ aux personnes avec qui on est familier/ des fois c'est/ oui le peuple nous est familier (soupir) c'est ++ c'est drôle parce que le point/ la définition pour populaire et familier est basée sur/ ici c'est basé sur un groupe venant du même peuple ici c'est basé sur les proches les personnes qui nous sont proches

Il lui est difficile de définir ces deux registres et surtout de les différencier. Lorsqu'elle avance un premier élément de définition pour le registre familier (« langue employée avec les amis la famille »), elle se rend compte qu'il correspondrait aussi bien au registre populaire. Elle tente alors une distinction situationnelle : populaire > langue du peuple, familier > fait référence aux personnes avec qui on est familier. Mais cela ne lui convient pas non plus car elle ajoute aussitôt « oui le peuple nous est familier ». Cette courte séquence où Karen entre en dialogue avec elle-même, montre à quel point la définition de ces registres est complexe. Et pour cause, de la même manière que le standard s'avérait difficile à définir autrement que par les fonctions qu'on aimerait lui voir remplir, les registres sont des catégories théoriques, abstraites, et semblent former également des sous-variétés idéalisées. Pensée par commodité pour l'enseignement de la langue, cette notion de registre de langue paraît relativement inopérante. Les exercices qui accompagnent la leçon semblent corroborer cette idée. La leçon doit se terminer avec un exercice intitulé « Les registres », où les étudiants doivent catégoriser chaque phrase et éventuellement les « réécrire en français standard »¹⁷². Cet exercice est fait en classe et la professeure interroge les étudiants, observons simplement les réponses aux trois premières questions :

(Ext39, cours, 19-09-13, 34^e) 1- Karen : David numéro 1 E je te demanderais de lire toute la phrase et de me dire si c'est familier populaire soutenu ou standard

2- David : E les étudiants qui ont terminé leur travail pourront sacrer leur camp + E: ++ c'est soit familière ou populaire familier ou populaire + je dirais familier avec le ++ où sacrer ce serait vraiment un (3sc) disons familier

3- Karen : sacrer son camp + on dirait que c'est/ c'est fort (rires) ça serait plutôt du populaire ici + oui sacrer son camp (...) ¹⁷³ Numéro 2 Hubert (...) ¹⁷⁴

4- Hubert : l'asthme est une pathologie inflammatoire de type TH2 caractérisée par une éosinophilie sanguine et bronchique toutefois le rôle précis de XX reste à définir

5- Karen : éosinophile difficile à dire hein (rire)

6- Hubert : E: (6sc) je sais pas quoi dire ++

¹⁷² Rappel : on trouvera l'exercice complet dans l'Annexe 3 (t.2, p. 32).

¹⁷³ Je coupe les corrections et les discussions entre les questions, la séquence dure environ 3 minutes en temps réel.

¹⁷⁴ Je coupe un passage où il dit qu'il n'a pas son livre, Karen lui demande de suivre sur quelqu'un, une quinzaine de secondes s'écoulent.

7- Karen : *ça serait de quel style/ de quel + de quel registre si tu tournes à la page 9 tu as les quatre types là soutenu standard familier*

8- Hubert : *standard*

9- Karen : *standard ? + les autres ?*

10- ETUS : *soutenus*

11- Karen : *soutenu hein c'est très technique ça s/ ça serait bien d'employer ce langage-là avec d'autres biologistes ou des étudiants en biologie E/ on parle ici d'une maladie hein + une pathologie une maladie inflammatoire + puis E: c'est un excès de globule blanches + qui s'accumule pour E/ qui s'accumulent dans le sang et une bronchite c'est dans les poumons ++ et voilà + on parle de cela + on n'a pas besoin de traduire ici numéro 3 c'est pour ++ Grégoire ++ (...)*

12- Grégoire : *E si j'serais pas pogné icitte j'décollerais pour le mall*

13- Karen : *ok*

14- Grégoire : *je que c'est XX populaire*

15- Karen : *oui qu'est-ce qui te fait dire que c'est populaire ?*

16- Grégoire : *ben les apostrophes serais puis décollerais*

17- Karen : *des contractions des mots comme/ icitte/ icitte au lieu de ici + E mais on verrait ça dans le familier aussi + E je crois que ce qui saute aux yeux ce serait le vocabulaire E/ quand on/ parce que populaire on peut souvent penser aux anglicismes aux jurons E aux termes qui sont plus: E vulgaire ou qui choquent*

A la première question de l'exercice, le premier étudiant hésite entre deux réponses (et ne choisit pas celle qui est attendue). Hubert, à la deuxième question, se trompe sans avoir l'air de savoir vraiment ce qu'on attend de lui et pourquoi (on aura relevé les hésitations, les longues pauses avant que, contraint, il propose une réponse qui ne convient pas à sa professeure). Grégoire, le dernier, semble donner la réponse attendue, même si la professeure l'assortit d'un bémol, car ce qu'il a repéré comme étant des marques d'un style populaire (les élisions, les conditionnels), « on verrait ça dans le familier aussi » lui répond Karen, qui attendait plutôt que l'accent soit mis sur « pogné » et « mall ». Cela fait un écho aux points 2.1 et 2.2 ; pour elle, les traces linguistiques du vernaculaire (que ce soit le fond acadien de la variation ou les anglicismes) dénotent un style populaire.

L'exercice de catégorisation en registres à partir de phrases décontextualisées s'avère donc aussi aventureux et inconfortable que l'exercice de définition. Alors pourquoi utiliser les registres de langue dans ce cours ? Selon Lodge, qui parle de « mythe », il y a du structuralisme saussurien dans cet outil mais il ajoute (1997 : 301) que ce n'est pas sans lien non plus avec une certaine vision romantique de la langue ; je dirais ici une vision « biologique », où la langue,

comme un objet réifié, a sa filiation, une langue mère, des langues sœurs, et donc, des variétés qui la composent. Pour autant, écrit Lodge, il s'agit d'une vision trompeuse :

Autrement dit, des expressions telles que français populaire, français familier, français régional peuvent se révéler tout ce qu'il y a de plus trompeur, dans la mesure où elles supposent l'existence de variétés discrètes du point de vue sociolinguistique, alors qu'il ne s'agit jamais que d'une division plaquée arbitrairement par un observateur sur le continuum des variétés linguistiques (1997, pp. 301-302).

Il y a pourtant deux types de raisons qui amènent l'usage de cette notion en classe. D'abord, il y a une dimension pédagogique au découpage de la langue en registres, car l'impression de stabilité, rassurante, permet une application didactique pratique et facile à mettre en place : travailler sur des phrases décontextualisées, définir un registre, transformer dans un autre, etc. Or, il s'agit d'un découpage arbitraire, subjectif, lié à une idéologie « romantique » de la langue, pour reprendre le terme de Lodge. L'outil est *de facto* inopérant dans la classe, dès lors que les perceptions des personnes (la professeure et les étudiants) ne sont pas les mêmes.

Ensuite, et c'est peut-être là le principal argument, les registres représentent une tentative de conciliation de la variation avec le standard, en faisant entrer la diversité des pratiques linguistiques dans un cadre normé. Ce qui lie également cette notion à une idéologie du standard : il existerait une forme standard, idéale en société, figée et bien circonscrite, mais qui n'oblitérerait pas pour autant la légitimité d'autres formes linguistiques qui, elles, trouveraient leur place dans d'autres registres (eux aussi bien circonscrits), correspondant à d'autres situations. Vision simplificatrice et mythifiée qui rend la notion de registres de langue bien souvent inopérante, mais dont on comprend alors l'intérêt : donner aux pratiques vernaculaires une place et donc une légitimité, si petites soient-elles.

2.4. L'évaluation et les barèmes

Je ne vais pas recopier ici les diverses évaluations proposées dans les cours de français, on les trouvera en Annexe 1, t.2, pages 6 et 9, et Annexe 2, t.2, pages 13-18. Plus intéressants sont les barèmes. Les travaux du cours de communication écrite¹⁷⁵ sont évalués à 50% sur le contenu (textuel et discursif, cf. Annexe 2, t.2, p. 16), soit 50 points, et 50% sur le volet dit « linguistique », soit 50 autres points, pour un total de 100. Pour ce second volet, chaque étudiant perd des points à mesure des fautes qu'il fait (d'orthographe et de grammaire, de syntaxe, de ponctuation). Au début de mon enquête de terrain, le barème – utilisé depuis

¹⁷⁵ Ainsi que les travaux écrits présents dans le cours de communication orale.

quelques années – était réparti ainsi pour ce qui concerne les travaux faits en classe (un autre, plus exigeant existe pour les travaux faits à la maison) :

A) Barème pour les travaux faits à la main en salle de classe			
200 mots	400 mots	600 mots	Valeur /50
0 faute	max. 1 faute	max. 2 fautes	50
max. 1 faute	max. 2 fautes	max. 3 fautes	46
max. 1,5 faute	max. 3 fautes	max. 4,5 fautes	44
max. 2 fautes	max. 4 fautes	max. 6 fautes	43
max. 2,5 fautes	max. 5 fautes	max. 7,5 fautes	41
max. 3 fautes	max. 6 fautes	max. 9 fautes	39
max. 3,5 fautes	max. 7 fautes	max. 10,5 fautes	38
max. 4 fautes	max. 8 fautes	max. 12 fautes	36
max. 4,5 fautes	max. 9 fautes	max. 13,5 fautes	34
max. 5 fautes	max. 10 fautes	max. 15 fautes	33
max. 5,5 fautes	max. 11 fautes	max. 16,5 fautes	31
plus de 5,5 fautes	plus de 11 fautes	plus de 16,5 fautes	9

Ce qui est compté comme une faute est résumé dans une grille de correction où chaque type de faute est assorti d'un code que l'enseignante écrit sur la copie autant de fois que nécessaire. Cette forme d'évaluation a un intérêt déclaré : permettre aux étudiants de voir où se situent leurs fautes récurrentes pour se corriger. Ce barème fait apparaître des demi-fautes, nous n'apprenons nulle part quelles sont les demies et les pleines¹⁷⁶. Toutefois, en entretien, les professeurs m'indiquent généralement être souples, notamment dans les cas où un type précis de faute se répèterait. Ainsi, avec ce barème, sur une copie de 200 mots, 5 fautes coutent 17 points sur les 100. En faire six, c'est franchir le pallier « irrémédiable », et perdre dès lors 41 points sur les 100, la 6^e faute en coûtant à elle seule 24. Curieux de connaître l'avis des étudiants sur ce barème, j'avais prévu de leur poser la question en entretien. Lors du tout premier que je conduis avec une étudiante, Clémence défend ce système :

(Ext40, entretien, 07-11-13, 12^e) ENQ : qu'est-ce que tu penses/ puisqu'on parle de rédaction/ de ce barème

Clémence : c'est approprié + c'est difficile et ça me stresse et ça me déprime lorsque je vois mes erreurs mais c'est approprié

¹⁷⁶ Hiérarchiser les fautes en attribuant une sanction plus ou moins lourde selon la catégorie n'est pas quelque chose de nouveau. Généralement ce qui relève de la grammaire coûte plus cher que ce qui relève du lexique, et aussi longtemps que je me souviens, cette façon de faire a toujours prévalu dans ma propre éducation. On se tournera vers l'histoire de la grammaire scolaire pour en comprendre l'origine (Chervel, 1977). Distinguer une orthographe dite grammaticale et une autre dite lexicale est généralement justifié par le fait que la faute de grammaire serait plus grave en ce qu'elle porterait atteinte à la compréhension du texte. Cela a déjà quelque chose d'idéologique en ce qu'il s'agit d'établir un lien – fallacieux – entre orthographe / langue / pensée. On peut lire à ce sujet l'ouvrage de Millet, Lucci et Billiez (1990) ou les publications du Groupe RO, voir essentiellement le numéro 19 de la revue *Glottopol* (2012).

ENQ : d'accord donc dur mais nécessaire

Clémence : oui c'est très nécessaire parce que c'est pas/ c'est pas normal de faire/ quoi par exemple moi je vais être honnête à mon premier texte j'ai eu quoi j'ai eu huit fautes alors ça m'a vraiment sauvé le cul là t'sais neuf fautes là une autre faute de plus puis t'es rendu à + tu sais alors

ENQ : j'en ai parlé aux deux professeures et justement c'est ça que je trouvais très compliqué dans ce barème là c'est que quand tu as 200 mots à écrire tu fais 5 fautes et demi tu as 31 points et si tu en fais six tu as neuf

Clémence : mais si tu mets pas ceci en place dans les cours lorsque tu sais qu'on est tous chiac ou qu'on parle tous/ tu sais on est pas des/ des ++ ben je veux pas généraliser là puis basher/ basher sur tout le monde mais non E on n'est pas forts en écriture

Face à ce qu'elle voit comme un constat fatal (« on n'est pas forts en écriture »)¹⁷⁷, elle laisse entendre qu'une partie de la solution réside dans une forme d'autorité et d'intransigeance à l'égard de l'orthographe. Elle raconte pourtant avoir failli payer ce système (« huit fautes... ça [lui] a sauvé le cul »), ce qui vient renforcer sa position : *in fine* c'est une question d'effort nécessaire de la part des étudiants, elle incluse. Or, au milieu du semestre d'automne 2013, quelques jours seulement après cet entretien, le barème a changé. Après concertation entre les professeurs il a été jugé injuste, notamment à cause de la partie du tableau encadré en double-trait ci-dessus, c'est-à-dire le fossé de 24 points. Dans la deuxième moitié du semestre, il a donc été lissé et rendu entièrement progressif. Les autres étudiants avec qui je me suis entretenu ont donc été interrogés sur ce changement. Et, étonnamment ou non, il a été reçu de façon très partagée.

Certains sont satisfaits du changement, comme Bénédicte, qui dit :

(Ext41, 27-11-13, 7^e) Bénédicte : E moi personnellement je trouve que ++ les critères c'est un peu élevé + comme le barème là j'étais contente quand Emma a dit que le barème a changé parce que moi à la polyvalente j'avais/ le français ça allait bien j'avais quand même une moyenne à 70 80 dans mon français c'était quand même correct pour moi + arrivée à l'université je me suis aperçue que c'était pas ++ c'était pas pareil

Elle met cette évolution en regard de ses notes du secondaire (c'est une thématique récurrente, professeurs comme étudiants m'ont parlé d'un fossé considérable existant entre la dernière année du secondaire et l'entrée à l'université). On sent également une insécurité et des doutes – nous approfondirons la question au point suivant. Cet avis est corroboré par Lydie et Martha, l'ancien barème est décrit comme sévère.

¹⁷⁷ Je laisse de côté pour l'instant ses mots sur le chiac, je reviendrai longuement sur la place du chiac dans le 7^e chapitre. Je relève simplement qu'elle semble spontanément établir un lien entre la pratique du chiac et d'éventuels problèmes d'orthographe.

(Ext42, 02-12-13, 18^e) Lydie : je trouve le nouveau barème est beaucoup mieux

Martha : ouais moi aussi

ENQ : MM ouais vous il vous convient mieux

Lydie : je trouve c'était un petit peu exagéré le premier

Martha : ouais c'est/ ben c'était vraiment sévère là oui + là je me rappelle plus combien de fautes j'avais faites mais ça m'avait tombé à 9 sur 50 puis j'étais/

Leurs propres notes viennent à l'appui de leur argumentation. Même argument pour un avis opposé à celui de Clémence, ou celui de Hélène, qui critique ce changement :

(Ext43, 14-11-13, 6^e) Hélène : ben ++ c'est une bonne chose pour le monde qui/ qui réussissent pas trop bien ben ça va pas ++ ça va pas nous aider vraiment à ++ y en a **qui pourraient peut-être penser oh ben c'est juste comme/ même si j'ai plus de fautes ça dérange pas parce que je vais passer pareil** + on dirait c'est pas correct qu'ils ont changé ça au milieu du semestre juste comme pour aider

ENQ : t'as peur que ça soit pas assez incitatif et que/ fin que

Hélène : ça nous aide peut-être même pas parce que...

ENQ : oui que ça vous aide pas parce que/

Hélène : faut que la langue

ENQ : que ça vous pousse pas à travailler ?

Hélène : non ben/ moi je trouve c'est pas une bonne chose qu'ils l'ont changé

D'abord hésitante, elle doute ensuite que ça soit une aide, craignant que ça n'incite les étudiants à en faire moins (passage en gras). Au fil de mes relances – qui n'y sont peut-être pas pour rien, elle semble affermir sa position pour finir l'échange sur « c'est pas une bonne chose ».

Avec le barème initial comme avec le barème modifié, je peux qualifier la pédagogie construite ici de *compensatoire*. Il s'agit à différents niveaux du parcours (cela commence avec le test de classement et se poursuit donc avec les formes que prend l'évaluation) d'identifier les zones de difficultés/lacunes des étudiants, et travailler spécifiquement dessus pour les corriger ; c'est-à-dire *compenser* par l'attention, le temps et l'effort, les manques précis dans des secteurs de la langue que l'on aura cherché à identifier. C'est le sens de la grille de correction et de ses codes. Compensatoire également car la pédagogie est organisée autour de la notion de faute (et ce, même quand on l'appelle erreur). J'ai déjà abordé la question des exercices de repérage d'erreur, et discuté leur implication idéologique, on voit ici que la notation est en accord parfait avec ces principes : chaque étudiant part avec son capital de points qu'il perd au fil des fautes qu'il commet. Une forme de notation « en négatif », qui ne vient pas valider « ce qui est bien fait », mais sanctionner « ce qui est mal fait ». Précisons immédiatement que cette pratique est

bien connue. La notation appuyée sur un barème-sanction qui dénombre les fautes, n'est ni nouvelle, ni l'apanage de l'université canadienne. Pour la France, Chervel écrit que c'est lorsque les brevets de l'école normale sont devenus essentiellement des examens d'orthographe¹⁷⁸, que ce sont développées des formes de notations basées sur un barème de fautes. Il écrit :

Désormais l'instituteur français ne jure plus que par l'orthographe. Les méthodes d'enseignement sont maintenant au point, le système de notation (appuyé sur un barème de fautes) est d'une grande simplicité et permet un classement immédiat des élèves en bons et mauvais (2008, p. 46).

C'est donc une pratique ancienne, implantée en France au moins depuis le 19^e siècle (Chervel, 2006). Elle dérive des vieilles cacographies¹⁷⁹ et surtout de la fameuse dictée, qui devient l'exercice par excellence du cours de français dès la fin du 19^e siècle. Vieil outil donc, que celui du barème-sanction, qui repose sur un aspect pratique, celui d'évaluer tous les étudiants selon une même grille de correction connue et fournie à tous, qui donne l'apparence de l'objectivité et de l'équité.

La question se pose des conséquences d'une telle pédagogie : ne peut-on penser que la pédagogie compensatoire est un puissant stimulant d'insécurités et déconsidérations ? Ce d'autant plus que les marques de vernaculaire dans l'expression (écrite ou orale) des étudiants sont, on l'a vu, généralement considérées comme des erreurs. Et si l'on peut compter sur la souplesse et l'ouverture du corps professoral pour « limiter les dégâts » sur les notes, les discours restent, et avec eux les structures de cours et d'évaluation.

Les barèmes contiennent, dans leur construction même, un jugement sur les pratiques, quand ils ne comportent pas noir sur blanc des jugements axiologiques. Voyons ça d'un peu plus près en observant cette fois la grille de notation des exposés oraux. Dans cette grille (disponible en annexe 10) beaucoup de points entrent déjà dans les considérations faites précédemment,

¹⁷⁸ Celle-ci, complexe, a joué comme un instrument de tri social. A la fin du 19^e siècle en France, la majeure partie des concours de la fonction publique comportent leur épreuve d'orthographe souvent difficile, permettant ainsi un tri efficace (bien qu'arbitraire) parmi les candidats.

¹⁷⁹ Ancien nom d'exercices similaires au repérage d'erreurs que l'on trouve dans mon corpus. Chervel écrit à ce sujet : « Prenons par exemple les exercices d'orthographe. Celui qui s'était développé au cours des trente premières années du [19^e] siècle s'appelait la cacographie. Il consistait à offrir aux élèves des textes imprimés comportant des fautes d'orthographe qu'il leur incombait de corriger » (2008, p. 40). Chervel écrit ailleurs que l'exercice se trouve bien vite sous le feu des critiques (2006, p. 309), on lui reproche d'imprimer des formes erronées dans la tête des élèves. Combattu, l'exercice fit pourtant florès pendant plusieurs décennies, avant d'être abandonné officiellement dans la pratique, puis sur demande du ministère de l'instruction publique dans les années 1880. Il renaît sous diverses formes et sous divers noms à divers endroits, à toutes les époques, jusqu'à aujourd'hui. Dans les cours de français de Moncton, il existe sous l'appellation « repérage d'erreurs » ou « erreurs fréquentes à l'oral ». Chervel parle également d'une déclinaison de cet exercice, une « méthode analogue pour corriger les provincialismes » (p.309).

notamment pour tout ce qui relève du vocabulaire, des registres, des structures syntaxiques, etc. Je m'arrêterai donc plus précisément sur un point entièrement relatif à l'oral : la prononciation. Cette grille est adaptée de deux ouvrages, celui de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) et celui de Fisher (2007) ; j'en isole ci-dessous le passage portant sur la diction, il est scanné du document papier :

1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE - VOIX			
1.1 Diction	Points positifs	Points à améliorer	Note
Articulation	En général :		
	<input type="checkbox"/> Distincte	<input type="checkbox"/> Escamotage de sons	
	<input type="checkbox"/> Souple	<input type="checkbox"/> Sons indistincts	
Timbre et portée de la voix	<input type="checkbox"/> Timbre plein, riche	<input type="checkbox"/> Voix faible	
	<input type="checkbox"/> Bonne hauteur	<input type="checkbox"/> Baisses d'intensité fréquentes	
	<input type="checkbox"/> Bonne intensité	<input type="checkbox"/> Voix forcée, criarde	
Prononciation	<input type="checkbox"/> Intelligible	<input type="checkbox"/> Inintelligible	
	<input type="checkbox"/> Socialement acceptable	<input type="checkbox"/> Prononciation archaïsante	
	<input type="checkbox"/> Bonnes liaisons	<input type="checkbox"/> Fautes de liaison	

Regardons l'avant-dernière ligne de cette grille ; on lit, dans les points positifs, la mention d'une prononciation « socialement acceptable ». Et si on s'interroge sur ce que peut bien signifier cette formule, on regardera avec profit la colonne d'en face, qui est son pendant « à améliorer » : prononciation archaïsante. « Archaïsante » ? Cela doit nous rappeler les archaïsmes qu'on a vus plus haut. Or, on sait désormais ce que cela recouvre, à savoir, des locutions issues des parlers locaux, héritées des pratiques linguistiques acadiennes qui remontent aux premiers colons et dont on juge qu'elles s'éloignent par trop d'un idéal standard venu d'ailleurs.

« Prononciation archaïsante » ? Est-ce une manière détournée de parler des accents ? Dans tous les cours, dans tous les entretiens, j'ai entendu des professeurs soucieux de ne pas stigmatiser les accents, voici deux exemples parmi bien d'autres.

(Ext44, entretien, 25-10-13, 27e) Emma : comme l'accent tu veux dire ?

ENQ : certain/ oui oui + certaines voyelles par exemple sur les A en fin de phrase ce genre de trucs¹⁸⁰

Emma : [fokolɔ] ? oh non non non, non + ça moi je leur ai dit E ça c'est/ c'est l'accent sinon je me pénalise puis ça serait terrible

(Ext45, entretien, 31-10-14, 12e) Julie : oui donc du coup E chaque fois je répète on n'est pas là pour faire la chasse aux accents + mais ça fait partie des des compétences qu'on E + qu'on vise puis encore là dans les grilles de correction c'est écrit E prononciation archaïsante

¹⁸⁰ Mon exemple n'est pas choisi au hasard, il rebondit sur l'extrait 46, présenté ci-après, tiré d'un cours qui a eu lieu quelques semaines avant cet entretien.

ENQ : c'est vrai ?

Julie : ouais donc moi je raye j'écris prononciation familière mais je

ENQ : archaïsant ils entendent quoi par-là ?

Julie : je sais pas je/ je comprends pas mais déjà quand on parle de n'importe quoi d'archaïque c'est péjoratif là

Alors, que peut bien vouloir dire « prononciation archaïsante » opposé à « prononciation socialement acceptable » ? On n'ose pas croire que cette formule signifie réellement qu'il soit demandé aux étudiants de modifier, voire de corriger, leur accent.

Encore une fois, la pratique est ancienne, et on me pardonnera une fois de plus de piocher les exemples dans le cas de la France, qui n'a jamais été exempte de ce genre de pratique pédagogique (Blanchet, 2016). Au nom de l'unité nationale, on chassait, depuis l'Abbé Grégoire, les français régionaux, les patois ou encore les germanismes en Alsace ; l'école qui sort des lois Guizot (1833), et plus tard celle de Ferry, s'employa à chasser féroce­ment les traces d'accents régionaux. Et Chervel de dresser une liste non-exhaustive de règlements scolaires départementaux où l'on recommande aux instituteurs de faire acquérir une prononciation « correcte et exempte de tout vice » (2006, p.371). On a curieusement la sensation, en lisant « prononciation archaïsante » ou « socialement acceptable », d'y lire une forme euphémistique de ces mêmes discours. Par opposition à l'adjectif archaïque, faire acquérir aux étudiants une prononciation plus européenne, ou peut-être un phrasier plus proche de celui de Radio-Canada, serait-il signe (ou promesse) de modernité ?

Toute la bonne volonté des professeurs pour ne pas stigmatiser les accents ne suffit pas lorsqu'ils cherchent à se conformer un tant soit peu aux barèmes de notation, faisant émerger de temps en temps des scènes difficiles à qualifier¹⁸¹ :

(Ext46, cours, 16-09-13, 12e) Karen : vous visez la norme et on le dit au début du chapitre 5 pour la phonétique j'y arriverai plus tard aujourd'hui E c'est que dans la prononciation on dit que ++ vous devez tendre vers ++ la norme du français standard en mettant le plus possible de côté votre accent régional + j'ai ri un petit peu quand j'ai lu ça + savez-vous pourquoi ? (3sc) (...)¹⁸² E j'hésite un petit peu parce que vous allez voir ++ que ++ on mise sur + E [a] par exemple c'est [linda] + qui m'appelle mais dans la région j'aurais ++ j'entends rarement des personnes dire [linda] dans ce/ + dans le/ + au Nouveau-Brunswick + puis au Québec ++ pas toujours + mais, je vous le dis c'est une parenthèse + ici je peux accepter le [linda] le a qui sera plus vers le [ɔ] mais pas trop hein pas à [lindɔ] [lindɔ] on est au [kanadɔ] S: c'est exagéré + mais de dire on est au [kanada] on l'entendrait plus en Europe ici + c'est plutôt un K/ [kanada]

¹⁸¹ C'est moi qui transcris phonétiquement les termes utiles à la compréhension.

¹⁸² Je coupe 30 secondes de digression sur l'intonation montante de sa question.

le a est moins a ça devient entre un [a] et un [ɑ] à quelque part on pourrait dire un A intermédiaire

Et me voilà en mesure de poser exactement la même question que plus haut : ne peut-on penser que cette forme de pédagogie compensatoire est du même coup un puissant stimulant d'insécurité et de déconsidérations ? A en croire les professeurs eux-mêmes, c'est bel et bien le cas :

(Ext47, entretien, 20-10-14, 55e) Françoise : c'est un gros/ pour les sortir de ça ouais ouais les sortir de ça puis E E premièrement ++ y a personne y a personne qui parle mal c'est pas vrai + E ++ l'accent + oh ben moi j'ai un accent ouais + j'ai dit y a des gens qui ont pas d'accent sais-tu c'est qui ? ++ les muets

ENQ : (rires) oui c'est vrai moi j'ai un accent aussi

Françoise : mais tout le monde a un accent tout le monde puis je dis pourquoi on se sent insultés quand quelqu'un nous dit oh t'as un accent + mais oui mais + qui n'a pas d'accent dès dès dès la dès le moment où on a la capacité de parole on a un accent + tout le monde a un accent c'est comme/ + puis là je leur fais voir oh + mais là le fait qu'ils acceptent qu'ils aient un accent + on dirait + oh on dirait que l'insécurité linguistique O: ça s'améliore un petit peu

Et avec ces dernières paroles, prononcées sur un ton entre l'indignation et la colère, le lien est fait vers le point suivant : l'insécurité.

3. L'insécurisation

C'est un sujet important que l'insécurité linguistique à Moncton. Les chercheurs du CRLA ont beaucoup fait pour comprendre ce phénomène et identifier les marques de sa présence dans le cadre de Moncton et plus largement de l'Acadie¹⁸³. J'ai longtemps hésité à en faire un point central de cette thèse, avant d'en écarter l'idée. Je vois le phénomène de l'insécurité comme une conséquence du rapport aux normes, donc comme une conséquence des discours et des idéologies qui circulent. C'est la raison pour laquelle ce travail ne devait pourtant pas faire l'économie d'un retour sérieux sur ce point.

¹⁸³ Pour rappel, on lira par exemple les écrits d'A. Boudreau et L. Dubois (1992; 1993; 2008).

3.1. L'insécurité linguistique

3.1.1. *Expériences d'insécurité, emblèmes d'insécurité*

Le terme insécurité n'apparaît pas une seule fois spontanément en cours. C'est une thématique qui n'est pas débattue, et que j'ai à chaque fois moi-même lancée en entretien. Intuitivement, c'est vers les étudiants que j'ai tourné mon regard lorsque j'ai voulu en savoir plus sur l'insécurité linguistique. J'ai cherché à voir des traces d'insécurité dans leur discours, mais sans vraiment y parvenir. J'ai alors cherché à les faire parler sur l'insécurité, en me disant que c'était peut-être quelque chose de conscientisé, même s'ils venaient seulement d'arriver à l'Université. On verra alors des marques d'insécurité dans des témoignages qui portent sur les difficultés rencontrées par les étudiants (relire par exemple, les mots de Clémence dans l'extrait 40). On en verra encore dans celui de Lydie, qui évoque son malaise face à des remarques qu'on lui a faites sur son accent au travail ou ailleurs. On pourra éventuellement en voir aussi dans ce genre d'histoire :

(Ext48, entretien, 27-11-13, 17^e) Bénédicte : l'anglicisme ouais ++ (rires) on dirait là ++ quand elle en parle dans le cours je me dis oh je savais pas que/ c'est ça l'affaire dans ma rédaction je mets des anglicismes oui + puis je le sais pas + fait là je le vois puis je me dis ah la prochaine fois je vais le savoir tu sais c'est de même on dirait que/ je me dis oh ben si je l'aurais su avant je l'aurais pas mis là mais (rire) quand tu le sais pas ?

Bénédicte parlait sans amertume, elle qui faisait le cours de français pour la deuxième fois, elle vantait d'ailleurs les mérites d'Emma, sa professeure, avec qui les cours paraissaient beaucoup plus efficaces sur ce point. On est quand même tenté de voir une situation insécurisante dans le récit de Bénédicte : le fait de découvrir, jour après jour, dans ses pratiques linguistiques quotidiennes, qu'il y a des « erreurs » qui seront refusées en classe. Chose qu'elle explique d'ailleurs très bien quelques minutes plus tard :

(Ext49, entretien, 27-11-13, 25^e) Bénédicte : je peux le dire le mot cédule je suis sûre que tu appelles à quelque part puis ils vont te dire veux-tu cédule un rendez-vous tu sais tout le monde l'utilise fait qu'on dirait tu peux pas/ tu peux pas penser qu'en le mettant dans une rédaction tu vas l'avoir XX au point de dire que justement + E quand je parle à ma mère de mes erreurs-là des fois je dis oh j'ai pas passé là là elle va me dire ben là Bénédicte mais quand j'ai dit là tu savais-tu toi cédule c'était un anglicisme là ? (rires) E non ben c'est ça elle aussi elle se dit ouais mais c'est/ c'est sévère là tu sais parce que c'est pas juste E

Hormis les interprétations que l'on peut faire du témoignage de Bénédicte, la moisson de récits d'insécurité est maigre¹⁸⁴. C'est donc vers les professeurs que je me suis tourné, toujours

¹⁸⁴ Ce qui ne m'étonne pas, je l'ai écrit, l'accès aux étudiants ne fut pas des plus simples, et même pour celles et ceux qui se sont entretenus avec moi, il leur fallait passer par-dessus une forme de suspicion et parfois de gêne

plus diserts, et dont le vécu était particulièrement riche sur ce point. Je n'ai pas cherché à les faire parler sur leur propre insécurité (sur celle-ci, j'y reviendrai plus bas), mais sur celle de leurs étudiants de façon globale. Disons tout de suite qu'ils ont mille-et-un récits à faire sur ce sujet, mais j'ai été étonné de voir en revanche qu'un exemple bien précis revenait régulièrement et spontanément : celui de l'accent de Baie-Sainte-Anne¹⁸⁵. Il s'agit d'expériences relatées qui ne concernent pas directement ceux qui me parlent, mais la régularité de cette situation prise comme exemple est intéressante en ce qu'elle devient un emblème. Arrêtons-nous un instant dessus.

Baie-Sainte-Anne est une petite localité francophone de la côte acadienne, au sud de Miramichi qui, elle, est à forte majorité anglophone (env. 90%¹⁸⁶). La situation de Baie-Sainte-Anne a servi d'exemple six ou sept fois au cours des douze entretiens menés durant le complément d'enquête de l'automne 2014. Il s'agissait toujours d'illustrer d'une manière ou d'une autre des phénomènes d'insécurité. Je ne chercherai pas à expliquer le contexte linguistique de cette localité de façon objective, car je n'en connais que ce que m'ont dit les gens qui, face à moi, utilisaient cet exemple, à savoir : leur langue est marquée (entre autres, j'imagine) par la prononciation de l'archiphonème /R/ « à l'anglaise ». Je ne peux que supposer que, phonétiquement, il s'agit d'un [ɹ], d'un [ɹ:], ou d'un [r], et non d'un [R] ou d'un [ʀ] grasseyé.

Je ne prendrai qu'une séquence d'entretien, en ce qu'elle rassemble les caractéristiques essentielles de cet exemple d'insécurité. Nadine parlait des difficultés en français que les étudiants découvraient tardivement (je consacre le prochain chapitre à ces difficultés et à leur mise en mots), elle évoque alors une rencontre des conseillers en orientations, elle dit :

(Ext50, entretien, 22-10-14, 32^e) 1- Nadine : à la rencontre des EM: des conseillers en orientation y avait trois étudiants qu'ils avaient recruté là qui E qui parlaient un peu de leur expérience la raison pour laquelle ils avaient choisi l'université de Moncton puis tout ça puis E: y en a une elle venait de: Baie-Sainte-Anne E je sais pas si tu es familier avec l'accent des gens de Baie-Sainte-Anne

2- ENQ : ouais le R le

pour parler librement. En outre, parler d'insécurité quand cela concerne leur propre expérience suppose une conscientisation.

¹⁸⁵ Je n'ai jamais cherché à le faire émerger moi-même ; et pour cause, dans les premiers entretiens je confonds encore Baie-Sainte-Anne et Baie-Sainte-Marie (en Nouvelle-Ecosse). A ma décharge, le cas de l'accent de la Baie-Sainte-Marie est utilisé à plusieurs reprises pour dire à peu près la même chose. On en trouvera un exemple avec Karen en 1.2., extrait 9.

¹⁸⁶ Selon Statistique Canada, recensement 2011, 94.7% de la population y parle essentiellement anglais à la maison : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-cma-eng.cfm?LANG=Eng&GK=CMA&GC=329>

3- Nadine : *ouais c'est ça ces gens-là sont E: comment je te dirais c'est incroyable comment E: + marqués*

4- ENQ : *stigmatisés*

5- Nadine : *stigmatisés c'est c'est E puis là + elle elle m'a parlé d'une/ elle m'a parlé elle a parlé de/ de à tout le monde et a mentionné que + y avait eu E des étudiants qui avaient eu une expérience qu'ils s'étaient fait reprendre dans dans dans un cours de français E: mais c'est c'est continu là mais je pense qu'ils sont ++ hypersensibles le plus sensible que/ parce qu'elle a donné un exemple de dire que ++ c'est sûr que dès qu'ils ouvrent la bouche + ok si tu connais*

6- ENQ : *on sait d'où ils viennent*

7- Nadine : *on sait d'où ils viennent + puis un prof au début du semestre parfois va demander aux étudiants d'où ils viennent ben des fois le prof va même pas laisser l'étudiant dire qu'il vient de Baie-Sainte-Anne ou qu'il vient de/*

8- ENQ : *il va le dire à sa place*

9- Nadine : *il va le dire à sa place parce que fait/ ça c'est déjà pour eux une marque de ok donc E différents exemples comme ça*

Elle utilise des adjectifs forts aux tours 3 et 5, « marqués », « hypersensibles », pour qualifier les gens de Baie-Sainte-Anne et donc leur rapport à leur langue. Elle reprend également pour elle le terme « stigmatisés », que j'emploie moi-même. Le fait que leur accent soit devenu une marque si facilement identifiable devient un problème dès lors qu'autour d'eux, « ils se font reprendre » continuellement (tour 5). De là, découle une intériorisation profonde d'une insécurité, qui peut se rapprocher d'un sentiment de honte (d'autres professeurs me disent comment s'excuser avant de parler est parfois une habitude). Cette honte n'a d'explication que lorsque ce qui fonde la spécificité d'un parler vernaculaire est systématiquement repris et corrigé, notamment en classe. Ce qui jette une lumière crue sur la gestion de la variation linguistique vue au point précédent, j'y reviendrai. Nadine m'explique que cette intériorisation du sentiment d'insécurité est telle que des épisodes en apparence anodins, comme le fait qu'un professeur devance son étudiant à la question « d'où viens-tu » (cf. tour 7-9), peuvent être très mal reçus des étudiants concernés.

On trouve donc, concentré dans cet exemple, le schéma quasi-mécanique de la création d'insécurité linguistique : un parler vernaculaire qui est marqué par des spécificités qui deviennent des emblèmes. C'est-à-dire que la conscience de sa spécificité grandit, tant du côté des locuteurs que du côté des récepteurs, et avec elle, la conscience d'un écart avec une norme valorisée enseignée à l'école. Cet écart, à la fois important mais souvent perçu comme plus important qu'il n'est¹⁸⁷, développe des sentiments de honte, et donc une insécurité (nous verrons

¹⁸⁷ C'était déjà montré par W. Labov qui calculait un « indice d'insécurité linguistique » en mesurant l'écart entre la perception que les locuteurs avaient de leurs propres pratiques linguistiques et l'image idéalisée qu'ils se

au point suivant comment elle s'exprime). Ce mécanisme d'emblématisation, qui est parfois une stéréotypisation, devient le marqueur d'un groupe, et atteint une sorte de paroxysme dans le fait que l'exemple lui-même devient un symbole, au point d'être repris spontanément par tous dès lors qu'il s'agit d'illustrer l'insécurité linguistique.

3.1.2. *Discours sur l'insécurité*

J'ai demandé à tous les professeurs s'ils observaient de l'insécurité dans leur cours. A l'unanimité moins une voix, ils m'ont répondu oui – et ce fut parfois l'occasion de revenir sur le cas de la Baie-Sainte-Anne. Lorsqu'ensuite je demandais sur la base de quoi ils s'en rendaient compte, les réponses variaient. Le silence est la réponse qui revient le plus (on lira mon entretien avec Françoise, 54^e minute où elle parle de « silence absolu », elle ajoute que c'est plus vrai encore « devant les Québécois »). L'autre réponse qui apparaît le plus est la verbalisation d'un jugement négatif sur ses propres pratiques. A la question « observez-vous de l'insécurité dans vos cours ? », Sylvie, professeure dans le nord, le dit de façon catégorique :

(Ext51, entretien, 23-10-14, 39^e) Sylvie : E oui oui oui oui beaucoup beaucoup + E

ENQ : et alors comment c'est/

Sylvie : ben leurs commentaires c'est je suis pas bon en français puis j'ai jamais été bon en français puis je serai jamais bon en français et moi/ moi au début par exemple/ et je leur répète souvent souvent ok cessez de dire + que vous êtes pas bon en français puis que vous aimez pas ça etc etc ayez confiance vous êtes des gens intelligents vous êtes rendus à l'université et vous êtes capables d'apprendre et je leur dis je suis consciente je suis consciente qu'ils vous manque la base mais ça s'apprend ça + ça s'apprend + ceux qui veulent vraiment là ils font beaucoup beaucoup de progrès beaucoup beaucoup beaucoup de progrès mais c'est sûr qu'y a une insécurité incroyable + incroyable

Elle s'exprime avec force emphase : énumération (« je suis pas bon en français puis j'ai jamais été bon en français puis je serai jamais bon en français »), insistance par répétition (« je leur répète souvent souvent » ; « ça s'apprend ça + ça s'apprend » ; « ils font beaucoup beaucoup de progrès beaucoup beaucoup beaucoup de progrès »), tournures hyperboliques (« c'est sûr qu'y a une insécurité incroyable + incroyable »). Cette emphase vient signifier que ce sentiment est non seulement très répandu, mais très visible, et qu'il touche à la légitimité que ressentent les étudiants.

faisaient du « bon usage d'une langue » (1972, pp. 183-200). Je rappelle que, dans cette optique, qui est aussi celle de Bourdieu, l'insécurité est liée à une position sociale plus qu'aux pratiques linguistiques effectives.

Les indices d'insécurité peuvent varier, mais les réponses des professeurs convergent : on parle d'un sentiment d'illégitimité, plus précisément un manque de confiance et d'estime de soi, qui se concrétise par des silences ou des excuses. Mais ce n'est pas tout, face à la formation en français dans sa globalité (cf. chapitre 4), émergent des sentiments d'échec et de déconsidérations. Adèle le dit très nettement, alors que je lui demandais son avis sur le cours FRAN 1006 (renforcement sur un an) :

(Ext52, entretien, 16-10-14, 39^e) ENQ : le cours 1006 il est plus agréable à donner il est plus E ?

Adèle : le 1006 c'est pas + ça fait pitié + les étudiants là ils arrivent ils sont testés et ils échouent c'est ça leur sentiment

Elle ne répond pas vraiment à la question posée (j'avais en tête le meilleur rapport aux étudiants du fait qu'ils sont suivis un an par la même professeure), ce qui semble indiquer que le plus important à ses yeux est loin de mon idée première et réside dans ce sentiment d'échec quasi-généralisé des étudiants dans ce cours.

Je ne sais pas si la pitié¹⁸⁸ est un sentiment partagé sur ce point, mais il est clair que pour Adèle comme pour ceux qui partagent le constat de l'insécurité linguistique, c'est un phénomène à combattre. Et à ce stade, il est intéressant de noter que les façons de faire divergent. On l'a lu, Sylvie dit à ses étudiants de cesser de se rabaisser eux-mêmes, et semble penser que la clé réside dans la réussite (« il vous manque la base mais ça s'apprend », « ceux qui veulent vraiment font beaucoup de progrès », cf. extrait 51, ci-dessus). Mais un étudiant qui réussit est-il un étudiant sécurisé ? Intuitivement on pourrait le penser – et trouver cette question décalée. Et pourtant, à voir les stratégies mises en place par d'autres professeurs, on comprend que cette question est centrale. Observons cette conversation avec Isabelle :

(Ext53, entretien, 22-10-14, 26^e) Isabelle : moi je leur dis dans la vie y a deux attitudes ça c'est mon petit speech du premier cours + y a whatever + ou kick ass + puis je le dis en anglais

ENQ : (rire)

Isabelle : je le dis en anglais

ENQ : une forme de de connivence avec E

Isabelle : oui puis là ils arrivent y a un étudiant il me remet sa rédaction il me dit madame je pense que j'ai kické ass

¹⁸⁸ La pitié étant entendue ici dans son sens aristotélicien (Konstan, 2000), à savoir comme un sentiment de douleur né d'un mal touchant quelqu'un qui ne l'a pas mérité. En ce sens, c'est lié à la fois à des valeurs morales et à un sentiment d'injustice (Micheli, 2008). Cf. aussi, chapitre 6 infra.

Cela ressemble à une stratégie de connivence avec ses étudiants, où la professeure joue sur une référence commune, l'usage de l'anglais et la forme familière *kick ass*. Ceci répond au point 2.3 de ce chapitre, où j'évoquais les registres de langue. J'y montrais que ce qui était appelé familier ou populaire permettait, entre autres choses, de faire entrer les pratiques vernaculaires (ou de les réintégrer) dans un cadre normatif. Autrement dit, cela permettait de donner un espace, même marginalisé, à la variation linguistique habituellement rejetée en classe.

Que l'on soit dans la connivence avec les étudiants pour développer un rapport à la norme plus apaisé, ou que les professeurs recherchent mille façons de donner un espace, si petit soit-il, aux pratiques vernaculaires, on se trouve devant des stratégies qui ne s'attaquent pas directement à l'échec des étudiants mais au sentiment d'illégitimité. Ceci laisse penser que l'insécurité linguistique dépasse la simple question de la réussite ou de l'échec scolaire : en s'ancrant autour d'une dévalorisation des pratiques linguistiques du quotidien, l'insécurité atteint les identités.

Contre-discours

J'ai écrit qu'à l'unanimité moins un, les professeurs témoignaient tous observer de l'insécurité dans leurs classes. Il existe un contre-discours, porté par une professeure du Nord. Interrogée, comme Sylvie sa collègue dans la même ville la veille, sur la présence d'une insécurité linguistique, sa réponse est catégorique :

(Ext54, entretien, 24-10-14, 46^e) Martine : pas dans le Nord-Est le Nord-Est non c'est pas comme le Sud c'est très différent du Sud-Est

Martine, qui enseigne les cours de communication obligatoires, n'observe pas d'insécurité linguistique dans ses cours. Elle développe :

Martine : et même on voyait ça dans les/ quand on parle du cours les normes là alors nous à cette époque-là on faisait on a fait toute sorte de petites enquêtes aussi avec nos étudiants nos groupes d'étudiants dans les trois campus + alors on faisait toute sorte de petites enquêtes puis on comparait ça puis on voyait ça (insiste) clairement que la question de l'insécurité linguistique à cette époque-là/ ça parce que là on te parle de quinze ans maintenant je sais pas là j'ai pas de données sur/ je sais pas ce qui se passe mais à cette époque-là c'était catégoriquement différent + nos étudiants ici du Nord Nord-Est Nord-Ouest puis les étudiants du Sud avaient des visions tout à fait opposées de leurs capacités linguistiques de leurs performances linguistiques vraiment différentes et t'aurais pas pu/ on n'aurait pas qualifié le comportement des jeunes d'ici comme insécurité au niveau linguistique

Lorsque je la relance, elle ajoute :

Martine : pas/ en tout cas même il y a quinze ans non et maintenant M/ M rencontrer moi quand je parle avec mes étudiants tu veux dire parce que j'ai pas comme je te dis j'ai pas de données là-dessus maintenant à l'époque on avait les données parce qu'on avait fait les enquêtes auprès de nos étudiants puis on voyait clairement que la notion d'insécurité linguistique/ parce que je me suis dit y'avait les études d'Annette puis de Lise sur ça nous dans le Nord on voyait pas ça du tout on pouv/ on le voyait on n'a même écrit un article là-dessus à un moment donné les filles de Moncton et moi on voyait ça clairement que c'était très différent que si y avait une insécurité linguistique dans le Sud dans le Nord ça existait pas

Dans la mesure où son discours est à l'opposé de celui de sa collègue, je ne peux que supposer que les publics des cours de Martine (qui sont obligatoires, pour rappel) ne sont pas les mêmes que ceux des cours de Sylvie, qui a en charge les cours de renforcement. La logique de la formation veut que le public des cours de renforcement se retrouve dans les cours obligatoires l'année suivante, on peut tirer plusieurs hypothèses : soit l'attitude des étudiants à l'égard de leurs pratiques linguistiques change radicalement entre les deux années (ce qui me laisse sceptique mais pourquoi pas), soit un écrémage écarte les personnes les plus insécurisées, qui se réorientent ou abandonnent (ce qui n'est pas à exclure, on m'a souvent parlé des abandons, notamment du fait de la formation en français). On peut aussi imaginer que le ressenti des deux professeures soit simplement différent, et leur approche et leur contact avec les étudiants différents aussi.

3.1.3. L'hypercorrection comme marque d'insécurité

On pourrait recenser les ratages, les hésitations, les reprises métalinguistiques diverses, comme marqueurs d'une forme d'insécurité linguistique, nous en avons vu dans de nombreux extraits jusqu'à maintenant. Je développerai ici un autre marqueur, directement lié aux rapports aux normes : l'hypercorrection. Une brève définition de cette notion adaptée de celle donnée par Marie-Anne Paveau : il s'agit pour un locuteur-scripteur, « fortement conscient de la norme et craignant de faire des fautes » (2010, p. 73), de substituer à une forme courante, une forme « à potentiel valorisant » – pour reprendre cette fois la formule d'Alain Berrendonner, c'est-à-dire perçue comme « apte à susciter chez le destinataire des jugements de valeur plus favorables » (Berrendonner, 1998, p. 89). Le risque ce faisant est de produire des formes non-attestées, délivrer des informations contestables, ou simplement créer des doutes sur des locutions somme toute banales.

J'aborderai l'hypercorrection selon trois tendances, intrinsèquement liées, visibles plus spécifiquement en cours (plutôt qu'en entretien), et tout autant – si ce n'est plus – chez les

professeurs que chez leurs étudiants : a) une tendance à l'élargissement du cadre d'application de certaines régularités linguistiques, b) une tendance à la surcatégorisation des formes linguistiques, et c) une dernière, qui pousse à voir des spécificités locales / régionales là où il n'y en a pas toujours. Ces trois points résonnent fortement entre eux, c'est pourquoi je les propose non pas comme une typologie de l'hypercorrection (ce qui m'amènerait sur un terrain structurel non-pertinent ici), mais comme des tendances, c'est-à-dire des effets qui tendent à être produits dans une situation d'insécurité linguistique.

La valeur absolue de la règle linguistique

Dans l'enseignement de la langue, sont présentées des « règles » de langue, qui bien souvent ont une valeur absolue, c'est-à-dire que ce qui sort de la règle est présenté comme des « exceptions » (et parfois des exceptions *qui confirment la règle*). Or, en grammaire comme dans d'autres domaines de la langue, celle-ci fonctionne sur un principe de régularités et non pas de règles absolues. Autrement dit, si on élargit le cadre d'application d'une « règle » à tous les contextes, à toutes les situations, nous produisons des formes non-régulières, voire non-attestées, des « fautes » de langue (je reprends cette terminologie à dessein).

De cette perception de la règle comme quelque chose de fixe, d'absolu, d'applicable dans un maximum de situations, découlent différentes formes hypercorrigées. Prenons un exemple, où la professeure du cours de communication orale, corrige une de ses étudiantes :

(Ext55, cours, 21-11, 67^{ème}) Karen : oui pertinent + et tu as dit « c'est pas relevant à la question » c'est pas (insiste) pertinent à la question, relevant venant de l'anglais je pense relevant¹⁸⁹ oui

Elle corrige la locution « relevant à » qui ici est un calque de l'anglais signifiant « pertinent, approprié », par « pertinent à », forme attestée au Canada mais qui est, elle aussi, qualifiée d'anglicisme par la base de données TERMIUM Plus®¹⁹⁰.

Mais je ne souhaite pas faire des symboles avec ce genre d'exemple isolés, aussi ne nous y attardons pas. La valeur absolue de la règle linguistique a des effets autrement plus fréquents et qui selon moi, portent plus à conséquence. Habitué très tôt à chasser les « erreurs » qui se glissent dans leur façon d'écrire ou de parler, beaucoup d'étudiants versent dans des phénomènes d'hypercorrection d'un autre ordre : voir des fautes là où il n'y en a pas. Prenons la séquence suivante, elle se passe dans le cours de communication écrite, la professeure fait

¹⁸⁹ Ici prononcé ['reləvənt].

¹⁹⁰ La base TERMIUM Plus®, déjà évoquée dans l'extrait 30, est une base de données terminologique du gouvernement canadien. On trouvera la fiche en question ici : http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/clefsfp/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_catlog_p&page=9jHFR0Dcarkg.html

corriger une rédaction aux étudiants, elle leur demande alors de repérer le problème dans la phrase suivante : « Né à l'hôpital anglais de Moncton, malgré le fait que mes deux parents soient francophones démontre très bien d'où provient mon chiac ». La réponse attendue est qu'il manque un sujet à la phrase, qui deviendrait grammaticale sous la forme (par exemple) « être né à... démontre bien que ». Voici l'interaction qui aboutit à la résolution du problème :

(Ext56, 16-09, 49^{ème}) 1- Hélène : c'est pas une hôpital anglophone ?

2- Emma : Mmh + déjà il faudrait l'accent circonflexe sur le mot hôpital

3- ETU3 : anglaise ?

4- Emma : non E hôpital ouais je vous disais tout à l'heure hein les mots qui commencent par E: + par des voyelles souvent on a de la difficulté avec le masculin féminin mais aussi avec le h muet l'hôpital c'est vraiment un hôpi/ un hôpital donc quand on dit l'hôpital française + E on le dit souvent là on fait/ on fait une erreur en fait.

5- ETU3 : XX on aurait pas besoin de ++ faut dire à Moncton là y a pas besoin de mettre anglaise là ça c'est pas l'hôpital anglaise de Moncton c'est l'hôpital de Moncton

6- Emma : mouais

7- Hélène : XX c'est le Moncton hospital

8- Emma : ouais + ben ça je veux dire la personne voulait le différencier de l'hôpi/ parce qu'on a tendance à dire l'hôpital + français et hôpital anglais même si on dit l'hôpital française là + mais sinon quoi d'autre ? (3sec) oui ?

9- ETU : est-ce qu'on peut dire les deux parents XXX ?

10- Emma : si on peut dire les parents ?

11- ETU : non mes parents au lieu de mes deux parents

12- Emma : oh bah/ oui c'est vrai que ++ quoi qu'avec les familles reconstituées de nos jours on sait plus mais + ouais y aurait moyen/

13- Clémence : on dirait le malgré est mal placé, comme

14- Emma : ben/

15- Clémence : malgré le fait d'être né à l'hôpital anglais + de Moncton ++ et mes deux parents

16- Emma : mais en fait vous savez ce qu'y a là réellement parce que te/ tu as raison mais la raison pour laquelle c'est difficile à comprendre la phrase c'est parce que manque un élément essentiel à toute phrase

17- ETU : le sujet du verbe

18- Emma : le sujet

Cette séquence dure deux minutes, retranscrites ici dans leur totalité. On y entend quatre étudiants différents « proposer » des points à corriger à cette phrase : le genre du mot « hôpital » (tours de parole 1 et 3), la présence de l'adjectif « anglais » (tour 3) ou de « deux », jugé comme un pléonasme dans « mes deux parents » (tours 9 et 11), la syntaxe et la place de la préposition

« malgré » (tour 13 et 15). Suite à quoi, la professeure aiguille ses étudiants en parlant « d'élément essentiel à toute phrase », avant qu'un cinquième étudiant ne vienne apporter la réponse attendue au tour 17. Cette séquence est intéressante, non pas pour la difficulté qu'ont les étudiants à mettre le doigt sur le problème attendu (car on peut avoir senti que la phrase était mal construite sans arriver à nommer le problème), mais en ce qu'ils vont proposer quatre corrections qui, si elles étaient faites, aboutiraient à la production de formes non-régulières.

Une question se pose alors : est-ce que le relatif échec des exercices de repérage d'erreur (comme dans ce cas précis) est à même de faire produire aux étudiants des formes non-régulières qu'ils n'auraient pas produites spontanément ? Il est plausible de penser que cette chasse aux erreurs produit cette forme d'hypercorrection.

La surcatégorisation

Par ce néologisme j'entends la volonté de faire entrer un terme, une locution, une forme syntaxique voire une prononciation dans un registre, dans une case standard ou non-standard, ainsi que la volonté de catégoriser un maximum de ces pratiques, chaque chose devant avoir une place. Pour le cas qui nous occupe, il s'agit souvent d'une tentative d'identifier cette variété standard, nébuleuse qui nous échappe, de lui donner corps, mais cela pousse parfois à délivrer des informations discutables, d'autres fois même à se contredire d'une séance à l'autre. Ci-dessous un exemple de cette surcatégorisation, au cours d'un exercice de repérage d'erreur ; un étudiant doit corriger un anglicisme :

(Ext57, cours, 23-09-13, 20^{ème}) 1- Kenza : E fais sûr de remplir le bon formulaire (7sc) ce qui ne va pas fais sûr

2- Karen : oui (7sc) MM les autres ?

3- ETU : assure-toi

3- ETU : sois certain

3- ETU : sois assuré

4- Karen : assure-toi alors ça c'est quelque chose que j'entends souvent fais sûr fais sûr c'est assure-toi

5- Grégoire : peux-tu dire sois certain ?

6- Karen : MM ++ est-ce qu'on peut dire sois certain que + E assurer/ + sois certain + de remplir le formulaire sais-tu j'aimerais vérifier ça parce que E j'ai l'impression que c'est plutôt familier mais + je/ je/ je vais re/ je vais vérifier + je vais vérifier le assurer c'est/ c'est certain XX + l'autre je vérifie ++ des fois avec l'évolution de la langue E E on peut se dire + c'est possible

Cette séquence montre la volonté de catégoriser à tout prix une locution, c'est familier ou c'est standard. Il faut trouver une case à toute locution et celle-ci pose question. D'une certaine manière, la question de l'étudiant au tour 5 montre une forme d'insécurité linguistique, il est, lui aussi, habitué à ce qu'il y ait une règle pour tout partout, et il exprime du coup un doute bien légitime. Mais on voit au tour 6 que Karen exprime exactement la même hésitation. Cette tendance à surcatégoriser, de la même manière que la conception absolue de la règle linguistique, découle d'une hyperconscience de la norme¹⁹¹ qui pousse à trouver des règles même quand il n'y en n'a pas, et à jeter un doute une locution tout à fait banale.

Prenons un autre exemple. Après avoir écouté la chanson *Le Café* d'Oldelaf et Monsieur D., une séquence sur laquelle je reviendrai, un exercice est proposé aux étudiants¹⁹², il s'agit de transformer des locutions du standard vers du familier, puis inversement. L'une des phrases familières à corriger est ainsi présentée dans la feuille d'exercice :

(Ext58, cours, 07-11-13, 63^{ème}) Karen : la D « putain, je dois toujours bosser » + putain c'est quoi ? c'est zut + zut oui ++ putain c'est/ ou bien c'est dommage dans le contexte

« Zut ! » sera donc la version standard de l'interjection « putain ! » qui elle, est familière¹⁹³. On trouvera probablement un consensus sur le classement de putain comme étant vulgaire, et donc comme une expression familière. Il est par contre douteux que le mot zut soit présenté comme son pendant standard. L'interjection étant, par définition, l'expression d'une émotion spontanée, il est difficile de les classer dans ces fameux registres analysés plus avant, du fait même qu'ils sont des découpages de la langue qui se veulent fonctionnels. Sauf à penser bien sûr, que l'on « interjectionne » spontanément par « zut ! » quand l'on se trouve en situation formelle, ce qui laisse un doute.

Amplification du nombre de régionalismes et accentuation du fossé perçu d'intercompréhension

Une troisième tendance hypercorrective consiste à considérer un certain nombre de pratiques comme des canadianismes là où elles n'en sont pas forcément. J'interprète ce phénomène

¹⁹¹ Lise Gauvin parle de « surconscience linguistique » (1997) pour évoquer la façon dont les écrivains québécois font de la langue un sujet essentiel. Frédéric François parlait, lui, de « surnorme » (1983) pour décrire la pression de la norme.

¹⁹² Cet exercice vient du site de FLE pour adulte : <http://denisgerard.jimdo.com/ressources-fle/fle-adultes/>. On trouvera la fiche complète de la séquence en Annexe 9.

¹⁹³ La chanson vient de France ; une information utile considérant que le vocabulaire travaillé en cours ce jour-là n'est pas toujours utilisé en Acadie. Entre autres, c'est le cas de « zut ».

comme une forme d'hypercorrection liée à la chasse qui est faite aux régionalismes¹⁹⁴. Voyons-en un exemple, pris en cours :

(Ext59, cours, 09-09, 30ème) Emma : je m'assois je m'assieds assois-toi assieds-toi puis nous on utilise en fait une troisième version ici au Canada qui est assis-toi + je m'assis tu t'assis qu'est pas du français standard mais qui est la façon qu'on l'utilisait à l'époque

Cette forme « assis-toi » n'est pas précisément canadienne, elle est même très répandue au-delà, l'Académie Française lui a même consacré une page de sa rubrique en ligne « dire, ne pas dire¹⁹⁵ ».

Il est toujours difficile de retracer le parcours d'un terme, je ne tenterai pas plus l'exercice ici qu'avant. Tout intéressant qu'il soit, ce phénomène a moins d'intérêt à mes yeux, qu'un autre qui lui est lié, l'accentuation d'un problème d'intercompréhension perçu. J'entends par là que beaucoup de mes interlocuteurs, ont tendance à amplifier les quiproquos et les incompréhensions qui peuvent naître de la différence de pratiques linguistiques entre deux personnes. Nous l'avons déjà vu au point 1.2 de ce chapitre, l'argument de l'intercompréhension est un des principaux éléments mis en avant pour expliquer le standard. L'intercompréhension est la fonction souhaitée de cette norme idéalisée. Inévitablement, en creux, ce qui sort de cette norme est considéré comme une potentielle gêne à la compréhension, je renvoie aux extraits 11, 21 ou 22 par exemple. Voyons un autre exemple, qui va dans ce sens, c'est une autre étudiante qui me parle, Hélène, originaire de Moncton. Après une discussion sur la sanction de l'usage des anglicismes en cours, elle me dit trouver ça normal, je lui demande pourquoi, elle me répond en utilisant l'exemple du terme cédule (pour « mettre à l'agenda, planifier », de l'anglais *schedule*).

(Ext60, 14-11-13, 20^e) 1- Hélène : parce que ça revient à la question du français standard tel que des/ des endroits qui/

2- ENQ : donc par peur que d'autres ne comprennent pas c'est ça ?

3- Hélène : ouais tel que des endroits qui utilisent pas cédule comme/

4- ENQ : MM + ben et pourquoi ces autres endroits n'apprendraient pas ?

5- Hélène : parce qu'y a différents français c'est pas le même standard de français

¹⁹⁴ J'emploie le terme « chasse » sans rien retrancher à ce que j'écrivais plus haut sur l'ouverture et la souplesse de certains professeurs. Car le discours tenu officiellement en cours comme dans les documents consiste bien à considérer les régionalismes comme « hors-standard ».

¹⁹⁵ La rubrique catégorise la forme « assis-toi » comme « un emploi fautif », indiquant que c'est la forme du participe passé, bel et bien utilisé à l'impératif mais uniquement seule (autrement dit, selon eux, on dira à un chien « assis ! » mais pas à un ami « assis-toi » ; la règle de grammaire est pointilleuse). En ligne ici : <http://www.academie-francaise.fr/assis-toi>.

6- ENQ : *oui + mais tu vois moi en tant que français je connaissais pas le mot céduler avant d'arriver ici*

7- Hélène : *oh non ?*

8- ENQ : *je l'ai appris là + maintenant je l'ai appris*

9- Hélène : *c'est ça j'aurais dit avez-vous cédulé des partys tu peux le déduire mais on dirait c'est comme/ ++ c'est pas clair là*

10- ENQ : *ben si j'avais jamais mis les pieds au Canada et que tu me dises ça là comme ça j'aurais pas su de quoi tu parles mais E + mais tu vois ça/ ça prend un apprentissage c'est-à-dire que ça demande ça aussi pourquoi pas après tout*

11- Hélène : *c'est ça ++ tu es venu au Canada t'apprends la culture*

12- ENQ : *ben oui c'est à moi d'apprendre + c'est ce que j'ai fait ++*

13- Hélène : *ouais + mais si t'as des compagnies comme intercontinentales tu dis céduler comme/ travailler avec une compagnie comme de France ben ils auraient dit E + qu'est-ce que tu veux dire céduler ? ça fait/ XX efficace pour communiquer comme avec E d'autres cultures puis des choses comme ça là*

Mes questions et mes relances étaient peut-être déplacées, je l'ai manifestement mise mal à l'aise en lui apportant une contradiction. Aux tours de parole 4, 8 et 10, je tente de la faire réagir à une inversion des rôles : plutôt que d'imaginer que la personne acadienne élimine ses pratiques linguistiques vernaculaires au contact d'autres francophones, imaginer à l'inverse, que ces autres francophones aient à s'adapter – ce que j'ai fait en vivant à Moncton. Il est intéressant de voir son cheminement de pensée. Dans un premier temps, au tour 9, sa réponse est une forme de résistance à ma contradiction : oui, j'ai appris, mais le terme céduler « n'est pas clair ». Puis au tour 11, elle me concède « tu es venu au Canada, tu apprends la culture ». Cela étant, ce qui ne se voit pas à la transcription est le ton qu'elle emploie : elle voit bien ce que je veux dire, sans sembler tout à fait convaincue. Puis au tour 13, l'exemple de l'entreprise française dont elle risquerait de ne pas être comprise remporte la mise. Dans une forme de loi du plus fort, elle trouve que ses pratiques vernaculaires ne sont « pas efficaces » au-delà de son environnement pour communiquer. Comme un fossé impossible à combler, elle renforce ainsi la légitimité du rejet.

3.2. L'insécurité statutaire

Si on observe le rapport aux anglicismes, on peut voir que l'attitude des professeurs à leur égard varie beaucoup, d'abord en fonction d'une « échelle d'acceptabilité » tacite, plus ou moins consensuelle, mais surtout, largement en fonction des connaissances et des positionnements pédagogiques conscients de chacun. On avait vu que les doutes étaient

nombreux ; et qu'il se développait, autour de ces pratiques linguistiques, des questionnements profonds, des insécurités linguistiques, que j'ai essayé de montrer au point précédent. Quelque part, ces insécurités, et à travers elles le rapport des professeurs à la variation et à la diversité linguistique, sont révélatrices d'une autre insécurité, statutaire celle-ci, en ce que, du domaine de la langue, elle se transporte sur celui du statut des professeurs.

Aucun professeur n'est tout à fait libre dans sa classe. La liberté pédagogique de chacun, mise en évidence au point 2 de ce chapitre pour ce qui concerne les pratiques linguistiques vernaculaires est, d'une certaine façon, encadrée. Il faut noter une série de pressions, à commencer par celle des pairs. Par pression, entendons-nous bien, il ne s'agit sûrement pas de pressions explicites, mais bien d'un ensemble de pratiques pédagogiques qui trouvent un relatif consensus parmi les professeurs. Ce consensus impose plus ou moins de fait une voie à suivre pour les nouveaux arrivants. Diane le décrit bien :

(Ext61, entretien, 14-10-14, 79^e) Diane : c'était comme non faut sanctionner pour ça puis là moi j'hésitais pas je viens d'arriver je je je j'osais pas pardon je viens d'arriver fait que tu dis ok je dois faire comme les autres on est évalués en plus il faut que ça soit un contenu qui soit uniforme le plus possible pour qu'on ait tous le même niveau de difficultés comme là + donc E ça va je vais me plier à ça mais à un moment donné tu dis plus tu lis justement plus tu dis oui mais ça je suis pas d'accord puis tu rencontres des étudiants tu discutes avec eux ça fonctionne pas

L'évolution de Diane sur ce point est très intéressante. Elle raconte d'abord se conformer puis, l'habitude du milieu et sa formation en sociolinguistique aidant, elle finit par s'opposer. Et précisément, opposer des refus face à une attitude quasi-consensuelle de ses pairs. On relira par exemple l'extrait 27, montré plus haut (cf. 2.1.2) :

(Ext27, entretien, 14-10-14, 75^e) Diane : l'anglicisme a tellement été diabolisé

ENQ : on a tendance à en voir partout ouais

Diane : c'est ça c'est partout puis c'est toujours comme ça + tu sais comme opportunités ça c'est comme wow moi j'ai moi je leur [autres profs] ai dit là je dis ça vous l'enlevez je dis moi je vous avertis je l'enlève plus là je trouve ça ridicule je je + je + j'ai + je comprendrais pas tu sais

Mais la pression qui peut s'exercer n'est pas uniquement celle du consensus des pairs ; elle peut également venir de l'idée que se fait un professeur de son métier. Prenons le cas de Julie. Elle me parlait d'une étudiante qui venait – justement – de la Baie-Sainte-Anne, et des spécificités de son accent :

(Ext62, entretien, 31-10-14, 9^e) Julie : l'étudiante elle avait ça puis ça m'a pris du temps mais j'en ai parlé à d'autres collègues puis on m'a dit ben oui faut + corriger les /R/ j'étais comme mais non je peux pas corriger son /R/ mais en même temps E + qu'est-ce que je fais (en)fin en

tout cas en tout cas elle a eu/ y a eu une prise de parole puis je devais donner des rétroactions sur tous les aspects de communication orale dont les prononciations et les accents + devant un grand groupe donc j'ai mis des gants blancs jusqu'en haut des épaules là en essayant de lui dire ++ je demande pas de le corriger là mais + faut savoir que ça fait pas partie/

ENQ : donc j'ai remarqué mais c'est pas grave

Julie : ouais c'est ça donc donc je le mentionne parce que ça fait pas partie du ++ c'est pas le R qui est considéré standard en tout cas j'ai pris tous les détours possibles là + puis j'en ai pas entendu parler de nouveau puis E en toute fin de semestre E en fait après la fin de semestre + E [la directrice du département] m'a appelé dans son bureau pour me dire que la mère de l'étudiante avait envoyé une lettre à l'Université pour se plaindre du fait que la prof avait/ donc tu vois c'était gros puis je me sentais hyper mal

Elle raconte qu'à l'époque, des collègues lui ont conseillé de corriger la prononciation des /R/ de son étudiante et que ça l'a mise mal à l'aise. On a vu pour autant qu'aujourd'hui, une bonne partie des professeurs évitent de le faire, les choses ont peut-être changé, ou alors les pratiques sont-elles moins consensuelles qu'affiché. Toujours est-il que Julie a tenté de le faire, avec réticence, « des gants blancs jusqu'en haut des épaules », en disant à son étudiante qu'il ne fallait pas corriger ce /R/ mais que ça n'était pas standard ; une façon de dire qui recoupe ce que j'écrivais du standard, utilisé comme un outil qui permet d'éviter une catégorisation sous forme de jugement de valeur (cf. point 1.2 de ce chapitre). Mais on comprend en sous-entendu qu'il faudrait tenter de le gommer un minimum. Lorsque la famille s'est plainte et que la directrice du département lui en a parlé dans son bureau, elle s'est retrouvée plus mal à l'aise encore. Julie raconte ici comment elle s'est appliquée à suivre ce qu'elle pensait qu'il fallait faire, à se couler dans le moule de ce qu'elle imaginait du métier de professeur. Elle a appris – durement – qu'il y avait des « façons de faire tacites ». C'est-à-dire des ambiguïtés sur un certain nombre de points, des zones d'instabilité, nombreuses, sur lesquels il n'y a aucun comportement tranché, où il ne peut pas y en avoir, mais où on sent que parfois, les professeurs comme les étudiants aimeraient qu'il y en ait un. Ainsi, le schéma « doute / pressions / refus » touche d'une façon ou d'une autre tout ce qui est de l'ordre de la diversité linguistique qui ne rentrerait pas dans le moule préétabli et idéalisé du standard.

Les doutes et les hésitations dans la pratique pédagogique, les attitudes face aux « pressions » idéologiques qui viennent du cadre de la formation ou des pairs, tout ça témoigne déjà d'une forme d'insécurité, non pas linguistique celle-ci, mais statutaire, liée à l'idée que l'on se fait du métier de professeur de français. J'entends par là l'idée que l'on se fait de son propre métier, mais aussi l'idée que les Autres, la société, se fait du métier de professeur de français. Le fossé séparant la pratique quotidienne de cette norme sociale fantasmée est, en soi, générateur d'une insécurité. Celle-ci, je crois, est bien perceptible dans les mots de Diane :

(Ext63, entretien, 14-10-14, 7^e) Diane : puis là t'as des yeux et des étudiants qui te regardent puis tu te rends compte que là c'est du ++ tu peux pas être dans la nuance constamment + tu ne peux pas E te questionner toi-même parce que là tu deviens une figure d'autorité tu deviens/ tu incarnes la réponse

Elle explique bien, à mots choisis, qu'aux yeux de ses étudiants, le professeur est du côté de la réponse. Cultiver le doute, ce que je prône plus haut (cf. chapitre 3), est quasiment impossible, ça serait prendre le risque de le reproduire chez les étudiants et de stimuler chez eux cette insécurité linguistique tant combattue. Cette position de « figure d'autorité », pour reprendre les termes de Diane, n'est donc pas particulièrement confortable, sauf à imaginer n'avoir soi-même jamais aucun doute.

Cette instabilité n'est pas seulement en regard des étudiants, mais aussi de ses pairs et de la société dans son ensemble. Emma n'exprime pas autre chose lorsqu'elle dit :

(Ext64, entretien, 16-10-14, 43^e) Emma : c'est ça sauf que moi je suis toujours partagée aussi parce que si + j'ai des classes parfois avec des étudiants qui sont en éducation + si ils sont en éducation puis je dis rien quand ils disent E I/ je sais pas moi il faut prendre avantage de pour profiter par exemple ou E ++ je sais pas peu importe là y en a quelques-uns + j'aimerais expérimenter telle chose ben c'est moi qui aurait pas fait mon travail comme il faut

On a vu à plusieurs reprises qu'elle développait un rapport à la norme apaisé et, avec ses étudiants, plutôt dédramatisé. Pourtant, il y a cet autre impératif, « faire son travail comme il faut ». L'imagerie qui entoure le statut de professeur de français refait surface ici. Et c'est pourquoi je parle d'insécurité *statutaire*, car il s'agit bien du statut de la personne comme être social. Derrière les mots de ces deux professeures, se joue toute la légitimité de leur position sociale. Derrière l'anodine correction ou non un terme qui viendrait de l'anglais, se joue toute leur crédibilité.

4. Le rapport aux normes : négocier entre souplesse et normativité

Pédagogie et négociations

Après quelques semaines de cours, durant l'enquête de terrain, j'étais en mesure de tirer mes premières observations ordonnées et j'écrivis dans mon journal de recherche les lignes suivantes :

Journal de recherche, 25 octobre 2013

Les deux professeures que j'ai suivies sont très conscientes des enjeux locaux, elles sont très conscientes des problèmes d'insécurisation parfois chroniques des jeunes en Acadie et spécifiquement dans le sud-est du Nouveau-Brunswick. Et donc, elles ont une

position personnelle très ouverte où elles cherchent à déculpabiliser les étudiants sur le chiac, à casser quelques préjugés tenaces sur la langue, et dans leur mission de professeures, elles ne manquent jamais de délicatesse pour soulever les erreurs qui, dans le cadre du cours, sont sanctionnables.

Mais il y a les discours et il y a le cours. Ce que je constate c'est que les deux enseignantes marchent sur une ligne de crête, où elles ont perpétuellement à négocier leur chemin entre deux objectifs souvent contradictoires : celui, énoncé à l'instant, de sécurisation des étudiants, et celui, imposé par leur mission et par le programme de leur cours, d'enseignement d'un standard. Or, ce standard ne contient pas les usages locaux. Il ne les nie pas non plus car le plus souvent, il les combat.

Après les analyses menées dans ce chapitre, il faudrait bien sûr être moins péremptoire sur la dernière phrase – toutefois je partage encore l'idée générale de ce commentaire fait à l'époque au débotté. Je pourrais aujourd'hui adoucir le terme « combat », car nous avons vu que les pratiques linguistiques vernaculaires étaient, d'une certaine manière, hiérarchisées. Certaines trouvent une place dans les cours selon des critères plus ou moins conscientisés et plus ou moins variables :

- Un critère diaphasique : est-on en situation formelle ou non ? Le degré de formalité ouvre la voie à une gestion plus rigide de l'expression, et en creux, la situation relâchée permet à des pratiques vernaculaires de trouver leur place dans une vision d'ensemble (simplifiée) de la communication en société. En soi, cette façon de faire a quelque chose d'idéologique, j'y reviendrai.
- Un critère diatopique : les utilise-t-on ailleurs que « chez nous » en Acadie / « chez nous » au Canada ? Je reviendrai là aussi plus bas sur l'alignement sur les pratiques « de France¹⁹⁶ » que l'on peut observer.
- Un critère systémique : la variation lexicale est souvent perçue comme plus légitime, car pouvant répondre à un référent local, la variation grammaticale ou syntaxique est beaucoup plus mal perçue ; sans parler du rapport très ambigu entretenu par les professeurs et les étudiants à l'accent.

Ainsi donc, la hiérarchisation de l'acceptabilité des pratiques linguistiques vernaculaires n'est pas arbitraire. La négociation que fait chaque professeur, pour décider son acceptation ou non de telle ou telle pratique, est dépendante de ces nombreux critères. Mais *in fine*, cela revient à dire que le tout dépend largement du positionnement très personnel et très individuel des professeurs par rapport à la norme. Ceux-ci ont beau être orientés par le groupe de pair quand

¹⁹⁶ Tout en précisant que cet alignement participe d'une réification des usages de France, je reviendrai aussi longuement sur ce bémol plus bas.

celui-ci s'accorde tacitement sur certaines pratiques pédagogiques, la pression du consensus tacite n'est pas toujours suffisante pour trancher en faveur d'un comportement.

Au regard de tout ça, c'est sur le rapport au standard que le commentaire fait à l'époque dans mon journal de recherche touche juste. Car trouver une place, même minime aux pratiques linguistiques vernaculaires quelles qu'elles soient, ne signifie pas qu'elles sont considérées comme standard. Tolérées oui, mais elles en restent exclues. Si nous prenons le cahier du cours de communication orale (Annexe 3), nous verrons dès la page 1 un exercice de repérage d'erreur, dont je reproduis le début ici¹⁹⁷ :

ERREURS FRÉQUENTES À L'ORAL
Compétence linguistique (langue)

1. Merci. Bienvenue.

2. Je va à l'abreuvoir.

3. Va t'assire à ta place.

4. Je me suis enfin trouvé un emploi bien rémunéré.

5. On ne doit jamais monter sur la table ; je te demanderais donc de débarquer.

6. Vous pouvez me rejoindre au 858-4319.

7. Ça fait du sens.

L'exercice est simple, chaque entrée présente des « erreurs » que l'étudiant est amené à corriger sur la ligne du dessous. Il faut tout de suite préciser que la conceptrice de ce cahier a elle-même décidé de l'abandonner ; toutefois, j'ai pu constater dans les entretiens que, fin 2014, il était utilisé par tous les autres professeurs qui enseignaient ce cours. Qu'y voyons-nous ? Tout d'abord, le titre. Ce qui est présenté en-dessous et qui devra être corrigé y est qualifié d'erreurs fréquentes à l'oral. Le terme erreur a beau ne pas être aussi connoté que celui de faute, il conserve la même charge prescriptive : dites... ne dites pas. Si l'on regarde ce qui est qualifié

¹⁹⁷ En se référant à l'annexe, on verra qu'il y a de nombreux exercices du genre dans le cahier.

d'erreurs, on y trouvera peu ou prou, tous les secteurs vus au point 2 de ce chapitre : du lexique, tantôt venu de l'anglais (« Bienvenue », lorsqu'il est un calque de « you're welcome »), tantôt de l'acadien (« abreuvoir », « débarquer »), des éléments de grammaire ou de syntaxe, là aussi, tantôt venus du français local (« je va »), tantôt des constructions calquées de l'anglais (« ça fait du sens » de « it makes sense »). Finalement, tous les types d'écarts à la norme attendue sont ici mélangés, pour former un ensemble rassemblé sous le vocable « erreurs fréquentes ».

L'ouverture que peuvent avoir les professeurs sur les usages linguistiques est, d'une certaine manière, contredite par la forme qui est donnée au standard. Celui-ci écarte les pratiques vernaculaires point par point – jusqu'à la prononciation, on l'a vu plus haut. Notons que ceci n'est ni nouveau, ni spécifique aux cours de français universitaires. D'autres recherches ont montré comment les acadianismes étaient corrigés – de façon inégale et irrégulière – dans les copies des élèves du secondaire (Bérubé, 2007). Toujours est-il que dès lors que les professeurs se donnent aussi comme mission de sécuriser les étudiants dans leur rapport à la langue, il résulte nécessairement de ces contenus de cours des tensions qui doivent être gérées, négociées (ces tensions sont d'ailleurs très bien perçues par les enseignants, nous verrons au chapitre 6 comment elles sont mises en mots et au chapitre 7 les réponses qui y sont apportées). Et je rejoins les réflexions de F. Cicurel, quand elle écrit (je mets en gras) :

*La réflexion sur l'agir professoral pose la question de la liberté d'action d'un professeur. Qu'est-ce qui conditionne son agir ? En fonction de quels facteurs prend-il des décisions ? Et est-il amené à prendre des chemins de traverse ? Selon Lambert (cité par Cambra Giné, *ibid*) le professeur est celui qui 'gère les contradictions' plutôt que celui qui prend des décisions ou qui trouve des solutions définitives (2011, p. 180).*

Une norme qui n'est pas la nôtre : des procédés de mise à distance de la norme valorisée

J'ai décrit plus haut (cf. point 3.1.3) un phénomène : l'amplification du nombre *perçu* de régionalismes et des problèmes *perçus* d'intercompréhension¹⁹⁸. L'exagération de la distance supposée entre le français local et une variété standard imaginée, est à mon sens une des marques les plus frappantes d'insécurité linguistique. L'argument de l'intercompréhension, qui m'est avancé par beaucoup d'étudiants lorsqu'ils cherchent à définir le standard (cf. 1.2.), en témoigne. Cet argument trouve peut-être un genre de paroxysme dans un échange que j'ai eu

¹⁹⁸ J'insiste à nouveau sur la perception. Je crois, sans avoir de données pour l'asserter, que l'intercompréhension entre un Acadien et un autre francophone venu d'ailleurs, n'est jamais un problème tant et aussi longtemps qu'il y a une volonté de part et d'autre de se comprendre.

avec Karen. Alors que nous parlons des différentes façons de déconstruire certains stéréotypes sur les normes ; elle dit :

(Ext65, entretien, 24-10-13, 38^e) Karen : je pense que je pourrais passer un autre cours à parler des préjugés + et de m'arrêter là-dessus davantage ++ ça/ ça/ ça/ oui je pense que ça pourrait faire la différence + ça pourrait/ ça/ ben je ne sais pas si ça va faire une différence sur/ grosse différence sur la performance en français standard dans le cours + mais ça + ça peut faire des petites différences

ENQ : ça pourra peut-être faire qu'ils se méfient moins du français standard c'est ça que tu avais l'air de dire

Karen : oui mais c'est l'attitude c'est que ça affecte l'attitude envers la langue et l'usage de la langue standard + si on peut l'accueillir comme étant une langue étrangère/ parce que souvent c'est comme ça qu'on le voit on le voit comme une langue qu'on connaît mal

A l'époque de l'entretien, je n'ai pas eu la répartie nécessaire pour la relancer sur cette analogie entre standard et langue étrangère. Le « on » qu'elle utilise désigne-t-il les professeurs, les étudiants ? Peut-être les Acadiens dans leur ensemble ? Difficile à dire, tout comme il est difficile de dire si elle reprend à son compte cette perception ou si elle énonce ce qu'elle considère comme un fait. On ne sait pas non plus si elle considère que c'est souhaitable ou non.

Toujours est-il que si le constat semble dur, la question est : qu'est-ce qui amène à envisager le standard comme une langue étrangère ? Le flou définitionnel qui entoure cette notion y est sûrement pour quelque chose. On peut aussi voir, comme une deuxième explication, la volonté, abordée au point précédent et largement dans ce chapitre, de faire du standard une variété « neutre et centrale » qui ne comprendrait pas les formes de français locales, considérées comme de potentiels obstacles à la compréhension. Car en somme, ce qui fait la langue du quotidien est mis à l'écart, remplacé par des usages que parfois, les étudiants découvrent au moment même des cours. Conçu ainsi, il n'est pas étonnant que le standard soit parfois considéré comme particulièrement éloigné de soi, ni que sur un tel rapport à la norme une insécurité se développe. Une autre hypothèse est amenée par Karen lors de cet entretien. Alors que je lui demandais à quoi elle attribuait les « lacunes » de certains étudiants dans les cours de français, elle me faisait cette réponse :

(Ext66, entretien, 24-10-13, 33^e) Karen : quelqu'un qui ne voudrait pas changer qui + qui tient beaucoup à sa personnalité ++ qui a peur de perdre son identité en parlant le français standard + en pensant qu'il perd son identité ça je crois que c'est/ c'est numéro un ++ ne veut pas perdre son image et + c'est pour ça que c'est important de parler de + de préjugés sur la norme + et ce qu'on fait moins dans ce cours-ci que dans d'autres cours E un cours comme la langue et les normes qu'on avait avant

Karen tisse un lien très direct entre pratiques linguistiques et identité. Elle parle d'un enseignement (du standard) qui serait pensé par les étudiants comme une perte : un remplacement de leur « personnalité », de leur « identité » pour reprendre les termes qu'elle emploie. L'enseignement d'une variété éloignée pourrait donc être reçu comme une violence ; et ce d'autant plus facilement que cet enseignement est perçu comme un « remplacement » de pratiques linguistiques par d'autres.

On sait qu'aucun travail lexicographique d'ampleur n'a été financé en Acadie pour permettre la création d'un dictionnaire acadien qui intégrerait tous les usages locaux (c'est-à-dire les spécificités comme les régularités). En ce sens, il n'existe aucune référence qui puisse aider les professeurs à imaginer une norme standard suprarégionale. Un tel ouvrage ne réglerait pas tous les problèmes bien sûr, car aucun dictionnaire ne peut prétendre décrire une norme uniforme, mais au moins pourrait-il inscrire résolument les variantes linguistiques acadiennes dans la langue française et réduire l'impression que semblent avoir nombre d'Acadiens d'un fossé d'incompréhension infranchissable entre eux et le reste de la francophonie.

Idéologie du standard

Séparer le bon grain de l'ivraie relève d'une pratique quotidienne dans l'entreprise de purification : outre les emprunts aux langues étrangères, il faut aussi se séparer, au cours des siècles, des termes archaisants, des « mots bas », des calques des hellénisants ou latinisants, des expressions populaires, régionales, techniques, etc. Il faut faire de la langue un idéal d'homogénéité (Canut, 2007, p. 60).

Ce que Cécile Canut écrivait en 2007 à propos de la France fait écho à la situation à l'Université de Moncton. Elle évoque une pratique générale, qu'elle nomme « idéologie de la langue une », et que j'appelle ici idéologie du standard. On y trouve l'exclusion des emprunts (cf. les anglicismes, point 2.1), des termes archaisants (cf. discours sur les termes acadiens et les accents, points 2.2 et 2.4), des expressions populaires, régionales, techniques (cf. point sur les registres, 2.3). Tout y est, mais je ne reprendrai pas la formule « entreprise de purification ». Au-delà de sa connotation, elle ne me semble pas applicable à Moncton. Ce n'est pas du purisme que j'observe, mais une forme de prescriptivisme, c'est-à-dire de mise à l'écart méthodique de tout ce qui est considéré comme non-standard. La différence entre les deux réside précisément dans les discours tenus et les idéologies qu'ils constituent, qui viennent justifier différemment cet état de fait. Le purisme était courant dans le discours traditionaliste identifié par Heller et Labrie (2003) ; je crois que ce discours a laissé place à d'autres, qui reposent sur d'autres arguments et avec d'autres objectifs. Je les détaillerai dans le 7^e chapitre ; mais soulignons d'ores et déjà que l'enseignement de ce standard ne repose absolument pas sur des critères de

supériorité esthétique et/ou morale, mais entre autres choses, sur la promesse d'un profit (matériel et/ou symbolique). Et au terme de ce chapitre, nous avons quelques éléments en main permettant de comprendre sur quoi repose une telle justification ; quelques critères identifiables constitutifs d'une idéologie du standard.

Je reprends l'exercice de repérage d'erreur montré juste au-dessus. Il nous impose de nous demander quelles représentations sont véhiculées et quels impacts cela peut avoir sur les idéologies en circulation. Chacun des éléments du français local qui y est présenté est considéré comme une « erreur fréquente ». Ne peut-on penser que, consciemment ou non, de tels exercices renforcent un sentiment de dépréciation du vernaculaire par rapport à un hypothétique standard et, en fin de compte, renforcent une forme d'insécurité ? Je pense que ce type d'exercice établit une hiérarchie de valeurs en faveur du standard. C'est un premier point : il existerait une norme supérieure (en ce qu'elle serait plus utile et plus pratique), différente de la norme objective du quotidien.

Ensuite interrogeons-nous : d'où viennent les formes appelées standard par lesquelles les étudiants doivent corriger ces formes vernaculaires ? Quelquefois du Québec, l'Office québécois de la langue française est d'ailleurs une source précieuse utilisée en cours, de même que le dictionnaire *Multi*, souvent d'Outre-Atlantique, à cause des ouvrages de références édités en France (*Le Robert*, *le Larousse*...) et de la préséance qu'ils ont sur les autres. Cela se double de l'argument de l'intercompréhension, décrit longuement dans ce chapitre et discuté dans le point précédent, qui renforce ce que je vois comme une forme de double alignement sur les « voisins majoritaires ». C'est un deuxième point : cette « norme supérieure » vient d'ailleurs, d'un « centre névralgique », comme peuvent l'être le Québec ou la France. Ceci participe de l'intériorisation d'un rapport centre – périphérie, c'est-à-dire qu'on observe un alignement linguistique sur ce qui est perçu comme des lieux de pouvoir. De cet alignement émerge un sentiment d'infériorité qui vient renforcer l'insécurité linguistique, mécanisme connu des chercheurs¹⁹⁹.

Dès lors, cette variété idéalisée serait *universelle*, puisqu'elle serait à même d'être utilisée de la même façon partout, que l'on soit à Moncton, à Montréal, à Paris ou à Abidjan. Ce qui rend logique qu'elle soit vidée de ses zones de variation, comme les emprunts ou le substrat vernaculaire, elle est donc imaginée comme étant *homogène* et *stable* car moindrement soumise aux fluctuations des usages. Ceci rend également logique que le standard soit généralement

¹⁹⁹ Voir par exemple Francard, Géron et Wilmet (1993) ou Singy (1996), cf. chapitre 1, point 2.2.

pensé à l'aune d'une norme écrite, l'oral étant souvent perçu dans sa fugacité (cf. 1.3, lire aussi Lodge, 1997 : 11). Et au fil de ce processus, on aura dessiné un standard qui serait une variété *neutre, a-contextuelle, et non-dynamique*, donc universelle mais aussi *essentialisée*, éternelle. Une telle variété serait un passeport dans notre société globalisée : de « bonnes pratiques linguistiques » comme un passage obligatoire en vue d'un bon emploi / d'un bon salaire, etc. Je creuserai cette argumentation dans le chapitre 7, mais on voit ainsi comment le standard est lié à un désir d'avenir, perçu comme potentiellement traductible en profits matériels et/ou symboliques.

Or, les entretiens montrent que ce standard est conçu comme un idéal, un objectif vers lequel il faut tendre. Quand bien même les professeurs ne croiraient pas à l'existence concrète d'une telle variété, leurs discours et les cours tels qu'ils sont construits alimentent cette idéologie du standard. Celle-ci entretient l'idée qu'un tel standard existe, qu'il est atteignable (et que ce n'est qu'une question d'efforts, cf. encore extrait 51), creusant de fait un fossé avec les pratiques linguistiques quotidiennes. Si l'on considère que ce standard est imaginé et imaginaire, ce fossé devient *de facto* infranchissable.

Chapitre 6. « Comme des soldats sur le champ de bataille » : la mise en mots du quotidien

Lors de mon terrain à Moncton, à l'hiver 2013, j'ai été témoin d'un débat sur « la qualité du français » à l'Université. Un professeur s'est plaint publiquement du « niveau en français » des étudiants, en portant la question dans les médias, journaux, radio et télévision, preuves à l'appui, en présentant des copies d'étudiants. En interne, les réactions furent vives. Le débat se poursuivit au cours de réunions, de conférences, dans les couloirs, et même dans les échanges par e-mail. D'un bord ou d'un autre, le sujet semblait sensible. La virulence qui caractérisa ce débat montrait que les passions se trouvaient facilement concentrées sur ce genre de questions. Je n'en retranscrirai rien ici, mais il fut le déclencheur pour moi d'une interrogation sur la façon dont les personnes mettaient en mots les questions linguistiques. Lors du complément d'enquête, j'ai proposé aux professeurs de français des entretiens axés sur leur expérience du quotidien. Souvent, mes interlocuteurs glissaient vers le récit de problèmes qu'ils rencontraient jour après jour – ou du moins, ce qui me semblait être, dans leur bouche, des problèmes. Était-ce dû à des questions inductives, à un effet de la forme des entretiens, ou à l'orientation spontanée que les professeurs souhaitaient donner à l'entrevue ? Je ne saurais le dire. Toujours est-il que durant ces entretiens puis, par la suite, à leur transcription, j'ai souvent eu l'impression que mes intervenants traduisaient dans leurs mots une forme « d'urgence ». Impression diffuse, s'il en est, mais qui m'a poussé à questionner dans le détail la manière que les intervenants avaient de parler de leur quotidien.

Dans un premier point, j'essaierai de faire un balayage rapide des difficultés perçues. C'est-à-dire d'une part, qu'est-ce qui me donne l'impression que certaines situations sont vécues comme problématiques, et d'autre part sur quels objets portent ces situations. L'occasion de clarifier ma position par rapport aux expériences qui me sont décrites par les intervenants. Dans un second temps, à travers des analyses qui empruntent à l'analyse argumentative de discours, j'essaierai, d'un point de vue « micro-linguistique » d'identifier quelques constructions discursives utilisées par les professeurs interviewés pour se raconter. Enfin, j'essaierai de voir à quels discours et quelles idéologies ces constructions viennent s'arrimer et de quelle façon.

1. L'existence de « problèmes » en question

1.1. Un balayage des problèmes perçus par les intervenants

Dès le rapport d'évaluation de la formation linguistique en 1994, les auteurs soulignaient l'existence de « conflits » sur la question du « perfectionnement linguistique » et des ressources allouées (Heller, et al., 1994, p. 1). A cette époque, le principal problème soulevé par les instances de l'Université et les professeurs était lié aux résultats des étudiants en français ; ce que Heller et collègues avaient analysés comme « un écart entre les normes de l'élite et celles de [la] nouvelle clientèle [de l'Université] », liée à la démocratisation des études supérieures. Sur cet écart, les auteurs posaient le nom de « crise linguistique ». Le terme est alors généralement placé entre guillemets, car il est plus employé pour qualifier les sentiments qu'ils ont observés chez leurs interlocuteurs à l'Université de Moncton, que pour décrire une situation sociolinguistique – ou même pédagogique – qu'ils jugeraient eux-mêmes problématique. C'est parce que sur le terrain la situation est vécue comme problématique que Heller, Labrie et collègues parlent de crise. Ce terme sera peu repris par la suite. Après le rapport d'évaluation de la formation linguistique de 1994, une consultation est menée par le CRLA (Phlipponneau, Boudreau, & Dubois, 1996) auprès de toutes les facultés de tous les campus sur le « perfectionnement linguistique ». On comprend que le problème principal, s'il devait y en avoir un, vient du « niveau en langue » des étudiants, jugé insuffisant sur la base de leurs notes. Et au détour de certaines formulations, l'intensité vécue du « problème » se fait sentir ; on lit par exemple à la page 8, dans une réponse que les auteurs adressent à leurs collègues qu'il ne faut pas « condamner les enseignants » :

(Extrait 1) Ce n'est pas en condamnant les enseignant.e.s, en culpabilisant les élèves ou encore en pourfendant le système scolaire, ou en pestant contre l'incurie des autres niveaux que l'on trouvera les racines profondes du mal (Phlipponneau, Boudreau, & Dubois, 1996, p. 8).

Les « racines profondes du mal », les mots employés sont forts. Dix ans plus tard, je l'ai montré (cf. Ch.4.1.3.), les rédacteurs des rapports d'évaluation de la formation linguistiques se veulent « alarmistes » ((s.a.), 2007, p. 50) sur le même sujet, le « niveau » des étudiants en français. On lit à plusieurs reprises sous la plume du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche que « ça ne peut plus durer, des changements s'imposent » (pp. 81 et 84).

Pour ce qui est des rapports d'évaluation, c'est bien la question des notes qui se pose, c'est elle qui a été en partie à l'origine des premiers rapports (une fois de plus, je renvoie vers le chapitre 4 où tous ces aspects sont détaillés et approfondis ; notamment les mandats délivrés aux équipes externes d'évaluation). Ce thème revient également dans les entretiens que j'ai eus

avec les professeurs en 2013 et surtout en 2014 ; c'est principalement sur ce matériau que je vais travailler maintenant. On a pu le voir, par exemple au détour des avis exprimés au sujet des cours dits de « mise à niveau » (1003 et 1006) ou du test de classement (cf. chapitre 4, section 4.1). Mais, à certains égards, la note des étudiants en français n'est que le résultat, le « problème » en bout de chaîne. Lorsque les intervenants en cherchent les causes, quelques éléments clés reviennent régulièrement ; qui sont aussi décrits comme des situations problématiques. On y retrouve des motifs déjà observés, idéologiquement situés.

Le manque d'amour pour la langue, ou le thème de la loyauté

Premier élément : le « manque d'amour » pour la langue. Lorsqu'une professeure m'explique qu'il faut cesser de dire aux étudiants que le français est compliqué, elle met en avant le besoin qu'il y aurait, dans la formation en français, de faire appel à des « spécialistes », qui seraient « forts » et aimeraient le français (je reprends les termes qu'elle emploie dans l'extrait ci-dessous). Elle dit (je mets en gras) :

*(Ext2, entretien, 22-10-2014, 24^e) Isabelle : Si on avait les spécialistes de français comme dans certains pays les spécialistes de la langue moi je trouve que les enseignants de mathématiques devraient prendre + tous les groupes enseigner la mathématique comme on le fait au secondaire même chose pour le français donc t'aurais la spécialiste l'enseignante la plus forte en français qui aime ça + qui enseignerait **développer l'amour pour la langue***

Selon elle, il faudrait apprendre aux étudiants à aimer leur langue, le sous-entendu étant que cela permettrait d'élever le niveau des notes. L'amour pour la langue rejoint un motif connu, celui de la « fierté²⁰⁰ ». Que signifie être fier de sa langue / aimer sa langue ? Il semble que cela entérine une vision qui érige la langue en bien commun. « Savoir aimer » sa langue, c'est lui reconnaître une importance pour le groupe. Dès lors se dessinent les notions de *respect* et de *loyauté*. Cet autre professeur, alors qu'il me disait ne pas stigmatiser l'usage de l'anglais et que je lui répondais qu'il semblait insister sur la séparation d'avec le français, répond :

(Ext3, entretien, 31-10-14, 72^{ème}) Claude : oui puis de considérer qu'on a une langue maternelle mais qu'on doit + si on travaille si on a une langue maternelle au moins de de de développer cela davantage et que l'anglais + est une langue seconde de facto qu'elle doit pas être E que

²⁰⁰ Et je me souviens, le 21 mars 2013, à l'époque du débat sur « la qualité du français » évoqué en introduction de ce chapitre, Julie Bérubé venait donner une conférence sur la question des normes dans les écoles acadiennes. Lors du débat enthousiaste qui suivit (et que j'ai pris en notes), un élu de Dieppe, homme passionné par les questions linguistiques et l'Acadie, qui assistait à un maximum de conférences données à l'Université de Moncton, insista sur le fait que « l'on n'enseignait pas assez la fierté aux Acadiens », que « dès l'enfance » il faudrait apprendre aux enfants à être fiers pour que l'Université « n'hérite pas de problèmes de langue ». De façon moins anecdotique, on lira avec intérêt l'ouvrage de Monica Heller et Alexandre Duchêne, *Pride and profit. Language in late capitalism* (2012) sur la question de la « fierté », et comment ce thème vient s'arrimer aux autres questions identitaires et idéologiques.

ça devienne pas une faible/ d'avoir deux langues faibles hein deux langues E quasiment au même ton le même statut être faible dans les deux langues

Il est de l'ordre du devoir (*on doit*) de développer sa langue maternelle (i.e. avoir de bonnes notes en français), entendue comme un critère d'appartenance au groupe acadien. On franchit donc le pas de l'amour pour la langue à la loyauté.

L'extrait 3 est intéressant à un second titre, car il pointe l'importance de séparer ses langues et en présente une vision cloisonnée, dans laquelle l'idéal à atteindre est une forme de bilinguisme constitué de deux monolinguisms bien identifiés : l'anglais, « seconde langue *de facto* », ne doit pas venir perturber le français, au risque d'avoir « deux langues faibles ». Il n'est pas rare que le mélange des langues soit considéré comme un problème ; en témoignent les discours circulant sur le chiac ou sur les registres de langues qu'il serait bon d'employer à l'université²⁰¹.

Le thème des efforts à fournir

Avec l'extrait 3, on remarque également qu'il est de la responsabilité des étudiants de savoir « sérier leurs usages linguistiques ». Il en va d'une forme de rigueur selon le professeur interrogé. C'est l'avis d'une autre enseignante qui s'exprime au sujet des logiciels de correction automatique (le logiciel Antidote, en l'occurrence). Elle dit :

(Ext4, entretien, 23-10-14 37^{ème}) ENQ : d'équiper tous les salles d'ordinateur là c'est pas possible

Sylvie : puis des fois moi je trouve que c'est plus une béquille apprenez-la votre langue puis E apprenez à vous corriger puis à M: puis E moi pour moi être un professionnel c'est ça aussi c'est pas juste être un bon avocat puis de une bonne infirmière tu as des messages à transmettre là tu sais tu dois être capable de communiquer aussi là E par écrit + en tout cas moi c'est c'est E c'est ma façon de penser

L'usage des injonctions (« apprenez-la votre langue », « apprenez à vous corriger », « c'est ça [être un professionnel] », « tu dois être capable », etc.) adressées aux étudiants montre que « le niveau en langue » (les notes) est aussi une responsabilité qui leur incombe. C'est aussi le cas d'Adèle lorsqu'elle dit :

(Ext5, entretien, 16-10-14, 75^{ème}) Adèle : le problème avec la plupart des étudiants maintenant contrairement à y a 20 ans ou 25 ans j'ai dit ils ont une langue y a vingt ans les étudiants qui parlaient chiac mais chiac pur là venaient dans mon bureau ils parlaient ils s'efforçaient de bien parler + maintenant les étudiants viennent ils me parlent en (insiste) chiac ++ c'est c'est pas je veux pas tout généraliser là mais la plupart (chuchoté) ils me parlent chiac

²⁰¹ La thématique du « mélange des langues » et du « semi-linguisme », doit faire écho au point 2.1.1 du chapitre 7, infra.

Ici, elle cible explicitement « le problème » (première ligne) qu'elle décrit comme une forme de nonchalance. Avant, dit-elle, les étudiants « s'efforçaient de bien parler », aujourd'hui ils viennent lui parler (à elle, professeure de français) en chiac. Je reviendrai infra sur cet extrait dont je ne présente ici que le début.

Or, si l'on doit une quelconque loyauté à sa langue, même minimale, et que l'on juge que des ressources existent et sont accessibles, alors la « qualité de la langue » est un mérite individuel (Arrighi & Violette, 2013, pp. 87-91), et manquer à cette qualité, une faute personnelle. Ainsi, que les étudiants n'apprécient pas les cours, qu'ils n'aient pas de bonnes notes, qu'ils soient nombreux à devoir passer par les cours dits de mise à niveau, tout ça est parfois rapporté à une forme de paresse de la part des étudiants, à tout le moins un manque de volonté, voire des fois, un manque de respect pour les professeurs.

De ce balayage très rapide, il ne faut pas chercher à extraire une « liste » de problèmes vécus par les enseignants. Il faut plutôt voir, en premier lieu, que cela fait au moins deux décennies (pour remonter jusqu'au premier rapport de 1994) que les acteurs locaux (professeurs mais aussi administration) pointent des situations décrites en des termes négatifs, ce que j'interprète comme étant des situations vécues comme problématiques. En second lieu, que ces situations sont d'ordres différents. Si ici elles tournent souvent autour de la question des notes, les exemples choisis tout au long de ce chapitre montreront d'autres objets. On perçoit en outre que ces problèmes sont, d'une manière ou d'une autre (et je chercherai à l'explicitier tout au long du chapitre, voir surtout section 1.3 de ce chapitre), situées axiologiquement, reliées à des valeurs : « l'amour » de sa langue, la loyauté, « l'effort », etc.

1.2. Les récits : pour une illustration des difficultés quotidiennes ?

Il n'est pas forcément utile de mentionner explicitement les problèmes rencontrés, on peut les montrer par le récit, libre au récepteur du message de reconstituer lui-même l'objet « problème ». Au cours de mes entretiens, on m'a raconté de nombreuses histoires venant illustrer – volontairement ou pas – l'existence d'un « problème » ressenti.

Généralement, le récit est annoncé, des mots d'amorce avant (plus rarement après) viennent mettre en évidence l'évènement raconté. Dans l'ensemble du corpus d'entretiens, si l'on voulait recenser les mots d'introduction de la narration, on pourrait compter deux récits introduits par « un jour », douze introduits par « une fois », une centaine introduits par « des fois », ou encore, environ 150 par « par exemple ». Ces termes n'ont pas tous la même valeur et on m'objectera

avec raison que « une fois » ou « un jour » vient raconter un évènement ponctuel relativement bien identifié, tandis que « des fois » évoque plutôt un comportement général, ou un évènement répété. Bien sûr, cet aperçu est extrêmement partiel, ce d'autant plus qu'il n'est pas exhaustif, laissant de côté toutes les illustrations et les exemples qui ne sont pas balisés par mes intervenants. Par-là, je voulais juste introduire une stratégie argumentative somme toute fréquente : l'argumentation par l'exemplification. Voyons plus précisément comment cela fonctionne à partir d'un premier extrait. Il est tiré d'un entretien avec une professeure de Moncton, j'ai présenté le début au point précédent, voici l'échange en version longue (je mets en gras et numérote pour les besoins de l'analyse) :

*(Ext5, entretien, 16-10-14, 75^{ème}) Adèle : (1) **le problème avec la plupart des étudiants maintenant contrairement à y a 20 ans ou 25 ans j'ai dit ils ont une langue y a vingt ans les étudiants qui parlaient chiac mais chiac pur là venaient dans mon bureau ils parlaient ils s'efforçaient de bien parler + maintenant les étudiants viennent ils me parlent en (insiste) chiac ++ c'est c'est pas je veux pas tout généraliser là mais la plupart (chuchoté) ils me parlent chiac***

ENQ : M: ça veut dire quoi depuis E y a eu une sorte de légitimation c'est ça depuis une vingtaine d'années qui fait que

Adèle : E je crois que c'est à l'école on ne leur/ on ne les force pas jamais ou on ne leur donne pas l'occasion tiens on ne leur donne pas l'occasion de s'exprimer autrement

ENQ : d'accord

*Adèle : que ils parlent en chiac + ils parlent à leur enseignant ils parlent en chiac là l'enseignant va pas les corriger/ d'abord avec les enseignantes que j'ai les futures enseignantes que j'ai vu y a quelques années elles seraient incapables de corriger ok + y en a là-dedans qui parlaient le chiac en éducation (2) **j'en ai une une fois** qu'est venue me voir dans mon bureau (2b) **une fois** ben c'était cette année-là et je lui ai dit à quelle faculté es-tu inscrite + je suis en éducation j'ai dit pour l'amour du seigneur fais quelque chose ++ dans toute ma carrière j'ai jamais dit ça à quelqu'un c'était c'était tellement grave qu'elle inventait des mots chiac ++ elle les inventait c'était même pas un chiac nor/ normal ou naturel elle inventait des m/ elle prenait des mots qu'on aurait jamais dit + en chiac + puis elle les inventait*

Je passe sur l'idée d'un « chiac pur », qui rejoint une idéologie homogénéisante déjà observée et commentée ailleurs²⁰². On peut observer cet extrait comme une forme canonique d'illustration. Ici, la professeure met explicitement – et spontanément – un problème sur la table qu'elle veut me faire toucher du doigt, elle organise son intervention comme suit :

- En (1), elle flèche le problème (« le problème avec (...) » c'est...), puis l'expose. En l'occurrence, sa thèse est qu'il y a une anglicisation progressive de la société qui vient par les jeunes, semble-t-il. C'est ce qui constitue le problème. Notons qu'ici il est ciblé

²⁰² Voir aussi supra, chapitre 5, section 4.

explicitement, c'est la raison pour laquelle je choisis cet exemple. Ailleurs, c'est parfois plus subtil et c'est à moi, récepteur, d'inférer qu'une situation est mal vécue.

- En (2) et (2b), elle flèche l'illustration, la situe dans le temps, puis raconte. Son expérience vécue vient à l'appui de sa thèse. Elle dépeint l'image de certains étudiants qui prendraient les questions linguistiques avec indifférence, voire avec négligence.

C'est un cas d'argumentation par l'exemple (Amossy, 2012, p. 162), où l'expérience vécue vient éclairer une thèse soutenue. Le récit a une valeur d'exemplarité. Cela dit, pour que l'illustration soit convaincante il ne suffit pas de l'énoncer. Pour établir une connivence avec moi et que je comprenne la portée de son récit, la professeure emploie diverses stratégies qui seront développées en détail plus loin dans ce chapitre (cf. point 2.4 infra), mais que l'on doit déjà souligner ici, car sans elles, le récit perd sa force argumentative. Notons donc a) les effets d'emphase : voix appuyée sur le mot *chiac* sur le mode de l'indignation²⁰³ puis voix chuchotée sur le ton de la confiance ; répétitions pour bien marquer l'indignation (« elle inventait » des mots, quatre fois). Notons également b) les formulations hyperboliques (« dans toute ma carrière, j'ai jamais », ou encore « tellement grave », et même « pour l'amour du seigneur »). Autrement dit, le récit s'accompagne d'effets de dramatisation.

Voici un deuxième extrait, le sujet « problématique » est différent et la façon dont l'intervenante le raconte aussi. J'interroge une professeure sur les manifestations d'insécurité linguistique. Elle dit :

*(Ext6, entretien, 23-10-14, 39^{ème})²⁰⁴ Sylvie : ben leurs commentaires c'est je suis pas bon en français puis j'ai jamais été bon en français puis je serai jamais bon en français et moi moi **au début par exemple** et je leur répète souvent souvent ok cessez de dire + que vous êtes pas bon en français puis que vous aimez pas ça etc. etc. ayez confiance vous êtes des gens intelligents vous êtes rendus à l'université et vous êtes capables d'apprendre et je leur dis je suis consciente je suis consciente qu'ils vous manque la base mais ça s'apprend ça ça s'apprend + ceux qui veulent vraiment là ils font beaucoup beaucoup de progrès beaucoup beaucoup de progrès mais c'est sûr qu'y a une insécurité incroyable + incroyable*

La professeure décrit son comportement face à ce qu'elle considère comme des marques de l'insécurité de ses étudiants. Elle leur tient alors un discours qui se veut combatif et rassurant. On voit en gras l'amorce de l'illustration, à l'image de l'extrait précédent. Toutefois ici c'est un comportement habituel qui est décrit. La professeure rapporte une scène en se replaçant dans le contexte (elle fait « vivre » des personnages étudiants à qui elle s'adresse). Comme au point

²⁰³ Je reviendrai plus loin sur l'indignation, disons déjà qu'il s'agit d'une émotion qui s'appuie sur une situation décrite négativement, et imputable à un agent bien défini, ce qui permet de pointer sa responsabilité (Micheli, 2008). Pour plus de détails voir infra, point 2.4.1.

²⁰⁴ Cet extrait a déjà été présenté au chapitre 5, au point 3.1.2 « Discours sur l'insécurité ».

précédent, l'exemple vient donner une coloration concrète à un phénomène décrit (l'insécurité). Mais ce n'est pas tout ; par la récurrence décrite (« je leur répète souvent souvent »), l'usage d'injonctions (« cessez de dire », « ayez confiance ») c'est une image volontariste qui est construite ici²⁰⁵.

Il faut remarquer que le phénomène présenté négativement dans le deuxième extrait n'est pas lié aux pratiques linguistiques des étudiants comme dans le premier, mais à l'insécurité linguistique dans un premier temps. Puis, la formule « ceux qui veulent vraiment » laisse aussi entendre, comme souligné au point précédent, une réflexion basée sur la valeur de l'effort, ce qui, par l'implicite, pointe du doigt ceux qui n'en feraient pas assez.

1.3. Du statut des « difficultés perçues »

Il faut tirer des deux analyses introductives du point précédent que l'argumentation par l'exemple permet facilement d'illustrer ou d'exposer un état de choses négativement. Les entretiens sont donc générateurs d'énormément de récits de ce type, qui pourraient être interprétés de l'extérieur comme des problèmes vécus et donner une impression de foisonnement. Car les objets de ces situations sont très variés : notes des étudiants, insécurité linguistique, oui, mais pas seulement. Au fil des chapitres, on a vu – ou on verra – d'autres objets, comme l'image renvoyée par la formation en français, par l'Université, la question des effectifs en classe, des moyens, ou sur le plan linguistique, la question des normes à enseigner, des outils utilisés en classe, etc. Les objets et situations spécifiques décrits négativement au cours des entretiens sont donc variés. Mais les interprétations qui en sont faites peuvent varier également ; sur le terrain et à propos d'une même situation spécifique on pourra entendre parler d'un problème de « qualité du français », ailleurs ramené à un problème de motivation des étudiants, de manque d'efforts de leur part, de fierté, ou de respect, etc.

Donc je pourrais multiplier les exemples ; je ne le ferai pas car, au fond, l'abondance de récits n'implique pas nécessairement qu'il y a « un problème de langue » à l'Université. D'abord parce que la forme de mon recueil de données y poussait : j'ai mené des entretiens où il était explicite que je souhaitais entendre mes informants parler de leur vie professionnelle. J'ai donc suscité des récits dont un certain nombre étaient des présentations négatives de certaines situations, mais il n'est pas interdit de penser que la forme des entretiens y contribuait.

²⁰⁵ Ceci participe de la construction d'un éthos bien particulier. Je reviens au point 2.2.2 sur ce type de mise en discours.

Mais surtout, et c'est le plus important je crois, chaque situation, chaque objet qui peut être décrit négativement, est décrit ainsi parce qu'il s'inscrit dans un positionnement axiologique, lui-même dépendant des idéologies en circulation. Certains faits et certaines situations heurtent les valeurs, les convictions, les représentations des personnes, ils sont alors décrits négativement, vécus comme des « problèmes ». Pour le dire autrement, ne sont problématiques que des faits qui sont jugés « inacceptables » en regard de l'ancrage idéologique des individus et des idéologies en circulation dans un espace donné.

Je tire de cela deux remarques et une conclusion. Premièrement, des contre-discours existent toujours. A une situation donnée ne correspond jamais une interprétation consensuelle. Par exemple, on le verra, face à certaines situations, quelques voix théorisent l'impact des inégalités sociales dans la situation linguistique, et discutent la démocratisation de l'université. Autre exemple, dans la société civile, les professeurs sont régulièrement pointés du doigt comme étant responsables de la situation (Arrighi & Violette, 2013), ce que je n'entends pas vraiment (ou peu) à l'Université. Deuxième remarque, mon positionnement ici sera, autant que faire se peut, de laisser parler les participants de l'enquête, non de donner mon avis sur les situations qu'elles et ils décrivent. Si j'ai parfois pu observer les phénomènes décrits/racontés, ce n'est pas toujours le cas, et surtout, il ne m'appartient pas de caractériser ces phénomènes comme des « problèmes à résoudre », dans la mesure où cette caractérisation est rattachée à des positions axiologiques, et donc idéologiques. Mon but n'est donc ni de valider la légitimité de ces discours, ni de les discréditer. Conscient que l'entreprise de déconstruction par l'analyse de discours peut contribuer à un discrédit (cf. chapitre 3), je reviendrai, dans une partie discussion, sur des éléments du contexte d'émergence de ces discours.

En conclusion, il me semble plus intéressant de voir *comment* sont racontés les récits, comment les situations vécues me sont présentées, et les informations que cela donne sur l'actualisation des idéologies. C'est à cette question que j'essaierai de répondre maintenant.

2. Se raconter

Les analyses de cette section empruntent à l'analyse argumentative de discours (Amossy, 2010; Amossy, 2012; Rinn, 2008). Ce sont des analyses micro-linguistiques, qui me permettront de voir comment les discours s'inscrivent dans les idéologies, ou comment celles-ci s'actualisent dans le discours.

2.1. Du principe de mise en récit

Je reviens sur la mise en récit, déjà abordée en section 1.2 de ce chapitre. Mettre en récit, c'est raconter quelque chose, quelqu'un, une situation, des faits, en adoptant des codes narratifs. Ce que l'on appelle *storytelling*, lorsque c'est pratiqué à des fins de persuasion politique / marketing, est également présent dans les discours du quotidien²⁰⁶. La mise en récit est une forme d'argumentation efficace (Moïse, 2012), parce que des expressions émotives qui pourraient être discrédités du fait même de leur charge émotionnelle, trouvent dans la narration un accrochage au réel, au rationnel, et par là, trouvent crédit et légitimité. La mise en récit est une rationalisation des émotions (Charaudeau, 2008), je vais essayer de le montrer dans cette section.

Soit l'extrait de dialogue suivant. La scène se passe en entretien, j'interroge la professeure sur ses cours, elle en donne plusieurs, certains sont considérés comme des cours de mise à niveau (cf. chapitre 4, section 4.1.2), d'autres comme des cours « avancés ».

(Ext7, entretien, 20-10-14, 7^{ème}) ENQ : ok et du coup les publics sont pas du tout les mêmes E

Françoise : non absolument pas ah non non non non c'est sûr c'est sûr parce que en grammaire moderne E E bon les jeunes sont ++ complètement E E: perdus + sont complètement E:

ENQ : c'est difficile

Françoise : c'est très difficile je les sens souvent dépourvus je les sens/ j'enseigne une notion puis je vois là qu'ils ont des beaucoup de points d'interrogation dans les yeux puis ils me regardent puis des fois je dis oh mon dieu est-ce que je parle chinois c'est quoi + des fois/ puis là à un moment donné ben c'est ça là il faut je trouve faut je trouve une: + faut je trouve une façon de communiquer avec eux + E:

ENQ : les intéresser

Françoise : les intéresser + et + des fois même/ c'est affreux de le dire mais d'avoir recours à l'anglais un peu pour qu'ils puissent me comprendre un petit peu oui + un petit peu ++ mais c'est c'est les étudiants viennent de partout hein + alors y a des étudiants qui viennent de la péninsule acadienne ça va très bien E les étudiants qui viennent du nord-ouest de la province la grande région du Madawaska ça va bien + mais les étudiants qui sont un peu E E: qui ont toujours dit ben ce matin j'ai pris une cup de café puis qui ont jamais entendu le mot tasse de leur vie alors ça c'est les étudiants du Sud-Est E qui sont vraiment dans dans le chiac E des hardes pour des vêtements des vêtements ils ont jamais entendu ce mot-là de leur vie E alors c'est sûr puis pour moi ce sont des mots très accessibles en français mais pour eux + non ils ont/ c'est soit c'est l'an/ le mot anglais carrément ou soit c'est l'acadianisme alors des des hardes c'est un acadianisme alors ouais alors c'est ça qui E alors faut vraiment des fois faut vraiment je + je je + je m'abaisse vraiment je vais vraiment E

²⁰⁶ Storytelling est un terme est très utilisé en marketing (Gerber, Pic, & Voicu, 2013), il l'est aussi en sciences de la communication ou en sciences politiques de façon beaucoup plus critique (Salmon, 2008). La mise en récit, elle, s'applique à des conversations quotidiennes et familiales dont les enjeux et les formes ne sont pas les mêmes.

ENQ : y a un besoin d'adaptation

Françoise : oui oui

Dans cet extrait, la professeure décrit une incompréhension entre elle et son public étudiant. Pour se faire, elle construit deux images qui se répondent.

- 1) Celle du groupe Etudiant, décrit comme un groupe culturellement éloigné (je m'explique plus bas).
- 2) Celle du groupe Professeur, dont elle-même est membre, mû par le besoin de communiquer et de les atteindre.

Une série d'indices dans le discours viennent à l'appui de cette construction discursive. Les termes employés pour décrire le « eux, étudiants » renvoient d'une part à une forme d'incompréhension – accentuée par les adverbes employés (ils sont « complètement perdus », « souvent dépourvus », il y a des « points d'interrogation dans leurs yeux »), d'autre part à des pratiques linguistiques considérées comme étrangères et les enfermant dans un groupe – on notera ici aussi l'emploi des adverbes hyperboliques qui permettent une emphase :

- Ils disent « une cup de café » > ils ont « jamais » entendu le mot tasse « de leur vie »
- Ils disent « des hardes » > ils ont « jamais » entendu le mot vêtement « de leur vie »
- Ils utilisent « le mot anglais carrément » ou « l'acadianisme » > alors que « pour moi ce sont des mots très accessibles en français ».

A l'opposé, l'utilisation répétée de la formule « je les sens » construit la professeure comme une figure empathique, et montre ses pratiques comme l'expression d'une volonté d'aller vers eux, une volonté de « communiquer », de « les intéresser »²⁰⁷, des verbes qui ont une connotation positive. Ceux-ci sont, malgré tout, contrebalancé par le dernier qu'elle emploie, « je m'abaisse vraiment », qui traduit des représentations négatives associées aux pratiques linguistiques des étudiants.

Le groupe Etudiant est décrit en différentes catégories :

alors y a des étudiants qui viennent de la péninsule acadienne ça va très bien E les étudiants qui viennent du nord-ouest de la province la grande région du Madawaska ça va bien + mais les étudiants qui sont un peu E E: qui ont toujours dit ben ce matin j'ai pris une cup de café puis qui ont jamais entendu le mot tasse de leur vie alors ça c'est les étudiants du sud-est

²⁰⁷ Ce dernier terme lui est soufflé par moi, elle le reprend pour elle.

Chacune de ces catégories correspondant à un niveau de difficulté d'intercompréhension avec elle. Cette description est renforcée par l'image de la professeure « tentant d'établir une communication », comme s'il s'agissait de communiquer avec des étrangers :

des fois même/ c'est affreux de le dire mais d'avoir recours à l'anglais un peu pour qu'ils puissent me comprendre un petit peu oui + un petit peu ++

En outre, anticipant de potentielles réactions négatives face à sa façon de faire / de dire, la formule « c'est affreux (...) mais », vient appuyer les représentations négatives évoquées plus haut. L'adjectif « affreux » est ici un subjectivème (Kerbrat-Orecchioni, 2002 [1980]) qui marque une axiologie négative. Se référant à la peur, il empreint la scène d'une forme de gravité (je reviendrais sur la question des charges émotionnelles).

Enfin, cet extrait pourrait aussi s'analyser comme un appel à la pitié, mais je laisse de côté ce point pour l'instant, j'y reviendrai en section 2.4.1.

J'ai choisi de traiter cet extrait en guise d'introduction, parce qu'il me paraît représentatif de la conception des cours de français qui circule à l'Université. Cette façon de poser les choses entérine un fossé entre les professeurs et les étudiants ; deux groupes qui semblent ne pouvoir se comprendre que difficilement. Il s'agit sûrement plus d'une construction discursive contextuelle que d'une réalité (c'est-à-dire une construction qui serait liée à l'entretien et les thématiques abordées) ; toutefois cet extrait, à l'image de très nombreux discours recueillis tout au long de mon enquête, tend également à poser ces deux groupes comme deux protagonistes d'une histoire dont il convient d'analyser plus en profondeur les ressorts narratifs et argumentatifs.

2.2. Poser les personnages, l'éthos dans le discours

Je parlerai d'éthos pour désigner les stratégies de présentation de soi (Goffman, 1956 / 1987), ou plus précisément ici pour « rendre compte du traitement de la personne comme ressource argumentative » (Plantin, 2011, p. 26). Comme beaucoup d'auteurs, je ferai la distinction entre un éthos attaché à la personne-même (pour le dire vite, ce qu'elle est et ce qu'on pense qu'elle est) et un éthos attaché au dire (ce qu'elle dit qu'elle est). Je citerai alors Amossy, qui fait une synthèse de la notion d'éthos telle que je la comprends ici :

Un niveau « prédiscursif », où il faut examiner :

- *le statut institutionnel du locuteur, les fonctions ou la position dans le champ qui confère une légitimation à son dire*

- l'image que l'auditoire se fait de la personne préalablement à sa prise de parole (la représentation collective ou stéréotype qui lui est attachée)
Un niveau « discursif », où il faut examiner :
- l'image qui dérive de la distribution des rôles inhérente à la scène générique et au choix d'une scénographie (les modèles inscrits dans le discours)
- l'image que le locuteur projette de lui-même dans son discours telle qu'elle s'inscrit dans l'énonciation plus encore que dans l'énoncé, et la façon dont il retravaille les données prédiscursives (Amossy, 2012, pp. 95-96).

Celui qui m'intéressera ici est l'éthos discursif, comprendre : quelle(s) image(s) les intervenants construisent d'eux-mêmes dans le discours, comment et dans quel but ?

2.2.1. *Le Professeur, une figure avant tout empathique*

Dans l'extrait suivant, la professeure était invitée à s'exprimer sur le ressenti des étudiants face au test de classement. Elle dit :

(Ext8, entretien, 20-10-14, 12^{ème}) Françoise : puis c'est sur que les étudiants qui font le test de classement ceux qui sont E classés en 1006 pour eux c'est une grosse humiliation E c'est un échec je suis pourri en français ils sont très gênés de ça ils osent pas poser des questions parce que oh non mais je je E ++ je vais me faire juger + alors moi j'essaie de les mettre en confiance de les sécuriser puis euh puis je dis c'est correct vous avez de la difficulté en français ++ moi je sais pas ce que ça fait deux plus deux je suis aussi pourrie en mathématiques que vous êtes pourris en français/ puis je dis premièrement c'est pas vrai que vous êtes pourris + je dis vous allez changer cette attitude-là je dis arrêtez-moi ça là puis là je ris avec eux-autres puis c'est comme puis là / je suis très E ++ j'avais jamais réalisé mais y a un étudiant qui m'a dit Françoise/ je veux pas qu'ils m'appellent madame + on est d'égal à égal ils m'appellent Françoise/ Françoise tu es pas une enseignante toi non tu es une maman

ENQ : (rire)

Françoise : puis ça m'avait tellement touchée tu es une maman on est tous tes petits là on est tous tes petits loups oh je dis j'avais jamais pensé à ça mais j'ai dit c'est un beau compliment (rires) tu sais mais je suis très très maternelle avec les étudiants

On peut tirer plusieurs choses de cet extrait. Elle décrit d'abord une situation d'insécurité qu'elle marque par des termes forts (« humiliation », « échec »), que l'on pourrait considérer comme des qualificatifs hyperboliques servant à mettre une emphase particulière sur cette insécurité. Ce disant, elle montre également qu'elle comprend ses étudiants, car elle nous dit ce qu'ils pensent (« pour eux c'est une grosse humiliation », « ils sont très gênés » ou encore « ils osent pas »). Elle se met même à leur place, plusieurs « je » employés renvoient à un discours indirect de ses étudiants. Elle construit par là une figure omnisciente, puis vient aussitôt atténuer l'échec que peut constituer ce classement, car à « grosse humiliation », « échec », « pourris »,

vient directement s'opposer l'énoncé « vous avez de la difficulté en français » qui adoucit le constat.

D'un point de vue argumentatif, la suite de son discours est intéressante : la narration d'une anecdote fictive dans laquelle elle se met en scène (« moi je », et le « je dis », répété cinq fois), va servir une stratégie de connivence avec les étudiants, où elle se place à leur niveau (« je suis aussi pourrie en mathématiques que vous êtes pourris en français »). Mais cette dernière remarque comporte un présupposé dont elle se rend compte au milieu du récit (ce présupposé serait que les étudiants sont réellement « pourris en français »). Une rupture s'ensuit, puis elle avance une seconde idée (« c'est pas vrai que vous êtes pourris »), introduite par « premièrement » qui laisse penser que cette seconde idée est plus importante que la première. Elle reviendra quelques secondes plus tard sur l'idée d'un effacement de la hiérarchie professeure / étudiants (« je veux pas qu'ils m'appellent madame + on est d'égal à égal »).

Observer les relations dialogiques de son discours nous permet de situer sa position. Le discours rapporté de ses étudiants, la mise en scène de discours circulants (« je suis pourri »), et même le dialogisme interlocutif (« puis je dis premièrement c'est pas vrai que vous êtes pourris ») où elle se reprend, anticipant peut-être ma réaction (du moins, ce qu'elle imagine que son interlocuteur pourrait penser). Elle se montre ainsi à la fois comme omnisciente et connivente, ce qui permet l'empathie : elle comprend les problèmes des étudiants (l'insécurisation liée au test de classement) et elle peut y remédier (elle dit « les mettre en confiance » et « les sécuriser »).

Le deuxième récit, qui débute par « y a un étudiant qui m'a dit », introduit un thème qui mérite qu'on s'y arrête un peu plus longtemps.

L'allégorie de la Mère

Reprenons l'extrait :

Françoise : ++ j'avais jamais réalisé mais y a un étudiant qui m'a dit Françoise (...) tu es pas une enseignante toi non tu es une maman puis ça m'avait tellement touchée tu es une maman on est tous tes petits là on est tous tes petits loups oh je dis j'avais jamais pensé à ça mais j'ai dit c'est un beau compliment (rires) tu sais mais je suis très très maternelle avec les étudiants

L'intervenante met explicitement en avant le thème de la Mère. Elle parle d'un étudiant qui la compare à une mère, l'étudiant serait son « petit » ; puis elle-même se décrit comme « très très maternelle ». Le ton hypocoristique qu'elle emploie (« tes petits », puis « tes petits loups »), qui pourrait donner l'impression d'infantiliser les étudiants, vient renforcer l'image de la mère protectrice, tandis que dans le même temps ces termes familiers (de même que « maman »

répété deux fois) viennent aussi appuyer la connivence relevée précédemment : on sort du cadre de l'université pour celui de la famille. Ceci est même dit explicitement dans la formule « tu es pas une enseignante, tu es une maman ».

L'expérience ici relatée est décrite comme méliorative (« c'est un beau compliment », « ça m'avait tellement touchée »). Or, l'usage du discours rapporté fait dire à ses étudiants l'image méliorative qu'elle présente elle-même. Cela vient légitimer son propos car, quand bien même elle le confirme au discours direct par la suite (et insiste, « je suis très très maternelle avec les étudiants »), ce propos ne viendrait pas d'elle, elle ne ferait que rapporter ce qu'un étudiant lui a dit. Je précise une fois encore que je ne mets pas en cause la véracité ni la sincérité du récit ; je n'utilise le conditionnel qu'à titre de prise de distance face à une histoire rapportée à laquelle je n'ai pas assisté.

La même professeure mobilisa le thème de la mère/de la maternité régulièrement, comme encore dans l'extrait suivant. Elle me décrit une situation d'insécurité ordinaire où, après l'intervention d'une conférencière, ses étudiants n'osent pas poser de question :

(Ext9, entretien, 20-10-14, 55^{ème}) Françoise : mais je dis elle vient de vous demander avez-vous des questions on m'a/ on parle trop mal ++ on était trop gênés + avec toi Françoise c'est correct t'es Moman²⁰⁸ c'est Maman avec maman Françoise on est en sécurité c'est correct mais avec quelqu'un qui vient quelqu'un d'autre non

Cet extrait peut s'analyser de la même façon que le premier. On y retrouve les manifestations de proximité (« maman » répété trois fois, dont une prononcé [momã]) et de connivence, voire de confiance, lorsqu'elle décrit une atmosphère de l'intime qui la place en position de confidente devant laquelle « on peut tout dire », à l'inverse des « étrangers » qui interviennent en cours. En outre, on est renseigné explicitement sur les valeurs qu'elle associe à l'image de la mère, la « sécurité »/la protection en fait partie, comme encore ici (je mets en gras) :

*(Ext10, entretien, 20-10-14, 84^{ème}) Françoise : il est pas paresseux là + c'est plus profond que ça là y a de/ c'est quelque chose là c'est plus t'sais + fait que c'est pour ça que **je me transforme peut-être un peu trop en maman parce que je veux tellement les sécuriser** puis je veux tellement E venez me voir puis pas gênée non*

Je présente ici des extraits qui utilisaient explicitement l'allégorie de la mère, soucieux d'éviter un écueil idéologique : celui de présupposer moi-même les stéréotypes genrés induits par cette allégorie dans le discours de mes participants. Toutefois, si l'on mettait de côté cette

²⁰⁸ Prononcé [momã] avec une insistance.

précaution épistémologique, on pourrait alors observer l'extrait suivant en se demandant s'il ne construit pas lui-aussi, par l'infantilisation des étudiants, un éthos maternel :

(Ext11, entretien, 20-10-14, 28^e) Françoise : on a fait plusieurs exercices dans le cahier ensemble tout ça puis aussi on se/ on se ++ E plutôt que de ++ de se contenter des phrases du cahier on est capable de se faire des phrases tous seuls + je leur fait composer des phrases et tout ça puis E des phrases qui vont/ des phrases dont le contenu vont les intéresser là bon le joueur de hockey qu'est-ce qu'il fait le joueur de hockey fait qu'on on on formule des phrases ensemble puis là on les analyse ensemble puis souvent ben c'est/ ils sont plus intéressés quand c'est une phrase qui vient de leur + hey c'est eux-autres qui l'ont pondue la phrase c'est leur phrase fait que là je trouve ça travaille mieux quand c'est leur phrase plutôt qu'une phrase qu'est imposée par le cahier d'exercice

On pourrait alors supposer que montrer l'empathie peut passer par cet éthos maternel, manifestement fortement associé à des valeurs telles que la compassion, la protection ou la bienveillance. Ce qui n'est pas une constatation nouvelle dans le monde de l'enseignement où poser sur les professeurs l'image de la mère est assez courant :

Collins (1998) observes that the lines between teaching and mothering are often blurred, and that many women's teaching careers are shaped by a domestically-oriented ideology of teaching that views women as nurturers and caregivers (Castle & Woloshyn, 2003, p. 38).

On retrouve dans les termes *nurturer* et *caregiver* des attitudes qui me semblent correspondre à celle de l'extrait 11 et des précédents. Et alors qu'une tribune récente parue dans le New York Times (Hay, 2016) questionnait précisément, dans le monde académique, l'assignation des professeurs à l'allégorie de la mère²⁰⁹ avec de nombreux exemples, on remarquera ici qu'il s'agit d'une auto-attribution de la part de l'intervenante.

2.2.2. L'éthos combatif

Cette allégorie de la mère n'est pas étrangère à une image de combativité. On peut le comprendre à travers le terme « sécuriser » employé par l'intervenante précédente. Chez d'autres personnes, d'autres figures sont mobilisées mais participent aussi de cet éthos combatif. On le retrouve chez différents professeurs (d'une certaine manière et à différents degrés, chez la majorité d'entre eux/elles), mais je prendrai ici l'exemple d'Isabelle qui le décline de différentes façons.

²⁰⁹ Je remercie Isabelle Leblanc de m'avoir aiguillé vers ces références, qui posent la question genrée dans l'enseignement.

Observons d'abord l'extrait suivant. Nous parlions de rapport à la norme, et alors qu'elle m'explique qu'il faut arrêter de dire aux jeunes que le français est difficile, elle enchaîne :

(Ext12, entretien, 22-10-14, 9^e) Isabelle : la plupart de mes étudiants c'est vraiment le Sud-Est là j'ai/ je gère beaucoup de blessures d'estime de soi et de + madame ils nous enseignaient pas au secondaire parce qu'ils nous traitaient de stupid²¹⁰ c'est vraiment très très très profond ++ et même j'avais des enseignants + de la région de Kent cette journée-là les 104 qui sont venus me voir à la fin puis qui m'ont dit merci tu m'as fait un grand bien à mon estime de moi + ça fait que sans le savoir j'affecte d'une autre façon dans mon discours E j'affecte E et je passe mes messages aussi là je prends je transmets je comprends oubliez pas que c'est XXX que ça prend un S je transmets des des des connaissances de français pour améliorer justement ces enseignants-là qui ne maîtrisent pas toujours la langue + puis en même temps de passer le le/ en tout cas l'importance d'être d'être gentil dans tout ça parce que

ENQ : c'est intéressant ça parce que finalement on parle là d'une forme d'insécurité qui touche aussi les enseignants

Isabelle : oh oui + oh oui oui puis c'était une vieille/ ben une vieille madame je commence à être vieille là mais elle devait avoir 60 ans là puis elle est venue me voir et Isabelle merci ça m'a tellement fait du bien à mon estime

Dans la première phrase, elle pose le contexte, le Sud-Est, il semble que dans son esprit, cela induit d'ores et déjà une situation bien particulière : des étudiants insécurisés, de façon « très très très » profonde par des professeurs indéclicats, des « blessures ». S'ensuit une énumération qui vient baliser son rôle de professeure dans ce contexte-là : « j'affecte » > « je passe mes messages » > « je prends » > « je transmets » > « je comprends ». On retrouve l'empathie dans sa mission ainsi décrite, renforcée par l'image construite en creux de certains professeurs du secondaire qui seraient insultants envers les étudiants. Face à cela, Isabelle « gère les blessures d'estime de soi ». Plus que ça elle les soigne, ce que l'on peut lire dans les remerciements qu'elle reçoit des professeurs qu'elle rencontre et de ses étudiants.

Le personnage construit dans ces récits, peut être assimilé à une secouriste, ou une médecin ; ce personnage prend en tout cas l'image du sauveur à travers une scénographie qui dépeint un combat. Comme on le voit mieux dans le passage suivant :

(Ext13, entretien, 22-10-14, 34^e) Isabelle : mais là ils sont trop jeunes tu vois sont trop jeunes pour se prendre en main ce qui fait que: on leur/ on leur enseigne mais ils retiennent rien

ENQ : ils arrivent à 18 ans quand même c'est un âge où j'imagine qu'(il) y a des/ déjà des déclics qui se font

Isabelle : oui ben oui on arrive à en sauver + on sauve pas tout le monde c'est certains qu'on peut pas sauver tout le monde + mais moi j'en ai sauvé + j'ai j'ai eu des larmes de filles et de gars + qui n'avaient jamais réussi une rédaction et je dis mon dieu qu'est-ce t'as fait pourquoi

²¹⁰ Prononcé [stju:pid].

tu pleures t'es cont/ t'es pas content 78 c'est la première que je réussis de toute mon existence puis là j/ ben tu pleures c'est parce que je suis content

Parce qu'il s'agit d'un discours émotionné (Plantin, 2011), l'éthos combatif est servi par une série de stratégies argumentatives de l'ordre de la dramatisation. J'y reviendrai mais je relève déjà quelques éléments qui seront approfondis par la suite :

- Le champ sémantique utilisé n'est pas anodin : il s'agit de « sauver » les étudiants (répété quatre fois). Ce vocabulaire est celui d'une situation de péril. En l'occurrence, sont « sauvés » les étudiants qui obtiennent de bonnes notes aux examens de français, les autres sont perdus²¹¹.
- Les termes « larmes de filles et de gars », « pourquoi tu pleures » (deux fois) qui, ici, renvoient à une émotion qui ne peut pas être retenue (la joie), inscrivent cette anecdote dans un registre résolument pathémique,
- que certaines tournures hyperboliques viennent appuyer (« c'est la première fois (...) de toute mon existence »).

Cette mise en récit dessine en creux les contours d'un « péril » qui menacerait les étudiants. L'enseignante fait face à ce péril, dans une construction qui tient à la fois de la combattante et du sauveteur. Parfois, de manière plus subtile peut-être, cette présentation de soi se lit à travers un volontarisme affiché, comme par exemple dans l'exemple suivant :

(Ext14, entretien, 22-10-14, 26^e) Isabelle : moi je leur dis dans la vie y a deux attitudes ça c'est mon petit speech du premier cours + y a whatever + ou kick ass ++ puis je le dis en anglais.

ENQ : (rire)

Isabelle : je le dis en anglais

ENQ : une forme de de connivence avec E:

Isabelle : oui puis là ils arrivent y a un étudiant il me remet sa rédaction il me dit madame je pense que j'ai kické ass

Ici, le volontarisme qu'elle affiche s'assimile assez facilement à ce caractère combatif qu'elle met en avant tout au long de son discours. Il se double d'une stratégie de connivence (« je le dis en anglais », deux fois) qui permet d'assouplir une position par rapport à la norme supposée rigide²¹². Le tout doit servir à stimuler chez ses étudiants une motivation qu'elle suppose largement absente (cf. extrait 13).

²¹¹ C'est moi ici qui qualifie en tirant le fil du champ sémantique, mais pour autant, on a lu ce terme chez une autre professeure, cf. extrait 7.

²¹² Les professeurs semblent souvent supposer que les étudiants voient en eux des personnes extrêmement rigides sur les questions de normes du français. Beaucoup attribuent par ailleurs à cette rigidité une partie de

Pour finir sur ce point, une remarque : l'éthos combatif, même lorsqu'on peut y lire l'image du soldat, ne doit pas laisser penser qu'il est incompatible avec l'empathie, décrite au point précédent. Au contraire, nous avons pu voir que les deux cohabitent très bien, voire même que les deux imageries s'alimentent. L'éthos combatif vient alors souvent appuyer une narration du métier de professeur qui l'assimile à un combat pour le salut des étudiants. Deux volets d'une même médaille : combattant d'un côté, protection et soutien de l'autre.

2.3. Le rôle des étudiants : réflexions sur les champs sémantiques utilisés

J'ai essayé au point précédent de montrer comment les professeurs construisaient leur propre image dans leur discours, et de cerner quelques figures (quelques allégories) porteuses de sens. Je voudrais maintenant m'arrêter sur la façon dont les étudiants sont décrits. Lorsqu'on analyse le discours que les professeurs tiennent sur eux, on remarque vite que l'image qui en est construite est un contrepoint de l'image qu'ils construisent d'eux-mêmes.

Ainsi, à la figure du professeur secouriste combatif répond celle de l'étudiant dans le besoin ; comme ici, alors que j'interroge Isabelle sur les manifestations d'insécurité qu'elle peut observer dans ses cours :

(Ext15, entretien, 22-10-14, 77^e) Isabelle : ben c'est qu'ils vont dire qu'ils sont chiac + ils vont dire de quelle école ils viennent de quelle région ils viennent ils vont dire que les enseignants de leur école les faisaient sentir right stupid E ils vont pleurer

ENQ : ah oui carrément ?

Isabelle : j'en ai qui pleurent + j'en ai qui sont tellement contents que finalement ils vont comprendre ++ ils sont assis là avec le crayon puis ils sont comme finalement y a quelqu'un qui va me répondre finalement y a quelqu'un qui va m'expliquer c'est comme si/ c'est pas tous y en a que E elle est plate là mais y en a qui se sont comme oh lala ça fait longtemps que j'attendais ça là c'est comme un besoin là

Cet extrait peut s'observer de la même manière que le n°13, plus haut. On retrouve cette scénographie de l'étudiant dans le besoin secouru par l'enseignant à deux moments différents de l'entretien. Ici, Isabelle pose la situation, « ils sont assis là avec le crayon », décrivant une scène d'attente, voire d'impatience (« finalement y a quelqu'un qui va me répondre » / « m'expliquer »). Puis, elle se met à la place de l'étudiant générique²¹³ qu'elle fait parler à la première personne : de la sorte c'est lui-même qui exprime son besoin. Ce besoin est d'ailleurs

l'insécurité linguistique qui touche les étudiants. Certains sont ainsi poussés à jouer la connivence pour casser cette mécanique. Voir infra, chap.7, section 3.2.

²¹³ Je postule qu'elle ne rapporte pas ici une anecdote précisément datée mais qu'elle illustre, de façon générale, des comportements qu'elle rencontre.

signifié avec des adverbes hyperboliques (« finalement » deux fois, « ça fait longtemps »). On retrouve la même stratégie argumentative que dans l'extrait n°13, et de fait, la même façon de construire un effet de dramatisation. On peut notamment relever le même type de vocabulaire de l'émotion (« [ils] sont tellement contents », « ils vont pleurer »).

Il s'agit donc de sauver des étudiants dans le besoin (le terme « sauver » était présent dans l'extrait 13). Parfois, lorsque l'on tire le fil de cette analogie, on aboutit à des métaphores hyperboliques, comme dans les mots d'une autre professeure :

(Ext16, entretien, 20-10-14, 24^e) Françoise : puis à un moment on on peut plus les sauver moi j'ai vraiment l'impression de travailler aux soins intensifs là + je suis aux soins intensifs de la langue (rire) puis y a des mourants j'te jure qu'y a des mourants

« Sauver » les étudiants, revient ici, mais accompagné cette fois d'un champ sémantique autrement plus connoté : « les soins intensifs », « les mourants ». On pourrait s'interroger sur l'intérêt de mobiliser le vocabulaire de la maladie et de la mort pour parler d'une situation d'apprentissage. Mais on voit comment ce registre répond à l'éthos que les professeurs se construisent, et comment, du même coup, il participe à poser l'idée de problèmes graves. Or, si dans l'extrait 16 le rire vient enlever un peu de la charge tragique de cette métaphore, elle est réitérée bien plus tard dans l'entretien d'une toute autre façon. La professeure me parle alors du cours de sociolinguistique obligatoire, dont elle salue la disparition ; elle explique qu'il ne faisait pas de grammaire, or, le besoin serait là²¹⁴ :

(Ext17, entretien, 20-10-14, 65^e) Françoise : mais c'est sur qu'l/ ça ça serait la formule idéale pour moi moitié linguistique moitié grammaire moitié tu sais on + ou on commence au moins qu'on commence à leur enseigner quelques notions grammaticales et non pas qu'on parle pas de ça du tout et on verra ça dans quatre mois ben non regarde la la le les soins intensifs c'est maintenant dans quatre mois il va être mort trop tard

Ce que l'on ne voit pas dans la transcription, c'est que le ton employé alors est incisif, l'intonation de la dernière phrase est montante avec, à la fin, une insistance sur le « trop tard ». On observe le même vocabulaire (« les soins intensifs », « il va être mort »), agrémenté cette fois de deux éléments, « c'est maintenant » et « trop tard », qui viennent marquer l'urgence de la situation (je reviens sur ce point en 2.3.). Le rire ne vient plus dédramatiser une métaphore hyperbolique, il y a comme une gradation et une aggravation des analogies « mortelles » durant l'entretien.

²¹⁴ Je ne reviens pas ici sur ce diagnostic, évoqué déjà par Heller, Labrie, *et al*, dans leur rapport de 1994. Je tends à rejoindre leurs positions d'alors (voir chapitre 4, section 1).

Cette montée en gravité trouve peut-être un point d'orgue à la toute fin de l'entretien. Je demande à mon intervenante si, pour un étudiant, le fait de venir la voir dans son bureau pour lui poser des questions de langue (ce qu'ils sont très largement invités à faire, *a priori* par la majorité des professeurs de français) peut-être vécu comme humiliant, parce qu'une « façon de reconnaître qu'ils sont pas au niveau des autres » (je me cite), elle répond :

(Ext18, entretien, 20-10-14, 79^e) Françoise : moi je pense que oui + c'est ben trop gênant d'aller voir/ moi je crois que oui hey y a ça aussi et ça va loin l'insécurité linguistique là + c'est un gros problème puis ça va vraiment loin là ++ admettre que j'ai des difficultés + c'est comme quelqu'un + qui a honte d'avouer qu'il a un cancer + c'est la même chose + j'ai honte d'avouer que j'ai besoin d'aide + j'ai besoin d'aide + c'est humiliant de demander de l'aide + ben moi j'appelle ça de l'orgueil mal placé c'est ça

ENQ : ça peut être ça aussi oui

Françoise : mouais ++ c'est ça c'est comme c'est ça c'est comme quelqu'un j'en connais des gens qui ont un cancer oh ben faut pas que personne sache faut pas que personne sache que je suis malade mais voyons DONC c'est c'est la même chose moi je fais le lien avec ça puis c'est la même chose faut pas que personne sache que j'ai + j'ai de la difficulté

Précisons que c'est moi qui, dans ma question demande si « c'est humiliant » ou non, donc les mots relatifs à la honte (« quelqu'un qui a honte », « trop gênant », « j'ai honte d'avouer », « c'est humiliant ») peuvent avoir été induits par ma question. Toutefois leur récurrence ne laisse pas douter qu'elle les endosse. Et puis, sa métaphore reprend les précédentes pour l'approfondir. Ainsi, « admettre que j'ai des difficultés » est comparé à « avouer qu'il a un cancer », et ce à plusieurs reprises : elle dit « c'est comme quelqu'un », puis ajoute « c'est la même chose », et « moi je fais le lien avec ça ». La métaphore hyperbolique est assumée : les mauvaises notes en français sont renvoyées à une maladie qu'on cache.

Bien sûr, ces champs sémantiques et ces analogies sont mobilisés parce qu'ils rejoignent un discours qui se veut empathique sur la situation des étudiants et sur l'insécurité linguistique. Il est malgré tout permis de questionner ces rapprochements. Revenons quelques pas en arrière pour nous intéresser au rôle de l'analogie dans l'argumentation.

Champs sémantiques de la guerre et de la maladie, quelle(s) fonction(s) ?

L'analogie est l'un des piliers sur lesquels Aristote fonde le logos. C'est une stratégie argumentative très courante, étudiée depuis longtemps, qui repose sur l'équation suivante « C est à D ce que A est à B » (Amossy, 2012, p. 167). Dans les comparaisons²¹⁵ choisies par mes interlocutrices, il est donc supposé que les situations de la maladie (un cancer) et des difficultés

²¹⁵ Je ne chercherai pas à distinguer comparaison et métaphore, je considérerai ici les deux comme des analogies, chacun des termes peut être employé pour l'autre.

en français normatif sont analogues. Il est du moins supposé que la première situation peut m'aider (moi, comme récepteur du discours) à comprendre la seconde car, pour citer Maingueneau, l'analogie « tient en ce qu'elle met en relation un objet problématique avec un objet déjà intégré par les représentations du co-énonciateur » (1991, p. 246). Si l'on cherche à savoir pourquoi le champ sémantique relatif à la maladie est mobilisé, on peut faire l'hypothèse que la clé réside dans une forme de familiarité que l'auditoire aurait avec la situation de comparaison, en l'occurrence un cancer, ou plus généralement une maladie. La présupposition principale des analogies avec la maladie repose sur la gravité de la situation ; il s'agit donc de faire toucher du doigt au récepteur le degré de gravité de la situation des étudiants. Du même coup, il s'agit de montrer une forme d'engagement personnel et d'empathie des professeurs à leur égard. Cette métaphore est un effet de dramatisation, comme nous en avons déjà vus jusqu'ici – comme nous en verrons d'autres au point suivant – on pourrait même parler d'un appel à la pitié²¹⁶. Ce qui point parfois dans d'autres métaphores, comme celle-ci, dont j'ai extrait le titre de ce chapitre :

(Ext19, entretien, 20-10-14, 69^e)²¹⁷ Françoise : mais c'est E oui c'est difficile c'est des soldats qui tombent sur le champ de bataille ++ c'est c'est quelque chose

Alors, victimes, patients, ou soldats tombés au champ d'honneur, il est permis de questionner l'utilisation d'images, qui recèlent une forme de violence en elles-mêmes, pour qualifier les étudiants d'une part, et le quotidien d'une salle de cours de l'autre. Si l'efficacité de ces comparaisons repose sur les représentations plus ou moins partagées d'une forme de gravité des situations et sur l'appel aux émotions, il est souvent considéré que l'analogie est un argument faible du point de vue du logos (Amossy, 2012 : 168, par exemple²¹⁸). Chacun des termes de l'équation ($C > D = A > B$) peut être discuté, ainsi que les prémisses et les présupposés. Ici, l'hyperbole pourrait facilement prêter le flanc à la critique par les liens, mêmes ténus, qu'elle pose entre une situation d'apprentissage et une situation de mort physique. Cela étant, qu'en est-il du point de vue du pathos ; c'est-à-dire en lien avec les émotions à construire et à susciter chez l'auditeur ? Quel environnement discursif ces analogies participent-elles à bâtir ? Je reviens maintenant plus en détails sur ces questions.

²¹⁶ Voir infra section 2.4.1, je ne m'y arrête pas pour l'instant.

²¹⁷ Parlant des étudiants qui viennent en cours de français.

²¹⁸ Mais on pourra lire également les travaux sur les *fallacies* et les paralogismes, cf. par exemple Plantin (1995; 1996).

2.4. Dramatiser

Plusieurs extraits déjà analysés ici montrent une dramatisation des situations et/ou des enjeux ; que l'on songe par exemple – mais pas seulement – à l'extrait n°5 (et ses emphases, par les hyperboles utilisées ou les effets de prosodie), aux extraits n°13 et 15 (et son champ sémantique résolument inscrit dans le registre du drame et de l'émotion), ou même encore aux extraits 16 à 19 par l'usage des métaphores de la maladie, de la mort ou de la guerre. En outre, de façon générale, la mise en récit des situations du quotidien participe à une dramatisation, c'est-à-dire qu'à peu près toutes les stratégies argumentatives précédemment exposées pourraient s'y rattacher. Les personnages sont construits comme des figures emblématiques (le professeur combattif, l'étudiant dans le besoin) d'une histoire tantôt épique (vocabulaire de la guerre, de la lutte), tantôt tragique (vocabulaire de la maladie, image de la lutte sans fin). Le tout participe d'un discours pathémique ou les émotions sont abondamment mobilisées, mais aussi appelées.

2.4.1. *L'appel aux émotions*

Jusqu'à maintenant, la question des émotions a été abordée régulièrement mais de loin en loin, sans éléments théoriques en soutien. Il me semblait plus pertinent d'analyser d'abord la façon des intervenants de se raconter sous l'angle du logos et de l'éthos, mais on retrouve du pathos à tous les niveaux de mon corpus et probablement chez toutes les personnes interrogées. C'est une thématique transversale aux données, je voudrais donc poursuivre en approfondissant ce point. Je souligne aussi, avant d'aller plus loin, que les émotions telles que je les comprends, rejoignent une conception où, si elles ne sont pas toujours conscientes, sont en tout cas mobilisées dans le discours au gré de stratégies argumentatives au sujet de choses qu'un individu « se figure » ce qui fait dire à Charaudeau qu'elles sont intentionnelles (Charaudeau, 2000, p. 130). J'insiste donc sur le fait que je ne parle pas « d'émotivité », en l'assimilant si peu que ce soit à une réaction réflexe irrationnelle.

Selon Marc Bonhomme, la fonction pathémique du discours peut se diviser en deux. Soit 1) des éléments permettent de révéler l'émotion du locuteur, ils sont un « symptôme de l'émotivité du locuteur » (2005, p. 171). On pourra alors s'intéresser dans son discours aux ellipses, hésitations, emballements, ratages, etc. ; soit 2) des éléments du discours doivent permettre de déclencher l'émotion chez les récepteurs. Consciemment ou non de la part de la personne qui parle, celle-ci doit activer chez le destinataire des émotions censées l'amener à adhérer à ses

positions. Nombreux sont les éléments témoins du premier type qui pourraient être analysés dans les transcriptions des entretiens et des séances de cours, mais je mettrai l'accent ici sur le deuxième type.

On trouvera ci-dessous, cités par Plantin (2011, p. 172), les quatre principes d'inférence émotionnelle d'Ungerer (1997). A l'origine, ceux-ci s'appliquent au discours de presse, je les retrouve pourtant dans le discours spontané de mes intervenants.

Principles of emotional inferencing	Linguistic triggers
<p>1. Principles of emotional relevance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principle of proximity: "us vs. them": focus on what is close to the reader - Principles of animacy ("life & death" principle): focus on what is life-endangering or life-generating for human beings - Principle of rank and number: focus on what concerns many and important people 	<ul style="list-style-type: none"> - Deictic items, kinship terms, endearing forms of address - 'Calamity' vocabulary: <i>murder, rape, assault, earthquake, casualties, kill, injure</i> - Numerals and other quantity expressions, titles
<p>2. Principle of emotional evaluation</p> <p>Provide evaluations based on the norms of your culture.</p>	<p>Commenting adverbs, lexical items with positive/negative connotations</p>
<p>3. Principle of intensity of presentation</p> <p>Be drastic.</p>	<p>Use vivid details and metaphorical links with emotionally established domains (Bible)</p>
<p>4. Principle of emotional content</p> <p>Mention emotional aspects of events explicitly</p>	<p>Descriptive emotion terms (adjectives, nouns, verbs)</p>

Je copie ce tableau tel que Plantin le présente, parce qu'il me semble mettre des mots sur des attitudes régulièrement observées depuis le début de ce chapitre. Par exemple, nous avons vu au point précédent des stratégies argumentatives qui relevaient du principe de vie (*principle of animacy*, dans le tableau), d'autres relevaient du principe *of emotional content*, en insistant sur certaines émotions explicitement (voir notamment les analyses des extraits 13 et 15), d'autres encore, relèvent du principe « d'intensité » de la présentation, je parle dans cette section de « dramatisation ».

Pitié et indignation

On peut déceler, dans un certain nombre d'extraits, des expressions de la pitié ou d'appel à la pitié. La pitié est décrite par Aristote comme un sentiment de douleur né d'un mal touchant quelqu'un qui ne l'a pas mérité (Konstan, 2000). Cela lie la pitié à un sentiment d'injustice, mais aussi un ensemble de valeurs morales (portées par les individus, mais plus globalement inscrites dans des idéologies). En poursuivant cette idée, on peut qualifier « d'appel à la pitié » ce qui relève de stratégies discursives mises en place dans le discours dans le but de faire ressentir cette pitié à un récepteur du message. Je ne mobiliserai le terme « pitié » que dans cette situation-là d'appel à la pitié, soit dans les cas de stratégie argumentative. C'est-à-dire que je ne (pré)juge pas du sentiment de pitié, proche de la compassion ou de l'empathie, que peuvent éprouver mes intervenants à l'endroit de certaines situations de leur quotidien.

Des exemples ont déjà été exposés jusqu'ici. La pitié peut être suscitée chez l'interlocuteur par une série de catégorisations liées à des champs sémantiques « émotionnants » pour qualifier les étudiants : la maladie et la figure du malade chez Françoise²¹⁹, et même de l'*enfant malade* ; celle encore de la guerre et des soldats qui « tombent au champ de bataille » (extrait 19). Elle peut encore être suscitée par des formulations qui laissent entendre que les étudiants *subissent* les événements, qu'ils sont plus « agis qu'agissant » pour reprendre la formule de Micheli (2008, en ligne). On a pu le voir dans l'extrait 7, où les étudiants étaient « complètement perdus », « dépourvus » : ces participes passés à fonction d'adjectifs montrent que les actions s'exercent *sur* eux. Dans ces constructions argumentatives, les étudiants ne font pas l'action, ils la subissent. On est là dans le registre de l'injustice où un malheur immérité touche des individus.

Cette thématique se retrouve dans d'autres constructions, où les récits sont présentés sous des tournures tragiques qui insistent sur une forme de fatalité irrémédiable. Prenons l'échange suivant ; j'interroge une informatrice sur les abandons éventuels à l'université à cause de cours de français ratés, l'occasion pour elle d'un récit (cf. encore point 1.3. de ce chapitre).

(Ext20, entretien, 27-10-14, 62^e) Rebecca : ben ça m'est arrivé l'an dernier où j'ai dû E+

ENQ : ah oui ?

Rebecca : ouais y a une étudiante qui ++ elle pleurait et tout mais non c'était impossible

ENQ : dans ces cas-là tu leur dis quoi ? (2sc)

Rebecca : qu'est-ce que je peux leur dire + je lui ai dit qu'un jour elle allait être en paix avec/ sûrement être en paix avec son cheminement mais moi je pouvais pas E la laisser E ++ passer

²¹⁹ Cf. supra section 2.3

+ et puis non c'est ça elle était revenue même expressément pour faire un cours de français ++ elle avait tout fini tout fini son bac

ENQ : ah oui (2sc)

Rebecca : ouais elle est revenu à/

ENQ : elle avait fini son bac mais il lui manquait un cours de

Rebecca : ouais + mais son français ça marchait jamais + elle est revenue elle a fait un cours encore d'un an en 1006 mais elle a pas eu la note qui lui ++ qu'elle devait avoir et puis c'est ça ++ donc + c'est triste mais oui

Il y a comme une fatalité qui se dégage de cette histoire ; l'étudiante, à qui il ne manque rien sauf de valider un cours de français, mais qui ne peut pas poursuivre, qui pleure, la professeure qui compatit à sa douleur mais ne peut rien faire pour elle (elle l'appuie : « non c'était impossible » ; « je pouvais pas la laisser passer »). Le rythme lent de la narration (nombreuses pauses, parfois de plusieurs secondes) impose une atmosphère de gravité, les silences deviennent évocateurs. On bascule presque dans une forme de tragédie lorsqu'elle dit « je lui ai dit qu'un jour elle allait être en paix (...) avec son cheminement ».

Cette séquence pourrait être qualifiée d'appel à la pitié également. Ce qui est intéressant, c'est que l'anecdote amène à la fois à prendre en pitié l'étudiante qui – par la faute de cours exigeants en français, ne peut pas poursuivre sa formation et est obligée d'abandonner ; mais elle met aussi l'accent sur la difficulté, voire la dureté, de la position de la professeure qui doit prendre ses responsabilités et endosser ce genre de décisions : refuser une étudiante, quand bien même elle me précise qu'elle n'avait pas d'autre choix, une forme « d'impuissance responsable ». Cette scène dramatisée – que l'on peut mettre en parallèle avec l'éthos que certains construisent dans leur discours (cf. 2.1.) – peut convaincre à la fois de la gravité de la situation (en l'occurrence le niveau jugé trop faible de certains étudiants en français), puis de l'exigence et du professionnalisme de la professeure.

Ruth Amossy écrit que pitié et indignation sont

deux sentiments qu'Aristote dans sa Rhétorique considère comme inversement complémentaires. Selon Aristote, nous éprouvons de la compassion envers ceux qui ont subi une infortune qui pourrait nous advenir, et de l'indignation lorsque nous voyons « dans la prospérité et en honneur des personnes qui ne le méritent pas » (Aristote, 1989, p. 81). « La raison en est, que tout ce qui arrive sans qu'on l'ait mérité, soit bien, soit mal, est une chose injuste et qui choque (2000, p. 317).

Les deux émotions sont décrites dans une relation de dépendance entre elles et avec des sentiments de justice / injustice. Je décrivais l'indignation dans une note de bas de page (section 1.2 de ce chapitre) comme une émotion qui s'appuie sur une situation décrite négativement, et

qui pouvait être imputable à un agent (des « responsables ») bien défini (Micheli, 2008) ou en tout cas que l'on recherche. Boltanski écrivait, lui, que ce qui caractérise l'indignation c'est qu'elle « se détourne de la considération déprimante d'un malheureux et de ses souffrances pour aller chercher un persécuteur et se centrer sur lui » (1993, p. 91). Ou pour le dire en des mots moins tranchants peut-être, on peut dire de l'indignation qu'elle se détourne de la pitié pour chercher un responsable. Cela suppose que les intervenants posent un problème (ou une situation jugée négativement, cf. section 1), qu'ils se placent en opposition à cette situation, et qu'ils désignent un responsable. Parfois, cette construction peut s'observer par l'énonciation : une première personne (singulier ou pluriel) vient s'opposer à une deuxième personne (du singulier ou du pluriel) ou une troisième, qui est l'accusée. Souvenons-nous à ce titre de l'extrait n°5 plus haut, où Adèle disait :

(Ext5, entretien, 16-10-14, 75^e) Adèle : y a vingt ans les étudiants qui parlaient chiac mais chiac pur là venaient dans mon bureau ils parlaient ils s'efforçaient de bien parler + maintenant les étudiants viennent ils me parlent en (insiste) chiac ++ c'est c'est pas je veux pas tout généraliser là mais la plupart (chuchoté) ils me parlent chiac

Le « ils » désignant les étudiants d'aujourd'hui est un agent actif donc marqué comme responsable d'une situation jugée de façon négative (et de plus mis en opposition avec les étudiants d'il « y a vingt ans », qui eux ne faisaient pas la même chose). Parfois, la procédure de désignation de l'agent se fait moins explicite, elle se lit dans le silence ou dans le refus de nommer. Prenons un morceau d'extrait qui sera étudié infra, Françoise dit :

(Ext22, entretien, 20-10-14, 24^e) Françoise : des fois quand je suis très très très très très fatiguée et très très très frustrée je me dis quoi donc est-ce que ça leur a pris douze ans pour apprendre les 26 lettres de l'alphabet ?

Si on peut aussi identifier un « ils » (dans le pronom « leur »), la responsabilité est aussi ailleurs : les « douze ans » font référence aux douze années d'école (primaire puis secondaire). L'école, responsable par sa passivité de la situation dont les professeurs de l'Université héritent. Ce motif est d'autant plus renforcé que la formation en français est du devoir de l'école primaire et secondaire. Cette seconde construction où l'école est visée me paraît plus fréquente, ici la responsabilité n'est pas marquée explicitement, mais ce n'est pas une absence de désignation pour autant.

Dans un cas comme dans l'autre, qu'il s'agisse de la figure de « l'étudiant dont la nonchalance confine à l'irrespect » ou de « l'école qui ne fait pas son devoir²²⁰ », celles et ceux qui pâtissent de cet état de choses sont les professeurs de l'Université. L'indignation est ensuite

²²⁰ Les guillemets notent que c'est moi qui nomme ces deux figures schématiques.

servie par les indices argumentatifs de la colère : par exemple le ton d'Adèle qui met en évidence l'objet problématique (le chiac) par l'insistance ou le chuchotement (extrait 5), ou la question rhétorique hyperbolique de Françoise (extrait 22).

Ceci n'est qu'un balayage rapide, qui n'est exhaustif ni dans les stratégies argumentatives, ni dans les émotions mises en avant, ni dans les objets censés les susciter ; il visait surtout à montrer comment de telles émotions peuvent être appelées chez l'interlocuteur en insistant sur les stratégies qui me paraissent récurrentes. Je poursuis donc avec un dernier point qui revient sur la transmission de « l'urgence ».

2.4.2. Alarmisme et rhétorique de l'urgence

On l'a vu dans différents exemples cités ici, les intervenants transmettent parfois l'idée d'urgence et de gravité. Nous l'avons vu jusqu'ici à travers différents procédés, j'aimerais en approfondir un.

Les illustrations hyperboliques

J'en ai déjà montré un certain nombre ; le principe est d'exagérer un fait, ce qui le met en relief, mais ce qui vient surtout servir l'impression de gravité. Les entretiens se parsèment ainsi de récits comme le suivant, ancrés dans le quotidien (le récit est « daté », Nadine dit « aujourd'hui ») :

(Ext21, entretien, 22-10-14, 37^e) Nadine : très profondes oui puis que + t'as douze années de scolarité puis t'arrives avec des problèmes de cet ordre-là là quand tu dis/ moi ça m'a frappé aujourd'hui parce que d'habitude bon E ils se mêlent entre adjectif adverbe bon des choses comme ça là puis déterminants pronom bien sûr les mots qui E les les qui peut être pronom puis déterminant mais là + je te dirai que j'en avais une dizaine plus peut-être plus les noms c'est tout des adjectifs puis ils ont mis nom là systématiquement là ok + mais s/ t'sais c'est quand même c'est sérieux-là t'sais j'veux dire t'sais le nom c'est me semble (rire) que c'est

Bien sûr, rien ne vient nous dire que c'est une vision exagérée des choses ; toutefois la mise en mots est hyperbolique. Cette intervenante me décrit à plusieurs reprises sa propre sidération : « moi ça m'a frappé », « c'est sérieux là ». Ce qui laisse entendre que la situation n'est pas ordinaire où que la professeure elle-même n'avait pas encore pris la mesure totale du « problème ». Le récit également appuyé par des adverbes d'intensité : ces lacunes sont « très profondes », les étudiants ont « systématiquement » mal classé les mots. La gravité est également soulignée par une proposition à la formulation hyperbolique : « t'as douze années de scolarité puis t'arrives avec des problèmes de cet ordre-là ».

Ces douze années de scolarité font partie des « nœuds du problème ». Elles forment comme une masse grise nébuleuse, floue, durant laquelle les professeurs ne savent pas vraiment ce qui se passe, mais dont ils peuvent constater les mauvais résultats à l'entrée des étudiants à l'Université. Autrement dit, la scolarité primaire et secondaire joue facilement le rôle de l'Explication, avec un grand E, car elle peut tout expliquer (ça dépend des gens et des sujets). On trouve cette mention encore ici, quand une professeure raconte ses impressions dans les moments de découragement :

(Ext22, entretien, 20-10-14, 24^e) Françoise : puis on se demande qu'est-ce qu'ils ont appris pendant douze ans à l'école ++ des fois quand je suis très très très très très fatiguée et très très très frustrée je me dis quoi donc est-ce que ça leur a pris douze ans pour apprendre les 26 lettres de l'alphabet ? ++ je j'arrive là/ puis là j'exagère vraiment là quoi donc ils nous arrivent au mois de septembre ils connaissent le leur ils connaissent les 26 lettres de l'alphabet et point final c'est tout ce qu'ils connaissent

Elle reconnaît elle-même l'exagération, mais l'effet de l'exemple n'en reste pas moins percutant : ramener le niveau de connaissance des nouveaux entrants à l'université aux 26 lettres de l'alphabet. C'est bien une manière de montrer toute l'étendue du travail qu'ont les professeurs de français de l'Université. En creux, cela fait reposer la responsabilité sur la scolarité qui précède l'entrée à l'université. C'est aussi sûrement une manière de trouver des réponses à des situations qui ne sont pas toujours bien comprises ; de répondre à une question éternelle, pourquoi, malgré tous les efforts faits sur la formation en français, chaque année des débats s'enflamment sur « la qualité du français » ? Le rôle de l'école est une explication récurrente.

Un dernier exemple d'illustration hyperbolique, qui passe cette fois par des déclarations péremptoires, prononcées dans une anaphore (« ils savent pas », je mets en gras ci-dessous) qui donne une impression de martèlement :

*(Ext23, entretien, 23-10-14, 12^e) Sylvie : leur grammaire ils la connaissent pas **ils savent pas** c'est quoi un complément **ils savent pas** c'est quoi un sujet **ils savent pas** c'est quoi un nom j'ai XX demandé à un étudiant est-ce que t'es capable de me dire la nature de ce mot-là + il va tout essayer + un adjectif ? E: puis si il connaît le mot adjectif + E **ils savent pas** donc ils ont pas de base ils peuvent pas fonctionner c'est impossible impossible je le vois là présentement parce que on a vu la classe des mots puis on a vu la fonction des mots ok*

L'anaphore, l'énumération, les phrases assertives toutes fondées sur une négation des connaissances des étudiants, peignent un tableau quasi-apocalyptique : on compte sept formulations négatives (« ils connaissent pas », « ils savent pas » (x4) « ils ont pas », « ils peuvent pas »), ainsi les étudiants ne « peuvent pas fonctionner », c'est « impossible » (répété).

Le déclinisme

Le bien connu *c'était-mieux-avant*²²¹ vient également nourrir cette impression d'urgence et l'alarmisme relatif à la situation linguistique. Dans le passage suivant, j'interroge une intervenante sur le cours FRAN 1500 (communication orale) qui est, selon elle, inutile (un avis partagé par d'autres). Elle lui préférerait un autre contenu, elle dit²²² :

(Ext24, entretien, 23-10-14, 11^e) Sylvie : de d'aut/ de d'autre chose qui est plus important + parce que les étudiants maintenant ont beaucoup beaucoup beaucoup de difficultés à lire ils savent pas lire + donc ils comprennent pas non plus et ça y a beaucoup beaucoup beaucoup de professeurs ici là qui nous font remarquer ça mais nous on n'a plus le temps de les faire lire + dans une dans une/ aucune des cours à part les cours de littérature on les fait lire

ENQ : ouais mais ils sont pas obligatoires

Sylvie : ouais ou ou dans le 1600 on peut leur faire lire de de courts textes mais plus plus de livres ou E puis ils savent pas lire ils savent pas lire

On retrouve les mêmes procédés que dans l'extrait 23 : hyperbole (insistance sur « beaucoup »), répétition de phrases assertives négatives (« ils savent pas », « ils comprennent pas »). Ce qui est intéressant ici, c'est surtout l'adverbe « maintenant » glissé au début du discours. Elle laisse donc entendre que cette situation, décrite comme critique, est actuelle, nouvelle. Plus tard dans l'entretien, elle le dira plus nettement, lorsque je lui pose clairement la question :

(Ext25, entretien, 23-10-14, 49^e) ENQ : vous avez l'impression que le niveau régresse ?

Sylvie : moi moi je moi je vois moi je vois vraiment vraiment une différence entre les étudiants d'aujourd'hui/ je te dis pas qu'y en n'a pas qui sont E: qui sont bons là + mais ça c'est exceptionnel et E les étudiants y a dix ans ou quinze ans ++ c'est in/ c'est ins/ peut pas comparer les deux + même si ces étudiants-là y a quelques années se retrouvaient dans des cours de rattrapage ils avaient quand même une base + ce qu'ils n'ont pas E aujourd'hui en tout cas moi je vois moi je vois une différence

Les étudiants « d'il y a dix ou quinze ans » pouvaient avoir des problèmes, mais pas aussi profonds que ceux d'aujourd'hui, voilà en substance le propos de la professeure, qui le base sur son expérience personnelle (« je vois moi » ; « je vois vraiment vraiment » ; « en tout cas moi je vois une différence »). On sait comment le vécu personnel vient légitimer les prises de positions (cf. point 1). On l'a vu par exemple chez Adèle, dans l'extrait 5, lorsqu'elle disait :

²²¹ Il n'est pas dans mes capacités de « dire le vrai », je ne chercherai donc pas à me positionner sur les discours qui vantent un passé décrit comme révolu. J'observe simplement une forme de récurrence de ce motif qui se réactualise sans cesse dans différents endroits, sur différents sujets, à différentes époques. Le terme « déclinisme » qui titre cette sous-section n'a pas de connotation négative ici.

²²² Pour la bonne compréhension de l'extrait, précisons que celui-ci précède immédiatement le précédent (voir les minutes).

le problème avec la plupart des étudiants maintenant contrairement à y a 20 ans ou 25 ans j'ai dit ils ont une langue y a vingt ans les étudiants qui parlaient chiac mais chiac pur là venaient dans mon bureau ils parlaient ils s'efforçaient de bien parler + maintenant les étudiants viennent ils me parlent en (insiste) chiac ++ c'est c'est pas je veux pas tout généraliser là mais la plupart (chuchoté) ils me parlent chiac

Ici, ce ne sont pas simplement des pratiques linguistiques qui évoluent, ou des notes en français ; ce que décrit cette professeure c'est un rapport à la langue en évolution, et même un rapport à l'autre (car elle déplore qu'on s'adresse à elle en chiac dans le cadre universitaire, ce qui ne serait pas arrivé « il y a 20 ou 25 ans »).

3. Réflexions sur la mise en mots du quotidien

3.1. Une mise en mots chargée d'émotions

Chez mes intervenants, les discours sur le vécu au quotidien sont d'abord des discours pathémiques. Ils sont construits sur des émotions et appellent des émotions. Dans les pages qui précèdent, on a pu observer de nombreux effets de dramatisation (champs sémantiques de la mort, de la maladie, de la guerre ; formules hyperboliques ; mises en récit tragiques ou épiques, etc.). C'est ainsi qu'en écoutant parler les personnes on trouvera, dans la situation qu'elles décrivent, tantôt des motifs à la compassion, tantôt à la pitié, tantôt à l'indignation sur différents objets mais parfois les mêmes : notes des étudiants, manque de motivation, manque d'efforts, de respect, de fierté, d'amour pour la langue, insécurité linguistique, dureté et fatalité du parcours en français, etc. Dans tous les cas, ces motifs incitent à « prendre conscience de » quelque chose, à agir.

Dans ce discours pathémique, l'éthos des acteurs est prépondérant. Observer l'imagerie mobilisée pour caractériser les « personnages » nous permet de voir parfois des médecins, des sauveteurs, parfois des mères, parfois des soldats. Mais que l'on choisisse l'un ou l'autre de ces éthos, souvent plusieurs à la fois, il s'agit avant tout d'apparaître comme des personnes empathiques et dans un second temps comme des gens volontaires et combattifs. Nous sont ainsi présentées des figures dont les valeurs morales sont irréprochables dans les temps difficiles. Soit dit en passant, cette construction discursive offre un contrepoids à certaines prises de parole publiques, qui décrivent un « état de crise », et qui pointe facilement du doigt les professeurs, comme étant au minimum co-responsables de cette situation (on trouvera des extraits analysés de ces discours publics dans Arrighi et Violette, 2013, pp. 90-91). Notons aussi que le discours pathémique utilisé comporte différentes facettes qui sont aussi dépendantes des personnalités

de chacun. L'analyse révèle par exemple que l'allégorie de la mère se trouve concentrée chez une personne qui la mobilise régulièrement, là où celle du soldat est concentrée chez d'autres. Le discours n'est pas monolithique et les stratégies argumentatives ne sont pas également partagées.

Le quotidien, donc, se raconte au fil de récits, exemples, anecdotes, des histoires personnelles, vécues, qui viennent illustrer tantôt les problèmes, tantôt les gratifications. Il s'agit parfois (face à moi, en l'occurrence) de faire toucher du doigt « une réalité critique ». Et dans la mesure où ces illustrations relèvent de l'expérience personnelle et professionnelle de personnes légitimes à leur poste, elles jouent comme des arguments d'autorité irréfutables. Et puis, on peut trouver dans les dizaines (centaines ?) de récits qui me sont racontés, une multiplication des objets susceptibles d'être problématiques : notes et classement des étudiants en français, mais aussi leur désintéressement, leur façon de parler face à leurs professeurs et/ou dans les couloirs, mais encore, au-delà de ça, les conditions d'enseignement. Ainsi, les situations sont parfois vécues comme difficiles parce que toute une série de petites réalités du quotidien s'accumulent pour former « un problème », perçu comme surplombant le quotidien en s'y enracinant profondément (« les racines profondes du mal » et le sentiment que – pour reprendre les termes du vice-recteur en 2007 – « ça ne peut plus durer », cf. section 1.1 de ce chapitre). Lorsque ces « problèmes » me sont décrits, les constructions discursives employées semblent converger pour me faire adhérer à deux idées concomitantes : d'abord que le problème est profond et à multifacettes, et ensuite que les professeurs sont là, qu'ils tiennent la barre et font ce qu'ils peuvent. Si cela implique qu'ils échouent parfois, c'est parce que les problèmes les dépassent, et *in fine*, leur rôle reste essentiel à l'Université.

Réflexions sur la présence ou non d'un discours émotionné et ses variations

Pour autant, comme je l'écrivais en section 1.3, ne sont problématiques que des faits qui sont jugés « inacceptables » en regard de l'ancrage idéologique des individus et des idéologies en circulation dans un espace donné. Il me reste donc à voir en quoi ces constructions discursives s'intègrent aux idéologies, et j'y reviens en section 3.2. J'ai souligné que la forme des discours pathémiques variait d'une personne à l'autre ; il semble aussi qu'elle varie d'un terrain à l'autre, de même que l'intensité et le nombre de ces discours. Le point commun entre l'allégorie de la mère, celle du soldat ou du médecin, c'est de construire une image de héros du quotidien à base d'empathie et de combativité. Ces éthos discursifs produisent donc des discours chargés d'émotions, dont il est intéressant de relever qu'ils apparaissent quasi-uniquement chez les professeuses de Moncton (Françoise, Isabelle, Adèle, Rebecca, Nadine, travaillent à Moncton).

Dans la mesure où ces constructions discursives s'arriment à des représentations et des idéologies circulantes, il n'est pas impossible qu'entre Moncton, Edmundston et Shippagan, leur teneur et leur intensité varient. En effet, certains objets, fortement générateurs de discours pathémiques ne sont pas perçus de la même façon d'un campus à l'autre ; deux d'entre eux en particulier : le chiac et l'insécurité linguistique.

Sur le premier, l'idée est fortement ancrée que le chiac est l'affaire du Sud-Est. On l'a vu par exemple dans les extraits 7 et 12 ; on trouve aussi des discours qui nient l'existence d'une telle problématique au Nord. Une professeure me confirme que les étudiants du Nord pensent la situation du Sud-Est comme radicalement différente (tout en remettant elle-même en cause cette représentation), elle dit :

(Ext26, entretien, 31-10-14, 49^e) Julie : Parce qu'ils parlent de Moncton aussi des fois hein parce que moi je je j'essaie de leur donner des exemples d'un peu partout là + puis E quand quand je parle de Moncton on dit/ ils disent souvent oh là là le chiac c'est horrible E on comprend rien/

ENQ : c'est l'épouvantail quoi c'est

Julie : oui absolument c'est complètement affreux puis E donc nous on parle pas comme ça mais t(u) sais en discutant j'ai aussi les ah ouais mais dans telle région ici on dit telle chose puis dans telle région là si vous allez là vous allez rien comprendre nananana

Le deuxième sujet, l'insécurité linguistique, semble lui aussi marqué géographiquement au Sud-Est dans les représentations. Ici, les discours sont partagés. Certains professeurs du Nord affirment qu'elle existe (cf. extrait 6, où Sylvie parle d'une « insécurité incroyable »), d'autres, affirment le contraire, comme Martine ci-dessous.

(Ext27, entretien, 24-10-14, 46^e) Martine : pas dans le nord-est le nord-est non c'est pas comme le sud c'est très différent du sud-est ++ et même on voyait ça dans les/ quand on parle du cours les normes là alors nous à cette époque-là on faisait on a fait toute sorte de petites enquêtes aussi avec nos étudiants nos groupes d'étudiants dans les trois campus + alors on faisait toute sorte de petites enquêtes puis on comparait ça puis on voyait ça (insiste) clairement que la question de l'insécurité linguistique à cette époque-là ça parce que là on te parle de quinze ans maintenant je sais pas là j'ai pas de données sur/ je sais pas ce qui se passe mais à cette époque-là c'était catégoriquement différent + nos étudiants ici du nord nord-est nord-ouest puis les étudiants du sud avaient des visions tout à fait opposées de leurs capacités linguistiques de leurs performances linguistiques vraiment différentes et t'aurais pas pu/ on n'aurait pas qualifié le comportement des jeunes d'ici comme insécurité au niveau linguistique

Sur ces deux points (chiac et insécurité) les représentations semblent cliver le nord et le sud-est du Nouveau-Brunswick. Ceci semble induire des mises en discours différentes.

Un contre-discours de détachement ?

C'est dans le nord qu'un des seul « contre-discours » sur la situation des cours de français et du niveau des étudiants se fait entendre. Il était important pour être complet de mettre ce discours en évidence, quand bien même il se trouve isolé, car il donne à voir ce qui ressemble à du détachement, et contraste avec la forte implication personnelle observée à Moncton. Ce discours est celui de Martine.

On a vu jusqu'ici que la mise en scène qui fait des cours de français un combat, et des étudiants des personnes à « sauver », était récurrente, sous diverses formes. Et si, parfois, on sent du fatalisme chez certains professeurs (dans ce cas on me dit qu'on « ne peut pas sauver tout le monde »), Martine est la seule à assumer que ce n'est pas forcément souhaitable de s'occuper de tout le monde. Lorsqu'elle parle de son cours de communication écrite, elle dit :

(Ext28, entretien, 24-10-14, 13^e) Martine : le cours n'est pas E: syntaxe et grammaire mais malheureusement pour eux syntaxe et grammaire c'est 50% des notes sur tout ce qu'ils produisent alors les gens qui viennent des mises à niveau généralement ils ont fait la mise à niveau avec des D puis des C + ils arrivent là puis ils coulent constamment là-dessus (...)

ENQ : du coup tu tu tu est-ce que tu en fais un peu de grammaire dans ce cours-là

Martine : j'en fais pas du tout + je peux pas parce que en réalité j'ai + 14 ou 15 personnes qui sont là qui ont pas besoin de faire de grammaire puis qui ont pas besoin de faire de syntaxe qui sont eux les gens qui + à la limite répondent aux critères du cours puis eux eux ils sont là pour apprendre autre chose qu'ils savent pas nécessairement structurer des travaux faire des prendre des notes de lecture E: alors ils sont là pour apprendre ça si on commence à enseigner le reste on fait pas ça + alors moi c'est le choix que je fais

A Moncton, les professeures assument, à l'inverse, revoir les notions dites « de base » quand c'est nécessaire. J'ai pu constater moi-même que le cours de communication écrite comportait encore beaucoup de grammaire. Or, pour Martine, la différence de niveau entre les étudiants d'un même groupe dans le cours de communication écrite pose problème. Elle explique mettre en place des stratégies de points bonus pour motiver les étudiants les plus en difficulté, mais ajoute aussitôt que ce n'est pas efficace car « généralement ces choses-là ça avantage encore ceux qui sont les plus forts » (15^e minute). Elle explique alors que les étudiants qui sont passés par les cours dits de mise à niveau devraient rester dans des cours (je la cite) « de récup' » :

(Ext29, entretien, 24-10-14, 15^e) Martine : c'est malheureux mais c'est mais c'est faire des cours E: c'est très frustrant pour eux je trouve alors que si y avait/ mais ça c'est impossible puis ils feront jamais ça les gens qui ont fait des cursus de ++ de récup là tu sais + ils devraient rester dans des cursus de récup ils devraient jamais aller/ parce que c'est là on pourrait avoir des cours où on enseignerait une certaine structure une certaine façon d'écrire

Selon elle, le problème vient du fait que l'université accepte un maximum de monde. Elle dit qu'à une époque, à l'université :

(Ext30, entretien, 24-10-14, 17^e) Martine : ils prenaient les étudiants qui avaient la capacité de faire les cours qui avaient fait à l'université mais maintenant la population la clientèle est beaucoup large parce que l'université économiquement est en péril donc ils prennent beaucoup d'étudiants qui dans le fond ils savent très bien qu'ils vont ne faire que payer un an dans le système qu'ils auront jamais de diplômes + qu'ils seront pas diplômés

ENQ : donc la démocratisation de l'université mais en même temps c'est aussi un moyen de Martine : une exploitation des masses

Les mots choisis sont forts, elle dit que certains étudiants ne seront jamais diplômés, dès lors le fonctionnement du système s'apparente à « une exploitation²²³ ». Elle précisa aussitôt après qu'elle ne remettait pas en cause la démocratisation de l'université :

(Ext31, entretien, 24-10-14, 17^e) Martine : au niveau société c'est la décision qui est la meilleure parce que si on décide d'instruire uniquement l'élite et de pas instruire les masses ben au niveau économique fonctionnement de la société ça fonctionne pas très bien c'est ce qu'on appelle des républiques de bananes là si on veut une vraie/une démocratie qui fonctionne mieux ben on doit instruire les masses puis instruire l'élite.

On comprend au fil de l'entretien que son discours contient une critique du système universitaire tel qu'il fonctionne. Ce que dénonce Martine c'est que le système se donne l'apparence d'une démocratisation pour en réalité entretenir largement une élite déjà favorisée – et *in fine* participe d'une reproduction sociale :

(Ext32, entretien, 24-10-14, 18^e) Martine : les individus dans la masse dans leur tête à eux si tu me prends chez toi c'est que je vais avoir un diplôme puis je suis capable de faire ça alors ça c'est leur philosophie + eux ils sont pas dans la philosophie de l'éducation et de la société ils sont dans la réalité hey ils m'ont accepté je devrais être capable de suivre les cours qu'ils offrent + ils pensent pas ils prennent mon argent pour un an pour remonter un peu mon niveau puis je vais être/ je vais mieux fonctionner en société si je suis allé un an ou deux là que si je suis pas allé du tout c'est pas comme ça + alors moi y a juste ce petit affaire-là au niveau éthique je me dis M:

Elle ajoute dans un même mouvement que « personne leur a dit les dés sont pipés t'es pas capable de faire ça on le sait déjà nous » (19^e minute). Ce discours a différentes facettes. On peut considérer que le choix de cette professeure est de ne pas s'arrêter sur les étudiants qui ont un faible niveau pour ne pas faire perdre du temps à ceux qui sont bons. On peut également y voir une critique plus appuyée du système, et peut-être plus empathique qu'il n'y paraît,

²²³ J'ai d'abord vu également dans le terme « clientèle » une connotation qui associait finalement l'Université et une entreprise. Toutefois c'est bien souvent le terme consacré pour désigner l'ensemble des étudiants d'un établissement.

lorsqu'elle ajoute – et paraît regretter – avec des mots une fois de plus choisis pour leur force (je mets en gras) :

(Ext33, entretien, 24-10-14, 28^e) Martine : si tous ces cours-là étaient gratuits si ils venaient ici puis ils paieraient/ moi je dirais hey tu t'essaies n'importe qui s'essaie + la problématique c'est quand les gens commencent à payer parce que eux ils paient ++ tous ces gens-là dans les baccalauréats ils font juste payer pour les gens qui ont fait les maîtrises et les doctorats alors ils sont en train de faire instruire l'élite à leurs frais ++ c'est à peu près ça

Je ne chercherai ni à valider ni à invalider ce discours, il est surtout intéressant de relever qu'il n'a pas été tenu à Moncton, et que très peu, si ce n'est aucun, des éléments présents dans ce contre-discours ne se retrouve dans mes entretiens à Moncton. Ainsi, la question du niveau des étudiants dans les cours de français semble y être posée différemment, investie de façon moins détachée.

3.2. Sentiment de crise et idéologie

Après cette enquête et les analyses menées dans ce chapitre, je comprends d'où vient l'utilisation du terme « crise linguistique » par Heller, Labrie et collègues, dans leur rapport en 1994 (toujours placé entre guillemets chez eux). Car certains discours tenus frappent par leur emphase, par les tournures pathémiques employées, et surtout par l'intensité de ces tournures. Le tout donnant aisément l'impression à l'observateur extérieur (surtout peut-être, quand cet observateur extérieur effectue une recherche sur ce terrain et n'est pas « du milieu ») d'un « sentiment de crise » partagé par les acteurs du terrain (professeurs, étudiants, personnel administratif, employeurs, dans l'enquête de 1994).

Cela dit, les discours étudiés dans ce chapitre me semblent avoir quelque chose de performatif. D'abord, parce qu'au moyen de diverses stratégies argumentatives, les intervenants qui me font face tendent à construire certaines réalités / états de faits comme des « problèmes à résoudre ». Mais ces « problèmes » sont en fait des perceptions de certaines situations spécifiques, lorsque ces dernières sont mesurées à l'aune des états idéaux qui émanent des idéologies en circulation. Ainsi, c'est en regard d'une idéologie du standard (qui postule l'existence d'une norme « supérieure », plus utile et pratique en société, car a-contextuelle, neutre, figée et homogène, et qui en requiert l'usage à l'université²²⁴) que les pratiques linguistiques chiac posent problème à l'Université : c'est en mesurant l'écart qui sépare certaines pratiques quotidiennes de l'idéal de l'usage standard à l'université, que des

²²⁴ Pour plus de détails on lira supra le chapitre 5, section 4.

professeurs établissent que le chiac peut représenter un problème « selon le lieu où il est employé ». De même quand certains intervenants insistent sur la séparation des langues et voient le mélange comme un problème ou une menace (Claude, dans l'extrait 3 en section 1.1, mais on a pu voir des étudiants le dire ailleurs).

Les discours qui peuvent se faire alarmistes lorsque les résultats en français des étudiants sont évoqués, ne reflètent pas une attitude puriste. La défense d'un modèle linguistique particulier et de son usage se fait face à d'autres types de « menaces », comme l'écrivent M. Heller et A. Duchêne :

We argue that discourses of language endangerment are discourses about some broader sense of endangerment, about some threat from outside (from some Other) to the social order; at the same time, that threat discourse, for reasons that we need to discover, is produced and managed on the terrain of language (2007, p. 4).

A une époque où la société s'est largement sécularisée, la langue est devenue progressivement l'emblème de la construction identitaire acadienne²²⁵. Or, si le terme identité contient l'idée de ce qui est « même » (du latin *idem*), c'est aussi la distinction : on se construit autant *contre* les autres qu'*avec*²²⁶. Autrement dit, l'importance donnée aux cours de français, à tous les niveaux de la scolarité, et aux notes des étudiants, reflète l'importance donnée à l'identification comme Acadiens contre la dominance anglophone. Le terme *assimilation* est rarement prononcé face à moi (une fois), il se dessine pourtant en creux de tous les discours alarmistes analysés ici. La formation en français donnée à chaque personne doit être un témoin de la bonne santé du « groupe ». Dans cette optique, de mauvais résultats des étudiants apparaissent comme un mauvais signal. C'est pire lorsque ceux-ci se retrouvent étalés dans les médias et au centre de débats publics, c'est une forme de discrédit jeté sur la formation, les professeurs et l'Université, mais aussi un signe d'alerte pour la santé du groupe. En outre, relativement aux débats dans la presse, on ne sait pas bien qui de la poule ou de l'œuf arrive le premier. Est-ce que certains discours alarmistes émanent des acteurs de l'Université et se retrouvent dans la presse (c'est parfois le cas, comme à l'hiver 2013, semble-t-il), où est-ce que la presse impulse des débats en internes à l'Université en pointant certains états de faits ? Cela étant, la circularité des discours posant l'existence de « problèmes » peut très bien partiellement construire une « réalité problématique ».

²²⁵ Historiquement, le catholicisme était un des premiers des critères d'identification des Acadiens (Mailhot, 1973; Ali-Khodja & Boudreau, 2009).

²²⁶ « Soi-même comme un autre », écrivait Paul Ricoeur (1990).

Finalement, ces discours concernent moins les pratiques linguistiques elles-mêmes que des questions politiques et sociales. Et si j'allais un peu plus loin je pourrais dire, toujours en citant Heller et Duchêne :

Part of what is going on here has to do with attempts to maintain the language-culture-nation ideological nexus. In this frame, talking about language rather than speakers makes perfect sense, especially since speakers can change language (but languages need speakers). This puts us on the path to understanding the importance of an ideological complex in which language figures centrally but is not the only element. This is about more than essentializing languages, it is about the reproduction of the central legitimating ideology of the nation state (2007, p. 7).

Cela aurait du sens dans ce contexte d'étude. En effet, c'est avec de telles idéologies que résonnent les discours sur « l'amour » et la fierté de la langue, les critiques qui émanent parfois des professeurs sur un manque d'effort et de volonté de la part des étudiants, voire sur un manque de respect, les craintes sur un supposé délitement de la langue, la méfiance envers le chiac, etc. La « qualité de la langue » et sa vivacité, devient un « indice de l'avenir d'un groupe voulant former nation » (Arrighi & Violette, 2013, pp. 91-92). Dans un tel cadre, la responsabilité des efforts pour atteindre la forme linguistique idéalisée revient généralement aux locuteurs (aux étudiants, mais donc aussi aux professeurs) ; l'insécurité linguistique – qui est aussi l'objet de nombreux discours décrivant des « problèmes » – est interprétée comme émanant d'une situation de minorité *du groupe* face à l'anglais (et donc, dans cette interprétation, elle serait plus présente à Moncton que dans le nord) ; et les inégalités sociales, les conditions d'accès aux ressources, sont souvent passées sous silence (mais pas toujours, nous l'avons vu en section 3.1 supra).

3.3. Le corps professoral sous tensions

Je rappelle que le propos était de déconstruire certaines mécaniques argumentatives des discours (section 2 dans ce chapitre). Ces constructions discursives s'arriment à certains éléments contextuels, qui nous font comprendre l'état de tension dans lequel peuvent se trouver les professeurs de l'Université. On l'a vu précédemment concernant une série de tensions linguistiques, on en verra encore. J'évoquerai pour finir ce chapitre des tensions « économiques ». On les a déjà rencontrées dans les rapports d'évaluation, où des critiques émergent sur les moyens alloués à la formation ou sur le statut précaire des postes de

professeurs²²⁷. Des témoignages insistant sur les questions économiques sont revenus au cours des entretiens en 2014. Nadine, par exemple, me dit :

(Ext34, entretien, 22-10-14, 48^e) Nadine : ouais ouais vraiment puis qui prennent de plus en plus de place là E parce que là de se faire dire carrément qu'on coûte trop cher + c'est la première fois qu'on qu'on que moi là j'entends ça jusque là

Cet état de tension est directement lié à la situation budgétaire de l'Université et à la menace, décrite comme quasi constante, qui pèse sur le Secteur langue d'une suppression des fonds, voire d'une abolition du secteur. Cette tension est également nourrie par la situation de précarité des professeurs de français, qui sont tous ou presque dans des contrats courts renouvelables chaque année (une problématique soulevée déjà dans les rapports d'évaluation des formations linguistiques de 1994 et de 2005, cf. chapitre 4). Et lorsque l'on tire le fil de la situation budgétaire, on passe d'un problème « purement financier », à un problème de reconnaissance sociale, dans son métier, dans son établissement.

(Ext35, entretien, 22-10-14, 31^e) Isabelle : on n'a pas de ressources + sinon ils me donneraient trois crédits de dégrèvement pour aller étudier pour faire de la recherche pour ils ils voient que je suis passionnée les yeux m'allument quand je descends voir la doyenne là elle voit là c'est/ elle dit toi t'es une star mais + tout le temps à te battre j'ai/ on n'a plus d'énergie à un moment donné c'est tout le temps la même affaire puis c'est sûr/ c'est sûr que s/ les les si/ tu rencontres ton voisin ben il va se plaindre de la prof de français que que son fils a eu + mais si son fils a eu une excellente prof il le dira pas au vice-recteur ou au + on se ferme on est une société négative

ENQ : oui on parle que de ce qui marche pas

Isabelle : oui y a personne qui appelle Taillon pour dire hey Isabelle son cahier là puis là elle va dans les écoles puis elle est bonne y a personne qui fait ça y a personne qui fait ça + ils savent pas + ils savent pas ++ fait d'un côté faut faire rayonner l'université ce que je fais + ce que je fais abondamment je rayonne dans mes cours à tous les jours et de l'autre côté y a pas de ressources on nous coupe vous coûtez cher ++ très difficile de gérer tout ça ++ puis de se sentir valorisés ++ je me sens pas valorisée ++ puis j'ai jamais autant travaillé

Ce sentiment de déclassement est une forme d'insécurité statutaire du type de celle relevée au chapitre précédent (chapitre 5, section 3.2). A ce sentiment s'ajoute une forme de pression morale, dont on trouvera une expression à fleur de peau dans l'échange ci-dessous. Il montre, tout en reprenant l'imagerie du combat quotidien décrite plus haut, que l'investissement émotionnel peut être très important.

²²⁷ L'enquête de 1993 que le rapport de 1994 relate part d'un « conflit » portant précisément sur la question des moyens financiers (Heller *et al.*, 1994, p.1). Il fait une série de recommandations sur les aspects économiques (*idem*, pp.24-25). De même que le rapport, dix ans plus tard, de Pascale Lefrançois et Diane Vincent (2007, pp.58-59).

(Ext36, entretien, 20-10-14, 82^e) Françoise : c'est un combat mais ça vaut la peine + c'est un combat je je jamais moi j'ai aucun regret je suis prête à recommencer ma vie/

ENQ : mais tu décris quand même ça comme un combat

Françoise : c'est un combat oui oui c'est un combat mais c'est gratifiant ++ hein + à vaincre sans péril on triomphe sans gloire (rires) (...) mais quand je dis c'est un combat ça a pas une connotation négative

ENQ : ouais ok

Françoise : c'est un combat mais c'est + oui c'est positif c'est gratifiant oh des fois je pleure puis des fois je suis découragée puis des fois je me dis pour l'amour de mon Dieu pourquoi je vends pas de la crème molle de la crème glacée

De là à dire que les conditions sociales et économiques des professeurs viennent alimenter les perceptions négatives des situations exposées tout au long de ce chapitre, il n'y a qu'un pas que l'on est tenté de franchir. Peut-être viennent-elles alimenter l'alarmisme de certains discours, renforcé par une série de stratégies de dramatisation, une charge émotionnelle forte (du moins à Moncton), et la multiplication des objets et situations sujets aux mises en mots négatives. En outre, dans le climat ainsi créé, il est difficile de proposer des réformes de la formation ou de dire, comme certains professeurs le craignent, que les fonds alloués aux cours de français doivent être coupés. Ainsi, la mission des professeurs est d'autant plus essentielle que des « problèmes graves » sont constatés.

Chapitre 7. Répondre aux préoccupations, résoudre les tensions

L'objectif de ce chapitre est de mettre en lumière les réponses, apportées sur le terrain, aux tensions et préoccupations exposées jusqu'à présent. Enseignement d'un standard, résultats et notes des étudiants, « qualité » du français, insécurité linguistique, image renvoyée par la formation, par l'Université ; nombreux sont les objets de ces tensions et de ces préoccupations chez les acteurs du terrain, professeurs, étudiants, mais aussi administration de l'Université. Je présenterai ici diverses stratégies mises en place pour y répondre. Dans un premier temps, j'exposerai l'importance d'une démarche réflexive et comment elle est mise en place et pratiquée en cours ; dans un deuxième temps, je questionnerai la place réservée à la « diversité linguistique », en interrogeant aussi ce terme et ce qu'il recouvre ; et dans un troisième temps, il faudra essayer de cerner un peu mieux les outils et discours mis en place pour faire accepter le standard.

Chacun de ces points est profondément interconnecté aux autres. A un problème ne répond pas une solution ; c'est un ensemble de stratégies et d'arguments qui visent à la résolution ou à l'apaisement des tensions, et doivent aboutir *in fine* à l'acceptation d'un standard – et des contenus de cours. Dans un dernier point en forme de conclusion, j'essaierai de montrer comment cela fonctionne et quelles sont les ramifications idéologiques de ces constructions discursives.

Pour ce faire, j'analyserai principalement – mais pas seulement – une séquence du cours de communication orale. Cette séquence part d'un document intitulé « Réflexions préliminaires en communication orale », et a donné lieu à une discussion, transcrite totalement, disponible dans un annexe 12²²⁸. Ce document et l'échange autour de lui serviront de fil rouge car ils rassemblent une partie des stratégies que je cherche à mettre en évidence ici. C'est donc par une présentation détaillée de ce matériau que je débute ce chapitre.

1. Démarche réflexive et déconstruction de représentations

1.1. Le document « Réflexions préliminaires en communication orale »

Au début du semestre, dans le cours de Communication orale en français, une séance est proposée autour d'un document intitulé « Réflexions préliminaires en communication orale »

²²⁸ Dans la suite de ce chapitre, tout extrait non daté est donc tiré de cette séance du 09 septembre 2013, et lisible dans son contexte, dans l'annexe 12.

(disponible en Annexe 11). L'échange autour de ce document a eu lieu le 09 septembre 2013 (donc lors de la deuxième séance de cours) ; il met en scène Karen, la professeure, et sa classe au complet, dont au moins dix étudiants différents identifiés prennent la parole spontanément²²⁹. La discussion, qui dure environ 35 minutes, est riche ; une grosse moitié de la classe s'exprime à voix haute. Le format est celui d'un échange de classe typique, c'est-à-dire qu'outre les discussions entre les étudiants, liées ou non au sujet, il prend généralement une forme dialoguée professeure – étudiant ou étudiante. C'est vers ces dialogues que j'ai orienté cette transcription, elle saisit les échanges principaux, menés à voix haute pour la classe entière, et laisse de côté certains échanges apartés qui sont parfois captés par l'enregistreur. Cependant ces derniers rendent parfois inaudible le message principal. Dans la transcription, je n'ai pas cherché à inférer ces éléments inaudibles à partir de la trame des éléments perceptibles, j'ai préféré partir d'un matériau clair, sans interprétations excessives de ma part, et voir ce que je pouvais en tirer.

Avant d'observer la discussion, je commence par décrire le document support en détails. Son titre d'abord, « Réflexions préliminaires en communication orale », donne le ton d'une discussion à dimension réflexive, introductive au cours qui sera donné aux étudiants. Elle est constituée d'une douzaine d'assertions que les étudiants sont amenés à valider ou à refuser au moyen d'un questionnaire à choix multiple (ils doivent donc dire s'ils sont « tout à fait d'accord », « plus ou moins d'accord », ou « tout à fait en désaccord » avec l'assertion). Puis, les propositions 13 et 14 offrent de juger la validité d'une phrase, par le même QCM, et l'encadré de fin, propose de lister des « erreurs que font les gens » à l'oral.

Il semble clair que cette feuille doit servir à la remise en cause de certaines représentations et stéréotypes, considérés comme circulant facilement dans l'espace social. La lecture globale du document nous confirme cette impression. Certaines propositions du document sont formulées comme des clichés qu'il faut discuter : par exemples, la première « Le français standard, c'est le français parlé en France, et plus précisément à Paris », la deuxième « En Acadie, les gens parlent mal », ou encore la cinquième « Depuis plusieurs années, les gens parlent de plus en plus mal, surtout les jeunes ». D'autres, sont plus formulées comme des débats à ouvrir et font appel à l'expérience personnelle des étudiants ; par exemple, la n°10 « Les gens peuvent juger une personne sur sa façon de s'exprimer à l'oral », ou encore la 12 « On devrait pouvoir parler comme on veut, en tout temps ». Les premières, par leur

²²⁹ Ils sont environ vingt au total ce matin-là. Onze au moins prennent la parole spontanément devant la classe, mais je ne reconnais pas l'un d'eux. Ce jour-là n'était que ma deuxième rencontre avec eux, je ne connaissais pas leur prénom, aujourd'hui il m'est impossible d'identifier la onzième voix.

formulation, nous incitent à cocher la case « pas d'accord » en face, et les secondes ont une propension à ouvrir des débats. On a donc d'emblée l'impression que cette séance se veut une réflexion nuancée, peut-être remplit-elle une fonction assignée par les évaluations des programmes linguistiques (cf. chapitre 4), à savoir reprendre une partie du questionnement sur la langue et les normes, contenue dans l'ancien cours obligatoire de sociolinguistique, et supposément repris dans le cours de communication orale. Pourtant, du fait de leur teneur prescriptive, les trois derniers points dénotent (n°13, 14 et encadré). La formulation des questions à valeur absolue (« La phrase suivante est *tout à fait* correcte à l'oral, et ce, *en toutes circonstances* », je souligne), impose inévitablement une réponse par la négative, induisant clairement que cette phrase « n'est pas correcte, du moins dans certaines circonstances ». Le principe même de lister des erreurs, dans l'encadré plus bas, répond à la même logique prescriptive.

Ainsi, ce document recèle déjà dans sa forme une ambiguïté, l'ambiguïté propre à un double-discours : d'un côté la remise en question de représentations et stéréotypes et l'ouverture de discussions à portée réflexive, de l'autre, une forme de prescriptivisme (renforcé par l'injonction à se prononcer sur le mode « d'accord / plus ou moins / pas d'accord », point sur lequel je reviendrai).

1.2. De la déconstruction des représentations

La quinzaine d'énoncés présents dans le document « Réflexions préliminaires en communication orale » sont l'expression de représentations linguistiques, qui circulent dans l'espace social. Certains de ces énoncés, par leur caractère de représentation simplifiée, figée, et d'automatisme, se rapprochent de stéréotypes²³⁰. D'une certaine manière, cette liste d'assertions dessine un « paysage idéologique » avec lequel cette activité prend une forme de distance. Mais nous allons voir que les idéologies en circulation créent une sorte d'ambiguïté. Pour chacun de ces énoncés, on pourrait observer la mise en mots en classe et les réactions, mais je m'en tiendrai à deux seulement. L'énoncé n°1 « Le français standard, c'est le français parlé en France et plus précisément à Paris » ; et l'énoncé n°2 « En Acadie, les gens parlent mal ».

²³⁰ On peut lire Ruth Amossy (1992) et Herschberg-Pierrot (1997). Je resterai sur la notion de « représentation », observable avec plus de certitude.

1.2.1. « *Le français standard, c'est le français parlé en France...* »

A la question 1 de la fiche *Réflexions préliminaires*, qui dit « Le français standard, c'est le français parlé en France et plus précisément à Paris », énoncée par la professeure, on entend sur l'enregistrement un brouhaha dont trois voix se dégagent pour répondre « plus ou moins ». Invitée à préciser sa pensée par la professeure, Amina dit (tour de parole 4, Annexe 12) :

(Ext1) Amina²³¹ : parce que même en France dans quelques régions ils ont un accent + par contre à Paris XXXXX le français standard je crois qu'il vient de là-bas/ moi je crois + (en)fin je suis pas d'accord avec la France mais à Paris je suis d'accord ça vient de/ de là-bas

On remarque qu'elle fait une association entre le standard et l'absence d'accent. De sa connaissance de la France, elle tient qu'il y a beaucoup d'accents et donc que le français standard, s'il vient de là, ne peut venir que de Paris, mais pas de « France », prise comme un tout. Il s'ensuit une confusion entre Amina et Estelle, qui vient selon moi d'une définition / compréhension floue du terme français standard. Je ne m'y arrête pas, ce point a été longuement traité précédemment. La réponse proposée à cette question 1 par Estelle aux tours 10 et 12 soulève l'idée selon laquelle les pratiques linguistiques en France seraient anglicisées du fait d'emprunts anglais, ce qui, selon elle, disqualifie l'idée que le standard serait « la variété » pratiquée en France (les guillemets rappellent qu'en la matière je ne devrais rien mettre au singulier). C'est pourquoi, malgré leur désaccord apparent dans le dialogue (TP10 à 12), les deux étudiantes ont le même avis. Compte tenu de ce que j'ai mis en évidence au chapitre 5, leur raisonnement est logique : dans une conception de la langue comme un objet *un*, les emprunts à l'anglais, pas plus que les accents, n'ont leur place dans l'idée qu'elles se font du standard. De la même façon, on a vu que ce standard pouvait être évoqué comme un registre par opposition à un autre registre qualifié de « populaire » ; c'est le sens des mots d'Osman au tour 15 lorsqu'il évoque l'argot à Paris « pour ressembler aux banlieusards », intervention appuyée par Karen au tour suivant.

Pourtant, constater qu'il existe une variation linguistique importante à Paris ne signifie pas que le standard tel qu'il est imaginé à Moncton, ne prend pas appui sur ce qui se pratique à Paris. De même, que l'on puisse concevoir d'autres standards, imprégnés des pratiques linguistiques locales, ne présage rien sur l'origine des formes privilégiées à Moncton. Autrement dit, cet exercice de déconstruction de cette représentation, exercice sûrement nécessaire, et auquel les étudiants semblent globalement réceptifs, est plus théorique qu'autre chose. Car nous avons pu voir au chapitre 5 de quoi se constituent concrètement les cours et sur

²³¹ Pour rappel, Amina est une étudiante marocaine originaire de Marrakech.

quoi portent les évaluations relatives aux pratiques linguistiques. J'en vois une démonstration dans l'extrait 12 du chapitre 5, où Lydie et Martha répondaient spontanément à la question « qu'est-ce que le standard ? » par « français de la France » et « français à Québec ».

En fait, au tour 13, un étudiant apporte une réponse qui vient directement s'opposer à l'idée reçue de la question 1. Il dit :

(Ext2) Un étudiant²³² : il y a beaucoup de pays qui parlent le français on va pas dire que c'est juste la France qui parle le bon français + par exemple y a/ en Afrique y a des pays aussi qui parlent français donc on va pas aller chasser juste un pays comme ça en lui disant c'est eux qui parlent le bon français et non nous-autres donc je pense/ moi je suis tout à fait en désaccord avec ça

Dans cette intervention, il refuse l'idée d'un centre névralgique du français entouré de périphéries qui dépendraient de lui. En interprétant ses mots, on peut dire qu'il y a une demande de légitimité des français d'Afrique et d'ailleurs, à part égale avec ceux de la France (ce qui est peut-être plus un souhait qu'une réalité). La professeure ne dit pas autre chose lorsqu'elle clôt les débats sur cette question, au tour 18 :

(Ext3) Karen : voyez + on peut pas dire que le français standard est parlé à un endroit + d'après ce que vous dites il y a des + des français standards ailleurs aussi en Afrique c'est vrai pour le Canada y a un français standard au Canada ++ l'office Québécois ++ de la langue E: ++ gère ++ le français + gère les règles du français standard

C'est peut-être cette idée-là qui, si elle servait de ligne directrice aux activités et aux programmes proposés en cours de français, permettrait de battre en brèche la représentation exprimée dans l'énoncé n°1.

De prime abord, on pourrait voir une contradiction entre le discours réflexif proposé ici et la réalité des pratiques pédagogiques décrites au chapitre 5. Mais il n'y a peut-être pas contradiction. Si l'on considère ce premier énoncé, « le français standard vient de France », on peut lui trouver un caractère de représentation linguistique simplifiée (qui ne résisterait pas à l'épreuve de l'analyse), solidifiée dans la société dans laquelle elle s'est enracinée. Mais, dans cette activité, n'est-on pas en train de remplacer cette représentation par une autre, qui serait son négatif ; c'est-à-dire « le français standard ne vient pas de France » ? Or, il me semble observer que cette deuxième idée comporte, elle aussi, une tendance à la simplification, au figement et à l'automatisme (elle me fut parfois opposée en entretien quand je demandais « qu'est-ce que le standard ? »). Rarement déconstruite, elle est souvent démentie par le contenu des cours. Je crois qu'il s'agit d'une première limite à l'exercice, où la démarche réflexive se

²³² Cet étudiant n'est pas identifiable sur l'enregistrement.

fait simplificatrice, et devient un vernis appliqué sur des contenus de cours qui ne vont pas tout à fait dans le sens de cette réflexivité.

1.2.2. « *En Acadie, les gens parlent mal* »

Sur le même modèle que la première, la question suivante dit « En Acadie, les gens parlent mal » et invite les étudiants à marquer leur « accord », leur « désaccord », ou leur hésitation. Sur l'enregistrement (tours 18 à 28), on entend des « oui » francs, et un étudiant qui dit « Je suis d'accord » (tour 19). La professeure l'invite à développer mais c'est un autre étudiant qui répond à sa place. Il dit :

(Ext4) Osman²³³ : comparativement effectivement mais moi XX c'est plus une question de culture parce que: quand je parle à des Acadiens et ils sont fiers de ça + je vais pas lui dire d'enlever cette/ cette culture qu'ils ont (inaudible 4sc) ils parlent mal/ pour moi/ selon moi c'est juste une question de culture

Ce que je comprends de cette réponse (malgré quatre longues secondes inaudibles), c'est que l'étudiant essaye de nuancer la question, et d'une certaine façon veut se détacher de ce qu'il considère comme un cliché / un *a priori*, sans y parvenir totalement. Quand il dit « comparativement effectivement », cela dénote qu'il conserve en tête une hiérarchie des usages linguistiques. Il introduit aussi le thème de l'identité (« ils sont fiers de ça » ; « cette culture qu'ils ont »), sur lequel un autre étudiant rebondit, suscitant un bref échange avec sa professeure :

(Ext5) 23- Mack²³⁴ : tout à fait en désaccord parce que leur français s'est amélioré en fonction du milieu donc E: ils ont: pu créer leur propre façon de communiquer c'est donc ne pas oublier qu'on est acadien

24- Karen : alors + pour toi c'est E/ les gens parlent mal ?

25- Mack : non

26- Karen : ils parlent bien ok + d'autres réactions à ça ? (4sc)

Au tour 23, Mack va un peu plus loin que son camarade, puisqu'il affirme être en désaccord avec l'assertion n°2 pour des raisons à la fois identitaires et fonctionnelles : une langue qui « s'est améliorée en fonction du milieu » (veut-il dire, « qui a évolué ? »), c'est « leur façon de communiquer » et c'est aussi « ne pas oublier qu'on est acadien ». Mais sa professeure ne comprend pas sa réponse, elle revient donc à la question du document, et lui redemande, en

²³³ Osman est un étudiant Guinéen.

²³⁴ Rappel : Mack est un étudiant d'origine sénégalaise.

hésitant, si « les gens parlent mal ? ». Au tour 25 il répond « non », au tour 26 elle conclut « ils parlent bien ok ». Ce court quiproquo témoigne, je crois, du binarisme de l'exercice qui est proposé aux étudiants. Mack tente nettement de ne pas répondre par oui ou par non à la question, mais le document pousse à ramener sa réflexion à une opposition « bien / mal ». Si « parler mal » est un jugement de valeur que cette fiche incite à refuser (et c'est la conclusion de Karen, comme on va le voir), « parler bien » est tout autant un jugement de valeur. Sans y mettre les mots, certains étudiants l'ont bien senti et répondent sans reprendre les termes de la question. Ici, il ne s'agit pas de remplacer une représentation figée par une autre, comme dans la question 1, il s'agit d'une tentative de remise en cause d'un stéréotype mais sans déconstruire le cadre idéologique dans lequel il s'inscrit (i.e. on continue de hiérarchiser et de juger des pratiques linguistiques). Dit autrement, une certaine violence symbolique émane de la question n°2, peu importe la réponse qu'on y apporte. Et ce n'est pas l'idée que « les Acadiens parlent mal » qu'il faudrait refuser, c'est l'existence même de la question n°2 accompagnée de ses choix de réponse.

Durant cette séquence, hormis la professeure elle-même, aucun Acadien n'a pris la parole. En entretien, je suis donc revenu sur cette question avec Sandrine, étudiante présente ce jour-là mais qui ne s'est pas exprimée. Elle me dit qu'elle ne se pose pas ce genre de question, mais voici l'échange qui précède :

(Ext6, entretien, 18-11-13, 20^e) ENQ : en cours y a eu une volée de oui quand Karen a posé cette question-là + qui venait surtout des internationaux donc y a quand même cette idée qui circule des fois

Sandrine : c'est parce que les Acadiens/ ben + ils parlent mal entre eux mais c'est dans un milieu qu'il faut parler bien je crois que les Acadiens/

ENQ : ils parlent mal entre eux ?

Sandrine : pas parler/

ENQ : mais pas en situation formelle ?

Sandrine : ouais/ c'est pas parler mal c'est parler différemment parler ++ donc si tu XXX mal mais/ oui les Acadiens parlent d'un différent/ on peut dire ont leur accent ou ont leur formule de phrases différentes mais lorsqu'ils sont sur le marché du travail ou dans un milieu formel je crois qu'ils sont/ qu'on est généralement capables de bien parler puis se faire comprendre donc

Peut-être sous l'influence de ma relance, elle dit « c'est pas parler mal c'est parler différemment ». Le dire ainsi permet déjà éviter la catégorisation axiologique, mais tout en maintenant, preuve que l'idéologie reste là, une comparaison tacite, non-dite. Car « différemment » de quoi (ou de qui) ? Sinon de cette variété standard idéalisée, qui est abstraite mais qui sert toujours d'étalon de mesure.

Observons maintenant la réponse de clôture que la professeure fait sur cette question 2 (voir les tours 26 et 28 de la transcription) :

(Ext7) Karen : en linguistique on dit toutes les langues se valent ++ surtout en sociolinguistique toutes les langues se valent ce qui veut dire + toutes + les langues sont égales dans le sens que ++ toute langue a sa raison d'être + si elle est née + c'était pour communiquer pour la communication + et puis E est-ce que vous pouvez dire que les communi/ les communications entre les Acadiens sont efficaces ? entre les Acadiens ? est-ce que la communication est efficace est-ce qu'ils + finissent par se comprendre ? (...)²³⁵ alors, est-ce qu'on peut dire qu'ils parlent mal + s'ils communiquent très bien entre eux avec ce parler + ils se comprennent + oh + c'est un outil + c'est/ c'est codé + même si ce n'est pas codé dans un livre à quelque part ++ des fois il arrive qu'on voie dans les dictionnaires les: régionalismes et tout ça qui sont réellement là on les trouve dans les dictionnaires et on va dire que c'est un canadianisme ou c'est local c'est régional + c'est là quelque part mais parce que ça existe + puis que ça représente une culture est-ce qu'on peut dire que la culture est mauvaise hein ? ++ ça/ ça revient à cette question-là

On comprend la volonté de la professeure (notamment à travers la succession de questions rhétoriques qu'elle pose) ; il s'agit pour elle de refuser le cliché de la question 2, en posant les bases de l'esprit du cours pour le semestre à venir : ne pas déconsidérer les pratiques linguistiques en Acadie, et même (à travers le lien qui est fait avec la culture), leur donner un espace de légitimité et de prestige. En l'occurrence, elle tente de valoriser les pratiques linguistiques locales en appuyant sur les aspects fonctionnels : elle met en avant l'importance de l'intercompréhension dans la communication, et introduit même des questions de performance (« est-ce que la communication est *efficace* ? », je souligne), je reviendrai sur ces aspects au point 3. Les questions identitaires sont esquissées implicitement dans la référence à la culture (dans la dernière question rhétorique de l'intervention « est-ce qu'on peut dire que la culture est mauvaise hein ? ») ; les rapports de pouvoirs, sur lesquels reposent le genre d'énoncé que l'on trouve à la question 2, restent en toile de fond sans être précisément thématiques.

La professeure insiste aussi sur la langue conçue comme un code (« c'est un outil + c'est/ c'est codé + même si ce n'est pas codé dans un livre à quelque part »). Cette conception est cohérente avec le cadre théorique du cours, qui utilise notamment le schéma de la communication de Jakobson (cf. Annexe 3, t.2, p.27 et Annexe 5, t.2, p.115)²³⁶, qui conçoit la langue de façon quasi-mathématique. Pour Blanchet, cela procède d'un processus de « déshumanisation et de désocialisation du linguistique » (2016, p. 74). Il dit que la communication est moins l'affaire « du code » que du contexte social et humain, lequel pèse

²³⁵ Les étudiants acquiescent.

²³⁶ Référence théorique utilisée depuis les premières années d'existence de l'Université, comme nous le rappelle Annette Boudreau (2016, p. 30).

beaucoup plus lourd dans l'interprétation d'un message que la suite de mots / de sons qui le constitue. Cela dit, en l'occurrence, cette conception a l'avantage de tenter de relégitimer des pratiques linguistiques vernaculaires, souvent stigmatisées, en les mettant sur le même plan que le standard que l'on veut enseigner. Et on comprend bien que c'est là l'intérêt de Karen qui cherche les meilleurs arguments possibles pour contrer le stéréotype.

Le contexte social et humain crée le rapport aux pratiques linguistiques – et donc les clichés mis en avant dans le document. Mais ce document, par les formulations d'énoncés qu'il propose « piège » les intervenants étudiants et professeurs, dans une idéologie du standard qui ne permet pas la thématization de ce contexte social et des rapports de pouvoirs. C'est pourquoi en la matière, il est difficile pour Karen de faire autrement que d'argumenter sur la structure et les fonctions de communication, pour tenter de hisser les représentations des pratiques vernaculaires au niveau de celles du standard.

1.2.3. Réflexions sur « Réflexions préliminaires en communication orale »

Cette feuille a pour objectif clair de déconstruire un certain nombre d'idées, ou du moins de les mettre en question, d'ouvrir des débats. On cerne quelques idées majeures, qui sont interconnectées et dessinent une vision cohérente des pratiques linguistiques en société :

- Questionner un alignement potentiel sur la France. A travers l'énoncé n°1 c'est une idée que les étudiants sont incités à refuser (à questionner, du moins), nous l'avons vu.
- Déconstruire l'idée d'une hiérarchie de valeur dans les pratiques linguistiques, hiérarchie qui dévaloriserait les pratiques linguistiques vernaculaires (Q2), ou qui placerait l'oral en position inférieure par rapport à l'écrit (Q3, 4, 6). Et dans cette ligne, se rendre compte des jugements qui peuvent découler des pratiques linguistiques (Q10).
- Remettre en cause l'idée de la « perte », le discours de la décadence des pratiques linguistiques (Q5).
- Mieux cerner la place du standard dans le paysage linguistique, selon un découpage de la langue en variétés et en registres, et une répartition fonctionnelle de ceux-ci (Q7, 8, 9, 11, 12).

Sur le traitement qui est réservé à la douzaine d'assertions de la fiche, j'ai identifié deux effets qui me semblent ramener ce travail réflexif à une idéologie du standard. Le premier est une déconstruction (partielle) puis reconstruction de représentations (et parfois de stéréotypes), comme montré dans l'exemple en 1.2.1. C'est-à-dire que, d'une certaine manière, on cherche à

battre en brèche une idée reçue, mais qui sera remplacée par une autre, qui conserve un caractère de représentation simplifiée, chargée de connotations et solidifiée. Le deuxième effet est lié au premier, il s'agit de déconstruire une idée reçue sans aller jusqu'à remettre en cause la logique idéologique qui lui a donné naissance. Nous avons vu dans l'exemple en 1.2.2, que l'énoncé n°2 « En Acadie, les gens parlent mal » était remplacé par « les gens parlent bien ». L'échelle de valeur bien / mal était maintenue. Si l'on regarde le document, il en va de même à l'énoncé n°5, ainsi qu'au n°4 avec une échelle qui va du bon au mauvais, ou encore du correct à l'incorrect dans les énoncés n°13, 14 et 15. Le tout est renforcé par le format « questionnaire à choix multiple » qui sonne comme une injonction à se prononcer de façon quasi-binaire « d'accord / plus ou moins / pas d'accord ». Car, avec le format QCM, peu importe les réponses apportées, la légitimité de la question est assurée. Professeurs et étudiants sont pris par ce cadre contraignant. En l'occurrence, le document pédagogique pourrait aller plus loin : il s'agirait par exemple de refuser l'idée que « en Acadie, les gens parlent mal » (Q2), parce que cette échelle de valeur « bien / mal » doit être elle-même déconstruite. C'est-à-dire, finalement, poser un regard métadiscursif sur le matériel pédagogique lui-même.

Malgré ces deux effets, il semble clair que la feuille *Réflexions préliminaires* doit permettre une revalorisation / légitimation des pratiques vernaculaires, pour casser la logique d'insécurité dont j'ai parlé en profondeur dans les précédents chapitres. Voyons d'un peu plus près comment la professeure s'y prend pour ce faire.

1.3. De la conscientisation sociolinguistique

Au-delà du regard critique porté sur la fiche et du déroulement de la séance de réflexion, on peut avancer, par les éléments présentés jusqu'à maintenant, que cette activité s'inscrivait dans une démarche réflexive et participait d'une tentative de conscientisation sociolinguistique²³⁷. Alors, dans l'interaction, comment cela se passe-t-il ? J'ai présenté ci-dessus les quelques sujets majeurs qui étaient mis en question au cours de cette activité, je n'y reviens pas, pour m'intéresser plutôt au traitement de ces sujets durant la séance. On verra les efforts de la professeure pour tenter d'amener un point de vue nuancé, et comment finalement, sa position se révèle le résultat d'une négociation, qui n'est pas toujours facile à tenir ni à faire passer à ses étudiants.

²³⁷ C'est mon interprétation, car ces points ne font pas partie des objectifs de cours officiels.

Observons la discussion autour de la question n°9 « Pour parler un français standard, il est obligatoire de changer son accent²³⁸ ». Comme pour la question n°2, il faut noter que cette question-ci porte en elle une violence symbolique à l'égard des accents. Et lorsque Karen énonce cette phrase, un long silence s'ensuit. Puis Tamara prend la parole (tour 134). Elle est d'accord, elle met en avant le nombre d'accents en Afrique, l'argument de l'intercompréhension est sous-entendu, mais nous le connaissons bien désormais. Une autre étudiante lui répond alors (T138) pour s'y opposer, elle dit :

(Ext8) Ida²³⁹ : moi je trouve que/ je sais pas comme ++ tu parleras mieux si t'es dans ton/ si c'est toi-même que tu gardes ton accent comme tu seras plus à l'aise + c'est déjà un stress de vouloir changer d'accent ++ moi je trouve que c'est déjà un stress et que garde ton accent essaye de/ de parler XXX

Le « stress de vouloir changer d'accent » est l'expression d'une insécurité linguistique – sans que cela signifie pour autant qu'elle la ressent, car la 2^e personne du singulier qu'elle utilise semble avoir une valeur de généralité. A travers l'expression « être soi-même », et les deux formes impératives à la fin de son intervention (« garde ton accent essaye de/ de parler XXX »), c'est une thématique identitaire qu'elle amène dans le débat, et l'importance des pratiques linguistiques dans la construction de soi. La réponse de Tamara à cela est malheureusement absente, les piles de l'enregistreur ayant lâché ; je retrouve dans mes notes sa réponse où elle verbalise l'argument de l'intercompréhension en disant que parfois « en gardant son accent on a du mal à se faire comprendre ». Les deux points de vue s'opposent pendant une minute, puis un autre étudiant intervient²⁴⁰, propose de dissocier « articulation » et « accent ». Karen rebondit sur cette intervention pour clore la séquence par ces mots :

(Ext9) Karen : bien ++ vous avez un accent d'où vous venez + c'est un accent ++ vous essaieriez d'être clairs quand vous parlez ce sera dans l'articulation ce sera dans l'intonation ce sera dans beaucoup de choses ce sera dans toutes les compétences que vous avez à la fin du sommaire de cours + mais il y a une part + il y a une part de vous aussi à l'oral qui/ qui ne disparaît pas E + nécessairement + il y a une partie de vous qui reste ce/ c'est difficile d'effacer cela + et puis E: on fait/ on fait tout ce qu'on peut dans la maîtrise orale avec ce qu'on a déjà + dont on dispose ++ pour pourvoir à ça

La formule « vous avez un accent » s'oppose, dans la proposition suivante, à « essayer d'être clairs » qui relève de « l'articulation » et de « l'intonation ». Elle dissocie donc la question de l'accent de l'argument de l'intercompréhension. L'articulation, l'intonation, et « toutes les compétences à la fin du sommaire de cours » sont évaluées, et dissociées des questions d'accent

²³⁸ Entre les tours 139 et 140, deux minutes de la discussion sont malheureusement absentes pour des raisons basement techniques, j'y inscriis l'essentiel des deux interventions que j'avais pris en note manuellement.

²³⁹ Pour rappel, Ida est béninoise. Tamara, que je cite pour la première fois, vient du Burkina Faso.

²⁴⁰ Il s'agit de Yacine, un étudiant originaire du Mali.

(les deux sont d'ailleurs séparés par un « mais »), qui est « une part de vous (...) qui ne disparaît pas nécessairement », qui est « difficile à effacer ».

Cette séquence est intéressante pour son déroulement : étape 1, énonciation de l'assertion qui doit faire réagir ; étape 2, débat contradictoire entre les étudiants eux-mêmes ; étape 3, la professeure rassemble les arguments et compose une réponse nuancée pour clore la séquence²⁴¹. Cet échange a clairement une portée réflexive. On y observe une forme de négociation entre la professeure et ses étudiants, où elle tente de synthétiser leurs positions, voire d'adoucir certains de leurs propos plus radicaux.

C'est un peu ce qui se passe dans l'exemple suivant, qui propose un autre genre de négociation. Il s'agit de la dernière question de la fiche :

(Ext10) 146- Karen : puis nommez au moins 5 erreurs que font les gens à l'oral donnez-moi des exemples/

147- David : anglicisme

148- Karen : anglicisme ++ ok + on dit c'est une erreur hein + bon ben tout à l'heure on a dit que en France on entend souvent des/ des anglicismes + meeting + parking + est-ce que ce sont des erreurs ?

149- ETUS (collégial) : non

A l'énoncé de la question, immédiatement un étudiant répond « anglicisme ». Une réponse quasi réflexive, que sa professeure reprend. Elle rappelle que, plus tôt dans la séance, ils ont dit qu'en France beaucoup d'anglicismes étaient utilisés (tours de parole 10 à 18). Dès lors peut-on qualifier ces pratiques « d'erreurs » ? La réponse est collégiale et négative. Au tour 151, elle les renvoie vers les dictionnaires pour constater que certains anglicismes sont perçus comme du français courant²⁴². De la même façon que dans l'exemple précédent, Karen apporte une nuance dans la réflexion de ses étudiants.

Pour moi cependant, il y a autre chose : une autre forme de négociation, entre la professeure et son propre programme cette fois. En effet dix jours plus tard, séance du 19 septembre 2013, le programme s'attaque à ce qui est appelé la « compétence linguistique », à travers les pages 1 à 4 du cahier d'exercice (voir Annexe 3). Ce sont les « erreurs fréquentes à l'oral » que l'on demande aux étudiants de repérer et de corriger. Or, elles contiennent un bon nombre d'anglicismes attestés localement – mais il est vrai, pas ceux mentionnés au tour de parole 148 ci-dessus ; on revient sur la légitimité des pratiques linguistiques attestées dans les dictionnaires

²⁴¹ Note, à l'instar de la question n°2, aucun Acadien n'a pris la parole non plus dans cet échange.

²⁴² Je ne détaille pas maintenant le tour 151, car j'y reviens au point 2 ci-dessous.

de France – et donc la légitimité des pratiques *en France*, par rapport aux pratiques locales (cf. chapitre 5). La voie est étroite pour Karen : comment expliquer que l'on accepte des anglicismes lorsqu'ils sont pratiqués couramment en France, et non ceux qui sont pratiqués couramment en Acadie ? Et surtout, comment expliquer cela quand on insiste à la question 1 sur l'idée que le standard ne vient pas de France ?

En résumé, l'activité « Réflexions préliminaires en communication orale » pose d'importantes bases d'un – tout aussi important – travail de conscientisation sociolinguistique et d'une attitude réflexive, dans le but que les étudiants se positionnent sur les questions de langue de façon éclairée. Ceci occasionne une double négociation pour la professeure. Elle doit d'abord proposer une vision nuancée à ses étudiants, parfois en faisant évoluer leurs prises de positions. Mais elle doit également – et c'est la 2^e négociation – faire coïncider au maximum la vision éthique qu'elle propose avec le contenu du programme. *In fine*, la professeure marche bien souvent sur une ligne de crête, je vais essayer de le montrer plus en détail en revenant sur la place qui est donnée à la « diversité linguistique²⁴³ » dans le cours.

2. L'éloge paradoxal de la diversité

2.1. Le rapport au chiac et à l'anglais

2.1.1. « A la place que moi je viens de, on parle pas chiac »

D'un point de vue linguistique, on sait ce qu'est le chiac ; on peut pour ça lire les travaux de Marie-Eve Perrot, à commencer par sa thèse (Perrot, 1995). Pourtant, si je n'avais pas lu ces travaux, je ne sais pas si j'aurais pu cerner « concrètement » de quoi il s'agissait. Car lorsque j'interrogeais des étudiants qui, à mes yeux, parlaient une forme de chiac (même quand elle n'était que peu anglicisée), je me voyais souvent répondre que ça n'en était pas. Pour beaucoup d'étudiants, le chiac c'est l'affaire des Autres. Leurs pratiques à eux ? C'est le français de Cocagne, de Grand-Sault, de Caraquet, c'est le « franglais de Fredericton », mais pas du chiac. A l'image de cette étudiante qui me dit qu'elle est acadienne mais ne parle pas chiac (cf. extrait 11 au complet plus bas) et ajoute « c'est juste qu'à la place que moi je viens de, on parle pas

²⁴³ Les guillemets viennent marquer que je prends ici un terme utilisé en cours et dans les documents. Je serai prudent avec cette expression, souvent connotée, aussi, dans la suite de ce chapitre, lorsque je la reprends pour moi (ou l'expression « diversité des pratiques linguistiques »), je comprends la totalité des pratiques linguistiques sans distinction particulière, sans poser de frontières artificielles. Ce n'est pas forcément dans ce sens-là que l'expression est utilisée dans le corpus, c'est entre autres l'objet du point 2.

chiac ». Naïvement, je voyais précisément dans ces tournures anglicisées des formes de chiac. Or, de tous les étudiants que j'ai vus, pas un n'en a défendu l'usage²⁴⁴, ceux qui le pratiquent et le disent ont tendance à dissocier les usages sur une base fonctionnelle (j'y reviendrai), beaucoup d'autres se défendent de le pratiquer (j'ai donc arrêté d'hétéro-catégoriser des pratiques qui n'étaient pas reconnues comme du chiac par les locuteurs / locutrices). Le chiac est souvent perçu comme la variété spécifique de Moncton, c'est ce que l'on comprend des mots de Lydie :

(Ext11 entretien, 02-12-13, 2^e) Martha : ben moi je suis acadienne là je parle pas chiac c'est juste qu'à la place que moi j viens de on parle pas chiac

Lydie : mais je crois/ plus les régions c'est ça j'veux dire

Martha : ouais, ouais...

Lydie : parce que comme ma famille française vient de l'Île-du-Prince-Édouard puis sont acadiens bien sûr puis eux-autres c'était tellement comme un autre français comme/ ils disent des mots que je sais même pas quoi que ça veut dire des fois/ puis c'est pas chiac c'est pas français comme pur (elle marque ce mot) c'est je pense c'est par rapport aux régions

Lydie est originaire de Grand-Sault, village francophone du nord-ouest du Nouveau-Brunswick, sa famille vient de l'Île-du-Prince-Édouard, dans aucun de ces lieux le chiac n'est pratiqué dit-elle. Dans l'Île, c'est « un autre français », qui n'est « pas chiac », mais pas « français pur » non plus. On imagine donc des pratiques linguistiques métissées, peut-être teintées des formes linguistiques descendantes des premiers colons Acadiens, peut-être anglicisées, ce qui se rapprocherait de la définition du chiac, mais qui n'en est pas à ses yeux. On trouve la même chose avec Clémence dans l'extrait suivant, elle habite la région de Fredericton :

(Ext12 entretien, 07-11-13, 2^e) Clémence : non parce que l'affaire avec le chiac c'est que c'est vraiment E c'est vraiment populaire c'est vraiment familier ici là et E moi après/ je parle pas chiac je parle le franglais si tu me mets dans ma région là parce qu'à Fredericton là je fais un effort/ ben je sais que dans le contexte que je suis maintenant ça serait pas vraiment approprié de parler en franglais mais comme avec mes sœurs avec du monde de Fredericton c'est franglais alors c'est pas chiac/ chiac c'est/

ENQ : c'est quoi la différence que tu fais entre les deux ?

Clémence : franglais ça serait like E ceci pas dire le book qu'est sur la shelf ça c'est plus chiac mais dire à la fin de ma phrase though whatever I don't care

ENQ : ok d'accord c'est plus E concentré sur des petits mots comme ça/

²⁴⁴ Ce qui n'a aucune prétention représentative, je n'ai vu qu'une douzaine d'étudiants, sur la base du volontariat.

Clémence : c'est plus anglais c'est beaucoup plus anglais que des verbes avec des terminaisons des verbes francophones/ E anglophones avec des terminaisons francophones

Je ne sais pas si nous nous sommes bien compris durant l'échange. J'ai d'abord compris que le « franglais » pour Clémence était des petits mots anglais saupoudrés dans le discours sans que cela n'impacte pour autant les éléments en français. Mais ce n'est pas ce qu'elle a l'air de dire lorsqu'elle insiste sur le fait que le « franglais » est « beaucoup plus anglais » que le chiac. Son franglais a l'air de porter sur des locutions entières et des formes figées, ce qui lui fait peut-être dire que c'est plus anglais que du lexique francisé en chiac²⁴⁵. Toujours est-il qu'elle ne s'inclut pas dans la pratique du chiac, qu'elle voit comme « vraiment populaire, vraiment familier ici [ici, à Moncton, donc] ».

Considérant que je parle ici d'étudiants qui vivent à Moncton depuis longtemps – même s'ils rentrent dans la famille régulièrement, qu'ils comprennent le chiac, qu'ils pratiquent au quotidien une langue teintée d'anglais (à différents degrés, bien sûr), que conclure de cette façon de s'exclure de la pratique du chiac ? Est-ce une forme de rejet d'une variété considérée justement comme « populaire » et « familière » typique de Moncton ? Divers récits et prises de parole montrent nettement que le chiac est une variété qui souffre de représentations très négatives. C'est chez les étudiants que je retrouve les paroles les moins ambiguës à ce sujet. Je vais prendre quatre exemples car ils ne disent pas tous la même chose. Les trois premiers viennent d'étudiants dits « internationaux » ; aucun n'est Acadien d'origine mais ils vivent tous à Moncton ou dans la région depuis trois ou quatre ans. Le premier est un échange que j'ai eu avec Mack :

(Ext13, entretien, 19-11-13, 14^e) ENQ : tu/ tu utilises le chiac des fois ?

Mack : ben non + je l'utilise pas parce que j'aimerais pas que ++ que je refasse des efforts pour avoir un bon niveau de français encore je préfère garder mon niveau tel quel si je puisse pas l'améliorer je ne souhaite pas le régresser aussi qu'il y ait/ qu'il y ait E/

Ce qu'il dit rejoint l'argument du « semi-linguisme », concept discuté par Suzanne Romaine (1995 [1989]), très caractéristique de l'idéologie du monolinguisme. C'est l'idée qu'être exposé à des formes linguistiques hétérogènes pourrait empêcher l'apprentissage d'une forme homogène (idéalisée comme telle, en tout cas). Il assimile ensuite clairement le chiac à une forme *régressive* de français, non pas dans le sens d'un retour en arrière, mais plutôt dans une vision hiérarchique des langues où le chiac serait au bas de l'échelle (par la suite, je reprends son terme « régresser » pour le faire préciser, il le répète de façon assumée). Dans un récit

²⁴⁵ Spontanément, j'avais pensé le contraire, c'est-à-dire que la variété métissée qu'est le chiac est plus imprégnée de l'anglais que le fait de ponctuer ses phrases de formes figées anglaises.

raconté par Amina, on sent le même genre d'échelle de valeur. Marocaine d'origine, elle raconte son arrivée à l'Université de Moncton quelques années plus tôt :

(Ext14, entretien, 19-11-13, 32^e) Amina : j'étais allé voir le vice-doyen je lui ai dit/ et il était mon prof de cours de/ d'un cours première année + je lui ai dit Monsieur je comprends rien du tout il m'a dit ben c'est parce que tu viens d'arriver + je lui ai dit Monsieur je suis dans une université francophone je vais pas vous dire que je parle parfaitement le français mais j'aurais bien préféré que vous le corps professoral parle le français standard que chiac comme ça on pou/ pourrait mieux comprendre

ENQ : parce que y a des profs qui vous parlent chiac ?

Amina : oui.

ENQ : ah oui ?

Amina : comme 80% des profs

Il est probable qu'elle fasse une assimilation entre « chiac » et toutes les marques linguistiques qui identifient les pratiques linguistiques vernaculaires ; car je n'ai jamais été témoin à titre personnel de professeurs parlant chiac à l'Université. Cela tend à confirmer que le chiac est une variété emblématisée, qui n'est pas vraiment définie clairement auprès des étudiants. Aussi ce qui est mis derrière ce mot « chiac » est très hétérogène. Au-delà de ça, l'emploi de l'adverbe « parfaitement » introduit l'idée d'une échelle de valeur, quand son insistance sur « une université francophone » où elle aurait aimé que « le corps professoral parle le français standard », montre là encore qu'elle situe une variété idéalisée au-dessus des autres, et que cette variété idéalisée est du « non-chiac » (si l'on ajoute à cela qu'elle fait peut-être une confusion dans ce qu'elle appelle chiac, alors elle place ni plus ni moins toute forme linguistique acadienne au bas de l'échelle, sans distinction). Par la suite, elle ne fut pas aussi négative ; elle expliqua notamment que le chiac lui fut utile pour s'intégrer.

Troisième exemple dans l'entretien que j'ai eu avec Shen, Tchadien, installé au Canada depuis plusieurs années où il a fondé une famille ; à cette époque, il a deux enfants avec sa femme, qui est acadienne. J'avais diffusé un questionnaire en demandant les langues pratiquées au quotidien. Au début de l'entretien, je lui demande s'il a eu l'idée de répondre aussi « chiac » à cette question, il répond par la négative et explique :

(Ext15 entretien, 25-11-13, 2^e) Shen : la communication parce que c'est un mélange total le chiac avec le/ donc ça fait que j'ai de la misère au début/ mais c'est comme moi je parle le français certains disent mais non on te comprend pas parce que ton français est ++ n'est pas notre français d'ici donc E/ avec le temps je me suis habitué et j'ai pu quand même comprendre ce qu'ils sont en train de dire/ comme c'est des mélanges l'anglais français l'anglais français donc E

D'abord, il est intéressant de voir qu'il fait une analogie entre ce que lui-même pense des pratiques vernaculaires et ce que les locaux pensent de ses pratiques à lui. Il s'intègre donc totalement à sa réflexion lorsqu'il a des hésitations sur le mélange de langues. Plus tard dans l'entretien, il y revient de façon plus claire :

(Ext16, 23^e) Shen : ben parce que ça fait/ ça fait également que le fait d'accepter certains termes qui n'est pas dans le contexte normal ça fait que + le français également est en train de perdre ++ sa valeur + parce que ça devient pas la base normale des choses mais ça devient du mélange + y a pas la/ les gens ne mettent pas de sérieux dans ce qu'ils disent donc il faut/

ENQ : MM donc pour toi le mélange ça doit être évité ?

Shen : normalement + ça doit être évité mais ça demande beaucoup de travail parce que les langues souvent S/ l'autre influence sur l'autre l'autre influence sur l'autre

Pour lui, le « contexte normal » (le mot « normal » et ses dérivés, étant répété trois fois) est une forme pure de la langue, sans mélange (sans emprunts ?). Dès lors, l'intégration d'éléments d'autres langues vient abaisser la « valeur » d'une langue (ce n'est pas la « base normale des choses ça devient du mélange »). Que le mélange rende impur est encore l'expression d'une idéologie du standard, ou de la « langue une » comme le dit Cécile Canut (2007)²⁴⁶ ; il est donc assez clair, même s'il ne le nomme pas explicitement, que le chiac est visé dans ses propos.

Nous avons là trois exemples, différents en ce qu'ils n'expriment pas tout à fait les mêmes représentations, mais qui convergent idéologiquement. Ces trois exemples émanent d'étudiants qui ne sont pas acadiens, même si vivant en Acadie depuis plusieurs années. Ces avis tranchés sont parfois aussi partagés par des étudiants acadiens, à l'image de Clémence. Elle me parle de politique linguistique familiale, de sa mère qui veillait à ce que ses filles utilisent à la maison un français sans trace d'anglais, tout en vantant l'importance du bilinguisme. Je pousse l'argument :

(Ext17, entretien 07-11-13, 28^e) 1- ENQ : le bilinguisme c'est une bonne chose mais il faut pas que/ les deux langues se mélangent pas quoi

2- Clémence : oui qu'ils restent/ parce que là si t(u) es en train de mélan/ comme le franglais ou le chiac t(u) es en train de/ de mélanger puis tu crées une langue t'es en train de délaissier les deux autres là + parce que tu viens ici on parle pas bien en anglais on parle pas bien en français + ou on écrit pas bien dans les deux là alors ++ on est ++ y a un problème là t(u) sais

3- ENQ : MM et souvent ++ parlant des jeunes est-ce que tu penses que généralement les jeunes vont suivre le même chemin que toi c'est-à-dire qu'au bout d'un moment ils se rendent compte/

²⁴⁶ Note au passage, il est toujours intéressant de voir comment la mixité peut être vantée, pratiquée même au quotidien, mais pas appliquée à tous les domaines de la vie sociale. Cet étudiant, marié à une Acadienne et père de deux enfants tri- voire quadrilingues (en comptant les langues tchadiennes que Shen leur apprend), insiste au cours de l'entretien sur l'importance à ses yeux que ses enfants manient les langues familiales, mais n'accepte pourtant pas le mélange en matière linguistique.

4- Clémence : *ça dépend des valeurs ça dépend vraiment des valeurs*²⁴⁷ ++ *parce que je travaille dans l'industrie/ ouais je travaille dans l'agro-alimentaire et ici en particulier j'entends des femmes plutôt âgées ou des personnes plutôt âgées parler en chiac et O: oh ça me frustre ça me fâche puis ma sœur travaille E dans le service à la clientèle aussi puis ça nous choque ça parce que c'est comme who: si ma mère parlait comme ça comment que t(u) es censé/ pour moi là je veux pas insulter personne mais pour moi d'où je viens mes valeurs/ si j'entendais ma mère comme ça parler c'est comme comment t(u) es censé prendre le monde au sérieux comme ++ je sais pas*

5- ENQ : *t(u) as vraiment l'impression que ces gens-là devraient montrer l'exemple en fait à la jeunesse ? d'une certaine manière/*

6- Clémence : *montrer l'exemple/ mais c'est quelque chose ils sont/ ils ont toujours été comme ça c'est comme/ c'est pousser oh good on peut parler en chiac puis on a notre droit puis on est français puis on est acadien puis la vie est belle mais comme ++ en fin de compte là t(u) as comme 55 ans puis tu parles en chiac c'est comme/ ça reflète-tu/*

7- ENQ : *en fait toi ça te fait un peu craindre pour le futur ?*

8- Clémence : *ouais parce que elle va où notre langue là ? c'est ben beau utiliser des vieux termes acadiens puis t(u) sais nos r/ nos racines puis comprendre nos ancêtres puis la façon dont ils parlaient mais le chiac là ça reflète pas vraiment nos ancêtres*

On retrouve le refus du mélange au début de l'échange – même si c'est moi qui l'introduis, associé à l'idée du semi-linguisme (« on parle pas bien en anglais on parle pas bien en français »). Ces thèmes ont déjà émergé dans les précédents exemples. Lorsque je la lance sur le sujet de la jeunesse, elle répond sur les adultes et les « personnes plutôt âgées », sur le fait que dans son travail elle en rencontre beaucoup qui parlent le chiac au quotidien. Ce qu'elle est presque prête à pardonner pour des jeunes la choque quand il s'agit d'adultes. Le chiac « n'est pas sérieux ». Prendre conscience de tout ça, pour elle, est une question de « valeurs ». On comprend dans les tours 6 et 8, qu'elle exprime une forme d'idéologie assez traditionaliste, dans le sens où elle lie la langue dans sa forme, qu'elle souhaite pure, non-mélangée, à l'avenir de la communauté. Au vu de ses déclarations, la langue en question qui ferait l'avenir de la communauté, est probablement une idéalisation qui se rapproche dudit standard dans les cours de l'Université. Mais, en reprenant ses propres mots, cette idéalisation reflète-t-elle « vraiment les ancêtres » ?

Plus loin dans notre entretien, Clémence se fait plus radicale :

(Ext18, entretien, 07-11-13, 46^e) Clémence : c'est juste lorsque moi je/ moi je/ je vis des situations où je suis en contact avec des personnes qui me parlent chiac ça me/ ça me bouleverse un petit peu ++ c'est juste c'est pas naturel c'est pas naturel c'est pas du bon français et ça me mène à me poser comme/ est-ce que tu peux écrire en français ? est-ce que tu peux ++ c'est-tu

²⁴⁷ Je reviendrai à la fin de ce point 2 sur cette question des « valeurs » chez cette intervenante.

possible pour toi de/ de ++ essayer de parler ou dire une bonne phrase sans mot E fr/ anglicisé ou ++

Là où Shen parlait de « normalité », Clémence parle de « nature », ce qui nous rapproche d'un essentialisme et est l'expression la plus nette d'une idéologie du standard, où dans une espèce de renversement idéologique de l'histoire, les pratiques linguistiques standardisées (celles, donc, où l'action politique a été la plus efficiente) sont considérées comme « naturelles » et les pratiques qui ne sont pas standardisées, comme non-naturelles et mauvaises. Je reviendrai au cours de cette sous-partie sur le cas de cette étudiante très engagée pour les droits des francophones.

Il était important de montrer ces prises de paroles ; et ce d'abord parce que du côté des étudiants, je n'ai pas tellement eu de contre-discours, et aucun discours de défense du chiac. Ensuite, parce qu'à ces discours radicaux, s'opposent des discours nuancés, qui viennent des professeurs.

2.1.2. L'œil du prof

Tout d'abord, ne cachons pas que certaines prises de positions des professeurs en entretien vont dans le même sens que celles que je viens de montrer, même si ce n'est jamais dit de la même manière. Rebecca, par exemple, se dit inquiète de vivre dans un milieu anglophone par rapport à ses enfants. Ils sont à l'école francophone mais son fils « pour l'instant il est chiac ». De façon plus récurrente, on verra que le chiac est considéré comme une langue à part entière, mais tout en étant maintenu dans un statut hiérarchique inférieur. Par exemple, dans les mots d'Adèle, professeure originaire de Moncton (je mets en gras) :

*(Ext19, entretien, 16-10-14, 20^e) Adèle : je suis originaire de Moncton et et et E j'étais aussi chiac que les gens de Moncton ok E mon père c'était un [nom de famille coupé] ma mère venait de Caraquet E elle **savait mieux** s'exprimer mais elle parlait comme tout le monde je veux dire à la longue c'est ça qui arrive hein*

Cette hiérarchie qu'elle corrobore est plus visible encore, plus loin dans l'entretien, quand elle parle d'un cours qu'elle donne :

*(Ext.20, entretien, 16-10-14, 64^e) Adèle : oh c'est vraiment agréable puis même l'année dernière dans mon premier cours j'avais eu oh la surprise de ma vie je pense que j'avais 16 ou 17 étudiants internationaux dans une classe de 25 oh c'était mais les Acadiens étaient ravis parce **qu'ils disaient eux-mêmes ils prononcent bien leurs mots eux-mêmes ils ont une bonne syn/ ils parlent bien** c'est ça qu'ils disaient ils parlent bien puis moi je veux être comme ça moi je voudrais faire comme lui et puis c'est ça t(u) sais/ je trouvais ça magnifique puis les étudiants internationaux **ils trouvaient nos Acadiens absolument adorables c'était magnifique***

Elle ne contredit pas ses étudiants quand ils trouvent que les internationaux « prononcent bien », « parlent bien », elle trouve ça « magnifique » (répété deux fois), ce d'autant plus que lesdits internationaux trouvaient les Acadiens « absolument adorables ». A mon sens, ceci vient appuyer certaines représentations négatives du chiac, le reléguant à une variété inférieure, parfois regardée avec une forme de condescendance. Cela dit, Adèle relate des événements, et je ne suis pas sûr qu'elle reprenne pour elle ce qu'elle relate, car elle s'inclut dans la pratique du chiac (cf. l'extrait 19), et elle lui reconnaît un statut de langue à part entière, ce que nous pourrions voir comme une première forme de légitimation.

Revenons à l'activité fil rouge de ce chapitre, *Réflexions préliminaires* (cf. Annexes 11 et 12, pour rappel). A l'occasion de la question 3 « Le français oral est beaucoup plus facile que l'écrit parce qu'il n'y a aucune règle à suivre », le débat s'ouvre sur le chiac. Au tour 50, Karen, la professeure, pose la question suivante :

(Ext21) 50- Karen : ok c'est intéressant on dit qu'il y a des règles à suivre même à l'oral ++ ceux qui arrivent ici à Moncton pour la première fois + vous entendez beaucoup de chiac cette langue: pour E + qui est un mélange d'anglais et de français + puis E si ça vous intéresse et que vous voulez vous mettre à parler le chiac + est-ce que vous pouvez le faire comme ça + tout de suite ?

Réponse négative collégiale des étudiants. On voit ici que la professeure qualifie une première fois le chiac de langue à part entière (sans le surligner d'ailleurs, mais de façon spontanée). Amina répond « on est tenté » (TP54) ; Karen insiste :

(Ext22) 55- Karen : vous êtes tentés ++ est-ce que vous pourriez vous insérez à un groupe qui parle le chiac et commencer tout de suite comme ça ? + moi je veux parler comme eux + tiens + je m'insère

Pierre dit que c'est à moitié le cas mais que ça demande un temps d'adaptation, il parle « d'habitude ». Karen clôt ensuite la séquence par cette intervention sur laquelle on peut s'arrêter :

(Ext23) 61- Karen : faudrait écouter comme un espion + étudier pour savoir où mettre les mots anglais + puis comment les mettre/ oh + si je peux employer des/ des verbes + anglais est-ce que je peux les dire n'importe comment ? + j'étais en train de watching la télévision (rires) ++ non + plutôt je watchais (rires) ++ je watchais ++ la télévision alors watchais c'est/ c'est que la racine du verbe sera anglais mais la terminaison + sera française ++ si je sais cette règle- là je sais comment parler le chiac + mais y a des règles à suivre + beaucoup + des règles à suivre + même si elles ne sont pas écrites à quelque part dans un livre ++ c'est abstrait ++ vous qui parlez l'acadien chez vous ++ langue maternelle + vous suivez des règles vraiment + vous en rendez-vous compte ? + ce sont des règles qui ont été transmises hein + des parents aux enfants et puis à force d'être habitués comme tu disais + l'habitude + vous savez comment dire ce que vous avez à dire

Cet extrait est construit à la manière d'un discours argumentatif, à base de questions rhétoriques, d'exemples pris au quotidien, et d'appel à l'expérience propre des étudiants dans leur vie quotidienne. Karen insiste sur les aspects structurels (importance des « règles », répété cinq fois, « d'étudier » pour savoir pratiquer, de la transmission par les parents) comme une manière de légitimer les pratiques chiac, car tout ceci confère au chiac un statut de langue à part entière, qui fonctionne de la même manière que n'importe quelle autre. Nommer la langue fait aussi partie de ce travail de légitimation (« vous qui parlez l'acadien », dit-elle, on note d'ailleurs qu'on passe du chiac à l'acadien). Puis les références au foyer, à la transmission générationnelle, à la « langue maternelle », peuvent être interprétées comme une référence identitaire. Cette conclusion de Karen joue donc sur deux tableaux en même temps. D'un côté, une forme de légitimité « statutaire », en insistant sur le fonctionnement des pratiques vernaculaires, similaire au fonctionnement de n'importe quelle langue institutionnalisée ; de l'autre, une légitimité que l'on pourrait dire identitaire, relevant de la sphère de l'intime, du privé, mais donc aussi de la construction de soi. Emma, professeure du cours de communication écrite en français (qui donne aussi le cours de communication orale), ne dit pas autre chose face à moi en entretien :

(Ext24, entretien, 16-10-14, 11^e) Emma : moi ce que je leur dis E souvent c'est encore une de mes façons de parler là mais je leur dis de faire le switch justement de passer du familier au standard puis c'est pour ça aussi parfois E justement je vais dire/ comme tu l'avais relevé là cette phrase-là est loadée oui je dirais ça chez nous moi elle est loadée puis pour leur montrer aussi que c'est pas parce qu'on a des connaissances en français on connaît le système on arrive à bien écrire que nécessairement on peut plus parler chiac on peut plus parler joual on peut plus parler le/ le/ le/ le peu importe on peut plus rester nous-mêmes finalement et appartenir à la communauté dans laquelle on/ on a grandi dans laquelle on vit

Ce qui pourrait expliquer une prise de position, faite au cours d'un précédent entretien, en 2013, où elle disait :

(Ext25, entretien, 25-10-13, 63^e) Emma : E je sais que ++ je sais que c'est dit dans les écoles + moi j'avoue que mes enfants j'aimerais qu'ils parlent chiac (rires) je sais pas je suis le seul parent/ j'aimerais tellement ça mon fils il commence un petit peu là

Ces derniers extraits nous montrent que c'est chez les professeurs que l'on trouve les positions les plus réflexives sur les pratiques vernaculaires, et une conscientisation des enjeux sociolinguistiques. Et avec ces extraits, nous entrons de plain-pied dans le thème de l'identité, et dans son traitement en cours.

2.2. La thématization de l'identité

2.2.1. De la conscience des enjeux identitaires...

Le terme « identité » et ses dérivés lexicaux²⁴⁸, n'apparaît quasiment jamais spontanément dans mon corpus : deux occurrences en cours de communication écrite (tirées d'un texte qui est lu à la classe), une seule en cours de communication orale (dans un exposé d'une étudiante sur les réseaux sociaux). Il apparaît une seule fois dans la première salve d'entretiens (automne 2013), chez Clémence – et j'y reviendrai. Une douzaine de fois dans le complément d'enquête (automne 2014), souvent quand je l'induis²⁴⁹. On ne peut pas tirer grand-chose de ces chiffres expéditifs, si ce n'est – mais c'est déjà important – qu'il n'y a aucune théorisation de l'*identité* dans mes données. Cela ne veut pas dire pour autant que les thématiques que ce terme recouvre ne sont pas abordées ; mais donc, comment le sont-elles ?

Reprenons la transcription de l'activité *Réflexions préliminaires*, en annexe 12. Dans cette séquence le terme « identité » et toute forme de dérivé, n'apparaît pas non plus, mais les thématiques, elles, sont bien présentes. Par exemple, l'échange autour de la question 2, déjà analysé, où les étudiants liaient les pratiques linguistiques à « la culture acadienne » (TP23, Annexe 12, entre autres), doivent résonner comme une mise en mots – d'autres mots – des enjeux identitaires. La discussion autour de l'accent également (cf. tour 140, décrit par Karen comme « une part de vous »). Cela dit, la lecture de l'échange donne l'impression qu'une discussion sur l'identité est rendue difficile par la forme même du document de travail. Au point 1, j'ai essayé de montrer ce que la fiche *Réflexions préliminaires* pouvait avoir d'ambigu, voire de contradictoire. Je relève notamment que les questions 2, 4 et 5 (voir Annexe 11) proposent un jugement axiologique binaire (bien / mal ; bon / mauvais), dont il est difficile de se détacher. Rappelons-nous de cette séquence, à l'assertion « En Acadie, les gens parlent mal » :

(Ext5) 23- Mack : tout à fait en désaccord parce que leur français s'est amélioré en fonction du milieu donc E: ils ont: pu créer leur propre façon de communiquer c'est donc ne pas oublier qu'on est acadien

24- Karen : alors + pour toi c'est E/ les gens parlent mal ?

25- Mack : non

26- Karen : ils parlent bien ok + d'autres réactions à ça ? (4sc)

L'échange autour de la question 4 (« Les gens qui sont bons en français écrit seront bons en français oral »), aux tours 61 à 85, offre le même exemple, où devant une étudiante qui essaie

²⁴⁸ Recherche effectuée dans tout le corpus au moyen du mot-clé IDENTI-.

²⁴⁹ Et encore, sur 13 occurrences, 10 sont de Martine, professeure à Shippagan.

de dissocier les contextes, la professeure, pour suivre le cadre de la consigne, en réfère à l'échelle « bon/mauvais » :

(Ext26) 69- Karen : MM + la question c'est ceci + si tu es bon en français + écrit + est-ce que tu seras bon en français oral ? (5sc) aussi ++

De même, avec la question 5 (tours 85 à 108) « Depuis plusieurs années, les gens parlent de plus en plus mal, surtout les jeunes », où on trouve cet échange :

(Ext27) 94- ETU : moi j'a/j'avais XXX ça/ c'est par rapport à l'environnement + quand on est entre nous on peut se permettre de dire certaines choses mais quand on est dans un environnement professionnel on peut pas se permettre de dire ça/ ce qu'on dit entre nous ++ si je peux XX

95- Karen : ça dépendrait des circonstances parfois les jeunes ont un certain langage dans certaines situations et dans d'autres ils peuvent maîtriser ce que tu es en train de dire ils pourraient maîtriser la langue

Le conditionnel qu'utilise Karen, laisse entendre qu'elle reformule ce que dit l'étudiant, sans en endosser pour elle-même la paternité. La forme de sa reformulation est toutefois intéressante, et notamment l'opposition qu'elle fait entre « parfois les jeunes ont *un certain langage* » dans les situations informelles versus, dans d'autres situations, « ils pourraient *maîtriser la langue* » (je souligne dans les deux cas).

Ce que j'essaie de montrer avec ces quelques extraits, c'est qu'une théorisation des enjeux identitaires est possible vu le matériau de la fiche, mais rendue difficile à cause d'une idéologie du standard (qu'elle véhicule aussi), qui ramène bien souvent les enjeux linguistiques à des questions de « maîtrise de la langue ». Il y a beaucoup de connotations derrière ce terme de « maîtrise », bien expliqués par Blanchet (2016). Il s'agit de concevoir l'objet « langue » et l'objet « variété de langue » comme des ensembles concrets discriminés, c'est-à-dire bien identifiés et qui dans l'idéal se juxtaposeraient sans se superposer. Dans une telle optique, un individu pourrait « maîtriser » une langue A + une langue B + une variété A' + une variété A'', etc., mobiliser les unes ou les autres selon des contextes eux aussi bien définis, leur permettant à toutes de cohabiter. On comprend que selon ce schéma, les questions identitaires, souvent thématiques lorsqu'il y a des tensions, ne se poseraient plus : « maîtriser » les différentes formes, ce serait se libérer des tensions. Ainsi, tout se passe comme si le cadre pédagogique rendait difficile un questionnement autour des enjeux identitaires. Allons un peu plus loin, et voyons comment ça se passe lorsque les discours sur l'identité se font engagés.

2.2.2. ...Au discours engagé

Dans les discours recueillis, c'est chez Clémence, l'étudiante du cours de communication écrite²⁵⁰, que l'on trouve les discours les plus engagés – c'est-à-dire marqués par une conscience d'enjeux derrière les questions linguistiques, et par des prises de positions relatives à ces enjeux dans le discours. Voici ci-dessous trois minutes de l'entretien que nous avons eu. Je les retranscris telles quelles, sans coupure, pour observer comment les rapports entre groupes et les rapports de force sont mis en mots, et ce que nous pouvons en tirer sur le plan de la construction identitaire. La question de départ porte sur les anglicismes, alors qu'elle évoque le terme *céduler*, je lui réponds que j'ai appris son existence quelques jours plus tôt, dans leur cours, elle marque son étonnement, puis enchaîne :

(Ext28, entretien, 7-11-13, 24^e) 1- Clémence : *mais même l'autre jour + j'ai (insiste) cédulé un rendez-vous et c'était dans E c'était hier là aussi et c'était sur une boite vocale + et j'étais comme oh shit j'ai fait ça sur une boite vocale mais c'est comme qu'est-ce que ça va changer dans la vie là + mais pour moi c'est comme NON c'est pas le bon terme là comme + céduler c'est scheduled puis ça/ ça clique pas*

2- ENQ : *alors quand tu vois que par exemple E: les Français utilisent beaucoup les termes comme mail + comme E: ben shopping justement + tu vois des termes qui sont/ E ben week-end + on dit pas fin de semaine nous pour samedi E samedi dimanche c'est week-end*

3- Clémence : *en France ?*

4- ENQ : *ouais c'est que le week-end on n'utilise pas d'autres termes + ou par exemple ici on va dire traversier t(u) sais quand tu veux/ pour le bateau là nous on va dire ferry enfin on dit pas ferry on dit ferry²⁵¹*

5- Clémence : *mais c'est-tu pas triste ça ? parce que vous êtes en train d'intégrer des mots an/ ben + triste pour vous là parce que je veux dire votre français va pas juste se/ s'évaporer comme ça là mais pour quelque part comme ici où tu sais qu'on est vraiment une minorité au Nouveau-Brunswick puis le français c'est vrai/ c'est un problème là si tu/ tu l'écoutes parler dans les rues là c'est/ c'est pas standard*

6- ENQ : *en fait c'est ça t(u) as l'impression qu'ici il faut faire plus attention qu'ailleurs ?*

7- Clémence : *oui on doit faire plus attention parce que si on intègre des mots ou si on/ on rend ça plus naturel d'utiliser des mots anglophones ou anglicismes pour E + n'importe quel terme c'est comme t(u) es en train petit à petit ruiner la langue là + et là comment t'es censé si tu as parlé comme ça toute ta vie si tes parents ont parlé comme ça si toute ton entourage a parlé comme ça comment t'es censé + bien écrire + standard en français ça + ça fait pas de sens + du tout + mais je sais pas en France si vous avez des problèmes en grammaire ou je sais pas trop quoi là mais/ (ENQ acquiesce) comme des fois sur des forums ou sur des sites je vois des erreurs en français c'est un petit peu + banal là mais*

²⁵⁰ Pour rappel ou information : elle est originaire de Fredericton, son père est anglophone, sa mère francophone (au sens des catégories de recensement), elle parle toujours français avec sa sœur et sa mère, anglais avec son père.

²⁵¹ Le premier est prononcé [fɛʁi], le second [fɛʁi].

8- ENQ : *ben XX on voit les mêmes à peu près partout*

9- Clémence : *mais est-ce/ vous parlez pas comme nous + vous êtes pas E beaucoup plus touchés par la culture anglophone ++ américaine que nous je veux dire*

10- ENQ : *on a la même culture anglophone qui arrive mais c'est vrai que/*

11- Clémence : *oui votre langue est pas affectée par ça ou votre manière de parler (26')*

12- ENQ : *ben ya/y a pas les mêmes contacts + c'est sûr que/ tu vois une ville comme Moncton par exemple t'as + 30 à 40% de la population qui est francophone E elle est perpétuellement en contact avec les 60 autres pourcents qui sont anglophones donc c'est vrai que c'est ça qui fait que les deux langues se mêlent et que les francophones ont tendance à adopter des termes qui sont E qui sont du vocabulaire anglais qu'on va franciser tu vois en ajoutant une terminaison des trucs comme ça et/*

13- Clémence : *ouais et vous vous êtes des français qui vivez en français tout tout est en français*

14- ENQ : *y a pas de contact avec des anglophones*

15- Clémence : *exactement ici on est des francophones qui vit en anglais + on vit dans la culture américaine on vit dans la culture anglophone j(e) veux dire ++ les problèmes avec le bilinguisme là au Nouveau-Brunswick on est une province officiellement bilingue puis tu peux même pas avoir toutes les affiches en français ça c'est une affaire te faire servir en fran/ c'est co/ on vit en anglais + autant que + je veux dire je sais que/ on essaie vraiment de revendiquer nos droits là mais même à ça on est/ on est vraiment E affectés par ça*

Il faut avant tout souligner le ton de la jeune intervenante, marqué par son assurance et l'absence d'hésitations²⁵² ; on notera notamment qu'en dehors des questions qu'elle m'adresse sur la situation en France, tous ses énoncés sont assertifs, elle exprime ce qui semble être des convictions.

Commençons par ce qu'elle nous dit des pratiques linguistiques. On observe, comme on l'avait déjà relevé chez elle (cf. extrait 17), une volonté claire de séparer les langues en deux ensembles de pratiques qui ne se superposent pas (ce qui rejoint en plus dans son cas une politique linguistique familiale). Ainsi au tour 1, même si elle reconnaît le caractère anecdotique de la chose, elle refuse d'employer des anglicismes dans ses communications en français, elle insiste (« NON c'est pas le bon terme »), il s'agit d'une règle de vie. Même chose au tour 5 quand elle juge « triste » l'intégration de mots anglais en français (c'est tourné sous forme de question rhétorique). En l'occurrence, on observe une forme de purisme, d'autant plus lorsqu'elle regrette de ne pas entendre parler « français standard » dans la rue (tour 5). Le vocabulaire qu'elle emploie pour qualifier l'intégration d'anglais dans le français (« t(u) es en train petit à petit ruiner la langue », tour 7), montre qu'est développée une conception une,

²⁵² Ceci vient offrir un contraste saisissant avec d'autres étudiants rencontrés, que j'avais parfois tendance à mettre dans l'embarras avec mes questions et les sujets soulevés.

homogène, « pure », de la langue, et que cette forme serait la seule naturelle (elle dit, au contraire, s'opposer à « rendre plus naturel » l'intégration de termes anglais, tour 7).

Ce qui est à la base un rejet du mélange des langues devient très vite une dénonciation de la surexposition à l'anglais et particulièrement à la culture anglophone et américaine ; la locution « être affecté par » employée à deux reprises (tours 11 et 15) en témoigne. Quelques minutes plus tard dans l'entretien, alors que Clémence explique avoir pris conscience de l'importance de la langue française au cours de son adolescence, elle raconte que la transition s'est faite très rapidement en des termes qui sont sans équivoque (je mets en gras) :

*(Ext29, 32°) Clémence : même l'année passée là juste l'exposition aux anglophones de ma ville et/ je s/ toute la culture c'est comme ça t'empoisonne l'anglais c'est vraiment E ++ un/ **une bactérie** + vraiment c'est **une bactérie** parce que si je me compare maintenant ici dans le milieu ça fait quoi un an et demi que je vis ici et qu'à Fredericton toute toute ma vie j'étais là + comment ça fait du sens que j'ai pu faire une transition aussi rapide E en français t(u) sais je veux dire*

« L'anglais ça s'attrape », comme j'ai souvent entendu dire à Moncton, et ici, les termes « bactérie » et « empoisonner », résonnent d'une connotation négative. L'anglais, qui s'apprendrait par imprégnation, est assimilé à une maladie. Cette métaphore est récurrente selon Annette Boudreau (2016, p. 59), rejoignant celle de la guerre ou de la « mauvaise herbe » (Boudreau & Perrot, 2010, pp. 61-62), nous en avons vu également des exemples dans le chapitre précédent.

Au-delà de la langue et de la culture, c'est sur le terrain du droit que l'échange se termine (tour 15), lorsqu'elle évoque que l'affichage public à Moncton n'est toujours pas bilingue, et que c'est toute « une affaire » de se faire servir en français. Elle se sent comme une francophone vivant « en anglais », vivant « dans l'anglais ». A travers ses mots, on comprend qu'il s'agit de revendications identitaires : elle dit « on essaie vraiment de revendiquer nos droits », en tant que membres d'un groupe francophone. La formulation « essayer (...) mais » laisse entendre qu'il y a encore des revendications à mener, et peut-être que cette lutte va durer.

La thématization de la situation minoritaire

Ce que Clémence dessine dans ces quelques minutes d'interaction, c'est un sentiment d'appartenance à une minorité (elle le dit : « on est vraiment une minorité au Nouveau-Brunswick », tour 5), mais également un processus de minorisation – c'est-à-dire une addition d'exclusions des pratiques des francophones de différents espaces de la vie publique. Puisque les deux groupes antagonistes présentés sont construits autour d'une opposition linguistique, la langue devient nécessairement l'objet de toutes ses attentions.

Cette relation à l'anglais (et aux anglophones) est une des deux seules façons, observée sur place, de théoriser la situation minoritaire. J'ai dit que le terme « identité » n'apparaissait pas dans les données, mais le terme « minorité » et ses dérivés lexicaux n'apparaissent pas non plus dans les deux cours que j'ai suivis²⁵³. C'est dans les entretiens que ce champ sémantique apparaît – avec parcimonie toutefois. Dans la première vague d'entretiens, en 2013, seule Clémence en parlait (4 occurrences), ainsi que Karen (1 occurrence). Tandis que dans le complément d'enquête en 2014, les entretiens étant orientés vers le vécu des professeurs, la situation minoritaire est un peu plus mise de l'avant, on en trouve 23 occurrences, chez un peu tous les professeurs, avec un pic notable chez Adèle (9 occurrences). Cette dernière ne dit pas autre chose que Clémence lorsqu'elle raconte :

(Ext30, entretien, 16-10-14, 93^e) Adèle : tu sais mon père ++ lorsqu'on se promenait sur la rue quand j'étais plus jeune puis il voyait quelqu'un s'en venir vers nous il savait pas quelle langue qu'il parlait tout d'un coup il se tournait puis il parlait anglais + on parlait anglais nous-autres + ok + parce que y avait des gens qui venaient donc c'était l'affaire polie à faire ++ tu t'imagines ?²⁵⁴

La deuxième façon de penser la situation minoritaire est à travers l'insécurité qu'elle crée. On trouve cela chez Adèle encore, quelques minutes plus tard, lorsqu'elle explique à propos des Acadiens dans leur ensemble que l'insécurité n'est pas que linguistique :

(Ext31, 96^e) Adèle : ben on est minoritaires par rapport à la langue mais plus que ça les Acadiens on est minoritaires + et puis les Anglais ils ont + ben ils ont tout + ok nous on était pauvres puis les anglais étaient plus riches donc t(u) es minoritaire pas seulement quand t(u) es minoritaire de la langue minoritaire on était minoritaires en tant qu'éducation à un moment donné maintenant on ne l'est plus donc ça c'est déjà beau tu vois mais avant que ça rentre dans la mentalité des gens ça va prendre du temps

On voit avec ces quelques extraits comment la situation minoritaire (même jamais théorisée dans les cours) vient nourrir le rapport à l'Autre – et, d'un point de vue linguistique, le rapport aux normes –, elle nourrit également la construction de soi et la construction des groupes. Mais on sait que l'identité est une invention de soi (Kaufmann, 2004), multiple et dynamique, alors où se positionner dans un tel paysage ?

²⁵³ Fait intéressant pourtant, la situation minoritaire est non seulement théorisée, mais sert de base de réflexion pour l'établissement des cours de français, et ce, que ce soit les cours construits après le rapport d'évaluation de 1994, ou ceux construits après le rapport de 2005 (voir aussi chapitre 4).

²⁵⁴ Cette citation, dans une version littéraciée, sert d'introduction à la thèse (voir Introduction générale).

2.2.3. *Se positionner*

Je parlais, à propos des mots de Clémence, de « discours engagés », en ce qu'elle a conscience d'enjeux et prenait position en fonction de ces enjeux. A la fin de notre entretien, lorsque je lui parle d'une « position militante », elle endosse ce qualificatif :

(Ext.32, entretien, 7-11-13, 44^e) ENQ : hm-hm donc tu as une position assez militante sur ces questions-là

*Clémence : (insiste) ouais + évidemment évidemment et c'est ++ ça vient pas seulement de moi là ça vient vraiment de/ comment ça m'a/ comment ça m'a affecté dans la vie parce que/ j(e) veux dire je parlais pas toujours comme ça là même E deux ans passés trois ans comme/ ça s'est vraiment amélioré mon français à l'oral parce que c'est important et **lorsque je parle à du monde je veux pas qu'ils aient l'impression que/ quoi je suis pas scolarisée ou je suis pas instruite je peux pas parler du bon français ou/***

Je surligne la fin de cette intervention, car celle-ci démontre que Clémence a conscience de représentations linguistiques très négatives à l'égard des pratiques vernaculaires, mais probablement aussi qu'elle les a elle-même intériorisées. Ainsi, sans forcément les partager, elle s'accommode de ces représentations. Son engagement et la position « militante » qu'elle endosse cachent quelque chose qui s'apparente à de l'insécurité linguistique : la peur d'être jugée sur des pratiques linguistiques, courantes et banales, mais dévalorisées (voir chapitre 1, section 2.2). Mais peut-être aussi, comme le disait Adèle, pas seulement linguistique. La situation minoritaire et les contacts permanents entre différents groupes (différents groupes réifiés, je vais y revenir), semble brouiller les positionnements identitaires. Au début de notre entretien, Clémence expliquait :

(Ext33, entretien, 7-11-13, 3^e) Clémence : parce que moi là je vais au Québec et s/ je suis anglaise on me prend pour une anglophone je vais sur la péninsule acadienne puis on me prend pour une anglophone et je sais que/ je l'entends pas du tout mais j'ai un accent anglophone ++ E: +

ENQ : et on te le dit des fois ?

Clémence : oui on me le dit toujours toujours + et je parle en anglais on entend mon accent français alors où (est-)ce-que je me positionne t(u) sais + parce que je travaille/ beaucoup de mes/ mes supérieurs sont anglophones et je travaille dans le milieu que t(u) as la chance de/ d'avoir E ++ des + (rire) je sais pas trop quoi/ des relations avec des anglophones et en prin/ c'est oh you/ you're french ? c'est comme (soupire) ouais comment tu le savais ? c'est drôle parce que là lorsque je parle en français c'est/

ENQ : ouais ouais on te dit l'inverse

Clémence : l'anglophone/ ouais alors ++ ouais c'est intéressant/

Elle évoque une position « d'entre-deux » où son parler dénote pour les uns son appartenance à un groupe francophone, pour les autres une appartenance (qu'elle n'endosse pas, soulignons-

le) à un groupe anglophone – ou proche des anglophones. La formulation de l'énoncé, le soupir qu'elle laisse échapper quand elle dit « ouais comment tu le savais ? », me laissent comprendre que ce principe-même – et sa récurrence – de l'hétéro-catégorisation, voire celui de l'assignation identitaire (les Autres décident pour elle de son origine et la classent), la dérange.

L'assignation s'appuie sur des catégories réifiées utilisées par les personnes pour classer les autres. En l'occurrence, le monde dépeint – et critiqué – par Clémence est binaire : il y a des anglophones et des francophones ; sans que ce qui définit ces catégories ne soit clairement posé (parle-t-on en termes d'origine familiale ? De sentiment d'appartenance ? de langue(s) pratiquée(s) ? Si oui, dans quel(s) contexte(s) ? cf. les réflexions sur les catégories de recensement au chapitre 2). Par là même, l'assignation que subit Clémence change en fonction de la personne qui émet ce jugement : elle sera tantôt anglophone pour les uns, tantôt francophone pour les autres. Se situer dans un tel paysage, où la question linguistique cristallise les identités, ne semble pas toujours simple (« où (est-)ce-que je me positionne t(u) sais », dit-elle), notamment lorsque, comme elle, on vit dans une famille mixte, avec une palette très large de pratiques linguistiques différentes dans son répertoire. Ce qui est intéressant, c'est que Clémence elle-même réifie les catégories identitaires, et plus particulièrement ses pratiques linguistiques (cf. tours 5 et 7 dans le long échange cité plus haut). D'une certaine manière, cela sert d'appui à un discours engagé, mais ne permet pas pour autant de « trouver sa place » facilement, comme l'exprime cette intervenante. Car par ailleurs, cette façon de voir l'identité comme une juxtaposition de critères bien identifiés contredit une vision de la construction de soi qui s'appuie sur un parcours de vie et des appartenances qui seraient dynamiques et mobiles.

2.3. Penser la « diversité linguistique »

2.3.1. Des processus de réification de la diversité

Le terme « diversité » est relativement peu utilisé. Il apparaît pour la première fois, dès la première séance du cours de communication orale, et pour cause, puisque c'est dans le point « 2. But du cours » (voir Annexe 1) du syllabus. Il est écrit :

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

Il revient à la professeure d'expliquer ce qui est entendu par « diversité linguistique du milieu ». Après avoir lu ces deux lignes, elle dit à la classe :

(Ext34, cours, 05-09-2013, 32^e) Karen : le milieu surtout ce milieu-ci est très bilingue vous allez vous en apercevoir ++ puis un peu partout hein y a des contacts de langue et puis ça colore ++ la langue + française + et des fois on a de la difficulté à faire le tri entre ce qui est standard et ce qui ne l'est pas + je crois que ça pose problème souvent parce qu'il y a des transferts qui se font de l'oral/ de l'oral populaire familier à l'écrit et ça se fait aussi transfert de cet oral-là à l'oral standard/ à/ à un oral qui se veut standard + voyez y a tout un travail à faire là dans la distinction des niveaux ou des registres de langue + puis ça veut dire que il y a une partie du cours où je/ je/ nous visons ++ à connaître la différence entre le standard et les autres niveaux de langue

Selon elle, la diversité linguistique du milieu correspond au bilinguisme (français-anglais, a priori) puis aux « contacts de langue » qui « colorent la langue française ». La deuxième partie de son propos est intéressant en ce qu'elle relève d'une mécanique idéologique (exposée au chapitre 5, concernant la notion de « registre »), à savoir réifier les langues et les variétés en laissant entendre qu'il s'agit de catégories étanches. La notion de « transfert » qu'elle emploie va dans le même sens, et sous-entend que les pratiques linguistiques sont marquées dans un registre.

On note d'emblée que la « diversité » décrite est circonscrite à des pratiques sur lesquelles on a posé un nom : la diversité c'est « le bilinguisme », c'est « ce qui n'est pas standard », c'est « l'oral populaire » ou « familier », c'est des « niveaux » ou « registres » de langue. Les pratiques linguistiques ne sont donc pas envisagées comme un continuum, mais comme une série de différentes catégories de langue, dont on prend en compte « les transferts » mais qui restent juxtaposées.

Cette vision homogénéisante des pratiques linguistiques n'est pas antinomique avec un certain éloge des pratiques vernaculaires. Voyons comment ça peut fonctionner, avec l'extrait suivant, tiré du cours de communication écrite. Emma lit le texte « Le français acadien » (voir Annexe 4, t.2, p.94-95), il n'est pas suivi d'une discussion, car les étudiants doivent ensuite travailler sur des questions de lecture et sur l'organisation textuelle (cf. *idem*, p.96-97)²⁵⁵. Après sa lecture, Emma conclut par ces mots :

(Ext35, cours, 18-09-13, 50^e) Emma : donc j'espère que ce texte vous a un peu intéressé moi personnellement évidemment ça parle de langue je trouve ça fascinant et je trouve que le français acadien aussi est tout aussi fascinant ça fait des années que j'essaye de parler chiac je suis pas encore bonne si y en a qui veulent me donner des cours/ moi je donne des cours de français y en a qui pourraient me donner des cours de chiac vraiment je trouve ça fascinant +

²⁵⁵ J'invite à lire également le texte p.98 du tome 2, qui est la reproduction d'un article de Richard Martineau, *De kossé ?* (2007). La violence de ce second article vient apporter un contrepoint intéressant à la pondération du premier ou d'un troisième situé dans l'annexe 4, t.2, p.101. Le texte « De kossé » sera travaillé du point de vue de sa construction textuelle et pour pratiquer la lecture rapide. Emma précise que l'auteur a « un point de vue arrêté » et n'est pas connu pour être « nuancé », il n'y aura pas non plus de débat sur ce texte-ci.

je parlais une fois moi avec une copine/ j'étais dans un restaurant avec une copine qui vient d'ici puis E elle E/ elle a étudié/ elle a fait des études là E doctorales et tout ici parle très très bien français standard donc discutait puis on parlait bon pas au français standard + on était quand même entre nous un peu relax + puis là tout à coup y a la serveuse qui arrive puis elle se met à lui parler chiac vraiment là un bon comme je disais dans mon cours de communication orale un bon switch là parler et chiac et français standard donc moi j'admire ça là énormément comme/ c'est comme parler deux langues finalement

Tout d'abord, Emma n'emploie pas le terme diversité, mais je postule que ce dont elle parle correspond à ce que Karen comprenait par « diversité » dans l'extrait plus haut. Cela étant précisé, cet extrait est intéressant à plusieurs titres. Ce qui est dit ici en cours, est tout à fait cohérent avec ce qu'Emma me disait en entretien (cf. extraits 24 et 25, 2.1.2.), on y retrouve une légitimation du chiac (et du « français acadien », mais *a priori* c'est synonyme dans le cas précis où l'emploie Emma) en lui conférant un statut de langue notamment, et un qualificatif mélioratif (« fascinant »). Puis ça va un petit peu au-delà, quand elle dit « moi je donne des cours de français y en a qui pourraient me donner des cours de chiac », en mettant « chiac » et « français » dans une forme d'égalité statutaire. Par ces mots elle met ses étudiants sur le même plan qu'elle – en position de potentiels professeurs. A la fin de son intervention, elle vante le « switch », ce qu'elle faisait déjà dans les extraits rappelés du point 2.1.2. Et c'est sur ce point que j'aimerais m'arrêter.

Emma raconte comment, au restaurant avec une amie, celle-ci a démontré une aisance particulière à « switcher » d'une variété à une autre. On apprend que l'amie en question « parle très très bien français standard », que leur conversation à toutes les deux « n'était pas au français standard », et que son amie s'est mise à parler chiac avec la serveuse. Là où on aurait pu décrire les pratiques linguistiques utilisées selon un degré de formalité de l'échange, Emma pose simplement des noms sur chacune, laissant à l'auditoire le soin de reconstituer les éléments contextuels – qui semblent aller d'eux-mêmes (par exemple, le « français standard » est clairement marqué comme étant une variété convenant aux situations formelles). Plus intéressante est cette idée de « switch ». Pour effectuer un switch, il est nécessaire de concevoir les pratiques linguistiques de la situation décrite comme au moins deux ensembles identifiés, entre lesquels la locutrice (l'amie) peut *choisir* – car il s'agit bien d'un choix ici, c'est précisément ce qu'admire Emma, pour reprendre ses mots.

Pour résumer, on observe, dans cette intervention, un genre de balancement entre d'un côté, un éloge très clair d'une diversité linguistique, éloge formulé comme une re-légitimation et revalorisation des pratiques vernaculaires, tout en s'inscrivant, malgré tout, dans une idéologie du standard, qui cloisonne des pratiques et installe l'idée que l'on peut passer de l'une à l'autre

avec aisance. Ceci procède d'une réification des pratiques linguistiques : c'est-à-dire que celles-ci, marquées par le dynamisme, la mobilité, le variant, se trouve rassemblées en des ensembles bien identifiés (qu'on les appelle langue, variété ou registre). Ces ensembles n'ont pas de contours nets, et les professeurs le disent, mais l'aboutissement de ces processus de réification, l'aboutissement de cette idéologie est la tendance à poser (ou à chercher), malgré tout, des contours nets. C'est ce que l'on peut observer dans l'extrait d'entretien ci-dessous ; alors que nous parlons, avec Karen, des contours de ce qui est accepté en classe, je demande :

(Ext36, entretien, 24-10-13, 13^e) ENQ : oui oui et donc qu'est-ce que vous/ fais-tu des espèces de listes de ce que vous aurez/ de ce que vous acceptez de ce que vous acceptez pas

Karen : y a pas encore de liste formelle + mais je/ à peu près une fois par année on se rencontre en groupe de professeurs et on se pose des questions + est-ce que/ est-ce que nous acceptons ceci maintenant/ puis ça change + c'est-à-dire que chaque année qui passe on dirait qu'on accepte un peu plus + il y a le nous-autres qui est sorti en classe l'autre jour on l'a entendu et E l'étudiant a posé la question est-ce que vous l'accepteriez c'était une très très bonne question + on sait que nous-autres est un régionalisme c'est peut-être un canadianisme de toute façon/ de toute manière c'est local ici dans la région du sud-est et + l'Acadie du nord aussi du Nouveau-Brunswick on le dit + pour le pronom fort ++ en d'autres mots le pronom qui vient s'ajouter au pronom faible pour l'accentuer par exemple nous-autres on veut de la pizza, nous-autres, mais on dira pas nous-autres veut de la pizza ou nous-autres voulons de la pizza + mais c'est très commun c'est très courant/

A ma question, elle répond qu'il n'y a « pas encore de liste formelle ». Elle explique ensuite comment les professeurs se réunissent une fois par an pour décider de ce qu'ils acceptent parmi les pratiques vernaculaires (cela n'est jamais précisé, mais on le comprend, notamment à l'exemple qu'elle donne). Elle décrit un fonctionnement de cas par cas, locution par locution, ce qui rejoint l'idée d'une négociation (proposée au chapitre 5). Puis elle donne l'exemple de « nous-autres », intéressant en ce qu'il est présenté comme quelque chose de « local » (ou canadien), et de « très commun », « très courant » ; elle correspond donc à une pratique vernaculaire banale mais dont il est clair qu'elle n'entre pas dans le cadre du « standard », puisqu'il est nécessaire de statuer. Peu après, Karen préconisa de l'accepter. C'est un exemple d'ouverture aux pratiques vernaculaires, mais surtout, on se rend compte que la diversité de ces pratiques est *régimentée* pour définir les contours de ce qui est acceptable (comprendre, ce que chacun considère comme étant « socialement acceptable », pour reprendre les termes vus dans les grilles d'évaluation, cf. chapitre 5, section 2.4 ; les guillemets marquent ma prise de distance).

Je n'essaie pas de souligner ici une contradiction, je cherche plutôt à montrer comment les idéologies linguistiques en présence ne permettent pas de penser jusqu'au bout l'idée-même de

« diversité linguistique », entendue comme un continuum de pratiques spontanées, ni de lui donner une véritable place. Au lieu de cela, ce que font les professeurs que j'ai rencontrés, c'est, face au standard imaginé, de définir ce que l'on pourrait appeler une « diversité acceptable ». En d'autres mots, l'usage du terme « diversité » peut s'accompagner de prescription et de prescriptivisme. Et la fiche *Réflexions préliminaires*, fil rouge de ce chapitre, témoigne de ce mécanisme. J'y reviens, pour montrer que malgré les objectifs affichés de cette activité, ni elle, ni les discussions autour n'évitent une forme de « normativité ordinaire ».

2.3.2. *Diversité « oui, mais... », le balancement discursif*

L'idée de régimenter la diversité des pratiques linguistiques me semble trouver également un écho dans un passage déjà observé de la discussion autour de la fiche « Réflexions préliminaires en communication orale ». Lorsqu'à la question n°3 Karen, la professeure, demande à ses étudiants si « l'oral est plus facile que l'écrit ». L'un d'eux termine son intervention par ces mots « il est plutôt E facile: de parler que d'écrire », suit cet échange :

(Ext37) 44- Karen : alors ++ ok ++ puis il y a des règles à suivre: ?

45- Mack : y a des règles à suivre

45- Karen : tout de même ok (...) ²⁵⁶ ok c'est intéressant on dit qu'il y a des règles à suivre même à l'oral

On a vu qu'insister sur les règles avait peut-être pour but de légitimer des pratiques vernaculaires régulièrement dévalorisées, en montrant que ça fonctionnait *structurellement* de la même façon que n'importe quelle langue. Cela dit, l'idée qu'il y ait des règles participe des procédés de réification évoqués précédemment. *Structurellement* donc, le chiac (c'est l'exemple choisi à partir du tour 50) fonctionne de la même façon que le français ou l'anglais, mais là s'arrête l'entreprise de légitimation. Les questions 13 et 14 du document viennent nous le rappeler, elles demandent de juger de l'acceptabilité d'une phrase « en toutes circonstances ». Les deux phrases proposées relèvent de pratiques quotidiennes banales (la 13 : « si j'aurais arrivé plus tôt, j'aurais rencontré les travailleurs sociaux » ; la 14, du chiac : « J'te meete à ton car à un quart de douze »). Sur ce genre de question, les étudiants semblent tous s'accorder à dire que la phrase « n'est pas correcte », du moins « pas en toutes circonstances » (je disais au point 1.1 de ce chapitre, que la tournure de la question et la forme des réponses en QCM induisait nécessairement une réponse négative, pour le coup). L'échange suivant répond aux deux questions :

²⁵⁶ Coupure des tours 46 à 49.

(Ext38) 144- Karen : *ben là non + en toute circonstance ça S/ ce serait pas vrai + parce que dans une situation formelle + on veut l'emploi du français standard + pour corriger la phrase on dira plutôt si j'a/j'étais/ si j'étais arrivé plus tôt j'aurais rencontré les travailleurs*

145- ETU : *sociaux*

146- Karen : *sociaux ++ numéro 14 la phrase suivante est tout à fait correcte à l'oral et ce en toutes circonstances + j'te meete à ton char à un quart de douze (rire d'un étudiant) ++ ben on vient de le dire (rire d'un étudiant) + pas en toutes circonstances + ça ça fonctionnerait en situation informelle*

La légitimation des pratiques vernaculaires s'arrête à leur répartition fonctionnelle : Karen le dit « dans une situation formelle + on veut l'emploi du français standard ». Suite à quoi, elle propose une *correction* de cette phrase. On rejoint alors un schéma normatif très traditionnel : phrase fautive – même seulement dans certains contextes > repérage des fautes > correction. Je disais, au point 1.1, que le document *Réflexions préliminaires* était ambigu dans sa conception même. On le voit bien ici ; construit comme une activité réflexive, permettant de questionner des idées reçues et de critiquer des attitudes puristes, il revient à la fin à des questions de prescription.

Ce qui pourrait être lu comme une contradiction, doit plutôt être interprété comme la tentative de résolution d'une tension fondamentale. Celle qui se crée dans l'enseignement d'un français standard, imaginé comme une variété discrète, et valorisée et donc investie de représentations mélioratives, dans un contexte où les pratiques vernaculaires cristallisent les questions identitaires (on l'a vu précédemment au point 2.2), et où ces questions identitaires sont chargées émotionnellement (j'ai cherché à le montrer tout au long du chapitre 6). Cette tension s'exprime dans des équations qui semblent difficilement solubles : enseigner une variété idéalisée, sans déconsidérer les pratiques linguistiques *réelles* ; délivrer un enseignement *dans* cette variété idéalisée, tout en faisant une place aux pratiques linguistiques *réelles*. De là, on observera un balancement discursif entre d'un côté, un discours d'acceptation, voire d'éloge, de la diversité des pratiques linguistiques, contrebalancé, pour ne pas dire contredit, de l'autre, par des discours normatifs.

Il est intéressant d'observer que beaucoup de discours portent en eux cette dualité, parfois dans la même phrase, à l'image du sommaire de cours de communication orale présenté en introduction de la présente section (l'utilisation des crochets et des doubles parenthèses est expliquée plus bas) :

[Assurer une meilleure maîtrise d'une variété standard à l'oral et en valoriser l'usage dans la vie universitaire et professionnelle] ((en tenant compte de la diversité linguistique du milieu)).

De la « variété standard à l'oral », on veut « assurer une meilleure maîtrise » et « valoriser l'usage », *mais* « en tenant compte de la diversité linguistique du milieu ». Cette phrase se divise clairement en deux parties. D'un côté, la partie entre crochets appuie sur le standard – et on retrouve cette idéologie du standard, car pensé comme une variété à part, et dans la volonté de la valoriser à l'Université ; d'un autre côté, la partie entre double parenthèse insiste sur la diversité linguistique. On comprend que l'objectif du cours ne doit pas se faire au détriment de cette « diversité linguistique du milieu ». Lorsque Karen explique le but du cours, après avoir lu ce passage, on retrouve le même balancement, reprenons l'extrait 34 plus haut :

(Ext34, cours, 05-09-2013, 32°) Karen : ((le milieu surtout ce milieu-ci est très bilingue vous allez vous en apercevoir ++ puis un peu partout hein y a des contacts de langue et puis ça colore ++ la langue + française +)) [et des fois on a de la difficulté à faire le tri entre ce qui est standard et ce qui ne l'est pas + je crois que ça pose problème souvent parce qu'il y a des transferts qui se font de l'oral/ de l'oral populaire familier à l'écrit et ça se fait aussi transfert de cet oral-là à l'oral standard/ à/ à un oral qui se veut standard + voyez y a tout un travail à faire là dans la distinction des niveaux ou des registres de langue + puis ça veut dire que il y a une partie du cours où je/ je/ nous visons ++ à connaître la différence entre le standard et les autres niveaux de langue]

Ici aussi, la partie entre double parenthèse insiste sur la diversité linguistique locale, on peut même voir dans le verbe « colore », quelque chose d'assez positif. En face, la partie entre crochets revient à une activité de catégorisation en variétés et en registres, dont j'ai dit les liens avec une idéologie du standard, de même que lorsque l'on conçoit des variétés comme des ensembles finis identifiables (ce que vient renforcer l'idée de « transfert » utilisée par Karen). Ici aussi donc, un balancement s'observe entre « diversité linguistique » et expression d'une idéologie du standard. En fait, dans le corpus toutes les fois où le terme « diversité » est utilisé, on observe ce double discours²⁵⁷. Revenons à la transcription de l'activité *Réflexions préliminaires*, le terme « diversité » y est utilisé deux fois (dans le tour 151, Annexe 12). Lors de la réponse à la toute dernière question du document, « Nommez au moins cinq erreurs que font les gens à l'oral », un étudiant répond dans la foulée « anglicismes », Karen le reprend (l'échange a été analysé en 1.3, cf. ext.10). Elle le renvoie aux dictionnaires et développe ensuite la réponse suivante :

(Ext39) 151- Karen : c'est comme si nous nous avons nos anglicismes qu'on va éviter et les/ les Belges les Français ont leurs anglicismes qu'ils peuvent éviter et d'autres qui sont acceptables ++ c'est une question de point de vue aussi + c'est vraiment/ et qu'est-ce que nous nous allons accepter ici et bien puisque nous travaillons sur la maîtrise à l'oral moi je vais vous dire ceci ((+ y a des étudiants internationaux ici ++ y a des gens de partout +)) donc E j'ai tendance à comparer d'un dictionnaire à l'autre + si je vois qu'un terme est accepté dans un des

²⁵⁷ Je rappelle que ce terme est très peu employé, les quelques occurrences apparaissent toutes dans ce point.

dictionnaires + que ce soit le Petit Larousse ou le Petit Robert mais surtout le Petit Robert + et le Multi ((+ et/ et bien je/ je l'accepte + parce que je tiens compte de la diversité (a détaché les syllabes) dans la classe + la diversité des origines)) et tant et aussi longtemps que [puisque nous visons le français standard si je vois que dans le dictionnaire il n'y a aucune mention E une marque d'usage qui dit que ce n'est pas du français standard + je l'accepte]

On voit entre double parenthèse l'insistance sur la diversité des origines des étudiants face à elle, et en fond sur la diversité des étudiants tout court. Pourtant, entre crochets, on voit que pour juger de l'acceptabilité de cette diversité, elle se réfère aux marques d'usage dans les dictionnaires, elle cite le *Larousse*, le *Robert* et le *Multi*. Or, le *Larousse* comme le *Robert*, s'ils se présentent comme descriptifs plutôt que prescriptifs, sont des dictionnaires édités en France, tandis que le *Multidictionnaire* est édité au Québec, et se présente, lui, comme un dictionnaire normatif. En d'autres mots il est difficile d'*accepter* (pour utiliser les termes de la professeure) la diversité linguistique, d'autant plus acadienne, lorsque pour ça, on s'appuie sur les marques d'usage de ces dictionnaires. Appelées aussi « marques lexicographiques », ces indications « d'usage » sont en fait un témoin de la normativité d'un dictionnaire (Schafroth, 2008)²⁵⁸. On observe donc ici aussi ce balancement entre un discours de la « diversité » et une « normativité » ordinaire.

Ceci confère aux usages qui sont fait du mot « diversité » un caractère de caution. Je m'explique : tout ce que l'imposition d'un standard pourrait avoir de symboliquement violente (et j'y reviendrai), serait nécessairement adouci par la prise en compte des pratiques vernaculaires qui font le quotidien des étudiants. Le discours officiel ne serait pas de « remplacer » les vernaculaires par un standard, mais de les « compléter » par un standard. Et c'est ce que les professeurs m'expliquent en entretien. Comme ici, avec Françoise :

(Ext40 entretien, 14-10-14, 54^e) Françoise : puis à un moment y a quelqu'un qui a dit ça moi je parle vraiment mal + hey ça je veux pas entendre ça dans mon cours c'est pas vrai + c'est pas vrai que tu parles mal c'est pas vrai puis ça/ ((+ le chiac ben je dis moi je veux que vous maitrisiez la variété de langue standard mais ne perdez jamais votre chiac + c'est votre identité c'est vous-autres ça t'sais c'est comme si j'essayais de vous enlever votre prénom je peux pas vous enlever votre prénom mais c'est la même chose)) [mais j'ai dit le chiac c'est correct + mais là où là ça le devient ça le devient incorrect c'est quand on utilise le chiac dans une situation formelle là ça fonctionne plus là]

On retrouve ici aussi notre balancemen. Un discours en faveur de la diversité linguistique (entre double parenthèse) : en ce qu'il se rattache aux identités profondes des étudiants, Françoise a conscience de la violence que représenterait un « écrasement » du chiac ; on le comprend à la comparaison avec le prénom. Ce discours, toutefois, se trouve aussitôt

²⁵⁸ Voir aussi, au chapitre 5, le point sur les dictionnaires (section 1.2.1).

contrebalancé par une position normative sur la séparation fonctionnelle stricte des « variétés », entre crochets (le chiac « en situation formelle là ça fonctionne plus là »).

Pour cette professeure, la répartition fonctionnelle permettrait réellement de faire une place aux vernaculaires sans oblitérer l'objectif d'enseignement d'un standard. On comprend que ce serait l'équation idéale pour tenir les deux bouts du problème, résoudre la tension fondamentale dont je parlais au début de ce point. J'utilise le conditionnel volontairement, car ce qui, sur le papier, semble fonctionner, est autrement plus difficile dans la réalité des pratiques pédagogiques, j'ai cherché à le montrer ici mais aussi tout au long du chapitre 5.

Pour conclure, il me semble que le discours autour de la « prise en compte de la diversité » a ceci de paradoxal – pour reprendre le titre de cette partie – qu'il sert plus souvent qu'à son tour « d'alibi » pour mieux faire accepter le standard, j'y reviens au point suivant. Et ceci me fait penser à une communication récente de James Costa qui, parlant du Gaélique disait :

Being included in the diversity regime places a number of constraints upon the object to be considered. In that way, diversity regiments difference in a politically useful way, one which neutralizes a large part of political usefulness of the language, in this case, for those whom that languages is important (2015).

Autrement dit, le « régime de la diversité » est en fait un régime diglossique ; il donne une place limitée aux vernaculaires. En lui donnant une place, on participe d'une entreprise qui se veut légitimante et revalorisante, mais en la limitant intrinsèquement à certaines sphères de la société (les milieux « informels » ou en l'occurrence pour le chiac, et petit à petit, les milieux culturels), on lui retire toute velléité politique et sociale, et on élimine la concurrence qu'elle peut représenter pour les pratiques valorisées, ici le standard.

3. Faire accepter le standard

Dans ce point, je vais présenter d'autres stratégies²⁵⁹ destinées à mieux faire accepter l'enseignement d'un standard. Nous avons déjà vu, au cours des précédentes parties et chapitres, un certain nombre de réponses pédagogiques apportées aux situations de tension ; par exemple l'outil « registre de langue », vient notamment tenter de résoudre l'équation difficile entre l'enseignement d'une variété voulue standard et la « préservation » (ou l'acceptation) des pratiques vernaculaires ; j'ai exposé également comment on essayait de faire de la place à la

²⁵⁹ Considérant que le discours autour de la diversité est ici interprété aussi comme une stratégie, j'y reviendrai dans les éléments de conclusion à la toute fin du chapitre.

diversité linguistique. Je voudrais maintenant revenir sur la réception qu'ont les étudiants de certains contenus, puis sur les postures stratégiques adoptées par les professeurs, avant de revenir sur un autre discours, qui lie, lui, la pratique d'un standard à l'avenir professionnel et social des étudiants.

3.1. Quelle prise en compte des étudiants internationaux ?

Nous avons vu au chapitre 5, que l'un des éléments de définition du standard, venait de la volonté des acteurs du terrain qu'il serve de plus petit dénominateur commun entre les francophones. Dans cet esprit, l'argument de l'intercompréhension et de l'internationalisation étaient généralement mis en avant (d'ailleurs, j'y reviendrai en 3.3). Nous avons également vu, au chapitre 5 et au point précédent, quelle place trouvait la « diversité linguistique » dans les cours. Je voudrais faire un point sur la situation des étudiants internationaux, car certains, au cours des entretiens, mettent en lumière un autre « dilemme » qui se pose aux professeurs des cours de français. Une remarque notamment m'est faite, qui porte sur l'adaptation des contenus de cours à un public « local » ; les étudiants internationaux se trouvent parfois un peu perdus devant certaines activités. Exemple avec Zita et Amina, deux étudiantes d'origine marocaine (mais installées à Moncton depuis quelques années), à qui je demande leur avis sur les exercices de repérage d'erreurs (je leur présente les premières pages du cahier d'exercice du cours de communication orale, voir Annexe 3) :

(Ext41, entretien, 19-11-13, 17^e) Zita : ça sert les canadiens plus

Amina : je vais te dire quelque chose/ oui ça par exemple si tu donnes cette feuille cet examen à/ à quelqu'un en France ou bien au/ au

Zita : au Maroc

Amina : au Maroc/ il va rien comprendre il va avoir zéro + mais si tu donnes cet examen à un canadien il va avoir 10 sur 10 parce que ça ++ ça/

Zita : parce qu'il comprend les termes y a des termes ici qu'on + qui sont pas je pense français

Amina : ça a plus de relation avec

ENQ : donc y a des termes qui vous vous gênent/ avec le/ le/ la région d'ici tu veux dire

Amina : ben ça c'est un examen pour les Canadiens + normalement on est/ on prend un cours de français dans une université ++ où t'as ++ des gens qui viennent du ++ de l'Afrique de l'Asie de partout donc + ça doit être un cours de français point final + pas un cours de français pour Canadiens

Amina évoque un point clé du programme de ce cours. Dans les textes qui ont servi à la mise sur pied du cours de communication orale, ainsi que dans le descriptif de ce cours (Annexe 1),

il est clairement entendu que les pratiques linguistiques locales doivent être abordées. Sauf qu'il y a dans ce cours 14 étudiants étrangers (sur 24)²⁶⁰, qui parfois se sentent un peu exclus de ces activités. A tout le moins parce que ce sont des formes linguistiques qu'ils ne pratiquent pas ou peu, et parfois qu'ils ne comprennent pas²⁶¹. Lorsque ces exercices sont utilisés en évaluation (ce qui est le cas), il se peut que certains étudiants étrangers soient déroutés et qu'ils aient l'impression que le public acadien a plus de facilités dans l'évaluation, ce qui peut créer le sentiment d'une injustice (et la réaction d'Amina, « ça doit être un cours de français point final + pas un cours de français pour Canadiens »). J'interprète ses propos comme l'expression d'une frustration.

Autre point intéressant, en parlant de la feuille que je lui présente, Zita dit « y a des termes ici qu'on + qui sont pas je pense français ». Cela relève d'une idéologie du standard, conception homogène de la langue, la langue étant perçue comme un objet fini (susceptible d'évoluer, mais fini quand même, c'est-à-dire dont les contours sont identifiables, permettant une catégorisation des pratiques linguistiques). Or, l'exercice en lui-même présente des formes vernaculaires courantes, quotidiennes dans la région, qui pourraient être une prise de contact, ou une familiarisation à destination d'un public étranger. Seulement, la forme de l'activité – repérage d'erreurs, qui catégorise ces formes comme des erreurs et les exclut, ne permet pas aux étudiants étrangers d'intégrer légitimement ces pratiques à leur répertoire verbal. Ces deux étudiantes, de fait, reproduisent un comportement de rejet - ou du moins d'exclusion de ces formes linguistiques du statut de « pratiques françaises » : ce « n'est pas du français²⁶² ».

Ce que disent Amina et Zita des contenus est aussi l'expression d'un ressentiment, et peut-être la sensation qu'elles ont des notes qui ne reflètent pas l'idée qu'elles se font de leurs compétences. Lorsque je leur demande si leurs résultats leur conviennent, Amina répond d'un ton peu convaincu :

(Ext42, entretien, 19-11-13, 15^e) Amina : ça va + ça va ++ (moue dubitative)

ENQ : moyen ?

Amina : E j'ai des cours difficiles donc pour un cours de français je m'attendais à de meilleures notes mais ++ ça va +

²⁶⁰ Dans le détail : dix étudiants canadiens (dont huit Acadiens et deux Québécois), puis deux Burkinabés, deux Congolais, deux Guinéens, deux Maliens, deux Marocaines, une Béninoise, un Sénégalais, une Rwandaise et une Tunisienne.

²⁶¹ Je dis « parfois », Amina, elle, dit qu'un Français ou un Marocain aurait zéro à l'exercice. Mais il ne faut pas oublier que ces étudiants étrangers sont parfois à Moncton depuis plusieurs années, c'est d'ailleurs le cas d'Amina.

²⁶² Et on se souviendra de Mack, étudiant d'origine sénégalaise, qui dans un extrait présenté au chapitre 5 disait se méfier du chiac pour ne pas « abaisser son français ».

ENQ : parce que t'as l'impression que ça peut être sévère comme notation ?

Amina : ben ++ je sais pas des fois tu peux perdre des points parce que t(u) as dit euh par contre si quelqu'un te dit E j(e) te drive-tu ? c'est correct

L'exemple donné à la fin de l'extrait par Amina me semble hyperbolique. Car si j'ai effectivement observé que les « euh » (appelés « phatiques » par la professeure en classe) étaient comptés lors des exposés, je n'ai jamais constaté, en revanche, que la professeure accepte des formes comme « j'te drive-tu ? » – que je n'ai de toute façon jamais entendues en cours. L'exemple hyperbolique d'Amina dit quelque chose de ses sentiments à l'égard des contenus de cours. Cela semble relever de l'intensification progressive d'un sentiment de frustration, voire d'injustice.

En outre, les étudiants internationaux semblent parfois perçus dans leur proximité avec le « modèle » linguistique attendu en cours. Rappelons-nous de ce qu'en disait une professeure, plus haut, décrivant une situation à peu près similaire à celle du cours que j'ai moi-même suivi (avec une majorité d'étudiants étrangers) :

(Ext20, entretien, 16-10-14, 64^e) Adèle : oh c'est vraiment agréable puis même l'année dernière dans mon premier cours j'avais eu oh la surprise de ma vie je pense que j'avais 16 ou 17 étudiants internationaux dans une classe de 25 oh c'était mais les Acadiens étaient ravis parce qu'ils disaient eux-mêmes ils prononcent bien leurs mots eux-mêmes ils ont une bonne syn/ ils parlent bien c'est ça qu'ils disaient ils parlent bien puis moi je veux être comme ça moi je voudrais faire comme lui et puis c'est ça t(u) sais/ je trouvais ça magnifique puis les les étudiants internationaux ils trouvaient nos Acadiens absolument adorables c'était magnifique

J'essaie de montrer ici une autre difficulté devant laquelle se trouvent les professeurs, qui doivent proposer un enseignement adaptable à des groupes très hétérogènes. Dans cette situation, l'accent mis sur la diversité linguistique locale (peu importe les formes que prennent sa prise en compte), suscite parfois des frustrations du côté des étudiants étrangers. On voit à travers ces quelques interventions, que le besoin se fait sentir d'une pédagogie mettant l'accent sur un standard et de stratégies qui feraient admettre l'enseignement de ce standard, qui incluraient les étudiants dans toute leur hétérogénéité.

3.2. La posture du professeur : dédramatisation et connivence

Je l'ai écrit, le rapport à la norme des professeurs est lié à des parcours individuels. Si l'on peut tirer quelques grandes lignes de tendances idéologiques, il reste une part qui revient à ce qu'en font les professeurs sur le terrain. C'est-à-dire que, sans pour autant se départir de certaines idéologies très intériorisées, la posture adoptée par l'enseignant ou l'enseignante

semble pouvoir atténuer la normativité de certains contenus ou le rapport souvent tendu entretenu avec les pratiques linguistiques vernaculaires. Prenons l'exemple d'Emma, enseignante du cours de communication écrite en français, que j'ai suivi, comme tous les étudiants, sur la totalité du semestre d'automne 2013. Sur deux points clés du rapport à la norme à l'Université, les « anglicismes » et les « archaïsmes », elle dit :

A propos de l'anglais (Ext43, entretien, 25-10-13, 25^e) Emma : c'est pas sur les mots anglais où je porte une grande attention bref tout ça pour dire ça là + donc shopping parking même souvent dans la classe je dis checker/

ENQ : fitter

Emma : fitter (rire) vraiment ben je comme je disais peut-être que j'ai tort encore une fois mais ça moi j'ai zéro problème avec ça

A propos des « archaïsmes » (Ext44, entretien, 25-10-13, 50^e) Emma : des fois je sais plus si c'est archaïsme ou régionalisme mais quand je parle/ mais j'irai pas dire E je sais pas moi garocher je sais même pas si ça fait partie des archaïsmes ou régionalismes ou E je sais pas quoi là + E achaler ou s'abrier bon j'irai peut-être pas les utiliser justement dans un exposé oral donc je sais même pas si on doit se poser la question + puis y a aucun étudiant qui va m'écrire E j'étais sur une balance pour une balançoire ou ++ t(u) sais j'trouve qu'on n'a même pas à se poser cette question-là parce que de toute façon ++ ils les utilisent pas

En classe, il arrive à Emma d'employer les anglicismes qui sont par ailleurs rejetés (elle cite *checker*, j'ajoute *fitter* pour l'avoir entendue le dire, on pourrait en ajouter d'autres employés plusieurs fois durant les quatre mois de cours comme *dropper*, *switch*, *loader*, *guesser*, etc.). La position qu'elle adopte est tout à fait consciente et, même si elle laisse entendre qu'elle peut en douter (« peut-être que j'ai tort »), elle reste assez ferme sur ce principe. Sa posture peut être résumée par cet extrait, tiré, lui, d'un second entretien qui s'est déroulé un an plus tard ; rien n'a changé :

(Ext45, entretien, 16-10-14, 6^e) Emma : j'essaie de me fier à ce que j'entends autour de moi je te l'ai dit souvent aussi j'ai/ j'ai de la famille un peu partout à Paris à Nîmes à Marseille au Québec donc j'essaie de me fier à ce que j'entends autour de moi puis je vais pas demander à mes étudiants qui sont en administration par exemple d'avoir un ++ un langage E enfin là ++ non conforme à/ enfin je sais pas comment dire là mais d'avoir des attentes que même-moi j'arrive pas à remplir finalement là ++ ou qui me sembleraient moi si je devais m'exprimer comme ça me sembleraient très artificielles donc j'essaie de rester naturelle

Elle insiste sur le fait de « rester naturelle » et lorsqu'elle emploie les termes qui, par ailleurs, sont exclus des productions évaluées (qu'il s'agisse d'anglicismes, d'archaïsmes, ou autre), ce n'est pas contraint, il s'agit plutôt de s'exprimer comme ça vient, sans trop se surveiller.

En d'autres mots, Emma développe un rapport à la norme délibérément souple et ce, y compris en classe. Cela s'exprime de plusieurs façons : d'abord, ne pas se « poser de questions

inutiles » (extrait 42 « je sais même pas si on doit se poser ces questions-là »), en ne prêtant pas à ses étudiants des pratiques linguistiques qu'ils n'utilisent pas en cours (« y a aucun étudiant qui va m'écrire (...) », « ils les utilisent pas »). Et puis, cette souplesse passe aussi par sa propre façon de s'exprimer, en utilisant elle-même des formes généralement refusées dans les évaluations, dans l'objectif de rester la plus naturelle possible. Cette stratégie à une double fonction, à mon sens : de dédramatisation d'abord, en ne chargeant pas les questions de normes d'une trop forte symbolisation (par exemple, travailler autour des « erreurs courantes » tend à emblématiser certaines formes, qui deviennent des repoussoirs, et tend à hiérarchiser les usages). Fonction de connivence ensuite avec ses étudiants. Elle leur laisse entendre que son expression n'est pas si différente de la leur, et que ce n'est pas incompatible avec son statut de professeure de français. Cela lui construit une position très légitime. Au point que, lorsqu'en milieu de semestre le barème est assoupli, certains étudiants que je rencontre ne s'en trouvent pas forcément satisfaits ; la « sévérité » du précédent barème leur semblait tout aussi légitime. Hélène le dit en ces termes :

(Ext46, entretien, 14-11-13, 8^e) Hélène : oui Emma l'a dit elle-même elle dit comme je suis sévère mais je suis juste + je suis exigeante + je suis exigeante mais je suis juste

ENQ : et donc E ouais toi t(u) es à l'aise avec ce barème

Hélène : ouais ouais

L'exigence est d'autant mieux acceptée que la professeure est souple dans son rapport à la norme et disponible pour ses étudiants. Car de leur côté, certains insistent sur cette disponibilité. En entretien, quand je leur demande leur avis sur les cours de français, Lydie et Martha répondent :

(Ext47, entretien, 02-12-13, 11^e) Martha : ouais puis elle nous/ comme elle nous encourage à poser des questions puis t(u) sais c'est correct puis elle nous juge pas t(u) sais y en a d'autres qui vont dire ben tu sais pas ça là ?

ENQ : vous avez déjà eu ça ?

Lydie : hmhm

Martha : ouais

ENQ : des professeurs comme ça

Lydie : ouais + ça arrive dans toutes les cours de français aussi surtout

ENQ : ah oui + c'est-à-dire des professeurs un peu arrogants ? un peu ++

Lydie : un peu ouais c'est ++ moi ça m'arrivait surtout au secondaire là mais + ouais ++

Lydie et Martha évoquent les silences et les absences de réponses de certains professeurs face à leurs questions. Elles semblent décrire une récurrence – et donc l'habitude qu'elles ont –

de comportements vécus comme méprisants à leur égard lorsqu'elles montrent « qu'elles ne savent pas » : refus de répondre, indisponibilités, renvoi vers d'autres personnes, voire remarques perçues comme des jugements de valeur ; en précisant qu'il s'agit « surtout du secondaire ».

Alors, cette posture, que j'ai qualifiée de « dédramatisation et connivence » dans le titre de ce point, permet-elle de meilleurs résultats auprès des étudiants ? En termes de notes, je ne sais pas, je n'ai pas de matière pour en témoigner. En termes de sécurisation, c'est bien possible. Les mots des étudiantes présentés ici le montrent en partie ; et surtout ces étudiantes témoignent aussi choisir leur cours en fonction des professeurs qui les donnent. Mais au-delà de la posture de l'enseignant, sont déployés des discours de « promotion » d'un standard, visant à en assurer la légitimité, assurer du même coup la légitimité de la formation, et peut-être aussi à le faire mieux accepter. J'y viens plus en détail.

3.3. Le discours du profit

3.3.1. *Le discours de la performance*

Nous avons vu l'organisation hiérarchique des cours de français au chapitre 4, parlé du test de classement en français et de tout ce qui en découle (c'est-à-dire toute la scolarité universitaire). Pour autant que cette organisation soit très pyramidale, je n'ai jamais constaté la moindre mise en concurrence des étudiants entre eux ; et pour cause, la pédagogie appliquée se veut réflexive et collaborative, et je ne m'y arrêterai pas mais nous verrons ici qu'elle aussi auto-évaluative. Cela étant, en lisant les documents pédagogiques et en suivant les cours, on peut être frappé par certaines formulations récurrentes, qui relèvent de la « performance », par exemple « travailler / évaluer ses forces et ses faiblesses », « améliorer ses compétences », etc., je renvoie aux sommaires des deux cours (Annexes 1 et 2). Ce vocable n'est pas également réparti entre les cours, c'est dans le cours de communication orale que nous trouvons un maximum de ces occurrences. A titre d'exemple les termes « force(s) » et « faiblesse(s) »²⁶³, apparaissent 7 fois à eux deux dans le cours de communication écrite, 105 fois dans le cours de communication orale. Même chose lorsque l'on cherche des termes²⁶⁴ comme « défi »,

²⁶³ Recherche effectuée au singulier pour englober le pluriel, et ne sont comptés que les occurrences où la professeure s'adresse aux étudiants qui sont invités à chercher leurs forces et leurs faiblesses pour eux-mêmes et travailler dessus.

²⁶⁴ Cette recherche par mots-clés part d'une simple impression, ressentie en suivant les cours de communication orale, celle parfois d'assister à un cours en management ou en marketing. Le choix de ces termes procède d'une

« coach/coaching », « performance », « leader/leadership », « dépassement » et « modèle²⁶⁵ », aucune occurrence dans les cours d'écrit, quelques dizaines dans le cours d'oral²⁶⁶. En fait, c'est vers soi-même que sont tournés les enseignements, comme un travail de l'individu seul avec (contre ?) lui-même. Petit tour d'horizon pour voir de plus près comment ça fonctionne et quels sont les liens avec les idéologies en circulation.

« *Relever les défis* »

Penchons-nous sur les documents de travail utilisés en cours. Le document 3 (Annexe13) est un des premiers document distribué, le premier jour ; il invite les étudiants à se présenter, il était prévu ensuite que chacun le fasse devant les autres (seuls quelques-uns ont eu le temps). Dans ce document, le point 3 demande aux étudiants « [Ses] objectifs à long terme (plans futurs) ou à court terme (cette année) », le point 4 « Les moyens [qu'il] veut prendre pour atteindre [ses] buts ». Par-là, l'étudiant est inscrit d'emblée dans un projet professionnel qu'il est amené à définir très tôt. Le point 3 lie d'ailleurs le court et le long terme, autrement dit le cours lui-même et le projet futur. La formulation du point 4, elle, pointe la responsabilité de l'étudiant dans ce projet professionnel. C'est à lui de se fixer un but, à lui aussi de s'en donner les moyens. On est donc dans une démarche *individuelle*, ou du moins *individualisante*, c'est-à-dire où les enseignements sont amenés à être traduits en bénéfice individuel et dans le même temps où l'individu est amené à inscrire les enseignements dans son propre parcours. En ce sens, un outil majeur utilisé en cours est le journal de bord, où chacun doit décrire ses progressions.

Le document 8 (Annexe14) va dans le sens du journal de bord, proposant une « synthèse des apprentissages » après une activité. Le point 3 « Défis et pistes de solutions » est axé sur la progression des étudiants. Il est divisé en deux questions, que voici :

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

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

Ces deux phrases ont la même structure. Regardons leur deuxième partie : « devenir un meilleur locuteur en classe et dans ma vie quotidienne ». Cela place les étudiants dans une

recherche « à vue », et après vérification, tous n'apparaissent pas dans les données. Ceux qui apparaissent sont donnés en exemple tout au long de ce point 3.3.

²⁶⁵ Entendu comme « modèle de communication efficace ».

²⁶⁶ Les documents de travail ne sont pas comptés, ce qui doublerait facilement ce décompte rapide.

logique de performance. Il s'agit de « devenir meilleur²⁶⁷ » dans différents contextes, la classe, plus formel, la vie quotidienne, plus informel. Autrement dit développer « des compétences » applicables partout, « performer » partout. J'expliquerai dans le point suivant le lien qui se tisse nécessairement avec l'idée de « leader / leadership ». La performance est donc ici le but à atteindre (le « but » que l'on demandait aux étudiants précédemment de définir, est ici défini pour eux). Pour l'atteindre, l'étudiant doit proposer des pistes de solution, mais surtout – et c'est plus intéressant – se lancer des « défis », car ce terme lui-même s'inscrit dans une logique de performance où, pour progresser, il est proposé à chacun de se fixer des objectifs intermédiaires. Le travail et peut-être même le « dépassement de soi²⁶⁸ » étant perçus et construits comme la clé de la réussite.

Les quelques points développés ci-dessus vont se retrouver de façon très concrète dans les conceptions véhiculées des pratiques linguistiques. Un exemple avec la discussion fil rouge de ce chapitre (Annexe 12), dans l'échange suivant (je mets en gras) :

(Ext48) 129- Karen : est-ce que vous parlez français standard en tout temps ?

130- ETUS (collégial) : non (3sc)

131- Karen : oui + ça dépend à qui vous parlez + on peut sin/ simplement imaginer que vous êtes en:/ dans une + situation décontractée avec votre meilleur ami et que là vous vous mettez à parler français standard ++ S: est-ce que ça peut fonctionner ?

132- ETUS (collégial) : non

*133- Karen : **peut-être que si vous décidez de faire ça afin de/ d'améliorer votre français si c'est pour cette raison-là pour améliorer le français ça pourrait être E ça pourrait être: un/ un contrat entre vous** autrement c'est peut-être/ ce n'est probablement pas ce qui se passe + en situation décontractée il y a un autre langage + normalement*

Passons sur des choses que j'ai déjà dites sur la réification des « variétés » de langue. La professeure dit qu'il n'est pas habituel dans une situation « décontractée » d'utiliser le français dit standard, sauf, « peut-être », « si vous décidez de faire ça afin d'améliorer votre français ». On retrouve ici l'idée d'une amélioration de soi (« devenir meilleur ») par un travail sur soi. Elle ajoute « ça pourrait être un contrat entre vous », et ici le terme *contrat* semble nous amener plus encore dans le monde professionnel. Ce qui est intéressant ici, c'est que la professeure envisage l'idée-même qu'un tel contrat, envers soi-même ou entre amis, puisse exister.

²⁶⁷ On pourrait questionner d'abord la formulation « meilleur locuteur », demander ce que cela signifie, mais je crois que cela rejoint en grande partie ce que j'ai exposé dans les précédents chapitres sur les variétés de langues idéalisées, liées à une idéologie du standard. Je ne m'y arrête pas de nouveau.

²⁶⁸ « Dépassement de soi », je suis sceptique devant ce genre de formule dont je ne suis pas sûr de comprendre le sens, mais qui est parfois utilisée dans mes données. Les guillemets viennent souligner cette distance.

Dans ces quelques exemples, l français standard se présente dès lors comme un challenge, une épreuve à dépasser. Cela donne l'impression diffuse qu'il n'y a ni difficultés, ni problèmes, uniquement des « défis à relever », plus de tensions ou de déterminismes sociaux, seulement des efforts à fournir. Cette idée de l'effort et des « défis à relever », amène à la figure quasi-allégorique du « modèle de réussite ».

Devenir « leader »

Un autre exercice de journal de bord me semble montrer comment est amenée l'image du « modèle de réussite ». Le document 5 (Annexe15) se présente comme un exercice où les étudiants doivent répondre à trois questions (par écrit d'abord puis à haute voix ensuite) que voici :

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

On retrouve le vocabulaire de la performance, l'idée de « communiquer efficacement », notamment, mais aussi de développer des « habiletés », d'isoler des « talents » de communicateur/communicatrice, identifier des « gens qui ont du succès » et expliquer « le succès ». Au milieu de ces termes, se dégage une figure, celle du « modèle », la personne à prendre en exemple. Ce peut être une « personne célèbre » ou un proche, mais il s'agit dans un cas comme dans l'autre d'une figure placée sur un piédestal, car il est demandé par deux fois aux étudiants « comment pouvez-vous vous en inspirer ? ». Le modèle – ou « l'inspirateur », pour reprendre le terme « inspirer » utilisé dans la consigne – suscite une forme d'admiration, au point de demander aussi aux étudiants « en quoi [ils aimeraient] ressembler à cette personne ? ». Les étudiants sont ainsi placés devant (et intégré dans) un éloge de la réussite individuelle (une idéalisation ?), qui se mesure aux représentations sociales mélioratives qu'ils ont d'untel ou untel²⁶⁹.

²⁶⁹ Je ne m'y arrête pas mais soulignons que le manuel utilisé dans ce cours va dans ce sens aussi. Le manuel « A l'aise à l'oral, le cahier d'entraînement » de Barberine d'Ornano et Maria Besson (2011), qui est d'ailleurs dans la collection « Management », propose à chaque leçon des « Conseils du coach ». Je crois que cette idée de *coaching* rejoint le discours de la performance que je cherche à décrire ici.

Ces discours expliquent l'importance que revêt parfois la figure du « leader ». Les termes *leader* et *leadership* reviennent de façon assez régulière dans le corpus, mais toujours en étant liés au cours de communication orale (je ne saurais dire s'il s'agit d'un hasard ou non). Par exemple durant une séance de cours, la professeure dit :

(Ext49, cours, 07-11-13, 37^e) Karen : moi aussi faut que j'y pense lorsque je suis devant-z-un groupe/ devant-un²⁷⁰ groupe pardon et que je veux motiver + les personne + j'ai besoin d'employer des mots qui activent + par exemple au lieu de parler de travail dans une autre classe d'administration quelqu'un m'a donné comme synonyme de travail l'activité j'ai beaucoup aimé ça + puis je me suis dit tiens il ferait un bon leader + il peut choisir ses mots et motiver un groupe

Le leader est décrit ici comme celui qui trouve les mots justes, aptes à motiver ses équipes. Le procédé, dans l'exemple donné, est de remplacer des termes dont la connotation peut être négative, ou dont les représentations peuvent être décourageantes, par d'autres, plus positifs, ou plus doux (d'une certaine manière, c'est aussi nier le caractère difficile d'une tâche donnée).

Si l'on revient quelques années en arrière dans le corpus, on trouve ce genre de formule dans les rapports d'évaluation de la formation linguistique. Ici, la figure du « leader » est décrite de façon beaucoup plus précise, et le lien tissé entre cette figure, le monde professionnel et les pratiques linguistiques est très clair. A la question du mandat « est-ce que la formation linguistique devrait avoir des objectifs par rapport à la langue orale ? », le Secteur langue du campus de Moncton répondait (je mets en gras) :

*Le Secteur souhaiterait la création d'un cours séparé sur la langue parlée. Tous les universitaires ont besoin d'avoir une aisance en langue parlée de façon à pouvoir s'exprimer et à **devenir des leaders**. Dans leur vie professionnelle, ils devront donner des exposés, défendre des points de vue, communiquer avec des clients, des patients, des collègues, et ce, avec plus d'assurance. Tout le fonctionnement de la société est fondé sur la capacité des citoyennes et citoyens de s'exprimer avec facilité. Somme toute, l'enseignement de l'exposé oral, de la lecture à voix haute, des tournures de l'oral à éviter, et des anglicismes devrait être obligatoire dans un certain nombre de disciplines ou de programmes où la maîtrise de l'oral est essentielle (2007, p. 28).*

Nous voyons, dans cet extrait, comment la réification et l'homogénéisation des pratiques linguistiques, témoins d'une idéologie du standard, seraient rendues nécessaires par la future vie professionnelle des étudiants, leurs futures tâches et contacts avec les « clients / patients / collègues ». Puis de là, comment cet enseignement peut aussi être la promesse de former des « leaders ». Et j'ai tendance à interpréter ces discours dans les liens qu'ils tissent avec l'idéologie libérale qui dépasse les questions de langue et d'enseignement.

²⁷⁰ Le tiret souligne la liaison marquée.

Le discours de la performance, du néolibéralisme en linguistique ?

Dans ce cours de communication orale, une petite partie (5%) de l'évaluation repose sur la rédaction d'un journal de bord, lié aux questions soulevées dans ce point. L'annexe 16 concentre les remarques faites jusqu'à présent. Il est demandé aux étudiants de réfléchir, en 200 mots au moins, à « [leurs] forces et [leurs] défis à relever pour réussir la communication orale ». La formulation « forces et faiblesses », très courante, est ici remplacée par « forces et défis à relever », ce qui conforte l'observation faite plus haut, sur « l'adoucissement » de certains termes et formulations, ou la mise à l'écart d'un vocabulaire connoté négativement. La question est ensuite posée aux étudiants comme suit (je reprends exactement la mise en forme d'origine, voir Annexe 16) :

Un communicateur exemplaire

Imaginez que vous rencontrez un de vos communicateurs²⁷¹ modèles et que vous lui demandez conseil. Il vous aidera à battre un sentier vers une communication orale efficace et professionnelle. Que vous suggère-t-il? Comment a-t-il développé ses talents de communicateur? Proposez des pas concrets qui vous engagent à suivre ses traces.

On trouve dans cette consigne tout ce qui est relevé dans les deux sections précédentes : l'image du « communicateur modèle » (ou « exemplaire », les deux sont utilisés) ; le vocabulaire de la performance, soit la « communication orale efficace et professionnelle » et les « talents de communicateur ». On trouve également l'idée d'un parcours quasi-initiatique, avec la figure du leader à qui l'on « demande conseil » et qui « vous aidera à battre un sentier vers... », « vous suggère » des choses et vous engage à « suivre ses traces ». La relation ainsi décrite est celle d'un disciple à son maître. Mais donc aussi bien celle d'un parcours individuel d'initiation, jalonné d'épreuves. Je disais au début de ce point ne pas avoir observé de mise en concurrence des étudiants entre eux, et en fait, tout se passe comme si la concurrence existait bel et bien, mais que chaque étudiant était incité à l'exercer sur lui-même, dans un but de dépassement. Ceci rejoint une réflexion d'Alain Ehrenberg, dans « le culte de la performance » (1991), où il parle de « singularisation de l'individu quelconque ». Il observe une forme de concurrence, qui ne serait dirigée explicitement contre personne mais donc à la fois contre tout le monde, imposant à chaque individu de « se faire une place ». Il écrit :

Cette vision musclée de la vie en société déporte sur l'individu quelconque des responsabilités auparavant prises en charge par la seule sphère politique. Elle pousse le plus humble, l'exclu, à faire la preuve qu'il est capable de se gouverner par lui-même sans que soit rendue nécessaire

²⁷¹ Ici une note vient indiquer que le masculin englobe le féminin.

la présence d'une autorité supérieure lui indiquant comment il doit être et comment il doit se comporter (1991, p. 17).

Et ceci amène quelques remarques pour finir. Il me semble que la totalité de cette construction discursive, mise en évidence dans ce point 3.3.1, rejoint une conception néolibérale des questions linguistiques, qui aurait au moins les trois caractéristiques suivantes :

- 1) Une conception des pratiques linguistiques où l'individu est perçu comme seul décideur (d'où aussi l'image du leader) ;
- 2) Ce qui amène à parler de « fournir des efforts », « se dépasser », en un mot à une culture de la performance où le travail, érigé en valeur morale, deviendrait la clé de tout ;
- 3) Avec au bout du chemin, l'idée de la « réussite ». La réussite entendue comme d'abord matérielle, comme capital matériel et symbolique, c'est-à-dire liée au monde du travail et à la position sociale (le leader, encore une fois), car on ne parlera pas d'épanouissement des individus ou de bonheur – ou alors en les liant justement à ce capital matériel et symbolique.

Tout cette construction discursive se bâtit sur une base de termes à connotations très positives (« talents », « habiletés », « succès », « solutions »), mêlés au champ sémantique de l'effort (« effort », « travail », « défis » et tous dérivés lexicaux, ainsi que les superlatifs comme « devenir meilleur » et l'accent porté sur l'amélioration de soi), ce qui tend à diffuser l'idée que la réussite est à portée de main et que ce n'est qu'une question d'effort – et ce, dans les cours comme dans les projets que les étudiants construisent. Seulement, je crois aussi à la force lénifiante d'un tel discours et d'une telle idéologie, qui nie les inégalités sociales, les discriminations, les déterminismes sociaux. En un mot, une telle construction discursive nie la situation minoritaire, mais au-delà de cela – car cela dépasse la situation minoritaire, cette construction occulte l'intersectionnalité des discriminations et des inégalités qui touchent les personnes. Les discours autour de la performance, semblent s'inscrire dans une idéologie néolibérale, qui ne donnerait à voir ni les problèmes sociaux ni les difficultés / inégalités d'accès aux ressources. Le tout ramène l'enseignement de la langue souhaitée à un projet personnel (et professionnel) nécessitant un labeur personnel.

In fine, cette construction discursive et idéologique vient apporter une justification à la conception idéalisée d'un standard figé et homogène et au rejet des formes linguistiques vernaculaires. Celles-ci, ne semblent clairement pas pouvoir faire partie d'une « communication efficace », la *performance* les exclut.

3.3.2. L'emploi en ligne de mire

Dans les rapports d'évaluation de la formation linguistique, on comprend vite que la préoccupation des acteurs de l'université (professeurs, départements, administration et évaluateurs-évaluatrices) est l'insertion professionnelle des étudiants qui sortent de l'Université de Moncton. On trouve par exemple dans le rapport d'auto-évaluation des professeurs de français de Shippagan les lignes suivantes – que je cite car elles font le lien entre les cours de français et les objectifs que se fixe l'Université :

Les étudiants et étudiantes d'aujourd'hui et ceux de demain évoluent et évolueront dans un monde de plus en plus défini par l'utilisation des nouvelles technologies et ces dernières exigent la capacité d'analyser, de synthétiser et de communiquer l'information sous forme écrite avec compétence et efficacité (2007, p. 37).

Le sous-entendu est que les cours de français doivent apporter aux étudiants « la capacité d'analyser, de synthétiser et de communiquer » et ce « avec compétence et efficacité ». Le but, lui, est clair, l'adaptation au monde économique. De fait, plus largement, la relation au monde du travail est prépondérante. Regardons simplement la formulation des buts des deux cours de français suivis pour ce travail de thèse :

Cours de français, communication écrite :

Assurer un renforcement des compétences linguistiques et textuelles chez l'étudiante ou l'étudiant en lui fournissant les techniques nécessaires à la production de certains genres de textes liés à son domaine d'études et au marché du travail (Annexe 2).

Cours de français, communication orale :

Assurer une meilleure maîtrise d'une variété standard à l'oral et en valoriser l'usage dans la vie universitaire et professionnelle en tenant compte de la diversité linguistique du milieu (Annexe 1).

La référence au marché du travail d'un côté, et à la vie universitaire et professionnelle de l'autre, est posée clairement, comme le « cadre situationnel cible » des enseignements qui sont prodigués. Dans la suite de ces documents, les références au standard viennent indiquer les formes linguistiques qui seront privilégiées dans ce « cadre situationnel cible ». Observons une dernière fois la transcription des échanges autour de la fiche *Réflexions préliminaires* (voir Annexe 12). On y trouve un exemple type de la mise en mots du lien « langue – travail » ; Karen, répond alors à la question 12, qu'elle cite :

(Ext50) 142- Karen : on devrait pouvoir parler comme on veut en tout temps ++ c'est vrai ça ? + on vient de dire que ça dépend de la situation de communication + ça dépend avec qui on parle aussi le contexte + situation formelle informelle + on est à l'Université on est au travail on a besoin de communiquer clairement quelque chose c'est différent que lorsqu'on est avec

ses proches ++ la phrase suivante est tout à fait correcte à l'oral et ce en toutes circonstances si j'aurais arrivé plus tôt j'aurais rencontré les travailleurs sociaux

143- ETUS (collégial) : non

143- Karen : ben là non + en toute circonstance ça S/ ce serait pas vrai + parce que dans une situation formelle + on veut l'emploi du français standard

La tournure de l'énoncé mis en gras laisse entendre (peut-être involontairement ?) que les pratiques linguistiques quotidiennes ne « sont pas claires », ou du moins que l'on peut se permettre dans une sphère privée de ne pas communiquer clairement – ce qui revient à peu près au même. Le monde de l'université et du travail, lui, exigerait cette clarté. Et on lit au tour 143 que, dans ce genre de situation « formelle », « on veut l'emploi du français standard ». On voit se dessiner une conception privilégiée en cours, déjà exposée dans les chapitres précédents, la distinction de variétés de langue et la répartition fonctionnelle de leur usage.

Lorsque la professeure du cours de communication orale avait expliqué les objectifs de son cours, elle disait (un morceau de cette prise de parole est présenté plus haut, cf. point 2.3.2 de ce chapitre) :

(Ext51, 05-09-13, cours, 32^e) Karen : le but du cours + numéro 2 + c'est d'assurer une meilleure maîtrise d'une variété standard à l'oral on le dit bien + c'est le but du cours de communication orale + parce qu'on veut vous préparer à la vie universitaire et professionnelle + bien sûr en tenant compte de la diversité linguistique du milieu

On se souvient de cet équilibre, qui appuie tantôt sur le standard tantôt sur l'importance de « la diversité linguistique du milieu ». Le lien ici est très bien fait entre le standard et le monde du travail : « le but » est « d'assurer une meilleure maîtrise d'une variété standard à l'oral » parce qu'on « veut vous préparer à la vie universitaire et professionnelle ». Elle ajoutait aussi, dans le même tour de parole :

(Ext52, 05-09-13, cours, 33^e) on veut vous initier on veut vous amener à reconnaître le registre approprié à la situation de communication + alors la situation de communication détermine la langue que vous allez utiliser + puis quand on parle de la vie professionnelle bien souvent on veut que ce soit un français que le monde dans la francophonie puisse comprendre + parce qu'il y a des personnes internationales dans l'équipe parce qu'il y a des personnes de partout + c'est ça l'idée

On retrouve des arguments exposés dans le chapitre 5 : impératif de l'intercompréhension, liens avec le reste de la francophonie et avec l'international. Professionnalisation et internationalisation sont les buts affichés de l'enseignement du standard, qui est une forme imaginée comme la seule valable dans ces sphères-là. Nous avons vu à différents endroits, comment ce standard était construit – mais pas forcément consciemment – comme une variété discrète, hiérarchiquement supérieure aux pratiques linguistiques du quotidien en termes de

« clarté » (thématique de l'intercompréhension), mais aussi en valeur (car ce sont des formes perçues comme valorisées et valorisantes en société). J'interprète les discours présentés ici comme des arguments pour « faire accepter » ce standard – aux étudiants essentiellement, en l'occurrence. C'est-à-dire aussi, faire accepter toute la violence symbolique contenue dans les diverses formes de rejets des pratiques vernaculaires ; les faire accepter au nom, donc, de l'intérêt supérieur du monde professionnel.

Cette interprétation m'est confirmée plusieurs fois en entretien par les professeurs. A l'image de Diane qui raconte certaines discussions avec ses étudiants (la numérotation en gras dans le corps de l'extrait n'est là que pour mon analyse) :

(Ext53, entretien, 14-10-14, 10^e) Diane : (1) les gens me disaient mais moi je veux pas perdre mon chiac tu tu veux montrer à être standard puis là je dis toujours moi standard c'est un mot que j'aime pas bien bien hein nous rentrer dans des petites boîtes puis parler tous de la même façon je veux dire c'est parce que ça XXX on est pas habillés pareil on veut plus on a abolit l'uniforme dans les université donc je veux dire c'est un peu la même idée là (2) donc on essaie d'avoir chacun sa couleur mais il reste que E pour le marché de l'emploi donc pour avoir E pour atteindre des buts qui sont tout à fait légitimes qui sont tout à fait oui accessibles pour eux mais pour les rendre accessibles justement ben je pense qu'il faut avoir une certaine maîtrise de la langue puis c'est un peu comme ça qu'on essaie toujours

ENQ : ouais tu joues beaucoup sur l'aspect les utilités qui sont derrière pour E pour leur montrer E l'importance d'avoir les deux finalement

Diane : (3) oui parce que de jouer sur le français est une langue riche et belle et il faut la posséder c'est une idée E très dix-neuviémiste et puis qui se ça ça ça + ça n'est plus le le le le + t(u) sais c'est pas un blason de fierté comme ça a déjà été avant donc E c'est plus difficile.

Dans un premier temps (en (1)), elle réfute le terme standard. On comprend que sa connotation (standard = uniformité) lui pose problème et qu'elle s'accommode comme elle peut de ce terme²⁷². En (2), elle explique la position qu'elle a trouvée pour résoudre la tension entre les pratiques linguistiques quotidiennes et les formes enseignées, et du même coup tenter de trouver une position confortable en tant qu'enseignante. En l'occurrence, il s'agit de légitimer, par les mots du moins, les pratiques quotidiennes (« on essaie d'avoir chacun sa couleur »), en insistant sur l'aspect fonctionnel des formes linguistiques enseignées (« mais il reste que... pour le marché de l'emploi... »). Puis, en (3), elle explique qu'il s'agit de motiver ses étudiants. Ce qu'elle appelle « idée dix-neuviémiste » (la « beauté » et la « richesse » du français) est, pour elle, un discours dépassé, et il faut changer les motivations d'apprentissage, trouver autre chose qu'un « blason de fierté ».

²⁷² Je précise que Diane a une formation en sociolinguistique ; à l'époque de l'entretien elle a tout récemment suivi une série de séminaires doctoraux de sociolinguistique – en même temps que moi.

En lisant les rapports d'évaluation de la formation linguistique, on se rend compte que les cours ont aussi été impulsés par cette idée. Comme l'écrivent les deux évaluatrices :

Les compétences langagières s'acquièrent plus rapidement lorsque des motivations d'ordre professionnel émergent (2007, p. 50)²⁷³.

L'objectif professionnel doit devenir une motivation pour les étudiants à axer les « efforts » (pour reprendre les termes du point 3.2.1) sur le « standard ». Pour finir, notons que selon les évaluatrices, cela doit aussi être une motivation pour l'Université à investir dans cette formation, elles écrivent, quelques lignes plus haut :

A long terme, il faut aussi considérer les bénéfices d'un investissement massif dans la formation linguistique des étudiants. En effet, si l'Université de Moncton misait sur la qualité de la formation linguistique des étudiants, elle pourrait accroître sa renommée sur le plan régional, national et international : elle pourrait se démarquer d'autres universités francophones en décernant des diplômes garantissant la compétence linguistique des étudiants (2007, p. 49)²⁷⁴.

Il est intéressant de voir que les mêmes arguments sont employés pour motiver les étudiants et les hautes instances de l'Université : celui du profit matériel et symbolique.

En résumé, dans les cours de français de l'Université de Moncton, la position est d'enseigner des formes linguistiques qui forment un capital symbolique convertible en capital matériel. Sauf qu'il est clair dans tous les discours que nous avons analysés, que les formes dites standard sont perçues comme ayant un « potentiel de convertibilité » beaucoup plus élevé. Ce faisant, non seulement les pratiques linguistiques du quotidien sont exclues de la « compétence » (cf. point précédent de ce chapitre), mais elles le sont aussi de l'accès au travail.

Eléments de conclusion

Dans ce chapitre, je voulais cerner les réponses apportées sur le terrain aux tensions et préoccupations, mises en évidence dans les précédents chapitres. On aura compris, en simplifiant probablement un peu les enjeux, que la grande question que se posent les acteurs sur le terrain est la suivante : comment assurer un enseignement du français de qualité, tout en préservant l'identité et en sécurisant les étudiants ? Je pense qu'il s'agit de la question qui traverse tout le corps professoral, posée dans les termes qui seraient employés sur le terrain (Arrighi & Violette, 2013).

²⁷³ Rappel : il s'agit du rapport de Pascale Lefrançois et Diane Vincent, lui-même rédigé en 2006, la citation se trouve à la page 2. La référence donnée dans le corps du texte correspond à la compilation de la procédure d'évaluation entière, faite seulement en 2007.

²⁷⁴ Idem.

J'ai identifié dans cette question la « tension fondamentale » des cours de français ; parce que le premier objectif suppose l'enseignement de formes linguistiques valorisées mais aussi figées, et que cet objectif dans toute la violence symbolique qu'il revêt, peut très vite mettre à mal le second. Pour les professeurs, tenter de tenir les deux bouts du problème est à la fois une preuve de leur considération des étudiants, et le risque de toutes les contradictions. D'où les stratégies mises en place, présentées dans ce chapitre.

Ces stratégies se déclinent en différents points. Premier point, une démarche réflexive, qui tente de déconstruire certaines représentations et stéréotypes avec, peut-être, les limites que l'on a vues, d'une théorisation partielle des représentations et des enjeux, qui empêche une déconstruction / compréhension approfondie des phénomènes et des discours.

Deuxième point, une place est faite aux pratiques vernaculaires, doublée d'un discours qui veut « tenir compte » de la « diversité linguistique du milieu ». Parler de « diversité linguistique » pourrait laisser penser qu'une place légitimée est réservée à l'hétérogénéité et à la différence (différence du standard souhaité, sous-entendu). Or, nous avons vu en détails comment cette différence était circonscrite, réifiée, ordonnée. Et je rejoins A. Blackledge, qui écrit que souvent

democratic, multilingual societies which apparently tolerate or promote heterogeneity in fact undervalue or appear to ignore the linguistic diversity of their populace. Instead a liberal orientation to equality of opportunity for all masks an ideological drive towards homogeneity, a drive which potentially marginalizes or excludes those who either refuse, or are unwilling, to conform (2000, p. 28).

Concrètement ici, cela se traduit par une mise à l'écart des pratiques linguistiques vernaculaires, cantonnées à certaines sphères du privé et de l'intime, considérées comme indues dans les autres sphères, du travail et de la société. Ce faisant, on retire aux pratiques vernaculaires toute légitimité dans la revendication, toute velléité politique. Et de fait, dans cette construction idéologique, le chiac n'est pas une « diversité légitime ». On voit donc moins se développer un discours de légitimation, qu'un discours d'acceptation du « déjà-là » vernaculaire. Il ne s'agit pas de lui donner une place, mais de « faire avec ».

Troisième point. Il se dessine, pour faire accepter le « standard », les contours d'un discours mondialisant (Heller & Labrie, 2003), où l'on insiste sur le potentiel des « compétences linguistiques » à être converties en capital matériel ou symbolique : promesse d'un bon diplôme, de l'ouverture des portes du marché du travail, de l'ascension sociale. Dans cette

optique, les pratiques linguistiques sont une ressource²⁷⁵. Ce discours doit jouer comme une motivation pour les étudiants, et se double d'un autre, entendu plus haut dans ses ramifications avec une certaine idéologie néolibérale : la culture de l'effort et du dépassement, la réussite individuelle et le succès en ligne de mire. La contrepartie de cette construction argumentative, c'est qu'elle occulte – parce qu'elle ne permet pas leur théorisation en classe – l'intersectionnalité des inégalités sociales et des discriminations qui touchent les individus dans l'accès aux ressources, qui se construisent sur la base des pratiques linguistiques.

Cette construction idéologique, qui tend à faire accepter un standard, se fait au corps défendant des professeurs. Ils subissent un contexte idéologique institutionnalisé dont il est difficile de se départir car trop de pressions (institutionnalisées, elles-aussi) pèsent sur eux – dans une de ces situations où l'*être corporatif* prend le pas sur l'*être social*, comme l'écrit E. Brun (2015), cité par Blanchet (2016, pp. 131-132).

²⁷⁵ Ceci n'oblitére pas leurs liens avec les questions identitaires. *Pride et profit*, pour reprendre les mots de l'ouvrage d'A. Duchêne et M. Heller (2012), sont deux faces d'une même médaille. Les pratiques linguistiques liées aux identités des gens vont, à la faveur de processus mondialisants, trouver une voie de rentabilité comme ressources ou comme valeur-ajoutée dans un marché.

Conclusion générale

Comment conclure ? Je proposerai plus une synthèse réflexive de cette recherche qu'une conclusion. Elle se découpera en trois temps : dans le premier, je répondrai aux questions posées en introduction, c'est-à-dire en reprenant les principales interprétations proposées tout au long des chapitres. Dans un deuxième temps, je souhaite mettre en lumière les tensions persistantes que les idéologies en circulations imposent sur le terrain. Et dans un troisième temps, pousser l'interprétation un peu plus loin, en essayant de poser clairement comment et pourquoi je pense qu'un tel environnement idéologique reproduit des inégalités.

Temps 1. Discours et idéologies dans l'enseignement du français

Loin de moi l'idée de proposer un modèle exhaustif des discours et des idéologies en circulation, mais je fais un point ci-dessous sur les axes principaux des interprétations faites tout au long des chapitres d'analyse.

Une idéologie du standard

Cette idéologie est indissociable d'un certain type de rapport à la norme. En l'occurrence, j'ai montré comment les formes enseignées en cours de français à l'Université de Moncton, se voulaient représenter une norme *valorisée* et *valorisante*. Dans les discours qui sont tenus, la norme enseignée est pensée comme devant servir en société (et parfois en privé) : dans les situations formelles, à l'université ou au travail ; en ce qu'elle permettrait une intercompréhension facilitée (cf. encore chapitre 5, section 1). Cette norme, appelée français standard est donc pensée comme plus utile et plus pratique, et clairement distincte des pratiques linguistiques du quotidien.

Cette construction est en principe appuyée par l'argumentation autour de l'intercompréhension, celle-ci instituant aussi un standard conçu, consciemment ou non, comme un plus petit dénominateur commun linguistique. C'est ainsi, je crois, qu'il faut interpréter les pratiques pédagogiques visant à écarter les éléments linguistiques qui attestent des spécificités du français local : on chasse ainsi les « anglicismes », les « archaïsmes », tous les marqueurs perçus comme étant d'un « registre familier », toute forme de mélange des langues, etc. Ceci est fait au moyen de différents exercices (dont le repérage d'erreurs) et de différentes évaluations et grilles de notation. C'est pourquoi j'utilise le verbe chasser, parce que

dans une pédagogie que j'ai appelée « compensatoire »²⁷⁶, basée sur la faute et la sanction, chacun de ces éléments coûte des points à l'étudiant qui l'emploie lors des évaluations. C'est-à-dire qu'on aura beau leur trouver une place ailleurs (dans d'autres « registres », d'autres situations), il reste que l'on met en place une série d'attitudes prescriptives pour assurer une forme d'homogénéisation de cette norme standard. Il faut ajouter que cette norme est également pensée à l'aune des usages de l'écrit, et ce, malgré les tentatives faites pour imaginer un « standard oral²⁷⁷ » : élimination des marques d'oralisation, travail sur l'accent (ou sur lesdites « prononciations archaïsantes »)²⁷⁸, etc.

Par toutes ces entreprises convergentes de façonnage d'un standard, j'en tire qu'il s'agit d'une norme supérieure, imaginée comme telle en tout cas, hiérarchiquement placée au-dessus des autres. C'est en cela aussi qu'elle est décrite comme « plus utile » et « plus pratique » en société. La fabrication de cette norme standard prend pour modèles des usages linguistiques venus d'ailleurs : pour une large part, de France, pour quelques éléments du Québec. Je ne saurais dire si cela est l'effet des ouvrages de référence utilisés (essentiellement le *Robert*, le *Multidictionnaire*, le *Bescherelle*, et des manuels confectionnés au Québec ou en France), ou de cette volonté de trouver une variété linguistique « neutre » – qui pousserait à s'aligner sur les usages dominants ailleurs dans la francophonie. Peut-être les deux, et au fond dans un cas comme dans l'autre, c'est l'expression d'un rapport centre – périphérie très intériorisé (Francard, Géron, & Wilmet, 1993; Singy, 1996) ; ou pour le dire autrement une *minorisation* profondément intériorisée. Pour les professeurs, étudiants et administratifs, ce rapport impose – et les points présentés au début de cette section jouent comme des arguments justifiant cette imposition – que les usages favorisés s'alignent sur les formes perçues comme venant des « centres », c'est-à-dire en fait, des milieux de pouvoir (symbolique et matériels, pensons aux manuels confectionnés et édités au Québec et en France).

En résumé, dans toutes ces caractéristiques, je vois l'expression d'une *idéologie du standard* qui postule l'existence d'une norme standard et la place au sommet d'une hiérarchie ; cette norme étant essentialisée, c'est-à-dire une idéalisation de formes linguistiques, pas toujours clairement définies mais qui tendent à un alignement sur les usages (idéalisés, eux aussi) des lieux de pouvoirs symboliques et matériels. Le présupposé de cette conception, c'est que les

²⁷⁶ Lire chapitre 5, section 2.4.

²⁷⁷ En cours de « Français communication orale » dans mes données, mais par « tentative », je comprends aussi certains pans de la recherche scientifique (Péronnet & Kasparian, 2008).

²⁷⁸ Pour plus de détails, lire chapitre 5, section 1.3.

usages peuvent se sérier en différentes variétés / registres identifiables, eux-mêmes conçus comme des ensembles homogènes.

Idéologie du standard et purisme

Les caractéristiques mises en évidence ci-dessus ressemblent parfois à du purisme, alors quelle différence avec une idéologie du standard ? La définition que donnent Marie-Anne Paveau et Laurence Rosier du purisme le rapproche d'une « sociolinguistique amateur » jouant un rôle dans la régulation linguistique. Elles écrivent :

On définira le purisme linguistique comme une pratique métalinguistique particulière, caractérisée par une tendance axiologique variable (entre célébration et dénigrement) et à dimension proscriptive²⁷⁹ (2008, p. 52).

Chez d'autres auteurs, on trouve des typologies du purisme qui, là encore, s'approchent des caractéristiques mises en évidence dans mes données. Thomas (1991, pp. 75-81) identifie cinq types de purismes (je traduis de l'anglais les noms qu'il leur donne) : archaïque (révérence au passé), élitiste (attitudes négatives envers les usages considérés comme non-standards), xénophobe (suppression ou remplacement des éléments linguistiques étrangers), ethnographique (les variétés rurales sont considérées comme plus pures que les variétés urbaines) et réformiste (qui désigne les efforts conscients pour réformer ou revitaliser les langues). Il semble bien que de nombreux éléments analysés dans les chapitres 5 à 7 puissent rentrer dans chacune de ces catégories, surtout peut-être la dernière (la question de la « revitalisation » est souvent posée²⁸⁰).

Cette réflexion sur le purisme est stimulante, sauf qu'il n'en va pas sur mon terrain de « la langue pour la langue ». Pour reprendre la formule de Martinet, « la langue n'est pas une fin » (1969, p. 31), et je crois qu'à Moncton, non plus. Les intérêts et les bénéfices qui se dessinent dans l'idéologie du standard, ne sont pas ceux d'un simple purisme. Car si l'on s'arrête aux

²⁷⁹ Elles parlent de « proscription », je parle de « prescription ». En l'occurrence, il s'agit de la même attitude qui consiste à déconseiller ou conseiller certains usages. Je rassemble le tout sous le terme « d'attitude prescriptive ».

²⁸⁰ Voir particulièrement la bibliographie de Réal Allard et Rodrigue Landry, leurs travaux sur la vitalité ethno-linguistique (1992) ou encore les travaux en aménagement, par exemple ceux de Louise Péronnet (1990). En outre, la thématique de la perte, sans être forcément mise en avant explicitement dans des discours qui se feraient politiques militants, est souvent une toile de fond. Pour les cas qui nous concernent, on trouve cette figure dans des discours qui évoquent des peurs face à une modification de ce que les acteurs imaginent et construisent comme des fondements de l'identité acadienne. Dans cette optique, les changements linguistiques sont très mal perçus. Thériault pense que ce type de discours sert également une action politique, en ce que mettre en évidence la *perte*, ou les inégalités, permet de réclamer réparation pour « son groupe » (2007, p. 131). Ils rejoignent ce qu'il appelle la « figure perdue », en référence au titre de l'ouvrage de Michel Roy « L'Acadie perdue » (1978), lequel postulait que l'invention de la nation acadienne, dans la deuxième moitié du 19^e siècle, reposait avant tout sur une illusion, celle que la population pouvait se doter des instruments socio-politique leur permettant de réclamer une autonomie.

discours métalinguistiques, alors le purisme existe sur mon terrain, ses manifestations sont nombreuses et prennent les formes variées que Thomas décrit. En ce sens, comme l'écrivent Paveau et Rosier, ces discours visent à « réguler la langue ». En revanche, si l'on veut traiter la question idéologique, il faut voir que ces discours s'inscrivent dans une idéologie du standard, où il s'agit plutôt de réguler des échanges sociaux : la langue est un outil parmi d'autres de régulation et de reproduction sociale.

Des bénéfiques du standard

Les remarques faites jusqu'à maintenant montrent que la variété « standard » imaginée est construite en cours comme une variété de prestige ; que cette variété est perçue comme plus utile et plus pratique dans les situations « formelles ». C'est l'assise qui permet le développement d'un « discours du profit ». C'est-à-dire que les étudiants sont incités à *tirer bénéfique* du standard que l'on veut leur enseigner. Il leur est ainsi présenté comme un tremplin ; tremplin pour les études, vers un bon métier (un bon salaire), globalement comme un tremplin en société. Le profit mis en avant concerne également une internationalisation ; le « plus petit dénominateur commun linguistique » que doit être le standard doit permettre ce lien avec la francophonie. Bien sûr, au-delà de ça, cette norme est présentée comme *nécessaire* dans tous ces espaces et de façon générale dans les situations dites formelles : les usages qui en sont écartés ne sont pas censés avoir leur place dans ces espaces (cf. chapitre 7, section 2.3.2). C'est-à-dire que l'on peut aussi interpréter ces discours comme une stratégie visant à faire accepter le standard (cf. chapitre 7, section 3).

Si l'on suit cette interprétation, les étudiants sont amenés à tirer profit *pour eux-mêmes* du standard. Et ce point est intéressant car ce type de mise en discours insiste sur une forme d'individualité. En cours de français, les discours font passer l'individu avant le groupe. Suivant cette idée, j'ai pu également mettre en évidence que les questions identitaires, les questions politiques et liées à la situation minoritaire étaient très peu thématiques (cf. chapitre 7, section 2.2). En outre, insister sur l'individualité permet de sérier les situations de communication, on l'a vu sur les registres au chapitre 5. Quand un individu se trouve en situation formelle, il serait de sa responsabilité de « s'adapter », dans des situations informelles il serait libre de se « relâcher²⁸¹ ». Ainsi, cerner différents types de situations de communication va également permettre de « faire une place » aux pratiques linguistiques écartées de la définition du standard et sanctionnées dans les évaluations. « Faire une place » ne signifiant pas accepter, j'y reviens

²⁸¹ Les guillemets viennent souligner que ces termes sont déjà en eux-mêmes connotés. Je les reprends de la section sur les registres, chapitre 5, section 2.3 et annexe 5 (t.2, p.118-119).

ci-dessous. Mais je souligne donc que le discours du profit, et l'accent mis sur l'individualité, permet d'autres types de mises en discours qui tentent de résoudre certaines tensions (j'y reviens au point 2).

Pour finir sur ces quelques éléments discursifs, je note aussi leur lien avec une idéologie libérale. Ils rejoignent, par plusieurs aspects, les discours dits mondialisants mis en évidence par Heller, Labrie et collègues (2003)²⁸². Sur mon terrain, je voyais trois axes reliant ces discours à une idéologie libérale : l'insistance sur la responsabilité de l'individu, présenté comme seul décideur, ce qui amène en deuxième lieu à insister sur l'effort et le travail comme valeurs morales, et enfin à avoir en tête l'idée d'une réussite, dans une forme de concurrence (moins entre les individus qu'avec soi-même). En cela, ces éléments sont alimentés par des discours liés à la *performance* (voir chapitre 7, section 3.3).

Un discours de la diversité

Pourquoi un *discours* plutôt qu'une *idéologie* ? Parce qu'il me semble à de nombreux égards, que les discours qui mettent en avant la diversité linguistique n'ont pas la diversité pour but. Mais bien plutôt qu'ils rejoignent les idéologies précédemment évoquées.

On l'a vu, en classe comme en entretien, les professeurs semblent adopter des attitudes et des discours relativement ouverts à propos du chiac et globalement à propos de toutes les marques linguistiques vernaculaires. Notamment, ils soulignent leur importance dans la construction identitaire et dans la socialisation des individus (cf. chapitre 7, section 2.1.2 et 2.2.1). Certains marquent aussi leur volonté de ne pas stigmatiser les usages par des notations trop strictes. Et puis, comme je le disais, la division fonctionnelle des pratiques linguistiques, permise par un découpage des situations de communication, permet de « faire une place » aux pratiques linguistiques vernaculaires. En effet, dans ce schéma, elles trouvent un espace de circulation dans les échanges privés, informels, notamment en famille ou entre amis.

Ainsi, en surface, la « diversité linguistique du milieu » est « prise en compte » (pour reprendre la formulation des curriculums du cours de communication orale). Mais cette diversité, est-elle légitime pour autant ? Comme je l'ai plus longuement exposé au chapitre 7

²⁸² Pour les citer, ce discours « mise sur : 1) l'économie comme domaine clé pour la valorisation des formes et des pratiques langagières, ainsi que pour les identités et les appartenances ; 2) le rôle du bilinguisme anglais-français pour avoir accès aux bénéfices de la mondialisation et pour participer à la nouvelle économie ; 3) la diversification sociale, linguistique et culturelle de la population, et conséquemment, la négociation des identités multiples sur une base contextuelle ou stratégique ; 4) l'extension et la multiplication des réseaux sociaux ; et 5) la commercialisation des biens linguistiques et culturels, souvent séparément » (Heller & Labrie, 2003, p. 21). Les points 1, 2 et 3 au moins apparaissent régulièrement dans mes données.

(section 2), ce n'est pas mon interprétation. J'écrivais que la « diversité linguistique » était régimentée, en ceci que la division des situations de communication en registres ne fait pas seulement une place aux pratiques vernaculaires : elle les y cantonne. Les pratiques vernaculaires, dont le chiac, sont empêchées de sortir des registres « familier » ou « populaire » et des situations dites informelles. Les en faire sortir est une transgression. J'entends par là que, sur la base stricte de mes données, rien n'indique que des éléments vernaculaires soient intégrés au standard imaginé²⁸³. Ainsi contraintes à certaines situations de communication, les pratiques vernaculaires perdent toute forme de velléité politique²⁸⁴ : c'est-à-dire qu'il est reconnu, par exemple, comme une évidence (idéologiquement reconnu, évidemment), que l'on ne peut pas utiliser le chiac à l'école, dans un examen, dans un entretien professionnel, dans une campagne politique ou publicitaire, etc. En contrepoint, cela assure au standard sa domination sociale.

Le discours de la diversité vient à mon sens renforcer une idéologie du standard, par une double utilité : la première, donner une petite place (même non-légitimée) aux pratiques vernaculaires fournit un « alibi » à l'imposition du standard. Celui-ci n'est plus imposé en remplacement des pratiques existantes, il est présenté comme coexistant et cela atténue la violence symbolique de son enseignement. La deuxième utilité, c'est que le discours de la diversité vient « éliminer » la menace que peut représenter socialement les pratiques vernaculaires : leur faire une place dans certaines situations de communication bien circonscrites, pour laisser le champ libre dans l'espace public à une forme normative de français. Dans ce schéma, si « la diversité linguistique » sort du rang qui lui est assigné, c'est une transgression que l'on peut (doit) dénoncer.

Doxa

Pour finir sur ce point, un mot de la circulation de ces discours et idéologies. Le corpus était constitué de différents supports (et à différentes époques, pour certains éléments) : textes institutionnels, rapports, documents de cours et matériel pédagogique, discussions en entrevues

²⁸³ Lors d'un entretien, une professeure m'indiqua qu'il était évident pour elle d'accepter certains termes lexicaux issus du français canadien. Ces initiatives peuvent donc exister, contribuant peut-être au façonnage d'un « standard local ». Seulement, elles semblent extrêmement ponctuelles, semblent porter sur des éléments limités (ici, quelques mots de lexique) ; en outre, elle me fut exposée en entretien face à moi et je n'ai pas, dans mes données, d'exemples pendant les cours – c'est-à-dire en situation de transmission ; et enfin, l'initiative est contredite par d'autres professeurs utilisant spontanément les mêmes exemples (lire chapitre 5, section 2.2, extraits 32 et 33).

²⁸⁴ On pourra objecter que ces pratiques sont employées dans la littérature, la musique, etc. C'est vrai dans une certaine mesure. Et peut-être trouvent-elles ici un espace de légitimité. Mais « dans une certaine mesure » seulement, car dès qu'une production culturelle de ce type sort de la confidentialité pour s'afficher au grand jour, d'autant plus quand elles atteignent les scènes culturelles québécoises et françaises, les débats s'enflamment. Comme autour de Lisa Leblanc ou de Radio Radio.

et interactions de classe. On a pu voir des motifs récurrents et des discours, actualisant des idéologies, qui se répétaient dans chacun de ces pans du corpus et à chacun de ces moments²⁸⁵. Il est vain de chercher à identifier une « source originelle » des discours, mais remarquons qu'ils circulent des textes aux paroles, des institutions aux enseignants et aux étudiants, et vice-versa. Les uns prennent appui sur les autres, ils s'alimentent mutuellement, et construisent progressivement une forme de doxa, portée par une dimension émotionnelle (cf. chapitre 6).

Pour un individu isolé, il est difficile de sortir de cette construction. Car cette circulation passe par des entités (administratives, institutionnelles) et des agents (administratifs, enseignants, étudiants, chercheurs), dont chacun se fait l'observateur de l'autre. Il en émerge des pressions multiples, pas nécessairement explicitement formulées : pression des pairs, de la hiérarchie, de la clientèle estudiantine, et pourquoi pas au-delà (car ça s'est vu), pression médiatique, pression sociale. Ainsi, l'individu isolé, par exemple une professeure, qui voudrait rompre la logique idéologique que j'expose ici, se trouverait immédiatement exposé à ces pressions : d'un côté la hiérarchie institutionnelle, puis le regard des pairs, et de l'autre, la demande des étudiants. Comprendre comment une forme de doxa se construit permet de mieux saisir la profondeur des tensions qui en résultent.

Temps 2. Des tensions à résoudre

Cet environnement idéologique est créateur de tensions. C'est-à-dire de situations où différents intérêts et objectifs se heurtent, et dont la réalisation emprunte des chemins divergents.

Une des plus fondamentales, je crois, est la tension qui se crée entre un objectif de « sécurisation » des étudiants et un objectif de « perfectionnement²⁸⁶ ». Il s'agit d'arriver à enseigner un standard, variété construite et perçue largement comme étrangère au milieu social acadien où elle est enseignée, sans que cet enseignement ne participe d'un dénigrement des pratiques linguistiques vernaculaires dans lesquels les étudiants sont socialisés. La conscience de l'insécurité linguistique vient aggraver encore la tension car l'objectif que j'appelle « sécurisation », sans être toujours posé de façon explicite, est profondément ancré dans les

²⁸⁵ Pour se limiter au corpus : 1994, pour les premiers rapports, 2003, pour quelques syllabus, 2005, pour d'autres rapports, 2013 et 2014, pour l'enquête principale.

²⁸⁶ Cette tension est probablement présente un peu partout dans l'enseignement dans le monde, mais particulièrement sensible ici compte-tenu de l'historiographie et d'enjeux d'insécurité linguistique auxquels les consciences ont été largement éveillées.

consciences. Dès lors, la voie est étroite. Pourtant, cette tension-ci apparaît solvable, sur le terrain. L'idéologie du standard, décrite plus haut, propose de concevoir la langue comme un ensemble fini²⁸⁷, constitué de sous-ensembles finis eux aussi (les « variétés »), constitués eux-mêmes encore de sous-ensembles (les « registres », qui peuvent recouper les variétés). C'est-à-dire en fait, comme l'imbrication d'une série de catégories descriptibles et discriminées, qui correspondraient chacune à certaines situations de communication. Cette vision présente des avantages. Notamment, celui de pouvoir résoudre cette tension fondamentale en mettant l'accent sur l'enseignement d'un seul de ces sous-ensembles perçus (le standard), sans dénigrer les autres, et même, en leur accordant, dans les mots du moins, une place « officielle » dans certaines situations de communication. Ce faisant, la tension fondamentale entre « sécurisation » et « perfectionnement » disparaît : on pourrait se « perfectionner » sans renier ses pratiques linguistiques de socialisation.

Or, ces ensembles (langue / variété / registre) sont des catégories construites, qui permettent certes de penser la langue et de s'en faire une représentation concrète, mais qui induisent aussi des représentations sur ce que sont les interactions. Ce que l'on identifie comme « un registre », n'est en fait que la façon dont un individu adapte sa communication (dans la limite de son répertoire verbal et de ses capacités d'accommodation) à ce qu'il pense de la situation de communication (Blanchet, 2016, pp. 124-125). Dès lors, tout est beaucoup plus abstrait car dépendant des représentations linguistiques de chacun. Bien sûr, on me dit plusieurs fois sur le terrain que les registres « ne sont pas étanches », pourtant je n'ai jamais eu d'exemples qui montrent que les professeurs ou les étudiants tiraient les conséquences pédagogiques de cette déclaration. Au contraire, on a pu voir de nombreux exercices de transfert d'un registre à un autre, de classement de locutions dans un registre, d'assignation de registres à certaines situations de communication circonscrites, etc. (cf. chapitre 5, section 2.3 « Les registres »). Je l'interprète comme l'expression d'une contingence idéologique : c'est-à-dire que tout en se rendant compte des limites que l'outil « registre » peut avoir, il est quand même perçu comme la meilleure solution pour résoudre la tension entre « sécurisation » et « perfectionnement ». Seulement voilà, au cours de ces exercices, les échecs des étudiants peuvent être très mal vécus. Et ce qui relève d'une contingence idéologique sera souvent interprété en termes d'inaptitudes de l'étudiant ou du professeur.

²⁸⁷ En évolution certes, mais dont l'évolution peut être suivie ; donc *en synchronie*, si l'on effectue une coupe transversale, la langue est perçue comme un objet fini, c'est-à-dire descriptible.

De cette tension irrésolue découle une négociation permanente, pour les professeurs, entre « acceptation » et « rejet » de certaines pratiques linguistiques. Il s'agit souvent d'un cas par cas très couteux pour eux. Couteux en temps, bien sûr, mais aussi pour leur propre sécurité linguistique : ils sont perçus comme devant « incarner une réponse nette et définitive ». Alors le doute est-il permis ? Peut-il être acceptable (aux yeux des étudiants, de l'administration, du grand public) qu'un professeur dise qu'il ne sait pas ? Ne va-t-on pas juger qu'il/elle est trop laxiste ou trop intransigeant ? Où placer la limite ? Certains ont témoigné face à moi de l'inconfort de cette position²⁸⁸.

Des idéologies en circulation, naît souvent une deuxième tension qui s'établit entre l'individu (plus libre de ses pratiques linguistiques et où le bilinguisme est positif) et le groupe (qui devrait conserver une forme linguistique la plus prestigieuse possible, figée et refuser le bilinguisme). L'idéologie du standard, tend à laisser croire que les niveaux individuel et groupal sont dissociables. Ce qui fait que ce n'est pas forcément vécu comme une tension, sur le terrain. Si je le vois comme tel, c'est que je vois toute la difficulté de tenir les deux bouts en même temps. Que nos pratiques linguistiques soient différentes, par exemple, entre l'université et une situation amicale, c'est certain. En revanche, que l'on puisse, en conscience, sérier nettement les deux d'un point de vue linguistique l'est moins (et on a vu, cf. chapitre 5, toute la difficulté qu'il y a à sérier des « registres », en classe déjà à partir d'exercices théoriques et créés de toute pièce, alors dans la vie quotidienne ?). Alors, comment assurer la « coexistence de variétés » ? Peut-on éviter que celle qui a le plus gros capital symbolique ne vienne à terme remplacer les autres dans la pratique des individus ? C'est un premier ensemble de questions. Face au constat, en cours, que les situations, les registres, les pratiques linguistiques, ne sont pas toujours sériées et dissociées, cela devient un problème dont la responsabilité incombe alternativement aux professeurs ou aux étudiants (selon qui émet les critiques, par exemple les médias, le public ou les professeurs eux-mêmes).

Et puis, à une échelle plus large d'autres questions se posent : comment encourager le bilinguisme individuel (présenté également comme un atout dans la vie professionnelle) sans incidence sur les relations de groupes et les interactions ? C'est-à-dire est-il possible, avec un groupe qui serait constitué très majoritairement de personnes bilingues, de conserver un espace public et des institutions monolingues ? Ces questions sont très vastes et constamment posées.

²⁸⁸ On lira pour plus de détails le chapitre 5, section 3.2.

Dans le cas de cette recherche, elles se présentent dès lors que l'on tire le fil des tensions qui s'actualisent dans les cours de français.

Temps 3. Intersectionnalité d'inégalités

Si ces interprétations sont justes, alors le modèle idéologique qui se reproduit façonne une « élite » autour de pratiques linguistiques « standard » ; élite dont il est exclu de pouvoir faire partie sans se doter de ces pratiques-là. Annette Boudreau raconte un entretien avec une femme, acadienne, haut-placée au gouvernement canadien :

J'ai le vif souvenir de l'entretien mené avec cette dame qui occupait une position importante au gouvernement fédéral et qui entretenait un rapport douloureux avec le français. Socialement, elle était pourtant « arrivée », mais la différence sociale que ramenaient à la surface ses origines modestes à chaque fois qu'elle trébuchait dans sa langue ne s'est jamais effacée (2016, p. 265).

Cette citation vient appuyer l'idée que des rapports de pouvoir s'instaurent autour d'une hiérarchie de pratiques linguistiques. Elle vient préciser ensuite que des sentiments d'insécurité nés dans certaines conditions de vie, en Acadie, ne disparaissent pas nécessairement avec « l'ascenseur social ». Je reviendrai sur cette idée. Seulement, les inégalités qui s'ancrent autour des pratiques linguistiques ne s'expriment pas seulement d'un groupe à un autre, d'individus issus de groupes « minoritaires » au contact d'individus issus de groupes « majoritaires ». Celles que j'ai pu observer sur mon terrain s'instaurent à l'intérieur de la minorité (entendue dans le sens démolinguistique des recensements canadiens).

Le discours de la diversité, présenté plus haut, n'est pas mis au service de la différence. Il régimente la différence. Et, d'une certaine manière, il sert d'alibi à une idéologie du standard, en participant à ses objectifs : homogénéiser un groupe autour de certaines pratiques linguistiques (ajoutons que la langue est si étroitement liée à la construction identitaire en Acadie que cet objectif s'impose d'autant plus de lui-même), et consolider (consciemment ou non) un groupe dominant dans la minorité (au sens démographique, toujours). Compte tenu de l'organisation des cursus universitaires autour de la pratique du français et de la réussite du parcours en français²⁸⁹, cela remet en cause la réussite et l'avenir d'étudiants qui ne seraient pas capables de s'adapter suffisamment au modèle de français prescrit ; c'est-à-dire de s'éloigner suffisamment de leurs pratiques linguistiques de socialisation. Et tout le monde, professeurs

²⁸⁹ Souvenons-nous que la formation ne peut se poursuivre sans avoir réussi les cours de français (voir chapitre 4).

comme étudiants, ont conscience de cette exclusion potentielle. On pourrait penser que l'imposition de formes linguistiques différentes des formes de socialisation, et les sanctions que l'on risque en classe à les employer, correspondent à une forme de méritocratie : que tout le monde, avec le travail nécessaire, est capable d'apprendre à manier les formes privilégiées²⁹⁰. Ce serait omettre que ces formes s'alignent sur des modèles existant, dominants. Ce serait omettre également que tous les individus n'ont pas la même capacité d'adaptation. Certains donc, subissent une série d'inégalités qui s'imbriquent et se cumulent. Au-delà des questions sociales et financières, c'est bien sûr les inégalités linguistiques que je cible ici : celles qui émanent de la domination anglophone d'un côté, qui recoupe la notion de « minorité » dans son sens démographique ; et celles qui émanent des processus de domination transversaux, qui établissent une hiérarchie des pratiques linguistiques liées au français.

Aussi, certains individus se trouvent au carrefour de ces différents processus de domination. Et en première ligne devant cette intersection d'inégalités, des personnes (par exemple les professeurs) luttent sincèrement avec acharnement²⁹¹ contre elles et leurs effets, mais parfois avec de mauvaises armes. Précisément, l'insécurité linguistique, qui peut être le résultat de ces différents processus de domination (et qui peut être chronique, comme le montre la citation plus haut) est souvent analysée comme un problème de perfectionnement, d'où des réponses institutionnelles inadéquates.

Un regard sur l'insécurité linguistique

Si l'insécurité linguistique est beaucoup questionnée sur le terrain et beaucoup prise en compte, il n'est pas certain que les réponses apportées soient adéquates. Beaucoup imaginent encore qu'avec la motivation nécessaire et la maîtrise du « code standard » au bout du tunnel, l'insécurité reculera d'elle-même. Les rapports d'évaluation de la formation linguistique posent un diagnostic très pertinent sur la dynamique sociolinguistique de la formation en français à l'Université de Moncton. Sauf qu'ils entérinent une vision qui prend appui sur l'idée d'un manque. Celui de 2005 semble valider qu'il existe un problème de « qualité du français » des étudiants²⁹², celui de 1994 ne pose pas les choses en ces termes et parle « d'écart » entre une norme attendue et les pratiques. Mais dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de partir de cet « écart » pour proposer un contenu de cours. Et à l'occasion de ces rapports, on peut lire par

²⁹⁰ On l'a vu dans certains extraits d'entretiens, voir chapitre 6, section 2.4.1, sur l'indignation.

²⁹¹ On lira au chapitre 6, le point 2.4 sur la dramatisation des discours.

²⁹² Les deux examinatrices ne disent pas ça en ces termes, mais c'est bien « le problème perçu » auquel elles cherchent à remédier. En outre, les personnes interviewées et celles qui rédigent ou colligent les rapports internes, elles, utilisent des termes ayant cette intensité et cette connotation. Voir chapitre 4, section 3.

exemple cette phrase de l'équipe professorale d'Edmundston : « [Les professeurs du secteur] croient qu'un(e) étudiant(e) qui maîtrise la langue orale ne souffre pas d'insécurité linguistique » (2007, p. 12).

Or, suivant tout ce que j'ai déjà dit dans cette conclusion, je ne crois pas que l'insécurité soit liée au « perfectionnement ». Je crois qu'elle est d'abord un problème de sentiment de légitimité sociale et non pas d'abord un problème linguistique. Si cette interprétation semble circuler, c'est peut-être que cette notion est née dans des milieux linguistiquement minoritaires ou qui se vivaient et se construisaient comme des périphéries et avaient intériorisé ce rapport. Dans ces régions, ces environnements, la langue est un témoin des processus de domination, une actualisation parmi d'autres. C'est une discrimination dans l'intersectionnalité des discriminations. Or, dans des groupes qui se sont construits autour de cet élément, dont l'identité est intimement liée à la question linguistique, la langue a fini par jouer ce rôle de catalyseur des inégalités. Il faut peut-être se distancier de cette vision pour voir les inégalités dans une lumière crue, dans toute leur intensité.

Ainsi, il y a peut-être différentes manières de régler le problème de l'insécurité linguistique. La première étant de travailler à la conception d'un standard local, ce que peut-être certains cherchent à faire, intégrant les usages quotidiens, permettant leur légitimation et la réduction du sentiment d'incompréhension inter-francophone. Avec les inconvénients que cela comporte de reproduire un modèle de standardisation linguistique à plus petite échelle. Le modèle resterait excluant en ce qu'il sélectionnerait des pratiques plus légitimes que d'autres et reproduirait ainsi des discriminations. Ou alors, s'attaquer aux origines sociales de l'insécurité. Mais qu'est-ce à dire ? L'insécurité linguistique gagne à être envisagée avant tout comme un problème social de légitimité. Ainsi, légitimer la position sociale des étudiants n'est pas forcément faire évoluer les pratiques langagières des étudiants. Il importerait de commencer par déconstruire jusqu'à la dernière pierre angulaire la conception de la langue qui en fait un objet un ; identifier et déconstruire les tenants et les aboutissants de l'idéologie du standard. Parce que si l'on part d'un tel modèle il est impossible de lutter contre l'insécurité. Car les pratiques modèles à enseigner qui seront choisies seront nécessairement celles de centres culturels dominants (au nom de toute une série d'arguments exposés aux chapitres 5 à 7, qui se veulent pragmatiques mais sont aussi idéologiques) ; contribuant par-là à « minoriser la minorité ».

C'est dire qu'il faudrait développer une compétence *sociolinguistique* en lieu et place d'une compétence linguistique, cette dernière étant conçue comme une maîtrise (le mot est déjà en soi

connoté) de codes et de règles²⁹³. Envisageons que pour une langue, il n'existe pas de *code linguistique* au sens mathématique, ni de *règle linguistique* au sens absolu que ce terme peut avoir, mais des *régularités linguistiques* qui sont socialement élaborées dans un contexte donné ; contexte qui pèse sur l'interprétation des messages mais – et surtout – permet aussi de faire sens dans la transmission de ces messages. Exemple simple : comprendrait-on l'ironie si l'agencement seul des mots et des sons permettait la communication ? Si nous sommes d'accord que la réponse est non, c'est alors qu'un cours de « communication » orale comme écrite, doit passer par le développement d'une compétence sociolinguistique et non pas seulement par la connaissance de « règles » que l'on accumule.

Globalement, poursuivre l'enseignement des langues, conçues comme des objets objectifiés, dont les contours pourraient être nets, continuera irrémédiablement – et peu importe les méthodes et la pédagogie – à produire de l'insécurité linguistique, de la stigmatisation, marginalisation de certaines pratiques linguistiques, voire de la discrimination sociale *in fine*. Puisque, comme l'a maintes fois montré Bourdieu (entres autres), maintenir une norme linguistique rigide comme un critère de sélection et de tri social, isole les personnes à qui les aléas de la vie n'ont pas donné de facilités d'accès à cette norme. Ou pour le dire autrement, les « pratiques linguistiques » deviennent le paravent qui camoufle une intersectionnalité de discriminations sociales.

Temps 4. Epilogue.

Que faire de cette recherche ? Même encore quelques semaines avant le dépôt du texte de cette thèse, je n'avais pas prévu d'écrire ces quelques lignes. Mais durant la rédaction, il m'a sauté aux yeux que cette recherche de terrain avait largement fait évoluer mes conceptions (scientifiques) et mes convictions (personnelles). En tant qu'observateur sur le terrain, mon rôle est d'analyser une mécanique idéologique dans son détail, puis d'exposer dans cette thèse la façon dont je conçois les rapports de force, les discriminations et les inégalités, qui en découlent. Cela me paraît être à la fois « mon objectif » et « mon intérêt » comme chercheur. Seulement, si l'on déplace la focale du chercheur vers le professeur ou du chercheur vers l'étudiant, quel bénéfice peuvent-ils tirer de mon texte ? Je posais déjà cette question au chapitre 3 (cf. section

²⁹³ Voir les écrits de Philippe Blanchet (2016, pp. 121-127) ou Cécile Canut (2007).

3.3) sans être en mesure d'y répondre. Au terme de cette thèse je peux cette fois faire une réponse ; je la ferai en deux points.

En premier lieu, il faut rappeler que déconstruire la mécanique idéologique, pour mettre en lumière les rapports de pouvoir et leurs effets, ne signifie pas pousser professeurs et étudiants au « relativisme linguistique ». Ce serait une impasse car les premiers à en pâtir seraient les personnes manquant le plus de légitimité sociale. Mais dans un second temps, je crois en l'importance du savoir et de la conscience. Si l'on juge juste la vision que je propose ici des mécanismes idéologiques, et que l'on juge les arguments développés convaincants, alors la conscience de cette mécanique est nécessaire. Nécessaire car elle peut mener vers des efforts, institutionnels comme individuels, pour la réduction des rapports de forces sous-tendus par les questions linguistiques. Je dis « institutionnels » car il semble que si les discours et les idéologies n'évoluent pas à l'intérieur de ce qu'Althusser nommait les « Appareils Idéologiques », les individus subiront toujours des rapports de pouvoir issus de systèmes idéologiques qui les dépassent. Mais je dis aussi « individuels ». Car, à l'instar de Philippe Blanchet (2016, p. 171-172), je pense que l'on est, dans un premier temps, « contraint d'appliquer en grande partie les normes dominantes », mais que l'on peut, dans un deuxième temps, « subvertir » ces normes dès « qu'on en a la possibilité, en imposant des pratiques / normes alternatives ». Et enfin, que l'on peut « dans un troisième temps, quand on est en position de le faire, combattre [ces idéologies] avec les moyens dont on dispose » (*idem*). Ce qui est le but de son ouvrage *Combattre la glottophobie*, pourrait en être un aussi pour cette thèse.

De la sociolinguistique en contexte minoritaire

Et puis, dans le chapitre 3 encore, je questionnais la notion de minorité, en ce qu'elle était une catégorie hybride entre la catégorie de pratique sociale et le concept analytique. Je posais un regard critique sur le concept lorsqu'il reflétait surtout une vision politique entre l'ethnie et la nation et ne permettait pas de théoriser les dynamiques de groupe autrement qu'en termes d'incomplétude, ni de se départir d'une idéologie de l'Etat-Nation. Je soulignais toutefois que les chercheurs en sociolinguistique de Moncton, tendaient à faire évoluer cette conception. Cette citation d'Annette Boudreau me semblait le montrer :

Qu'est-ce qu'on entend par minoritaire francophone ? Le minoritaire n'est pas ici pensé en termes démographiques ou géographiques, mais plutôt en termes psychosociaux ; il correspond au locuteur qui a intériorisé un rapport d'infériorité à la langue française. Une grande partie des francophones vivant à la périphérie de la France entretiennent ce type de rapport (2012, p. 58).

Si par « minoritaire », on entend désigner les personnes subissant l'intersection des processus de domination, alors il me semble que cela élargit considérablement cette notion. Cela la fait sortir desdits milieux minoritaires, pour nous permettre de voir des situations « de minorité » ailleurs : dans nos campagnes ou dans nos villes, dans les quartiers, en Acadie ou dans le Nord-Ontario mais aussi, oui, en France. Ce serait considérer que l'on peut être dominant à la « périphérie » et minoritaire au « centre ». Ce serait voir que les dynamiques sociolinguistiques et idéologiques observées à Moncton, dans les cours universitaires de français, peuvent éclairer des situations radicalement différentes, même en France, où selon des modalités différentes, les mêmes idéologies produisent les mêmes discriminations.

Bibliographie

- (s.a.). (2007). *Rapport d'évaluation de la formation linguistique*. Université de Moncton: (s.é.).
- (s.a.). (2007). *Recommandations du comité conjoint à la planification - Formation linguistique (extrait de document)*. Université de Moncton: [document interne].
- (s.a.). (2013). *Politique d'évaluation des programmes - Mars 2013*. (s.é.) Document interne - Université de Moncton.
- Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (pp. 35-43). Paris: Armand Colin.
- Abélès, M. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Paris: Payot et Rivages.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Albinou, N., & Martin, F. (2015). Le terrain comme enseignement. Vers une réflexivité engagée. *Corela [En ligne], HS-16*. Récupéré sur <http://corela.revues.org/3746>
- Ali-Khodja, M. (2003). Pour une science sociale de l'exiguïté : bilans et enjeux de la connaissance en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique, n°15*, pp. 7-23.
- Ali-Khodja, M., & Boudreau, A. (Éds.). (2009). *Lecture de l'Acadie : une anthologie de textes en sciences humaines et sociales, 1960-1994*. Montréal: Fides.
- Ali-Khodja, M., & Urbain, E. (2014). Le rôle du Clergé dans la construction d'un discours « d'autorité » sur la langue en milieu francophone minoritaire : l'exemple de l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la fin du 19e siècle. Dans *Actes du colloque Les Français d'Ici*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Allain, G. (2006). 'Resurgo !' La renaissance et la métropolisation de Moncton, la ville pivot des provinces maritimes et nouvelle capitale acadienne. *Francophonies d'Amérique n°22*, pp. 95-119.
- Allard, R., & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss. Dans W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon (Éds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages* (pp. 171-195). Amsterdam: Benjamins.
- Althusser, L. (1965). *Pour Marx*. Paris: Maspéro.

- Althusser, L. (1970 [1976]). *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat*. (Notes pour une recherche). Dans L. Althusser, *Ouvrages de Louis Althusser, Positions (1964-1975)* (pp. 67-125). Paris: Les Editions Sociales. Récupéré sur http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.pdf
- Amossy, R. (1992). *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*. Paris: Nathan.
- Amossy, R. (2000). Pathos, sentiment moral et raison. Dans C. Plantin, M. Douiry, & V. Traverso, *Les émotions dans les interactions* (pp. 313-325). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Amossy, R. (2012). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- Amossy, R., & Herschberg-Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés, langue, discours, société*. Paris: Nathan Université.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire, analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Montréal: Université de Montréal (thèse de doctorat).
- Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris: La Découverte.
- Appaduraj, A. (2001 (1996)). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot et Rivages.
- Aracil, L. V. (1973). Bilingualism as a Myth. *Revista/Review Inter-americana* 2/4, pp. 521-533.
- Arel, D. (2002). Language categories in censuses: Backward- or forward- looking? Dans D. I. Kertzer, & D. Arel, *Census and Identity : The Politics of Race, Ethnicity and Language in National Censuses*. (pp. 92-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristote. (1989). *Rhétorique des passions. Postface de Meyer*. Paris: Rivages.
- Arrighi, L. (2005). *Étude morphosyntaxique du français parlé en Acadie, Une approche de la variation et du changement linguistique en français*. Avignon: Thèse de doctorat.

- Arrighi, L., & Violette, I. (2013). De la préservation linguistique et nationale : la qualité de la langue de la jeunesse acadienne, un débat linguistique idéologique. *Revue de l'Université de Moncton*, n°44, vol.2, pp. 67-101.
- Arseneault, B. (2004). *Histoire des Acadiens*. Montréal: Fides.
- Arseneault, S. P. (1994). Pour ne pas perdre le Nord : une nouvelle régionalisation des sept Acadies du Nouveau-Brunswick. *Egalité*, n°35, pp. 147-153.
- Arseneault, S. P. (1999). Aires géographiques en Acadie. Dans J.-Y. Thériault, *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux* (pp. 41-54). Moncton: Éditions d'Acadie.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi, boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse.
- Baggioni, D. (1997). *Langues et nations en Europe*. Paris: Payot.
- Bakhtine, M. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Basque, M., Barrieau, N., & Côté, S. (1999). *L'Acadie de l'Atlantique*. Moncton: Centre d'études acadiennes.
- Beaudin, M., & Forgues, E. (2006). La migration des jeunes francophones en milieu rural: considérations socioéconomiques et démolinguistiques. *Francophonies d'Amérique* n°22, pp. 195-207.
- Beaudin, M., & Leclerc, A. (1993). Economie acadienne contemporaine. Dans J. Daigle, *L'Acadie des Maritimes. Etudes thématiques des débuts à nos jours*. (pp. 195-207). Moncton: Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton.
- Beaulieu, G. (1997). *L'Évangéline 1887-1982*. Moncton: Editions d'Acadie.
- Béland, B., & Levac, G. (2011). *Guide de communication orale et écrite*. Montréal: Groupe Modulo.
- Béliard, A., & Eideliman, J.-S. (2008). Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. Dans A. Bensa (Éd.), *Les politiques de l'enquête* (pp. 123-141). Paris: La Découverte.
- Belliveau, J. (2008). *Tradition, libéralisme et communautarisme durant la « Révolution tranquille » acadienne : Les étudiants de Moncton et l'entrée dans la modernité avancée des francophones du Nouveau-Brunswick, 1957-1969*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

- Berrendonner, A. (1982). *L'éternel grammairien*. Berne: Peter Lang.
- Berrendonner, A. (1998). Norme d'excellence et hypercorrections. *Cahiers de Linguistique Française n°20*, pp. 87-101.
- Bérubé, J. (2007). Lexique acadien et insécurité linguistique : correction des acadianismes dans l'épreuve de rédaction de 12e année du Nouveau-Brunswick. *Francophonies d'Amérique n°23-24*, pp. 139-162.
- Bérubé, J. (2010). *Discours et idéologies linguistiques en Acadie du Nouveau-Brunswick, l'exemple de la presse et du milieu scolaire*. Moncton: [Thèse de doctorat].
- Bescherelle. (1980). *L'art de conjuguer, dictionnaire des 12 000 verbes*. Québec: Hurtubise HMH.
- Bilge, S., & Roy, O. (2010). La discrimination intersectionnelle: la naissance et le développement d'un concept et les paradoxes de sa mise en application en droit antidiscriminatoire. *Canadian Journal of Law and Society, vol.25, n°1*, pp. 51-74.
- Bingay, J. (1919). *Public Education in Nova Scotia*. Kingston: Jackson Press.
- Blackledge, A. (2000). Monolingual ideologies in multilingual states : Language hegemony and social justice in Western liberal democracies. *Estudios de sociolingüística, vol.1, n°2*, pp. 25-45.
- Blanche-Benvéniste, C., & Jeanjean, C. (2000). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: Didier Erudition.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2003). Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation "chaotique", pratiques sociales, interventions... quels modèles ? pour une (socio)linguistique de la "complexité". Dans P. Blanchet, & D. de Robillard, *Langue, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique*. (pp. 279-308). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- Blanchet, P., & de Robillard, D. (2003). *Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Blommaert, J. (1999). *Language Ideological Debates*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). The role of language in European nationalist ideologies. Dans B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. Kroskrity (Éds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 189-210). Oxford: Oxford University Press.
- Boltanski, L. (1993). *La souffrance à distance (morale humanitaire, médias et politique)*. Paris: Métailié.
- Boltanski, L., & Bourdieu, P. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales, vol.1, n°4*, pp. 2-32.
- Bonhomme, M. (2005). *Pragmatique des figures du discours*. Paris: Honoré Champion.
- Bosquart, M. (1998). *La Nouvelle Grammaire française*. Montréal: Guérin.
- Boudon, R. (1991 (1986)). *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Paris: Points (Fayard).
- Boudreau, A. (1991). Les rapports que de jeunes Acadiens et Acadiennes entretiennent avec leur langue et avec la langue. *Égalité, n°3*, pp. 17-37.
- Boudreau, A. (2001). Langue(s), discours et identité. *Francophonies d'Amérique n°12*, pp. 93-104.
- Boudreau, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique, n°54, vol.3*, pp. 439-459.
- Boudreau, A. (2012). La langue et l'interculturel. Éléments de réflexion autour d'une (socio)linguistique de l'altérité. Dans J. Morency, & W. Moser, *Les territoires de l'interculturel* (pp. 53-70). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, A. (2016). *A l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Paris: Classiques Garnier.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1991). L'insécurité linguistique comme entrave à l'apprentissage du français. *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL, vol.13, n°2*, pp. 37-50.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1992). L'insécurité linguistique et diglossie: étude comparative de deux régions au Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton, vol.25, n°1-2*, pp. 3-22.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1993). "J'parle pas comme les Français de France, ben c'est du français pareil : j'ai ma own p'tite langue". *L'insécurité linguistique dans les*

- communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Tome 1, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, pp. 147-168.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2001). Langues minoritaires et espaces publics : le cas de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Estudios de sociolingüística*, vol.2, n°1, pp. 37-60.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique. Dans S. Roy, & P. Dalley, *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp. 145-175). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, A., & Perrot, M.-E. (2010). 'Le chiac, c'est du français'. Représentations du mélange français/anglais en contexte inégalitaire. Dans H. Boyer, *Parlures hybrides* (pp. 51-82). Paris: L'Harmattan.
- Boudreau, A., & Urbain, E. (2014). La presse comme tribune d'un discours d'autorité sur la langue : représentations et idéologies linguistiques dans la presse acadienne, de la fondation du Moniteur Acadien aux Conventions nationales. *Francophonies d'Amérique*.
- Boudreau, M. (2002). *Aspects des représentations de la langue orale chez les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick*. Moncton: Thèse de maîtrise - Université de Moncton.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*, n°85, pp. 102-124.
- Boyer, H. (1991). *Langues en conflit, Etudes sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (2008). *Langue et identité : sur le nationalisme linguistique*. Limoges: Lambert-Lucas.

- Boyer, H. (Éd.). (2008). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaire et mise en scène (4t.)*. Paris: L'Harmattan.
- Branca-Rosoff, S. (2007). Les normes du français en situation publique. Dans G. Siouffi, & A. Steuckardt (Éds.), *Les linguistes et la norme, aspects normatifs du discours linguistique*. (pp. 21-48). Berne: Peter Lang.
- Brault, M., & Perreault, P. (Réalisateur). (1971). *L'Acadie, l'Acadie ???* [Film]. Récupéré sur https://www.onf.ca/film/acadie_acadie
- Breault, A. (1933). *L'éducation française en Acadie*. Ottawa: Scolasticat Saint-Joseph.
- Bres, J. (1999). L'entretien et ses techniques. Dans L.-J. Calvet, & P. Dumont (Éds.), *L'enquête sociolinguistique* (pp. 61-76). Paris: L'Harmattan.
- Breton, R. (1964). Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants. *American Journal of Sociology*, 70, pp. 193-205.
- Breton, R. (1993). La démographie des francophones est-elle insaisissable ? Dans D. de Robillard, M. Beniamino, & C. Bavoux, *Le français dans l'espace francophone : Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie (tome 2)* (pp. 849-854). Paris: Champion.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'"identité". *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.139 n°1, pp. 66-85.
- Brun, E. (2015). *Sur l'évolution altéritaire-ethnocentriste en classe de cycle 2 dans le cadre d'un projet d'Eveil aux langues-cultures du monde : une analyse comparative longitudinale à travers l'expression orale*. Université d'Aix-Marseille: Thèse de doctorat.
- Brun, R. (1999). *Les Acadiens à Moncton : un siècle et demi de présence française au Coude*. sans éditeur.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues*. Paris: Payot.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge.
- Canguilhem, G. (1977). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des Sciences de la vie*. Paris: Vrin.
- Canut, C. (2007). *Une langue sans qualité*. Limoges: Lambert-Lucas.

- Cardinal, L., & Lapointe, J. (1990). La sociologie des francophones hors-Québec : un parti pris pour l'autonomie. *Canadian Ethnic Studies*, vol. XXII, n°1, pp. 47-66.
- Castle, J., & Woloshyn, V. (2003). Motherhood and Academia. *Journal of the Association for Research on Mothering*, n°2, vol. 5, pp. 35-46.
- Charaudeau, P. (2000). Une problématisation discursive de l'émotion. A propos des effets de pathémisation à la télévision. Dans C. Plantin, M. Doury, & V. Traverso, *Les émotions dans les interactions* (pp. 125-155). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Charaudeau, P. (2008). Pathos et discours politique. Dans M. Rinn, *Emotions et discours. L'usage des passions dans la langue*. (pp. 49-58). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Chaudenson, R. (1994). Typologie des situations de francophonie. Dans S. Abou, & K. Haddad, *Une francophonie différentielle* (pp. 19-37). Paris: L'Harmattan.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Editions Retz.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris: Retz.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Cormier, C. (1975). *L'Université de Moncton : historique*. Moncton: Centre d'études acadiennes. Récupéré sur <http://www.umoncton.ca/umcm-ceaac/files/umcm-ceaac/wf/wf/pdf/umhist.pdf>
- Cormier, H. J. (2000). *La scission du district scolaire n°15. L'histoire d'une lutte mais surtout d'une victoire*. Moncton: Editions du Sorbier.
- Cormier, J. (2010). *Représentations, dynamiques langagières et Internet - le cas du Chiac en Acadie*. Moncton: [Thèse de maîtrise].
- Cormier, Y. (1999). *Dictionnaire du français acadien*. Montréal: Fides.
- Coşeriu, E. (1962). Sistema, norma y Habla. Dans *Teoría del lenguaje y lingüística general* (pp. 11-113). Madrid: Gredos.

- Costa, J. (2012). De l'hygiène verbale dans le sud de la France ou Occitanie. *Lengas*, 72. *Aspects idéologiques des débats linguistiques en Provence et ailleurs*, pp. 83-112.
- Costa, J. (2013). Sauver la langue ? Deux siècles de renaissances linguistiques en Provence. *Langage et Société*, 145, pp. 15-34.
- Costa, J. (2015, Mars 13-15). Legitimate diversity: "Doing language" in early 21st century Scotland. *GURT2015: Diversity and Super-Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives*. (G. University, Éd.) Washington D.C. Récupéré sur https://www.academia.edu/11491032/Legitimate_diversity_Doing_language_in_early_21st_century_Scotland
- Costa, J., Lambert, P., & Trimaille, C. (2012). Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques : quelques notions en question. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°6, pp. 226-246.
- Couturier-Leblanc, G., Godin, A., & Renaud, A. (1993). L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992. Dans J. Daigle (Éd.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours* (pp. 543-585). Moncton: Chaire d'études acadiennes.
- CRÉFO. (1994). *Le perfectionnement en français à l'Université de Moncton - Rapport de l'étude externe*. Toronto: Centre de recherche en éducation franco-ontarienne.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, vol.1989, n°1, pp. 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, vol.43, pp. 1241-1299.
- Daigle, J. (1993). L'Acadie de 1604 à 1763, synthèse historique. Dans J. Daigle (Éd.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours (2e éd.)* (pp. 1-44). Moncton: Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton.
- Darbelnet, J. (1976). *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- de Robillard, D. (Éd.). (2009). Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif et herméneutique. *Cahiers de sociolinguistique*, n°14.

- Debyser, F., Houis, M., & Rojas, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC).
- Denis, C. (1993). Discours sociologique et francophonie minoritaire au Canada : réflexions sur un espace paradoxal. *Cahier franco-canadiens de l'Ouest*, vol.5, n°2 (automne), pp. 285-300.
- Desjardins, P.-M. (2003). Activité économique en Acadie des Maritimes dans le nouveau millénaire. *Amitiés acadiennes*, n°106, pp. 19-23.
- Desjardins, P.-M. (2005). L'Acadie des Maritimes: en périphérie de la périphérie ? *Francophonies d'Amérique*, n°19, pp. 107-124.
- Deutsch, J. J. (1962). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement supérieur au Nouveau-Brunswick*. Fredericton, Nouveau-Brunswick.
- Dor, G. (1996). *Anna braillé ène shot*. Montréal: Editions Lanctôt.
- D'Ornano, B., & Besson, M. (2011). *A l'aise à l'oral, le cahier d'entraînement*. Paris: ESF Editeur.
- Dubois, L. (2003). Le bilinguisme à Moncton, lieu de divergence. Dans T. Bulot, & L. Messaoudi, *Sociolinguistique urbaine. Frontières et territoires* (pp. 137-170). Fernelmont (Belgique): Éditions Modulaires Européennes.
- Dubois, L. (2005). Le français en Acadie des Maritimes. Dans A. Valdman, J. Auger, & D. Piston-Hatlen (Éds.), *Le français en Amérique du Nord. État présent* (pp. 81-98). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Duchêne, A. (2008). *Ideologies across Nations. The construction of Linguistic Minorities at the United Nations*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Duchêne, A. (2009). Discours, changement social et idéologies langagières. Dans D. Aquino-Weber, S. Cotelli, & A. Kristol (Éds.), *Sociolinguistique historique du domaine galloroman : Enjeux et méthodologies*. (pp. 131-150). Bern/New York: Lang.
- Durand, M. (2004). Évolution et consolidation de l'espace francophone du Grand Moncton au Nouveau-Brunswick : 1960-2002. *Thèse de maîtrise en sciences géographiques (non-publié)*. Récupéré sur <http://www.theses.ulaval.ca/2004/21595/21595.html>
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris: Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1993 [1983]). *Engagement et distanciation*. Paris: Fayard.
- Etiemble, R. (1964). *Parlez-vous franglais ?* Paris: Gallimard.
- Fairclough, N. (1985). Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of pragmatics*, vol.9, n°6, pp. 739-763.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. Singapore: Longman Singapore Publishers.
- Fairclough, N. (2001 (2e éd.)). *Language and Power*. London: Longman.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê, hors-série 1*.
- Finn, J.-G. (1986). L'aménagement linguistique au Nouveau-Brunswick. *Égalité*, n°19, pp. 123-135.
- Fisher, C. (2007). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine, & R. Bergeron, *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 219-243). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. Dans U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke (Éds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). Londres: Sage.
- Forgues, E., Beaudin, M., & Béland, N. (2006). *L'évolution des disparités de revenu entre les francophones et les anglophones du Nouveau-Brunswick de 1970 à 2000*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques: Moncton.
- Forlot, G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique: Des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France. *Les Cahiers de l'ACEDLE 6/1*, pp. 65-91.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard.
- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie. le cas de l'Ardenne belge. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, pp. 132-163.

- Francard, M. (1993). L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique. *Français et Société*, n°6.
- Francard, M. (1994). Les jeunes francophones et leur langue: de l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la Wallonie. *Revue de l'Université de Moncton*, vol.27, n°1, pp. 147-160.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*. (pp. 170-176). Bruxelles: Mardaga.
- Francard, M., Geron, G., & Wilmet, R. (1993). L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques, vol.1. *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain*.
- François, F. (1983). L'évolution du langage et de la langue chez l'enfant. *Travaux de linguistique*, vol.20, pp. 83-100.
- Gasquet-Cyrus, M. (2011). Variations, représentations et impact sociolinguistiques des dictionnaires : la lexicographie « identitaire » marseillaise. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique n°5, Dictionnaires, norme(s) et sociolinguistique (C. Rey et Ph. Reynés, Ed.)*, pp. 333-358.
- Gauvin, L. (1997). *L'écrivain francophone à la croisée des langues. Entretiens*. Paris: Editions Karthala.
- Gélinas, M.-C. (2001). *La communication efficace*. Québec: Les Éditions CEC.
- Gellner, E. (1989). *Nations et nationalisme*. Paris: Payot.
- Gerber, W., Pic, J.-C., & Voicu, A. (2013). *Le storytelling*. Paris: Vuibert.
- Ghasarian, C. (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Toward a Theory of Language in Ethnic Group Relations. Dans H. Giles (Éd.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). New York: Academic Press.
- Goffman, E. (1956 / 1987). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Grévisse, M. (1995). *Précis de grammaire française*. Louvain-la-Neuve: Editions Duculot.
- Griffiths, N. S. (1997). *L'Acadie de 1686-1784. Contexte d'une histoire*. Moncton: Editions d'Acadie.
- Grin, F. (1991). Territorial Multilingualism. *Language and Society Papers LD 15*.

- Groupe-RO. (2012). Réforme de l'orthographe française - Craintes, attentes et réactions des citoyens. *Glottopol*, n°19.
- Guay, M. (2012). Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle : la mère et la fille. *L'actualité langagière / Language update*, vol.8, n°4, pp. 14-18.
- Gueunier, N., Genouvrier, E., & Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme, contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris: Honoré Champion.
- Guilhaumou, J. (2006). *Discours et événement. L'histoire langagière des concepts*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Guilhaumou, J., Maldidier, D., & Robin, R. (1994). *Discours et Archive. Expérimentations en analyse de discours*. Paris: Mardaga.
- Hagège, C. (2001). *Haltes à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
- Hagège, C. (2006). *Combat pour le français : au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: Odile Jacob.
- Haugen, E. (1966). Dialect, Language, Nation. *American Anthropologist*, vol.68, n°4, pp. 922-935.
- Hay, C. (2016, janvier 25). Girlfriend, Mother, Professor? *The New York Times*. Récupéré sur <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2016/01/25/girlfriend-mother-professor/>
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Heller, M. (2007). "Langue", "communauté" et "identité". Le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et Sociétés*, vol.31, n°1, pp. 39-54.
- Heller, M. (2008). Repenser le plurilinguisme : langue, postnationalisme et la nouvelle économie mondialisée. *Diversité urbaine*, pp. 163-176.
- Heller, M. (2011). *Paths to Post-Nationalism, a critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Heller, M., & Duchêne, A. (2007). Discourses of endangerment: Sociolinguistics, globalization and social order. Dans A. Duchêne, & M. Heller, *Discourses of endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages* (pp. 1-13). London: Continuum.
- Heller, M., & Duchêne, A. (2012). *Pride and Profit. Language in late capitalism*. Londres: Routledge.

- Heller, M., & Labrie, N. (Éds.). (2003). *Discours et identités: la francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Fernelmont: Éditions modulaires européennes.
- Heller, M., & Moïse, C. (2010). Conversations : la co-construction d'un positionnement interprétatif. Dans D. de Robillard, *Réflexivité et herméneutique : vers un paradigme de recherche ?*, *Cahiers de sociolinguistique n°14* (pp. 13-25). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Heller, M., Labrie, N., Cyr, D., Erfurt, J., Doiron, M., Wilson, D., . . . Roy, R. (1994). *Le perfectionnement en français à l'Université de Moncton, rapport de l'étude externe*. Toronto: Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.
- Henry, J., & Le Menestrel, S. (2009). *Working the field, Accounts from French Louisiana (2e éd.)*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Hickey, D. (Éd.). (1990). *Moncton, 1871-1929 : changements socio-économiques dans une ville ferroviaire*. Moncton: Les Editions d'Acadie.
- Higgins, B., & Beaudin, M. (1988). *Impacts de l'Université de Moncton sur les centre de Moncton, Edmundston et Shippagan*. Moncton: Institut canadien de recherche en développement régional.
- Hobsbawm, E. (1992). *Nations et nationalismes depuis 1780 : programme, mythe, réalité*. Paris: Gallimard.
- Hooks, B. (1982). *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism*. Londres: Pluto Press.
- Jaffe, A. (2008). Parlers et idéologies langagières. *Ethnologie française vol.3, n°38*, pp. 517-526.
- Jakobson, R. (1960). Closing Statements : Linguistics and poetics. Dans *Style in language*. New York: T.A. Sebeok.
- Jodelet, D. (Éd.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan Universités.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002 [1980]). *L'énonciation - de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Konstan, D. (2000). La pitié comme émotion chez Aristote. *Revue des Etudes Grecques*, pp. 616-630. doi:10.3406/reg.2000.4429

- Kroskrity, P. (2000). *Regimes of language: Ideologies, policies, and identities*. Sante Fe: School of American Research.
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. Dans A. Duranti, *Companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Malden: Basil Blackwell.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City Department Stores*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistique*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Labrie, N. (1996). Territorialité. Dans H. Goebel, P. H. Nelde, W. Wölck, & Z. Stary, *Contact Linguistics. An international Handbook of Contemporary Research, vol.1* (pp. 210-218). Berlin: De Gruyter.
- Laflamme, S. (1994). Transcendance et contingence. réflexions épistémologiques sur la sociologie des minorités francophones du Canada. *Revue de l'Institut de sociologie, n°3-4*, pp. 125-149.
- Lafont, R. (1984). Pour retrouver la diglossie. *Lengas, n°15*, pp. 5-35.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti-pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles: Mardaga.
- Lafontaine, D. (1991). Les mots et les Belges. *Français et Société, 2*.
- Laforest, M. (1997). *États d'âme, états de langue*. Québec: Nuit blanche éditeur.
- Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales. *Enquête, n°3*, pp. 61-87. Récupéré sur <http://enquete.revues.org/373>
- Landry, J. (2012). *Études de représentations linguistiques de jeunes Acadiennes et Acadiens en milieu scolaire : vers un éveil à sa propre langue ?* Moncton: Thèse de maîtrise - Université de Moncton.
- Landry, N., & Lang, N. (2014). *Histoire de l'Acadie (2e édition)*. Montréal: Septentrion.
- Landry, R., & Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J.-Y. Thériault (Éd.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux* (pp. 401-433). Moncton: Editions d'Acadie.
- Laroche-Claire, Y. (2004). *Évitez le français, parlez français*. Paris: Albin Michel.

- Le Gresley, O. (1925). *L'enseignement du français en Acadie (1604-1926)*. Bathurst: Collège du Sacré-Coeur.
- LeBlanc, M. (2008). *Pratiques langagières et bilinguisme dans la fonction publique fédérale : le cas d'un milieu de travail bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick*. Moncton: Thèse de doctorat - Université de Moncton.
- LeBlanc, P. E. (1990). Idéologie nationale et intégration des francophones dans un contexte urbain : le cas de Moncton. Dans D. Hickey (Éd.), *Moncton, 1871-1929 : changements socio-économiques dans une ville ferroviaire* (pp. 131-161). Moncton: Les Editions d'Acadie.
- LeBlanc, P. E. (1999). Les grandes périodes de l'histoire de l'Acadie. Dans J.-Y. Thériault (Éd.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux*. (pp. 131-144). Moncton: Editions d'Acadie.
- Leblanc, R.-G. (Éd.). (2005). *Du Grand Dérangement à la Déportation. Nouvelles perspectives historiques*. Moncton: Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton.
- Lebreton, C. (2002). *La Révolte acadienne*. Moncton: Les Editions de la Francophonie.
- Leclerc, J. (1986). *Langue et société*. Laval: Mondia.
- Ledegen, G. (2000). *Le bon français, les étudiant et la norme linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Lennon, P. (1991). Error : Some Problems of Definition, Identification and Distinction. *Applied Linguistics*, vol.12, n°2, pp. 180-196.
- Lescarbot, M. (1609). *Histoire de la Nouvelle-France*. [sans éd.].
- Lodge, A. R. (1997). *Le français, histoire d'un dialecte devenu langue*. Paris: Fayard.
- Määttä, S. K. (2014). Discourse and Ideology – Why Do We Need Both? Dans L. Callahan (Éd.), *Spanish and Portuguese across Time, Place, and Borders. Studies in Honor of Milton M. Azavedo* (pp. 63-77). New York: Palgrave Macmillan.
- Mackey, W. (1997). Le bilinguisme. Dans M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (pp. 61-64). Liège: Mardaga.
- Mailhot, R. (1973). *Prise de conscience collective acadienne au Nouveau-Brunswick (1860-1891) et comportement de la majorité anglophone*. Montréal: Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours*. Paris: Hachette.

- Martel, A. (1993). Compétitions idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada. *La Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, vol.49, pp. 736-759.
- Martel, M. (1997). *Le deuil d'un pays imaginé; rêves, luttes et dérouté du Canada français : les rapports entre le Québec et la francophonie canadienne (1867-1975)*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Martineau, R. (2007, Octobre 17). De kossé ? *Le Journal de Montréal*.
- Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marx, K., & Engels, F. (1845). *L'idéologie allemande*.
- Massignon, G. (1962). *Les parlers français d'Acadie*. Paris: Klincksieck.
- Matthey, M. (2011). Idéologie langagière et idéologie tout court : l'exemple de Sorbeval. Roman jurassien de Virgile Rossel. Dans G. Corminboeuf, & M.-J. Béguelin (Éds.), *Du système linguistique aux actions langagières. Mélanges en l'honneur d'Alain Berrendonner* (pp. 577-591). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- McKee-Allain, I. (1997). Une minorité et la construction de ses frontières identitaires : un bilan sociohistorique du système d'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.23, n°3, pp. 527-544.
- McLaughlin, M., & Heller, M. (2011). "Dieu et Patrie" : Idéologies du genre, de la langue et de la nation au Canada francophone. Dans A. Duchêne, & C. Moïse, *Langage, genre et sexualité* (pp. 253-272). Québec: Editions Nota bene.
- Micheli, R. (2008). La construction argumentative des émotions : pitié et indignation dans le débat parlementaire de 1908 sur l'abolition de la peine de mort. Dans M. Rinn (Éd.), *Emotions et discours* (pp. 127-140). Rennes: Presses Universitaires de Rennes. Récupéré sur <http://books.openedition.org/pur/30430>
- Millet, A., Lucci, V., & Billiez, J. (1990). *Orthographe, mon amour !* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Milroy, J. (2001). Language Ideology and consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, pp. 530-555.
- Moïse, C. (2009). *Pour une sociolinguistique ethnographique, sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé (synthèse d'HDR)*. Tours.

- Moïse, C. (2010). De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique. Dans D. de Robillard, & D. d. Robillard (Éd.), *Réflexivité et herméneutique : vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique n°14 (pp. 177-188). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Moïse, C. (2012). Argumentation, confrontation et violence verbale fulgurante. *Argumentation et analyse du discours [en ligne]*, n°8. doi:10.4000/aad.1260
- Moïse, C., Budach, G., & Kahn, E. (2014). Mondialisation et redéfinition territoriale. Une certaine vision du Canada francophone. *Série monographique en sciences humaines/Human Sciences Monograph Series*, vol.15, pp. 157-189.
- Morin, E. (2004). *La méthode, tome 6. Ethique*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe [1e éd.1991]*. Paris: Seuil.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mougeon, F. (1998 [1995]). *Quel français parler ? Initiation au français parlé au Canada et en France*. Toronto: Éditions du GREF.
- Muchielli, A. (Éd.). (2009 (2e éd.)). *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Ninyoles, R. L. (1969). *Conflicte linguistic valencià*. Valence: Tres I Quatre.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologiques*. Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia.
- Ouellette, R. (1992). *Le Parti acadien. De la fondation à la disparition, 1972-1982*. Moncton: Chaire d'études acadiennes.
- Paveau, M.-A. (2010). Les formes graphiques de l'insécurité. L'exemple de l'accent circonflexe. *Le français aujourd'hui, supplément en ligne*, pp. 73-84. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516244>
- Paveau, M.-A., & Rosier, L. (2008). *La langue française, passions et polémiques*. Paris: Vuibert.
- Pergnier, M. (1989). *Les anglicismes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Péronnet, L. (1985). *Substrat gallo-roman du parler acadien du Sud-Est du Nouveau-Brunswick (Canada)*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3, thèse de doctorat.

- Péronnet, L. (1989). *Le parler acadien du sud-est du Nouveau-Brunswick : éléments grammaticaux et lexicaux*. New York: Peter Lang.
- Péronnet, L. (1990). Aménagement linguistique en Acadie. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol.9, n°3, pp. 223-257.
- Péronnet, L. (1991). Atlas linguistique des côtes francophones de l'Atlantique. Dans B. Horiot (Éd.), *Français du Canada - français de France, Actes du 2e colloque international de Cognac, du 27 au 30 septembre 1988* (pp. 29-46). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Péronnet, L. (1995). Le français acadien. Dans P. Gauthier, & T. Lavoie, *Français de France et français du Canada, les parlers de l'Ouest de la France, du Québec et de l'Acadie* (pp. 399-439). Lyon: Centre d'études linguistiques Jacques Goudet.
- Péronnet, L. (1996). Nouvelles variétés du français parlé en Acadie du Nouveau-Brunswick. Dans L. Dubois, & A. Boudreau, *Les Acadiens et leur(s) langue(s) : quand le français est minoritaire* (pp. 121-136). Moncton: Éditions d'Acadie.
- Péronnet, L. (1998). *Atlas du vocabulaire maritime acadien*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Péronnet, L., & Kasparian, S. (2008). Le français standard acadien (à l'oral). Analyse des prépositions : procédés de variation. Dans B. Horiot (Éd.), *Français du Canada - Français de France VII. Actes du septième colloque international de Lyon, du 16 au 18 juin 2003* (pp. 199-208). Berlin: Walter de Gruyter.
- Perrot, M.-E. (1995). *Aspects fondamentaux du métissage français/anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)*. (P. Université de la Sorbonne Nouvelle, Éd.) Thèse de doctorat (non-publiée).
- Perrot, M.-E. (2005). Le chiac de Moncton : description synchronique et tendances évolutives. Dans A. Valdman, J. Auger, & D. Piston-Hatlen, *Le français en Amérique du Nord. État présent*. (pp. 307-326). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Petitjean, C. (2011). Effets et enjeux de l'interdisciplinarité en sociolinguistique. D'une approche discursive à une conception praxéologique des représentations linguistiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), De la sociolinguistique dans les sciences du langage aux sciences du langage en sociolinguistique. Questions de transdisciplinarité*, n°53, pp. 147-171.

- Phlipponneau, C. (1991). La dynamique phonologique dans les usages acadiens contemporains. *La linguistique*, vol.27, n°2, pp. 131-136.
- Phlipponneau, C., Boudreau, A., & Dubois, L. (1996). *Rapport du CREFO sur le programme de perfectionnement linguistique à l'Université de Moncton : réactions de la population universitaire - Résultats de la consultation menée par le CRLA*. Moncton: Centre de recherche en linguistique appliquée (CRLA), Université de Moncton.
- Pincombe, A., & Larracey, E. W. (1990). *Resurgo : l'histoire de Moncton des débuts jusqu'à 1990, vol.1*. Moncton: Ville de Moncton.
- Plantin, C. (1995). L'argument du paralogisme. *Hermès*, n°15, *argumentation et rhétorique I*, pp. 245-269.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Editions du Seuil.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Berne: Peter Lang.
- Poirier, P. (1928). *Le parler Franco-Acadien et ses origines*. Québec: Imprimerie franciscaine missionnaire.
- Poirier, P. (1993). *Le Glossaire Acadien, préfacé par Pierre M. Gérin*. Moncton: Editions d'Acadie.
- Poulain, D. (1980). Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou De l'analyse à l'analyse structurale. *Québec français*, n°40, pp. 29-32.
- Préfontaine, C., Lebrun, M., & Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Logiques.
- Pruvost, J. (2011). Dictionnaires de l'institution et dictionnaires de l'entreprise privée Une stimulation caractéristique des dictionnaires français. *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique n°5, Dictionnaires, norme(s) et sociolinguistique (C. Rey, Ph. Reynés, Ed.)*, pp. 17-41.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue Française n°16*, pp. 4-28.
- Rey, C. (2014). Des lexicologistes au pays des sociographes : vers une sociolexicologie ? Dans G. Forlot, & F. Martin, *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche* (pp. 169-185). Paris: L'Harmattan.

- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rinn, M. (Éd.). (2008). *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Robert, P. (1992). *Le Petit Robert I, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Romaine, S. (1995 [1989]). *Bilingualism*. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers.
- Roy, M. (1978). *L'Acadie perdue*. Montréal: Québec/Amérique.
- Saint-Louis, M. (2009). Les collectivités sans État et les relations internationales : l'exemple du peuple acadien des Maritimes. Dans M. Ali-Khodja, & A. Boudreau, *Lectures de l'Acadie : une anthologie de textes en sciences humaines et sociales, 1960-1994* (pp. 563-582). Montréal: Fides.
- Salmon, C. (2008). *Storytelling : la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris: La Découverte.
- Sarfati, G.-E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. Paris: Nathan.
- Savoie, A. J. (1978). *Un siècle de revendications scolaires au Nouveau-Brunswick, en 1871 - 1971, tome 1, Du français au compte-goutte 1871-1936*. Edmundston: édité à compte d'auteur.
- Savoie, A. J. (1980). *Un siècle de revendications scolaires au Nouveau-Brunswick, Tome 2, Les Commandeurs de l'Ordre à l'oeuvre, 1934 - 1939*. Edmundston: publié à compte d'auteur.
- Schafroth, E. (2008). Aspects de la normativité dans les dictionnaires du français québécois. Dans M. C. Cormier, & J.-C. Boulanger, *Les dictionnaires de la langue française au Québec* (pp. 199-238). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schieffelin, B., & Woolard, K. (1994). Language ideology. *Annual Reviews Anthropology* 23, pp. 55-82.
- Schieffelin, B., Kroskrity, P., & Woolard, K. (1998). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford et New York: Oxford University Press.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. Dans P. Clyne, W. Hancks, & C. Hofbauer, *The elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.

- Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse Romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Siouffi, G., & Steuckardt, A. (Éds.). (2007). *Les linguistes et la norme, aspects normatifs du discours linguistique*. Berne: Peter Lang.
- Starets, M. (1987). Relation entre le niveau de scolarité des parents acadiens et leurs attitudes à l'égard du français et de l'anglais. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.13, n°1, pp. 17-30.
- Surette, P. (1996). *Atlas de l'établissement des Acadiens aux trois rivières du Chignectou : 1660-1755*. Moncton: Les Editions d'Acadie.
- Tenzer, N. (2006). Idéologie. Dans S. Mesure, & P. Savidan (Éds.), *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris: Quadrige, Presses Universitaires de France.
- Thériault, J.-Y. (1994). Entre la nation et l'ethnie : sociologie, société et communautés minoritaires francophones. *Sociologie et sociétés*, vol.26, n°1, pp. 15-32.
- Thériault, J.-Y. (1999). Convergence et divergence au sein des nationalismes acadien et québécois. Dans E. Waddell (Éd.), *Le dialogue avec les cultures minoritaires* (pp. 113-130). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Thériault, J.-Y. (2007). *Faire société. Société civile et espaces francophones*. Sudbury: Éditions Prise de parole.
- Thériault, L. (1976). Les missionnaires et leurs paroissiens dans le nord-est du Nouveau-Brunswick, 1766-1830. *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 9, n°1-2-3, pp. 31-51.
- Thériault, L. (1993). L'Acadie de 1763 à 1990, synthèse historique. Dans J. Daigle (Éd.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours* (pp. 45-92). Moncton: Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton.
- Thériault, L. (1993b). L'acadianisation des structures ecclésiastiques aux Maritimes, 1758-1953. Dans J. Daigle (Éd.), *L'Acadie des Maritimes, études thématiques des débuts à nos jours* (pp. 431-466). Moncton: Chaire d'études acadiennes, Université de Moncton.
- Thomas, G. (1991). *Linguistic purism. Studies in language and linguistics*. Londres, New York: Longman.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Editions du Seuil.

- Trudel, M. (1963). *Histoire de la Nouvelle-France, I : les Vaines Tentatives 1524-1603*. Montréal: Fides.
- Ungerer, F. (1997). Emotions and emotional language in English and German news stories. Dans S. Niemeier, & D. René, *The language of emotion* (pp. 307-328). Amsterdam: John Benjamins.
- Urbain, E. (2014). *Histoire de la construction d'un discours métalinguistique d'autorité. Une étude des débats langagiers idéologiques dans la presse francophone louisianaise depuis la Guerre de Sécession*. Moncton: Université de Moncton - Thèse de doctorat.
- Van Dijk, T. (1996). Discourse, power and access. Dans C. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard, *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 84-104). Londres: Routledge.
- Verschueren, J. (1999). *Language and Ideology : selected papers (vol.1)*. Antwerp: International Pragmatics Association.
- Violette, I. (2006). Pour une problématique de la francophonie et de l'espace francophone : réflexions sur une réalité construite à travers ses contradictions. *Francophonies d'Amérique n°21*, pp. 13-30.
- Violette, I. (2010). *Immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick*. Université de Moncton: Thèse de doctorat.
- Waddell, E. (Éd.). (1999). *Le dialogue avec les cultures minoritaires*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Wallerstein, I. (1995). *Impenser la science sociale. Pour sortir du XIXe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Walter, H. (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont.
- Woehrling, J. (1993). Préface. Dans F. Gauthier, J. Leclerc, & J. Maurais, *Langues et constitutions* (pp. vii - xi). Québec: Les Publications du Québec.
- Woehrling, J. (1995). Convergences et divergences entre les politiques linguistiques du Québec, des autorités fédérales et des provinces anglophones. Dans C. d. française, *Pour un renforcement de la solidarité entre francophones au Canada* (pp. 209-344). Québec: Les Publications du Québec.

- Woolard, K. (1998). Language ideology as a field of inquiry. Dans B. Schieffelin, P. Kroskrity, & K. Woolard, *Language Ideology: Theory and Practice* (pp. 3-47). Oxford et New York: Oxford University Press.
- Yaguello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Seuil.
- Young, R. (2001). Le programme Chances égales pour tous : une vue d'ensemble. Dans *L'ère Louis J. Robichaud 1960-1970 : actes du colloque, Bouctouche, 8 et 9 septembre 1999, Moncton* (pp. 23-37). Moncton: Université de Moncton, Institut de recherche canadien sur le développement régional.



UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN

Communauté
UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton

**Tome 2
ANNEXES**

Samuel Vernet



Note liminaire

Ce tome est l'assemblage des 18 annexes cités dans le tome 1 de la thèse. Il réunit des documents originaux : c'est-à-dire qu'à l'exception des noms des auteurs qui apparaissent parfois et ont été retirés, je ne les ai pas retouchés, ni retirés, ni annotés. La propre pagination des documents est parfois visible dans les pages qui suivent. Pour plus de clarté dans la consultation, j'invite les lecteurs à se référer à la pagination indépendante de ce volume, au moyen des numéros en gras qui apparaissent en bas à droite et à la table des matières ci-dessous. C'est à cette pagination-ci que se réfère le tome 1.

Table des annexes

Annexe 1. Syllabus du cours FRAN 1500 « communication orale ».....	3
Annexe 2. Syllabus du cours FRAN 1600 « communication écrite ».....	10
Annexe 3. Cahier d'exercices du cours de communication orale.....	22
Annexe 4. Cahier d'exercices du cours de communication écrite.....	58
Annexe 5. Notes de professeur, cours FRAN 1500 « communication orale ».....	113
Annexe 6. Syllabus du cours FRAN 1903 « la langue et les normes », campus d'Edmundston	123
Annexe 7. Syllabus du cours FRAN 1903 « la langue et les normes », campus de Moncton	131
Annexe 8. Syllabus du cours FRAN 1903 « la langue et les normes », campus de Shippagan	135
Annexe 9. Séquence de travail sur la chanson « Le Café » de Oldelaf et Monsieur D.....	137
Annexe 10. Grille d'évaluation de l'oral	142
Annexe 11. Fiche « Réflexions préliminaires en communication orale ».....	146
Annexe 12. Transcription de la séance « Réflexions préliminaires en communication orale ».....	147
Annexe 13. Fiche « Je me présente »	158
Annexe 14. Fiche synthèse des apprentissages	159
Annexe 15. Fiche « Journal de bord : exercice 1 ».....	160
Annexe 16. Fiche « Travail de journal de bord »	161
Annexe 17. Formulaire de consentement libre et éclairé fourni aux participants	162
Annexe 18. Questionnaire diffusé aux étudiants en milieu de semestre	164

FRAN1500 – COMMUNICATION ORALE

Université de Moncton

Plan de cours

Horaire : _____ Local : _____ NRC : _____

Professeure/professeur : _____

Bureau : _____ Heures de consultation : _____

Téléphone : _____

Courriel : _____

1. DESCRIPTION DU COURS (SELON LE RÉPERTOIRE DE L'UNIVERSITÉ DE MONCTON)

(3-0)

Préalables : Test de classement ou réussite de FRAN1003 ou de FRAN1006

Relations entre langue écrite et langue orale. Prise de conscience des différents registres adaptés aux situations de communication. Amélioration des aspects oraux liés à la voix, aux compétences linguistiques, aux compétences discursives et aux compétences communicatives. Initiation aux formes de discours oraux : exposé, débat, entrevue, etc.

2. BUT DU COURS

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

3. OBJECTIFS

3.1 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Ce cours vise à :

- sensibiliser l'étudiante ou l'étudiant aux registres de langue à l'oral;
- amener l'étudiante ou l'étudiant à reconnaître le registre approprié à la situation de communication;
- amener l'étudiante ou l'étudiant à maîtriser la langue standard à l'oral;
- initier l'étudiante ou l'étudiant aux différentes formes de discours oraux.

3.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

À la fin du cours, l'étudiante ou l'étudiant devra :

- reconnaître les caractéristiques linguistiques des différents registres de langue à l'oral ;
- être conscient des différentes valeurs sociales qui sont associées aux différents registres ;
- pouvoir adapter son registre de langue à la situation de communication ;
- être capable de produire un discours oral dans un registre de langue neutre-soutenu, dans une forme structurée liée à son domaine d'études et/ou au marché du travail associé à ce domaine.

4. CONTENUS DU COURS

Les contenus suivants seront présentés :

- Introduction à la communication : schéma de la communication, fonctions du langage, facteurs de réussite et d'échec de la communication.
- Registres de langue : caractéristiques linguistiques et valeurs sociales des registres, registres de langue et situations de communication.
- Compétence linguistique : voix (respiration, pose de la voix, articulation, portée de la voix, prononciation, phénomènes prosodiques tels l'accentuation, le rythme et l'intonation), morphosyntaxe (accords problématiques, conjugaisons, etc.), syntaxe (phrase simple, phrase complexe, subordination, pronominalisation, style direct et indirect, phrase interrogative, etc.), lexique (anglicisme, néologisme, archaïsme, lexique spécialisé selon le domaine d'études, reprise de l'information).
- Compétence discursive : genres oraux liés au domaine d'études (exposé, débat, entrevue, etc.), organisation du discours (plan, cohérence, progression de l'information, etc.), délimitation du sujet et du fil directeur (clarté et mise en évidence des aspects importants), pertinence et crédibilité de la communication (choix des références bibliographiques, choix de l'information, des idées et des arguments, utilisation d'un support visuel).
- Compétence communicative : adaptation des choix langagiers, interaction avec l'interlocuteur ou avec l'auditoire (contact), prise en compte de l'interlocuteur ou de l'auditoire (écoute, répétition, reformulation, etc.), conscience du corps et de l'espace (communication non verbale, c'est-à-dire attitudes, gestes, comportement, regard, etc.).

5. MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Dans ce cours de type atelier, la participation des étudiantes et des étudiants est indispensable pour la formation puisque les méthodes d'enseignement choisies visent à les rendre actifs dans leur processus d'apprentissage. Dans le respect de l'orientation générale de la formation

linguistique, à savoir la *nouvelle grammaire*, nous privilégions l'enseignement inductif pour transmettre certaines notions théoriques, notamment celles relatives aux compétences linguistiques. En outre, dans les diverses activités du cours, nous privilégions l'apprentissage coopératif, car le travail en petit groupe et en dyade occupe une place très importante dans le développement des compétences nécessaires à une communication orale de qualité.

6. ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

La discussion en groupe fermé avec pairage locuteur-observateur et la rétroaction sur fiche consignée dans le journal de bord constituent les outils d'apprentissage privilégiés. En effet, le journal de bord représente un outil par excellence pour consigner les données et l'évolution des étudiantes et des étudiants. Cette activité implique entre autres la lecture, la compréhension et l'analyse de textes variés liés au domaine d'études, ainsi que la recherche d'information complémentaire afin de pouvoir mener à bien une discussion sur un thème choisi.

L'analyse de locuteurs, qui consiste à écouter des documents sonores, à en évaluer les locuteurs selon la grille proposée dans ce cours et à faire des liens avec sa propre prise de parole, occupe aussi une place de choix dans la formation.

Des activités de productions orales permettant d'explorer la communication en situations formelles et informelles sont également proposées.

Des ateliers formatifs, qui abordent les éléments variés du contenu, comme l'apprentissage de l'écoute, l'apprentissage de faits de langue, l'apprentissage des genres oraux, etc., ponctuent le cours toutes les semaines.

Les diverses activités d'apprentissage proposées permettent de travailler de façon individuelle, en dyade, en petit groupe et en grand groupe.

7. RESSOURCES HUMAINES ET MATÉRIELLES

Les outils linguistiques suivants sont fortement recommandés :

- Le logiciel de correction Antidote ;
- Banque de dépannage linguistique. Office québécois de la langue française [www.oqlf.gouv.qc.ca] ;
- Bescherelle I. L'art de conjuguer. Éditions Hurtubise HMH, Québec ;
- Un répertoire des mots touchés par les rectifications orthographiques de 1990 parmi les suivants :
 - Contant, Chantal (2009), *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée. Cinq millepattes sur un nénufar*. Éditions De Champlain S. F., 256 pages.
 - Contant, Chantal et Romain Muller (2010), *Les rectifications de l'orthographe du français*, ERPI, 65 pages.
 - <http://www.orthographe-recommandee.info/>

Les outils linguistiques suivants sont obligatoires pour tous les cours de français :

- Un dictionnaire français : nous recommandons le *Multidictionnaire de la langue française*, et/ou *Le Nouveau Petit Robert* ;
- Lecavalier, Jacques. *L'express grammatical. Révision et correction de textes* (3^e édition), Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique, 2013.

8. MODALITÉS D'ÉVALUATION

8.1 ÉVALUATION FORMATIVE

Outils d'évaluation formative	Date
Journal de bord <ul style="list-style-type: none"> • Rétroaction orale et écrite des pairs et de la professeure ou du professeur sur la communication orale : diagnostic des forces, des points à améliorer et des pistes de solutions. • Autoévaluation : diagnostic des forces, des points à améliorer et des pistes de solutions. 	
Analyse de locuteurs selon la grille d'évaluation du cours	De façon régulière

8.2 ÉVALUATION SOMMATIVE

Outils d'évaluation sommative	Date	Pondération
Travaux pratiques (travaux oraux et/ou écrits)		20 %
Groupe de discussion filmé		30 %
Journal de bord et synthèse des apprentissages (travaux écrits)		20 %
Exposé individuel filmé		30 %

8.3 BARÈME DE NOTATION

Les notes sont attribuées à partir du barème de notation suivant :

Valeur numérique des lettres

Lettre	Valeur	Lettre	Valeur	Lettre	Valeur
A+	4,3	A	4	A-	3,7
B+	3,3	B	3	B-	2,7
C+	2,3	C	2	C-	1,7
D+	1,3	D	1	E	0

8.4 ÉVALUATION DE L'ORAL

Les deux principales évaluations, à savoir le groupe de discussion (30 %) et l'exposé individuel (30 %), seront évaluées à partir de la grille proposée en annexe du plan de

cours, de même que certains travaux pratiques oraux, s'il y a lieu. Chacun des 4 volets de la grille comptera 25 %. Ainsi, la note finale d'une épreuve consiste en une moyenne des lettres obtenues pour chacun des volets à partir des critères qualitatifs soulignant les points forts et les points à améliorer des compétences orales. Il est à noter qu'une évaluation sous forme de commentaires pour chacun des volets sera également fournie à l'étudiante ou à l'étudiant pour qu'elle ou qu'il puisse orienter le travail sur l'oral en fonction de ses propres compétences.

8.5 EXIGENCES EN FRANÇAIS ÉCRIT DANS LE COURS DE COMMUNICATION ORALE

Tous les travaux écrits proposés dans le cadre du cours FRAN1500 devront respecter les normes établies en matière de français écrit. Ainsi, dans les travaux pratiques écrits et dans le journal de bord et la synthèse des apprentissages (20 %), 50 % de la note est réservée à la qualité de la langue. Ces travaux seront évalués à partir du barème de correction de la langue utilisé dans le cours FRAN1600.

9. RÈGLEMENTS

9.1 ASSIDUITÉ

À moins de raisons exceptionnelles, il faut assister à tous les cours. Deux absences pour un cours de 3 heures ou trois absences pour un cours de 1 h 15 entraîneront l'application du règlement 10.9.1 dans le répertoire de l'Université de Moncton.

[\[www.umoncton.ca/repertoire/1^{er} cycle/reglements_10.htm#10.9.1\]](http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/reglements_10.htm#10.9.1)

9.2 ABSENCE À UNE ÉPREUVE DE CONTRÔLE OU DÉFAUT DE REMETTRE UN TRAVAIL

Voir le règlement 10.9.2 dans le répertoire de l'Université de Moncton.

[\[www.umoncton.ca/repertoire/1er cycle/reglements_10.htm#10.9.2\]](http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/reglements_10.htm#10.9.2)

9.3 FRAUDE

Voir les règlements 10.9.3 et 10.9.3.1 dans le répertoire de l'Université de Moncton.

[\[www.umoncton.ca/repertoire/1er cycle/reglements_10.htm#10.9.3\]](http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/reglements_10.htm#10.9.3)

9.4 RÉVISION DE LA NOTE FINALE

Voir le règlement 8.8 dans le répertoire de l'Université de Moncton.

[\[www.umoncton.ca/repertoire/1er cycle/reglements_8.htm#8.8\]](http://www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/reglements_8.htm#8.8)

10. BIBLIOGRAPHIE

Arcand, R. et N. Bourbeau (1995), *La communication efficace*, Montréal : Éditions CEC.

Auger, J. (2009), « Langue parlée et enseignement : quelques idées en vue d'un cours de linguistique destiné au futurs enseignants », dans Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L., *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal: PUQ, collection « Recherche », p. 11-32.

- Bergeron, R., Plessis-Bélaïr, G. et Lafontaine, L. (2009). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal: PUQ, collection « Recherche ». 276 p.
- Bertrand, Guy (s.d.) : *Le français au micro*, [<http://www.radio-canada.ca/radio/francaisaumicro/>] (7 avril 2010).
- Blain, S. et A. S. Lowe (2009), « Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone » dans Bergeron, R., Plessis-Bélaïr, G. et Lafontaine, L., *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Montréal: PUQ, collection « Recherche », p. 55-74.
- Blanche-Benveniste, Claire (2003), « La langue parlée », dans Yaguello, M., *Le grand livre de la langue française*, Paris : Éditions du seuil, p. 317-344.
- Chartrand, S.-G. et coll. (1999) *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville : Graphicor.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008), *Projet pancanadien de français langue première. État des lieux en communication orale*. Montréal : Les Éditions de la Chenelières inc.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998), *Pour un enseignement de l'oral*, Paris- ESF éditeur.
- Fisher, C. (2007), « L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement », dans Plessis-Bélaïr, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Montréal: Presses de l'Université du Québec. p. 219-243.
- Lafontaine, L. (2007), *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal : Chenelière Éducation.
- _____ (2006). « L'enseignant, modèle d'une communication appropriée dans toutes les disciplines ». *Québec français 141*, p. 71 à 73.
- _____ (2000). « L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français, 118*, p. 42-44.
- Lafontaine, L., Bergeron, R., et Plessis-Bélaïr, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*. Montréal: PUQ, collection « Intervention ».
- Myata, C. (2004), *L'art de communiquer oralement. Jeux et exercices d'expression orale*, Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Plessis-Bélaïr, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998), *Pour une expression orale de qualité*, Montréal : Logiques.
- Rondeleux, L.-J. 2004. *Trouver sa voix*, Paris : Éditions du Seuil.

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL

(PRÉFONTAINE, LEBRUN ET NACHBAUER, 1998; FISHER, 2007)

Nom : _____

Note : _____

Programme : _____

Date : _____

1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – VOIX

Articulation et prononciation

Timbre et portée de la voix

Accentuation

Rythme

Intonation

2. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – LANGUE

Morphologie

Syntaxe

Choix et étendue du vocabulaire

3. COMPÉTENCE DISCURSIVE

Organisation du discours

Délimitation du sujet

Pertinence et crédibilité

4. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Choix du registre

Relation avec tous

Attitude générale

Posture et tenue vestimentaire

Gestes et regard

Moncton, Secteur langue, septembre 2013

Barème :

A+	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	E
Excellent			Très bien			Bien			Faible		Insuffisant

FRAN1600 – COMMUNICATION ÉCRITE

Université de Moncton

Plan de cours

Horaire : _____ Local : _____ NRC : _____
Professeure/professeur : _____
Bureau : _____ Heures de consultation : _____
Téléphone : _____
Courriel : _____

1. Description du cours (selon le répertoire de l'Université de Moncton)

(3-0)

Cours préalable(s) : Test de classement ou réussite de FRAN1003 Éléments de grammaire moderne ou de FRAN1006 Grammaire moderne.

Atelier de lecture et d'écriture portant sur la grammaire du texte. Initiation aux différents types (argumentatif, descriptif, dialogal, explicatif et narratif) et genres (par exemple, analyse, comptes rendus, rapports, résumés, critiques, commentaires, etc.) de textes. Perfectionnement des compétences linguistiques.

2. But du cours

Assurer un renforcement des compétences linguistiques et textuelles chez l'étudiante ou l'étudiant en lui fournissant les techniques nécessaires à la production de certains genres de textes liés à son domaine d'études et au marché du travail.

3. Objectifs

3.1 Objectifs généraux

Ce cours vise à amener l'étudiante ou l'étudiant à :

- maîtriser la grammaire du texte;
- s'initier aux caractéristiques structurelles et linguistiques des différents types de textes;
- produire des textes clairs et cohérents, de longueurs variées, rédigés en langue standard.

3.2 Objectifs spécifiques

À la fin de ce cours, l'étudiante ou l'étudiant pourra :

- employer des méthodes de lecture efficaces;
- dégager les principaux éléments d'un texte et les reformuler avec concision, clarté et fidélité;
- mettre à profit les notions relatives à la grammaire textuelle pour rédiger des textes structurés et cohérents;
- contrôler son processus d'écriture en effectuant un travail de questionnement, de relecture et de réécriture;
- appliquer les diverses techniques rédactionnelles vues en classe afin de rédiger certains genres de textes liés à sa discipline ou à l'exercice de sa profession (rapports, comptes rendus, lettres, etc.);
- utiliser efficacement les principaux outils linguistiques (ouvrages de référence traditionnels ou outils électroniques).

4. Contenu

- Communication écrite à l'université et en milieu de travail : fonction du discours, situation de communication (intention, destinataire, etc.);
- Typologie des textes (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, dialogal);
- Genres de textes (exemples : résumés, analyses, rapports, lettres, dissertation);
- Éléments de grammaire textuelle :
 - o Règles de cohérence textuelle;
 - o Organismes textuels;
 - o Marques visuelles d'organisation du texte;
 - o Séquences et structure de textes variés;
 - o Dissertation
- Techniques de lecture efficace;
- Techniques de résumé;
- Stratégies de réécriture et d'autocorrection.

5. Méthodes d'enseignement

D'un point de vue pédagogique, ce cours met l'accent sur la participation active des étudiantes et étudiants en vue d'accroître leurs compétences en français écrit d'une part, mais également leur autonomie dans l'acquisition de leurs connaissances. Nous préconisons donc une démarche d'apprentissage inductive, et ce, afin de respecter l'esprit de la nouvelle grammaire. Parmi les activités proposées figurent notamment des ateliers qui se dérouleront en petits groupes afin de permettre un apprentissage coopératif.

6. Activités d'apprentissage

- Exercices d'écriture :
 - o Exercices de concision;
 - o Résumé;
 - o Séquences du développement, de l'introduction et de la conclusion;
 - o Bases de l'argumentation;
 - o Production écrite en lien avec le domaine d'études : rapport, lettre, dissertation;
- Ateliers d'observation et d'analyse de textes :
 - o Identification des types et des genres de textes;
 - o Observation et analyse des éléments de la grammaire textuelle;
- Lecture (en respectant une progression du niveau de difficulté des textes) :
 - o Exercices de compréhension de lecture;
 - o Discussions en classe relatives aux lectures;
- Ateliers de correction, d'autocorrection et de réécriture de textes (ajout, suppression, substitution, déplacement);
- Capsules de cohérence textuelle;
- Capsules d'enrichissement lexical.

7. Ressources humaines et matérielles

7.1 Services d'aide en français

- Centre d'aide en français (aide individuelle et personnalisée);
- Centre d'aide à la rédaction universitaire (CARU).

7.2 Outils linguistiques recommandés

- Banque de dépannage linguistique. Office québécois de la langue française [www.oqlf.gouv.qc.ca]
- Bescherelle I. *L'art de conjuguer*. Éditions Hurtubise HMH, Québec.
- De Villers, Marie-Éva. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Québec/Amérique, Montréal (Québec), 2009.
- Forest, Constance et Denise Boudreau. *Le Colpron : dictionnaire des anglicismes* (4^e édition) Laval (Québec), Beauchemin, 2007.
- Lecavalier, Jacques. *L'express grammatical. Révision et correction de textes* (3^e édition), Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique, 2013.
- Matériel à imprimer et exercices en ligne [www.ccdmd.qc.ca/fr]
- Orthographe rectifiée [www.orthographe-recommandee.info]
- Rouleau, Maurice. *Est-ce à, de, en, par, pour, sur ou avec? La préposition vue par un praticien*, Brossard (Québec) Linguattech éditeur inc., 2002.
- Simard, Jean-Paul. *Guide du savoir-écrire. Nouvelle édition revue et augmentée*, Montréal (Québec), Les Éditions de l'Homme, 2009.

7.3 Outils linguistiques

- Le logiciel Antidote : correcteur, dictionnaires, guides linguistiques
- Le Petit Robert en ligne [www.umoncton.ca/umcm-bibliotheque-champlain/node/36]
OU
- Un dictionnaire français : *Le nouveau Petit Robert* ou *Le Multidictionnaire de la langue française*.
- Beaugesne, Jacques. *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal, Guérin, 2001.

8. Évaluation

8.1 Évaluation formative

Outils d'évaluation formative	Date
Carnet d'écriture <ul style="list-style-type: none">- Exercices d'écriture en lien avec les lectures obligatoires : résumés, analyses, réponses à des questions de compréhension, commentaires, opinions, etc.- Rédaction de courts textes de divers genres (lettres, courriels, rapports, etc.)- Rétroaction des pairs (diagnostic des forces, des points à améliorer et des pistes de solutions)- Autoévaluation (diagnostic des forces, des points à améliorer et des pistes de solutions)	Chaque semaine
Participation active aux capsules linguistiques (vocabulaire, cohérence textuelle, etc.	Chaque semaine
Ateliers de correction de productions écrites : commentaires de la professeure ou du professeur, correction par les pairs, autocorrection, etc.	

8.2 Évaluation sommative

Outils d'évaluation sommative	Date	Pondération
Carnet d'écriture (évaluation de certains exercices d'écriture)		30 %
Résumé		20 %
Production écrite de mi-semestre		25 %
Production écrite finale		25 %

- Le calcul des notes se fera en pourcentage.

8.3 Nature des évaluations

L'évaluation finale du cours consistera en une production écrite de 600 à 800 mots effectuée en salle de classe, la longueur du texte selon le temps alloué à cette épreuve. Les sujets de rédaction seront choisis en fonction du domaine d'études des étudiantes et des étudiants et porteront sur des questions préalablement abordées en classe à travers des lectures et divers exercices. Les étudiantes et étudiants bénéficieront d'une période de préparation à la maison avant cette évaluation.

Le résumé et la production écrite finale seront faits individuellement en salle de classe tandis que tous les autres exercices d'écriture pourront être effectués à la maison par ordinateur.

8.4 Évaluation de l'écrit

Les exercices d'écriture des étudiantes et étudiants seront évalués selon trois volets, à savoir la maîtrise de la langue (volet linguistique), la structure du texte (volet textuel) ainsi que la compréhension du sujet et la qualité des idées (volet discursif). Une rédaction hors sujet se verra attribuer la note E au volet discursif et au volet textuel.

Lors d'un exercice d'écriture, les étudiantes et étudiants pourront consulter tout ouvrage de nature linguistique : dictionnaires, grammaires, guides de conjugaison, etc.

Tel qu'il a été adopté par le Sénat académique du 6 mars 2009 et à la suite de la recommandation du Conseil de la langue française « la nouvelle orthographe est admise en tout temps dans les documents produits à l'Université de Moncton tels les travaux, les notes de cours, les plans de cours, les documents internes, les thèses et les mémoires. » En cette période de transition, la nouvelle orthographe et l'orthographe traditionnelle sont toutes deux admises, et ce, *même si les deux formes se trouvent dans un même texte.*

9. Règlements universitaires

9.1 Révision de la note finale

Voir le règlement 8.8 dans le répertoire de l'Université de Moncton.

[www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/reglements_8.htm#8.8]

9.2 Assiduité

À moins de raisons exceptionnelles, il faut assister à tous les cours. Deux absences pour un cours de 3 heures ou trois absences pour un cours de 1 h 15 entraîneront l'application du règlement 10.9.1 dans le répertoire de l'Université de Moncton.

[www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/reglements_10.htm#10.9.1]

9.3 Absence à une épreuve de contrôle ou défaut de remettre un travail

Voir le règlement 10.9.2 dans le répertoire de l'Université de Moncton.

[www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/reglements_10.htm#10.9.2]

9.4 Tricherie et plagiat

Voir le règlement 10.9.3 et 10.9.3.1 dans le répertoire de l'Université de Moncton.

[www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/reglements_10.htm#10.9.3]

10. Barème linguistique

10.1 Valeur numérique des lettres

Lettre	Valeur	Pourcentage	Lettre	Valeur	Pourcentage	Lettre	Valeur	Pourcentage
A+	4,3	94 %	A	4	90 %	A-	3,7	88 %
B+	3,3	84 %	B	3	80 %	B-	2,7	78 %
C+	2,3	74 %	C	2	70 %	C-	1,7	68 %
D+	1,3	64 %	D	1	60 %	E	0	0

10.2 Grille d'évaluation de la production écrite

		Points accordés
VOLET LINGUISTIQUE		/50
Règles d'orthographe et de grammaire		
Règles de syntaxe et de ponctuation		
Vocabulaire		
VOLET TEXTUEL		/25
T1	Marques visuelles d'organisation du texte	/1
Introduction		
T2	sujet amené	/2
T3	sujet posé	/2
T4	sujet divisé	/2
T5	Développement (structure des paragraphes)	/6
Conclusion		
T6	Réponse	/2
T7	Synthèse	/2
T8	Ouverture	/2
T9	Enchaînement des idées (connecteurs et organisateurs textuels)	/4
T10	Respect du type de texte (argumentatif, explicatif, injonctif...)	/2
VOLET DISCURSIF		/25
D1	Respect des éléments du sujet	/2
D2	Compréhension du sujet	/4
D3	Efficacité et pertinence des explications ou des arguments	/4
Cohérence textuelle		
D4	reprise de l'information	/2
D5	progression de l'information	/2
D6	absence de contradiction	/2
D7	constance du point de vue	/2
D8	Clarté et précision	/3
D9	Présence d'un fil conducteur	/2
D10	Respect des exigences de rédaction propres au type de texte	/1
D11	Originalité	/1
Résultat final		/100

10.3 Grille d'évaluation du résumé

	Points accordés
VOLET LINGUISTIQUE	/50
Règles d'orthographe et de grammaire	
Règles de syntaxe et de ponctuation	
Vocabulaire	
VOLET TEXTUEL	/25
Respect de la longueur exigée	/7
Respect de l'organisation de la pensée	/9
Structure du développement (cohésion)	/9
VOLET DISCURSIF	/25
Reformulation de l'idée directrice et des idées principales	/6
Clarté et précision	/4
Respect du système d'énonciation	/3
Fidélité au texte	/3
Absence d'éléments superflus	/3
Concision	/6
Résultat final	/100

10.4 Barème pour le volet linguistique

A) Barème pour les travaux faits à la main en salle de classe

200 mots	400 mots	600 mots	Valeur /50
0 faute	max. 1 faute	max. 2 fautes	50
max. 1 faute	max. 2 fautes	max. 3 fautes	46
max. 1,5 faute	max. 3 fautes	max. 4,5 fautes	44
max. 2 fautes	max. 4 fautes	max. 6 fautes	43
max. 2,5 fautes	max. 5 fautes	max. 7,5 fautes	41
max. 3 fautes	max. 6 fautes	max. 9 fautes	39
max. 3,5 fautes	max. 7 fautes	max. 10,5 fautes	38
max. 4 fautes	max. 8 fautes	max. 12 fautes	36
max. 4,5 fautes	max. 9 fautes	max. 13,5 fautes	34
max. 5 fautes	max. 10 fautes	max. 15 fautes	33
max. 5,5 fautes	max. 11 fautes	max. 16,5 fautes	31
plus de 5,5 fautes	plus de 11 fautes	plus de 16,5 fautes	9

B) Barème pour les travaux faits à l'ordinateur ou à la maison

200 mots	400 mots	600 mots	Valeur /50
0 faute	max. 0,5 faute	max. 1 fautes	50
max. 0,5 faute	max. 1 fautes	max. 1,5 fautes	46
max. 1 faute	max. 1,5 fautes	max. 2,5 fautes	44
max. 1,5 fautes	max. 2 fautes	max. 3 fautes	43
max. 2 fautes	max. 2,5 fautes	max. 3,5 fautes	41
max. 2,5 fautes	max. 3 fautes	max. 4,5 fautes	39
max. 3 fautes	max. 3,5 fautes	max. 5 fautes	38
max. 3,5 fautes	max. 4 fautes	max. 6 fautes	36
max. 4 fautes	max. 4,5 fautes	max. 6,5 fautes	34
max. 4,5 fautes	max. 5 fautes	max. 7,5 fautes	33
max. 5 fautes	max. 5,5 fautes	max. 8 fautes	31
plus de 5 fautes	plus de 5,5 fautes	plus de 8 fautes	9

10.5 Grille de correction de l'écrit

G	Grammaire	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 4	Texte 5
G1 -	accord du déterminant / de l'adjectif					
G2 -	accord verbe / sujet					
G3 -	accord du participe passé					
G4 -	conjugaison du verbe					
G5 -	confusion adverbe / adjectif					
G6 -	nombre du nom (singulier / pluriel)					
G7 -	genre du nom (masculin / féminin)					
G10 -	autres					
H -	Confusion d'homophones					
O -	Orthographe lexicale					
S	Syntaxe					
S1 -	emploi de la négation					
S2 -	emploi de la préposition					
S3 -	emploi du pronom relatif					
S4 -	emploi du pronom / du déterminant					
S5 -	choix de l'auxiliaire (avoir / être)					
S6 -	temps ou mode du verbe					
S7 -	structure de phrase (énumération, coordination, subordination)					
S8 -	phrase incomplète					
S9 -	ordre des mots, mots en trop					
S10 -	structure de l'oral / étrangère					
S11 -	régime du verbe					
S20 -	autres : pp en tête de phrase, style direct / indirect, passif, etc.					
P	Ponctuation					
V	Vocabulaire					
V1 -	registre de langue					
V2 -	répétition et pléonasme					
V3 -	richesse et précision					
V4 -	anglicisme					

D'après Paret, Maillette, Chartrand - 1994

Explication des codes de correction de la grille

Grammaire, orthographe et confusion d'homophones

- G1 - Tout les gens pensent de cette façon. (**Tous**) Chaques joueur donne son 100%. (**Chaque**) Ils ne se croyaient pas malade. (**malades**)
- G2 - Ils nous parlerons de cet incident pendant longtemps. (**parleront**) Je vous enverrez le colis demain. (**enverrai**) On les revoient chaque jeudi. (**revoit**)
- G3 - Les travaux que nous avons fait seront corrigé le mois prochain. (**faits, corrigés**) La vie a changée énormément depuis vingt ans. (**changé**)
- G4 - Elle m'appelle quand elle s'ennuit. (**appelle, ennueie**) Il courrait le marathon quand il était jeune homme. (**courait**)
- G5 - Chaque personne parle différent. (**différemment**)
- G6 - Il s'est acheté une paire de soulier. (**souliers**) Je ne demande rien d'autres. (d'**autre**)
- G7 - Il gagne de la belle argent. (**du bel** argent).
- O - parmis. (**parmi**) moin. (**moins**). Un emploie. (**emploi**)
- H - Il leurs donne beaucoup d'argent. (**leur**) Il c'est aperçu de son erreur. (**s'est**) Ce problème devrait être régler par un dialogue. (**réglé**)

Syntaxe et ponctuation

- S1 - Je sais pas où aller. (Je **ne** sais pas...)
- S2 - Il ne faut pas oublier de corriger et remettre notre travail. (... de corriger et **de** remettre...)
- S3 - Le film que je te parle est présentement à l'affiche. (Le film **dont** je te...)
- S4 - La municipalité de Moncton ouvrira ses magasins le dimanche parce qu'ils ont voté pour modifier la loi. (...parce qu'**elle** a voté...)
- S5 - J'ai été au magasin hier. (Je **suis allé**...) J'ai tombé sur la glace. (Je **suis** tombé...)
- S6 - Si j'aurais de l'argent, j'irais au Mexique. (Si **j'avais** de ...) Il faut que je vais au magasin. (Il faut que **j'aie** compris...) Bien que j'ai compris le problème, je reste tout de même sans solution. (Bien que **j'aie** compris...)
- S7 - Les élèves aiment et obéissent à leur enseignante. (Les élèves **aiment leur enseignante et lui obéissent**.)
- S8 - Parce que les parents sont trop tolérants et qu'ils créent des liens d'amitié avec leurs enfants plutôt que de les discipliner. (Parce que les parents...plutôt que de les discipliner, **ces derniers ont des problèmes à respecter l'autorité**.)
- S9 - On se demande pourquoi cela se fait-il. (...cela **se fait**.)
- S10 - L'école a été fermée dû à la tempête. (... **en raison de** la tempête.)
- S11 - L'enseignante téléphone les parents. (L'enseignante **téléphone aux** parents.)
- S20 - Les personnes sont demandées de se rendre à l'auditorium. (On demande aux personnes de ...) Pour conclure, il existe plusieurs types d'emplois. (**Pour conclure, nous croyons** qu'il existe plusieurs...)
- P - Il est allergique aux fruits de mer donc il n'en mange jamais. (...de mer, **donc**...)

11. Bibliographie

- ❑ Adam, Jean-Michel. *Les textes : Types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan, 1994.
- ❑ Antoniadès, Éléonore et Natalie Belzile. *Tout pour écrire... avec cohérence, Cahier de rédaction, notions, exercices*, Anjou (Québec), Les Éditions CEC, 2006.
- ❑ Antoniadès, Éléonore. Belzile, Natalie et Hélène Richer, *Apprendre à bien écrire par les textes littéraires* (2^e édition), Anjou (Québec), Les Éditions CEC, 2002.
- ❑ Bergeron, Réal et Bernard Harvey. « Réviser pour (s') expliquer », *La grammaire au cœur du texte*, numéro hors série de *Québec français*, 4^e trimestre 1999, p. 69-72.
- ❑ Bergeron, Réal et Bernard Harvey. « Réviser pour apprendre à écrire », *La grammaire au cœur du texte*, numéro hors série de *Québec français*, 4^e trimestre 1999, p. 65-68.
- ❑ Blain, Raymond. « Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? », *La grammaire au cœur du texte*, numéro hors série de *Québec français*, 4^e trimestre 1999, p. 35-38
- ❑ Boivin, Marie-Claude et Reine Pinsonneault. *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*, Montréal (Québec), Groupe Beauchemin éditeur, 2008.
- ❑ Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) [en ligne] www.ccdmd.qc.ca/fr (page consultée le 14 janvier 2010).
- ❑ Chartrand, Suzanne-G. « Les composantes d'une grammaire du texte », *La grammaire au cœur du texte*, numéro hors série de *Québec français*, 4^e trimestre 1999, p. 20-23.
- ❑ Chartrand, Suzanne-G. et coll. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal (Québec), Graficor, 1999.
- ❑ Chartrand, Suzanne-G. et coll. *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{re} à la 5^e secondaire*, Québec, Publications Québec Français, 2008.
- ❑ Laporte, Myriam et Ginette Rochon. *Nouvelle grammaire pratique*, Anjou (Québec), Les Éditions CEC, 2007.
- ❑ Lecavalier, Jacques. « Cohérence ou pertinence? », *Correspondance*, volume 4, numéro 2, novembre 1998 [en ligne] www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr4-2/Pertin.html (page consultée le 17 mars 2010).
- ❑ Moffet, Jean-Denis. *Je pense donc j'écris. Guide de rédaction des textes informatifs*. Saint-Laurent (Québec), Les Éditions du Renouveau Pédagogique, 1993.
- ❑ Morhange-Bégué. Claude. *100 exercices. Mieux rédiger*, Paris, Édition Hatier, 2000.
- ❑ Paret, Marie-Christine. « La "grammaire textuelle". Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes » (1^e partie), *Québec français*, 128, 2003, p. 48-50.
- ❑ Paret, Marie-Christine. « La "grammaire textuelle". Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes » (2^e partie), *Québec français*, 129, p. 77-81.
- ❑ Paret, Marie-Christine. Des typologies pour l'étude du texte, *La grammaire au cœur du texte*, numéro hors série de *Québec français*, 4^e trimestre 1999, p. 30.
- ❑ Pépin, Lorraine. « Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle », *Pour l'amélioration du français en milieu collégial, Correspondance*, volume 4, numéro 2, 1998 [en ligne] www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr4-2/Analyse.html (page consultée le 23 février 2010).

- ❑ Pépin, Lorraine. *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner*, Laval (Québec), Groupe Beauchemin éditeur, 1998.
- ❑ Roberge, Julie. *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, Montréal (Québec), Chenelière éducation, 2006.
- ❑ Simard, Jean-Paul. *Guide du savoir-écrire. Nouvelle édition revue et augmentée*, Montréal (Québec), Les Éditions de l'Homme, 2009.
- ❑ Tremblay, Robert. *L'Écritoire. Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal (Québec), Éditions Chenelière McGraw-Hill, 1991.

Moncton, Secteur langue, septembre 2013



Exercices en communication orale

FRAN1500 Communication orale



ERREURS FRÉQUENTES À L'ORAL

Compétence linguistique (langue)

1. Merci. Bienvenue.

2. Je va à l'abreuvoir.

3. Va t'assire à ta place.

4. Je me suis enfin trouvé un emploi bien rémunéré.

5. On ne doit jamais monter sur la table ; je te demanderais donc de débarquer.

6. Vous pouvez me rejoindre au 858-4319.

7. Ça fait du sens.

8. Merci de votre support. Merci de supporter notre équipe.

9. Il a failli son examen.

10. Il a été au magasin.

11. Que désirez-vous comme breuvage ?

12. Auriez-vous du change pour un billet de 20\$?

13. Elle a gradué l'an dernier.

14. J'aimerais appliquer pour ce poste.

15. J'appartiens la maison au coin de la rue.

16. Ma voisine est complètement addictée aux fruits de mer. Elle en mange tout le temps!

17. J'irai apporter mon résumé dans quelques entreprises de Moncton.

18. Ce n'est pas cette question que je t'ai demandée!

19. Il faut mettre l'emphase sur le français oral.

20. Fais sûr de remplir le bon formulaire.

21. Je dois sauver de l'argent pour partir en voyage l'été prochain.

22. Voici ma lettre de référence.

23. Je suis confortable dans ce fauteuil.

24. On ne doit pas prendre pour acquis que les Canadiens gagneront la coupe Stanley.

25. Nous participerons définitivement à la marche pour encourager la Fondation canadienne du rein.

26. As-tu surveillé le match à la télévision?

27. Peux-tu ouvrir l'ordinateur?

28. Jusqu'à date, nous avons amassé beaucoup d'argent.

29. Les argents recueillis serviront à financer notre activité annuelle.

30. J'ai apporté ma grand-mère au cinéma.

31. Je leur-z-ai dit d'attendre.

32. Viens icitte.

33. J'ai faite une salade de pois chiches pour les invités.

34. Il faut y montrer le raccourci.

35. Quosse tu fais?

36. J'ai éteindu la lumière.

37. Tout le monde sont arrivés à temps.

38. Peux-tu tiendre mes livres?

39. Il faut que tu viens ici.

40. Je veux que tu alles là-bas.

41. J'aimerais que tu prends un raccourci.

42. J'ai revenu tard parce que j'ai tombé sur le trottoir.

43. L'hôpital anglaise, la belle autobus, une été chaude, une appartement luxueuse...

44. Les travailleurs sociaux semblent faire un travail passionnant.

45. Ce futur vétérinaire adore toutes sortes d'animaux, mais ceux qu'il préfère sont les chevaux.

46. C'est moi qui a trouvé la solution.

47. C'est nous qui ont trouvé la solution.

48. Moi et mes amis allons camper le mois prochain.

49. Donne-moi-le.

50. On a besoin de d'autres crayons.

51. Elle doit retourner au médecin.

52. Si je travaillerais à temps partiel, j'aurais le temps de jardiner.

53. Le livre que je te parle se trouve à la librairie.

54. Si que ton auto tombe en panne, téléphone-moi.

55. Je dois téléphoner Marie.

56. Je dois la téléphoner.

57. J'aimerais d'avoir une auto de l'année.

58. On se demande qu'est-ce qu'on doit faire.

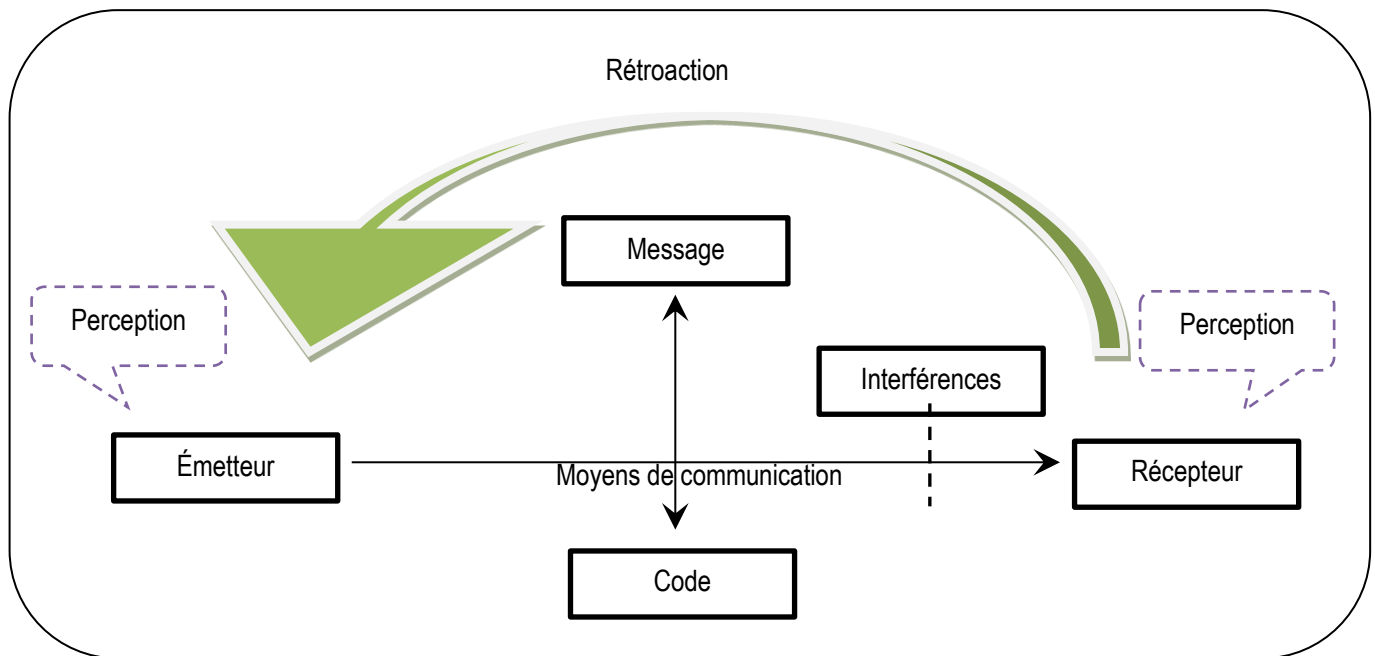
59. Tu veux-tu aller au magasin?

60. Vous pouvez patienter dans le bureau à monsieur Leblanc.

LE PROCESSUS DE LA COMMUNICATION

Compétence discursive

L'harmonie et l'efficacité du milieu de travail reposent avant tout sur l'aptitude à communiquer. Elle permet aux gens de mieux recevoir et partager l'information, de définir et comprendre les objectifs, et même d'éviter les effets du conflit et de la confusion. Des études démontrent qu'une bonne communication peut favoriser les rapports, renforcer les liens, promouvoir la confiance en soi et avoir un effet positif sur l'environnement de travail.



L'émetteur est la personne qui exprime le message.

Le récepteur est la personne qui reçoit le message.

Le message est l'information telle que l'émetteur la transmet.

Le code comprend les mots, les gestes qu'utilise l'émetteur.

Les moyens de communication sont choisis par l'émetteur pour transmettre son message.

La rétroaction est l'activité de retour par laquelle le récepteur transmet à l'émetteur sa compréhension du message et l'impact que ce message a sur lui. Elle peut être verbale ou non verbale.

Les interférences sont les aspects qui peuvent nuire à la compréhension tels que :

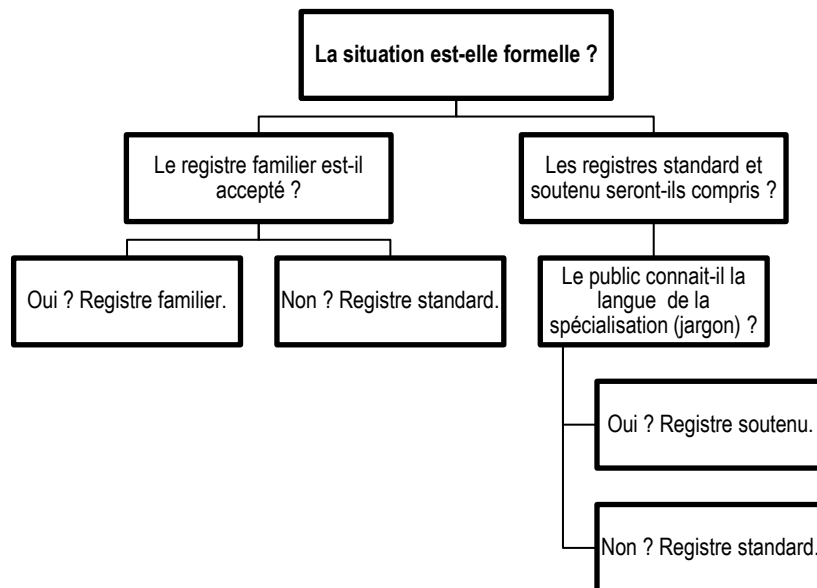
- les préjugés ;
- la résistance au changement ;
- l'effet de halo ;
- l'objectif poursuivi ;
- la nature de la relation avec la personne ;
- son rôle à notre égard ;
- le degré de précision du message ;
- le manque d'écoute ;
- le choix du médium.

LES QUALITÉS D'UN BON ÉMETTEUR

Compétences discursive et communicative

L'émetteur doit...

- se préparer en fonction du récepteur.
 - Qui est le récepteur ?
 - Quels sont ses besoins ?
 - Quel est son cadre de référence ?
- annoncer le sujet dès le début de la conversation.
 - Sur quel sujet la communication porte-t-elle ?
- définir le but, l'intention du message.
 - Est-ce pour convaincre, séduire, amuser, informer ?
 - Qu'est-ce que le récepteur doit retenir comme message ?
 - Doit-il entreprendre une action ?
- formuler le message de façon claire.
 - En soignant l'élocution (débit, intonation...) ;
 - En définissant les termes ;
 - En ajoutant des exemples ;
 - En choisissant bien le vocabulaire.
- être attentif aux réactions du récepteur.
 - En favorisant la rétroaction ;
 - En posant des questions pour s'assurer de la compréhension du message ;
 - En montrant de l'intérêt à la réaction de l'autre.
- S'adapter à la situation de communication.



LES QUALITÉS D'UN BON RÉCEPTEUR

Compétences discursive et communicative

Le récepteur doit faire preuve d'une écoute active. Pour ce faire, il doit...

- Avoir une attitude active (se concentrer sur l'émetteur) ;
- Ne pas juger l'émetteur ou le message communiqué ;
- Réagir de façon non verbale.
 - En regardant l'émetteur ;
 - En montrant des signes d'intérêt, de compréhension ou d'incompréhension, le cas échéant.
- Réagir verbalement.
 - En reformulant ce qui est compris ;
 - En posant des questions.

LA VARIATION LINGUISTIQUE

Compétence linguistique (langue)

LE français n'existe pas. Il existe DES français, correspondant à des époques, des régions et des usages divers.

Marty Laforest

On parle dans sa langue, on écrit dans une langue étrangère.

Jean-Paul Sartre

	DÉFINITION	EXEMPLES
VARIATION TEMPORELLE	Les langues connaissent une évolution dans le temps, dont le rythme varie en fonction de divers facteurs.	<ul style="list-style-type: none"> - On constate énormément de changements entre le français du XVI^e siècle et celui que l'on parle de nos jours. - Quelques changements plus ou moins marqués se manifestent d'une génération à l'autre. On les perçoit notamment lorsqu'on parle avec ses grands-parents.
VARIATION GÉOGRAPHIQUE	La variation géographique se manifeste lorsqu'une même langue est parlée sur des territoires différents. Cette variation doit être conjuguée au temps.	<ul style="list-style-type: none"> - On observe des différences linguistiques entre les locuteurs francophones de différents pays (entre les francophones du Gabon et ceux du Canada, ceux de l'Haïti et ceux de la France...) - Ses différences peuvent être perçues, à plus petite échelle, entre les locuteurs de différentes communautés linguistiques (Pensons, entre autres, aux nombreux accents que l'on retrouve en France, en Acadie...)
VARIATION SOCIALE	L'emploi de certaines variantes linguistiques serait un indice de la situation sociale des locuteurs.	- On observe des différences linguistiques selon le niveau d'éducation, le revenu ou le métier. Par exemple, en général, un médecin ne s'exprime pas comme un ouvrier.
VARIATION SITUATIONNELLE	Les locuteurs adoptent des formes linguistiques adaptées au contexte.	- Les gens modifient leur façon de s'exprimer selon la personne à laquelle ils s'adressent (à un patron, un parent...), selon l'effet qu'ils désirent produire (en entrevue, en classe avec ses collègues...), selon la situation dans laquelle ils se trouvent (rencontre officielle ou plus familière) ...

LES REGISTRES DE LANGUE

Compétence communicative

	DÉFINITION	EXEMPLE	UTILISATION
SOUTENU	Registre des situations exceptionnelles. - Vocabulaire et expressions recherchés - Figures de style - Jargon professionnel	Veuillez éviter de poser le regard sur mon véhicule, sympathique compagnon de route, lequel porte honteusement poussière et marques de l'inexorable outrage du temps.	Principalement à l'écrit (textes littéraires et savants)
STANDARD ou COURANT	Registre de la communication entre des personnes qui n'ont pas de lien de familiarité.	Ne regarde pas cette vieille voiture ; elle mériterait d'être nettoyée.	À l'écrit (journaux, lettres...) À l'oral (communications professionnelles et publiques)
FAMILIER	Registre de la vie quotidienne et des échanges spontanés. Il comprend des mots ou des expressions employés oralement que l'on n'utiliserait pas dans un texte écrit standard.	Ma vieille auto est sale ; j'ai pas lavée!	Principalement à l'oral, dans les situations non formelles (entre amis, en famille...)
POPULAIRE	Registre de la vie quotidienne pour une couche de la société ou moins scolarisée ou qui en fait un choix pour des raisons particulières. Présence d'interjections, d'anglicismes, de mots tronqués, de jurons...	Heille ! Checke pas mon char ! I est dégueulasse ! C't'un %*&*&% de vieux bazou (tacot) !	Principalement à l'oral, dans les situations non formelles, dans un groupe social particulier.

Inspiré de l'article « Saisir les nuances de mots » (CCDMD)

LES REGISTRES

Compétence communicative

Indiquez le registre des phrases suivantes (familier, populaire, standard ou soutenu). Réécrivez les phrases de registres familier et populaire en français standard.

1. Les étudiants qui ont terminé leur travail pourront sacrer leur camp.

2. L'asthme est une pathologie inflammatoire de type th2 caractérisée par une éosinophilie sanguine et bronchique, toutefois le rôle précis de l'éosinophile reste à définir.

3. Si que j'serais pas pogné icitte, j'décollerais pour le mall.

4. J'suis allé voir un film pas mal plate!

5. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me joindre par téléphone.

6. J'me fais pas de soucis pour toi, j'le sais qu'tu réussiras.

7. Tu me files ton bouquin?

8. L'objectif du travail exposé dans cet article était de tester la faisabilité d'une modélisation hydrodynamique spatialisée d'un système hydrogéologique particulièrement complexe.

9. Mon patient a pogné le rhume!

10. Pour rester en bonne santé, il est essentiel de manger sainement et de faire de l'exercice physique.

DIVERS ATELIERS SUR LA LANGUE

Compétence linguistique (langue)

1- Atelier sur le nombre

À tour de rôle, lire les phrases suivantes en les mettant au pluriel.

- ✧ Il aimerait rencontrer un travailleur social.
- ✧ Le journal renferme une nouvelle intéressante.
- ✧ Le ministre provincial a donné son opinion.
- ✧ Le marché local offre un avantage exceptionnel.
- ✧ Elle passe son temps dans le centre commercial.
- ✧ Il a envie de s'acheter un cheval.
- ✧ Ce joueur professionnel a remporté un championnat international.
- ✧ Notre vieil ami est bien spécial !
- ✧ Elle doit subir un traitement médical dans un hôpital régional.
- ✧ Un bel arbre cache la maison de son voisin.
- ✧ Elle a encore un travail à remettre.
- ✧ Son mal de tête est insupportable.

2- Atelier sur l'accord du participe passé

À tour de rôle, lire les phrases suivantes en les mettant au féminin.

- ✧ Il a été admis dans l'équipe de hockey.
- ✧ Il a ouvert la porte.
- ✧ Ils ont été mis dans le placard.
- ✧ Il est couvert de boue et de brins d'herbe.
- ✧ Ils sont interdits, surtout dans les hôpitaux.
- ✧ Ils étaient interdits, surtout dans les hôpitaux.
- ✧ Il sera peint en blanc.
- ✧ Il a pris le manteau de sa sœur sans s'en apercevoir.
- ✧ Ils se sont inscrits au cours d'histoire.
- ✧ Il était assis dans la deuxième rangée.
- ✧ Il s'est conduit comme un idiot.
- ✧ Ils seront remis à la semaine prochaine.

3- Atelier sur le choix de l'auxiliaire

À tour de rôle, lire les phrases suivantes en mettant les verbes conjugués au passé composé.

- ✧ Il tombe par terre.
- ✧ Elle va au magasin tous les jours.
- ✧ Je reviens au bureau pour vous parler.
- ✧ Sophie s'assoit dans la chaise jaune.
- ✧ Elle descend au sous-sol pour faire la lessive.
- ✧ Vous arrivez à huit heures.
- ✧ Nous rentrons les boîtes dans la maison.
- ✧ Elle se lave les mains plusieurs fois par année.
- ✧ Ces filles sortent et ne rentrent qu'à trois heures du matin.
- ✧ Elle se remet de ses blessures.
- ✧ Elle retourne le livre à la bibliothèque.
- ✧ Elle descend les vêtements sales au sous-sol.
- ✧ Ils entrent sans faire de bruit.
- ✧ Ils retournent près de leur ancienne école.
- ✧ Je meurs de soif.
- ✧ Nous partons beaucoup trop tôt.

4- Atelier sur la conjugaison des verbes

À tour de rôle, conjuguez le verbe...

- Au présent (je, nous, ils)
 - À l'imparfait (je, nous, ils)
 - Au futur simple (je, nous, ils)
-
- ✧ Boire de l'eau.
 - ✧ Mourir de soif.
 - ✧ Devenir une réalité.
 - ✧ S'asseoir à sa place.
 - ✧ Connaitre la vérité.
 - ✧ Savoir s'affirmer

LES PRONOMS RELATIFS DANS LA PHRASE SUBORDONNÉE

Compétence linguistique (langue)

Observons les phrases suivantes :

Le cours d'histoire porte sur le Moyen Âge.

Le cours d'histoire que je suis porte sur le Moyen Âge.

Le cours d'histoire dont j'ai besoin porte sur le Moyen Âge.

Le cours d'histoire auquel j'assisterai l'an prochain porte sur le Moyen Âge.

Le cours d'histoire dans lequel je me suis inscrite porte sur le Moyen Âge.

Les pronoms relatifs

Mots que l'on peut remplacer par **quelqu'un** ou **quelque chose** = QUE

Exemples : aider qqn, appeler qqn, manger qqch, voir qqch, préparer qqch, chercher qqch, préférer qqch, porter qqch...

Mots que l'on peut remplacer par **de quelqu'un** ou **de quelque chose** = DONT

Exemples : se souvenir de qqch, parler de qqch, avoir besoin de qqch, être fier de qqch, se méfier de qqch, se servir de qqch...

Mots que l'on peut remplacer par **à quelqu'un** ou **à quelque chose** = AUQUEL, À LAQUELLE, AUXQUELS, AUXQUELLES

Exemples : se fier à qqch, faire référence à qqch, obéir à qqch, assister à qqch, répondre à qqch, réfléchir à qqch...

Les **pronoms relatifs complexes** sont composés d'une préposition (POUR, SUR, CONTRE, DANS, AVEC...) et d'un des pronoms LEQUEL, LAQUELLE, LESQUELS, LESQUELLES

Exemples : C'est le politicien pour lequel je voterai. La laine avec laquelle j'ai tricoté ma couverture est douce. Les chaises sur lesquelles je me suis assis n'étaient pas confortables.

Insérez le bon pronom relatif afin de compléter la phrase.

1. Le cours _____ assiste Lucas me permet de bien rigoler pendant une heure.
2. Grâce au couteau _____ je me sers, la poitrine de poulet désossée sans peau ne devrait pas me résister bien longtemps.
3. Le chapeau _____ porte cette dame permet de camoufler l'incompétence notoire de la coiffeuse du quartier.
4. Pris d'une ingratitude tenace, mon fils semble surveiller le nombre de petits chocolats _____ je mange.
5. J'ignore si c'est attribuable au manque de sommeil, mais la théorie sur les martiens _____ tu fais référence m'apparaît révolutionnaire.
6. Voici les gens _____ je vous ai parlé longuement lors de la dernière réunion et _____ nous nous sommes moqué sans retenue.
7. À la vue du repas _____ nous a préparé tante Yvonne, nous ressentons une soudaine envie d'engloutir un Big Mac bien gras.

ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE

Compétence linguistique (langue)

Les superlatifs

Remplacez les mots en parenthèses par un mot situé dans l'encadré. Faites les accords qui s'imposent.

1. Mon nouvel appartement est (très petit) _____.
2. Le prix de cette voiture est (très élevé) _____.
3. L'histoire que tu me racontes est (très longue) _____.
4. Ta présence à la réunion est (très importante) _____.
5. L'étudiante a rédigé un résumé (très court) _____ de cet article.
6. Le patron était (très fâché) _____ après avoir constaté les dégâts.
7. Je suis (très contente) _____ de faire votre connaissance.
8. Après avoir terminé ce travail, elle était (très fatiguée) _____.
9. On mange dans ce restaurant de (très bons) _____ fruits de mer.
10. Le dernier film de Pedro Almodovar était (très intéressant) _____.
11. Cet événement a attiré un (très grand) nombre _____ de personnes.
12. La pauvreté est un exemple (très évident) _____ des problèmes de notre société.
13. Cette remarque au sujet de mon chapeau vert est (très blessante) _____.
14. Les médias ont communiqué de (très bonnes) _____ nouvelles au sujet de la santé de cet artiste.
15. Le retour au travail après les vacances semble toujours (très difficile) _____.
16. Votre mauvaise gestion pourrait entraîner des conséquences (très graves) _____.



captivant
 concis
 dramatique
 excellent
 exigüe
 exorbitant
 exténué
 flagrant
 furieux
 impressionnant
 indispensable
 interminable
 pénible
 ravi
 succulent
 vexant



ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE

Compétence linguistique (langue)

Les antonymes

Complétez les phrases suivantes à l'aide des mots situés dans l'encadré. Faites les accords qui s'imposent.

1. Cette blessure n'est pas grave, elle est _____.
2. Cette femme n'est pas égoïste, elle est _____.
3. Sa recherche n'est pas élaborée, elle est _____.
4. Cette explication n'est pas utile, elle est _____.
5. Ces enfants ne sont pas reconnaissants, ils sont _____.
6. Cet étudiant n'est pas silencieux, il est _____.
7. Dans cette région, la chasse n'est pas autorisée, elle est _____.
8. La vie dans les grandes villes n'est pas calme, elle est _____.
9. La liste des invités n'est pas incomplète, elle est _____.
10. Mon voisin n'est pas poli, il est plutôt _____.
11. Son introduction n'est pas longue, elle est _____.
12. Son exposé oral n'était pas désordonné, il était _____.
13. Cet emploi n'est pas passionnant, il est _____.
14. Le mécanisme de cette horloge n'est pas simple, il est _____.
15. Mon ordinateur n'est pas dernier cri, il est _____.
16. Cet acteur n'est pas humble, il est _____.



altruiste
anodin
cohérent
désuet
exhaustif
grossier
ingrat
monotone
mouvementé
prétentieux
prohibé
rudimentaire
sophistiqué
succinct
superflu
volubile



ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE

Compétence linguistique (langue)

Les antonymes II

Complétez les phrases suivantes à l'aide des mots situés dans l'encadré. Faites les accords qui s'imposent.

1. Ce détail n'est pas essentiel, il est _____.
2. Cette femme n'est pas rancunière, elle est _____.
3. Cette éducatrice n'est pas responsable, elle est _____.
4. Cet employé n'est jamais en retard, il est _____.
5. Cette personne n'est pas raffinée, elle est _____.
6. Cet enfant n'est pas sage, il est _____.
7. Le chien de mes voisins n'est pas dangereux, il est _____.
8. Lorsque je conduis, je ne suis jamais distrait ; je suis _____.
9. Cet aventurier n'est pas craintif, il est _____.
10. Son ton n'est pas respectueux, il est _____.
11. Ces insectes ne sont pas bénéfiques pour nos plantes, ils sont _____.
12. Ses parents ne sont pas sévères, ils sont _____.
13. Les travailleurs sociaux ne semblent pas indifférents aux problèmes des gens, ils semblent _____.
14. Sa tenue vestimentaire n'est pas conventionnelle, elle est _____.
15. Ces activités ne sont pas bénévoles, elles sont _____.



désobéissant
dévoué
excentrique
futile
indulgente
inoffensif
laxiste
lucratif
méprisant
négligent
nuisible
ponctuel
téméraire
vigilant
vulgaire



ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE

Compétence linguistique (langue)

Associez le verbe de la colonne de gauche avec le groupe nominal approprié.

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| 1) Soumettre... | a) ... des données |
| 2) Poser... | b) ... des corrections |
| 3) Recueillir... | c) ... la conversation |
| 4) Tenter... | d) ... du temps |
| 5) Occuper... | e) ... des conclusions |
| 6) Engager... | f) ... une demande |
| 7) Poursuivre... | g) ... un conflit |
| 8) Apporter... | h) ... un effort |
| 9) Fournir... | i) ... ses opinions |
| 10) Consacrer... | j) ... un comportement |
| 11) Entraîner... | k) ... sa candidature |
| 12) Résoudre... | l) ... un rendez-vous |
| 13) Dégager, tirer... | m) ... des tâches |
| 14) Adopter... | n) ... des études |
| 15) Défendre... | o) ... sa chance |
| 16) Fixer... | p) ... un bilan |
| 17) Accomplir... | q) ... un poste |
| 18) Dresser... | r) ... des conséquences graves |

ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE II

Compétence linguistique (langue)

Associez le verbe de la colonne de gauche avec le groupe nominal approprié.

- | | |
|------------------|------------------------------|
| 1) Adopter... | a) ... sa pensée |
| 2) Brûler... | b) ... le portrait |
| 3) Alimenter... | c) ... une faute, une bévue |
| 4) Conclure... | d) ... à la tentation |
| 5) Inspirer... | e) ... des preuves |
| 6) Saisir... | f) ... un vœu |
| 7) Savourer... | g) ... la chance |
| 8) Résumer... | h) ... la victoire |
| 9) Dévorer... | i) ... une loi |
| 10) Proférer... | j) ... un roman |
| 11) Commettre... | k) ... des menaces |
| 12) Succomber... | l) ... une période difficile |
| 13) Dresser... | m) ... les étapes |
| 14) Exaucer... | n) ... un accord |
| 15) Traverser... | o) ... le débat |
| 16) Accumuler... | p) ... la sympathie |

ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE III

Compétence linguistique (langue)

Associez le verbe de la colonne de gauche avec le groupe nominal approprié.

- | | |
|------------------|-----------------------------------|
| 1) Détenir... | a) ... à ses occupations |
| 2) Parvenir... | b) ... d'enthousiasme |
| 3) Sombrier... | c) ... des informations |
| 4) Satisfaire... | d) ... un terme à... |
| 5) Mesurer... | e) ... dans la misère, la folie |
| 6) Livrer... | f) ... le rêve, l'espoir |
| 7) Fournir... | g) ... les exigences |
| 8) Affronter... | h) ... une énigme |
| 9) Lancer... | i) ... un combat |
| 10) Mettre... | j) ... à ses fins |
| 11) Dépasser... | k) ... le danger |
| 12) Caresser... | l) ... l'impact, les conséquences |
| 13) Atteindre... | m) ... les bornes |
| 14) Déborder... | n) ... des explications |
| 15) Résoudre... | o) ... un objectif |
| 16) Vaquer... | p) ... des accusations |

LES PLÉONASMES

Compétence linguistique (langue)

Repérez les pléonasmes dans les phrases suivantes. Un *pléonisme* est un enchaînement de mots qui expriment la même idée. Une suite pléonastique apparaît donc comme une répétition inutile.

Exemple : Les personnes intéressées devront monter en haut pour aller remettre leur fiche d'inscription à la secrétaire.

- Elle a fait quelques erreurs involontaires dans son travail d'histoire.
- Vous devrez rédiger par écrit le compte rendu de la réunion de ce matin.
- Le public s'est levé debout pour applaudir les comédiens.
- Tous les membres de la famille se sontentraîdés mutuellement pour rénover la maison.
- Il est fortement conseillé de se mettre à l'abri lors d'un orage électrique.
- Cette boutique renommée importe tous ses vêtements de l'étranger.
- Après une journée de travail, il est important de sortir dehors pour faire un peu d'exercice.
- Il y avait plusieurs différentes personnes à cette conférence.
- Il faudra veiller à ne pas répéter deux fois une telle erreur.
- Ce restaurant est très couru : si l'on veut obtenir une table, il faut réserver d'avance.
- Ce dessert est exquis, surtout quand on y ajoute en plus de la crème fraîche.
- Au jour d'aujourd'hui, la Grèce est aux prises avec de nombreuses difficultés économiques.
- Si l'on compare ensemble le français et l'espagnol, on observe de nombreuses similitudes.
- Il l'a croisée au parc, par un hasard imprévu, peu après qu'ils eurent quitté l'université.
- Ce programme de mise en forme comprend trente minutes de marche à pied par jour.
- Les tartes de ma mère goûtent plus meilleur que celles qu'on trouve au supermarché.
- Plusieurs oiseaux passent l'hiver au Canada, comme par exemple les mésanges, les geais et les moineaux.

LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Compétence linguistique (langue)

Trouvez le sens des expressions idiomatiques françaises ci-dessous.

1. Je me fais l'**avocat du diable**.

2. Il est impoli de faire **des messes basses** pendant la réunion.

3. Il m'a posé une question **à brule-pourpoint**.

4. Elle passe souvent du **coq-à-l'âne**.

5. Sa théorie semble **tirée par les cheveux**.

6. Il n'y est pas allé **de main morte** !

7. J'attends sa décision **de pied ferme**.

8. Il ne faut pas tout prendre **au pied de la lettre**.

9. Elle maîtrise bien l'anglais oral, mais l'écrit est son **talon d'Achille**.

10. Elle s'est trouvé un **bouc émissaire**.

11. La lutte contre la pauvreté est son **cheval de bataille**.

12. Je vais devoir **mettre les bouchées doubles** pour terminer ce travail.

13. Lors de nos conversations, elle veut constamment **mettre son grain de sel**.

14. Il a réussi son cours **haut la main**.



- a) Avec beaucoup de facilité
- b) Avoir des conciliabules avec qqn, un groupe
- c) Sans avoir peur d'affronter la personne, la chose en question
- d) Défendre une position à laquelle on ne croit pas nécessairement pour alimenter la discussion
- e) Aller plus vite, mettre plus d'ardeur
- f) Être exagéré
- g) Comprendre qqch selon son sens propre
- h) Mettre beaucoup d'énergie, exagérer
- i) Argument ou thème favori
- j) Sauter d'un sujet à un autre
- k) Personne sur laquelle on fait retomber toutes les fautes, tous les torts
- l) S'immiscer dans une conversation ou une affaire
- m) Le point faible d'une personne
- n) Sans introduction, sans que l'on ait le temps de se préparer



ATELIER SUR L'ARTICULATION

Compétence linguistique (voix)

En équipe, répétez les phrases suivantes à voix haute, à tour de rôle.

- ▶ La chemise du chimiste sèche.
- ▶ Ciel ! Si ceci se sait, ces soins sont sans succès.
- ▶ Sachez cacher votre angoisse.
- ▶ Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?
- ▶ Je veux et j'exige d'exquises excuses.
- ▶ Trois petites truites cuites, trois petites truites crues.
- ▶ Nos rhinocéros sont des héros et vos albatros font le gros dos.
- ▶ Gisèle songe à la chimie.
- ▶ Le juge rend justice.
- ▶ Le scout mange son casse-croute cru.
- ▶ L'essence de la science donne l'aisance des sens.
- ▶ Suis-je chez ce cher Serge ?
- ▶ Le ridicule ne nuit ni ne tue.
- ▶ Agathe attaque Tac, Tac attaque Agathe.
- ▶ Trois tortues à triste tête trottaient sur trois toits très étroits.

ATELIER SUR LA LIAISON

Compétence linguistique (voix)

LIAISONS OBLIGATOIRES	EXEMPLES
Entre le déterminant et le nom qu'il accompagne, ou avec l'adjectif qui précède ce nom.	<p>Les étudiants reviennent de voyage. Les bons étudiants reviennent de voyage. Un avion s'est posé à Moncton. Le gros arbre a été abattu. Quelques amis vont à ce spectacle.</p> <p style="text-align: right;">Attention : h muet : des heures (dèseure) h aspiré : des hiboux (dè-ibou)</p>
Entre les pronoms et le verbe.	<p>Nous avons réussi. Ils ont recommencé. Il vous appellera.</p>
Entre deux pronoms qui se suivent.	<p>Nous en buvons. Vous y pensez.</p>
Après une préposition.	<p>Il se cache dans une boîte. Elle retourne chez elle.</p>
Entre l'adverbe et l'adjectif qu'il accompagne.	<p>Elle est très intéressante. Il est bien heureux. Ils sont moins efficaces qu'autrefois.</p>
Dans certains mots composés.	<p>Ils semblent de plus en plus rapides. Quant à moi, je serai partie. Tout à coup, ils sont apparus. Il m'a observé de haut en bas.</p>

LIAISONS INTERDITES	EXEMPLES
Après la conjonction et.	Il y avait une femme <u>et un</u> enfant.
Après un nom singulier.	<p>Le <u>chat est</u> sorti. C'est un <u>repas exquis</u>. C'est un étudiant <u>intelligent</u>.</p>
Entre le nom et le verbe.	<p>Le <u>train arrive</u> à midi. Les <u>élèves apprennent vite</u></p>
Après le verbe.	<p>Il <u>part à</u> quatre heures. Il a <u>écrit une</u> lettre.</p>

ATELIER SUR LA LIAISON

Compétence linguistique (voix)

À tour de rôle, lisez les phrases suivantes à voix haute. Indiquez les endroits où une liaison doit être faite. Attention aux pataquès (fausses liaisons) !

1. Vous allez en parler ce soir aux nouvelles.
2. Je suis très étonnée d'apprendre qu'elle a cinq enfants !
3. Les étudiants qui réussissent leurs études sont des héros !
4. Ils leur ont offert un emploi intéressant.
5. Ils ont un grand appartement dans un quartier chic.
6. Je te parlerai de ça plus tard, car mon fils a fait tomber son petit avion en dessous de la table.
7. Ils habitent en Argentine et ils en sont très heureux.
8. Vingt enfants ont participé à quelques activités.
9. Ça a pris plusieurs heures avant d'arriver en Europe.
10. Je suis allée à cet événement annuel.

ATELIER SUR LES PROCÉDÉS D'EXPRESSIVITÉ

Compétence linguistique (voix)

1. *Indiquez l'endroit où placer l'accent d'insistance afin de rendre la phrase plus expressive. Répétez la phrase tout haut pour vous assurer de la justesse de votre réponse.*
 - a) Aujourd'hui, je vais vous parler de l'utilisation des technologies en salle de classe.
 - b) Pour conclure, je terminerai par une question : devrait-on taxer la malbouffe ou offrir une meilleure éducation en matière d'alimentation ?
 - c) Ce soir, les élèves de la classe de madame Germaine vous présenteront un spectacle haut en couleur.

2. *Indiquez l'endroit où placer l'accent d'insistance afin de rendre la phrase plus convaincante. Répétez la phrase tout haut pour vous assurer de la justesse de votre réponse.*
 - a) En effet, on remarque que plus de 50 % des élèves de quatrième année éprouvent des difficultés majeures en lecture.
 - b) Pourquoi les administrateurs de la ville de Moncton acceptent-ils que les propriétaires de maison centenaire recouvrent leur maison de vinyle ?
 - c) La nourriture servie dans ce restaurant est excellente ; j'ai entre autres adoré le saumon fumé. Par contre, l'ambiance est déprimante.
 - d) Je vous recommande d'aller voir ce film ! Les images, la musique, le jeu des acteurs, tout est parfait !

3. *Répétez les phrases...*
 - ...en élevant ou en baissant le volume de la voix.
 - ...en variant le timbre de la voix.
 - ...en accélérant ou en ralentissant la diffusion.
 - ...en ponctuant le mot-clé au moyen d'une légère pause, avant ou après ce mot.

LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE

Compétences discursive et communicative

Dans une équipe de travail, chacun des membres a sa façon de travailler, sa façon d'appréhender et de concevoir les diverses tâches, sa façon de communiquer. Ces différences interpersonnelles peuvent parfois créer des frictions et des mésententes au sein du groupe et il est essentiel de connaître les techniques visant à communiquer adéquatement ses besoins.

Comment formuler une critique ?

- Se concentrer sur la situation ou le comportement ;
- Formuler la critique de manière positive ;
- Faire des critiques constructives ;
- S'adresser directement à la personne (et non par lettre, par courriel) ;
- Formuler les critiques en privé (afin d'éviter toute humiliation).

Une technique de communication efficace : le message en « je »

Lorsqu'une personne reçoit un message de désapprobation (tu n'as pas encore fait ta partie du travail ! tu es paresseux !), elle le perçoit généralement comme une accusation. Cela suscite une réaction défensive de la part du récepteur, indiquant clairement que le message n'a pas été bien accueilli parce que mal formulé. Afin que le message soit mieux accepté, il est préférable de le présenter non pas comme un reproche, mais sous l'angle de ses besoins personnels. En ce sens, le message en « je » est tout indiqué, car il permet à l'émetteur d'être franc, d'exprimer son désaccord tout en favorisant une meilleure compréhension et une communication plus saine.

Le message en « je » contient trois types d'information :

- Un fait précis, un comportement ;
- Une émotion ressentie ;
- La conséquence de l'action et ses répercussions.

Voyez les phrases suivantes. Selon vous, laquelle peut mener à une situation plus conflictuelle ?

Révisé ton travail. Tu as produit un document médiocre.	Emploi du mode impératif Emploi d'un adjectif dépréciatif Emploi du pronom « tu »
Je veux que tu révises ton travail. J'ai eu de la difficulté à comprendre certains passages.	Emploi de l'indicatif présent Emploi du pronom « je »
J'aimerais que tu relises ton travail. Je suis persuadée que tu peux faire mieux.	Emploi du conditionnel présent Emploi du pronom « je »

En équipe, trouvez des façons de formuler des critiques avec tact et diplomatie en utilisant les techniques vues à la page précédente.

NE DITES PAS...	DITES PLUTOT...
Tes plaisanteries sont stupides.	Je n'apprécie pas beaucoup ce genre d'humour. J'aimerais que nous restions concentrés.
Tu es en retard.	Je me suis inquiété de ton absence.
Ton rapport était incohérent.	
Tu déranges pendant les réunions.	
Tes idées me semblent farfelues.	
Tu te mêles de ce qui ne te regarde pas.	
Tu t'exprimes avec un accent bizarre.	
Ton parfum sent mauvais.	
Tu n'as pas encore fait ta partie du travail.	

Comment poser de bonnes questions ?

L'aptitude à poser de bonnes questions constitue une technique de communication efficace et s'avère essentielle dans les relations de groupe. D'ailleurs, la qualité du questionnement mène à une réponse de qualité.

L'utilisation de la question permet entre autres de :

- rechercher une information précise ;
- faire participer quelqu'un ;
- approfondir un point de vue ;
- amener une décision, une conclusion ;
- apporter des précisions.

Voici différents types de questions :

- a) Les questions ouvertes amènent l'interlocuteur à développer son idée, à donner beaucoup d'information.
- b) Les questions fermées permettent d'obtenir des réponses précises et factuelles. Ce sont des questions auxquelles il est possible de répondre sans développer son idée. Elles peuvent être utiles, mais moins favorables à la communication.
- c) Les questions tendancieuses induisent une réponse et ne permettent pas au récepteur de donner son opinion véritable. Elle s'avère peu favorable à la communication, car elle engendre une attitude défensive.
- d) La reformulation interrogative consiste à répéter ou à résumer ce que l'interlocuteur vient d'énoncer. Il permet de vérifier le degré de compréhension et, par conséquent, il suscite une meilleure communication.

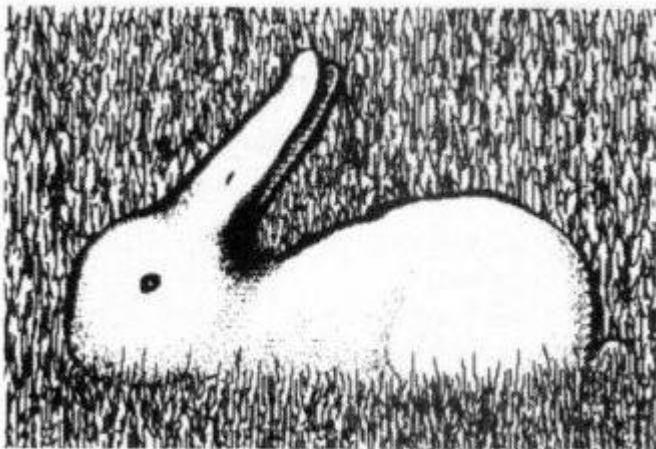
Identifiez le type de chacune des questions suivantes (ouverte, fermée, tendancieuse ou reformulation interrogative).

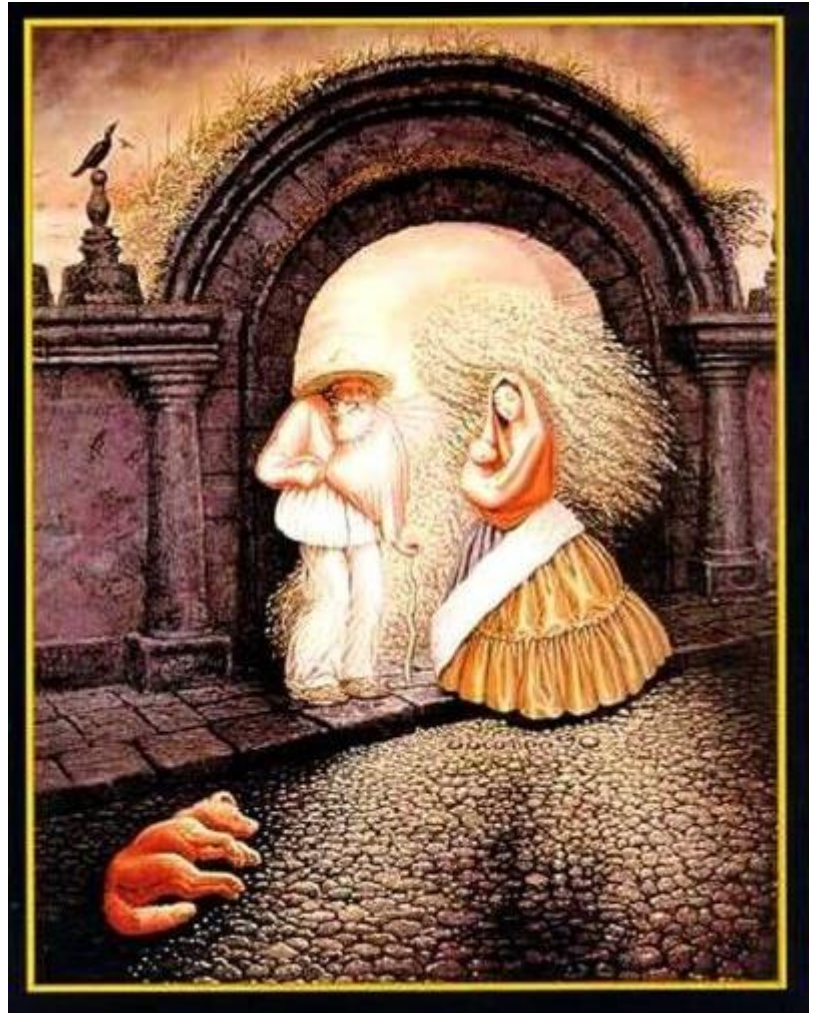
QUESTIONS	TYPES DE QUESTIONS
Est-ce que tu m'as compris ?	
Tu ne comprends pas, n'est-ce pas ?	
Quelles sont tes difficultés ?	
Si je comprends bien, il te manque des explications pour faire ce travail, est-ce bien cela ?	
Qu'est-ce que tu en penses ?	
As-tu trouvé toute la documentation ?	
Écoute, je te l'ai expliqué clairement, non ?	
Pourquoi as-tu choisi d'aborder ce sujet ?	

LA PERCEPTION Compétence communicative

La perception de l'émetteur et du récepteur constitue un aspect essentiel de la communication. D'ailleurs, beaucoup de problèmes de communication reposent sur des perceptions, lesquelles sont souvent complémentaires plutôt que contradictoires. Nous mettons cependant plus d'énergie à essayer de convaincre les gens qu'à écouter, comme si notre perception était sans faille.

À titre d'exemple, voyons les images suivantes.





Ainsi, en étant conscient des limites de sa perception et en tenant compte de la perception des autres, s'ajustant avec le temps, on fait en sorte que le processus de communication s'améliore.

ATELIER – PRISE DE DÉCISION PAR CONSENSUS

Compétence communicative

Cet exercice comporte deux parties : une partie individuelle et une seconde en groupe. Dans un premier temps, lisez le court récit qui suit et indiquez si chaque fait est vrai, faux ou inconnu. Dans la deuxième partie de l'exercice, vous répondrez collectivement aux mêmes questions en tentant de prendre une décision par consensus.

Récit

Un professeur de géographie de l'Université de Moncton venait tout juste d'éteindre lorsqu'un étudiant apparut et exigea les réponses de l'examen final. Le directeur du programme ouvrit un tiroir. Le tiroir fut vidé et l'individu prit la fuite. Le doyen de la faculté fut appelé d'urgence.

Quels sont les faits ?	Individu	Groupe
a) Quelqu'un apparut après que le directeur du programme eut éteint les lumières.		
b) Le voleur était un homme.		
c) L'étudiant n'exigea pas les réponses de l'examen final.		
d) Le directeur de programme a vidé le tiroir et s'est enfui.		
e) Quelqu'un a ouvert le tiroir.		
f) Une fois que l'étudiant exigeant les réponses de l'examen final eut ramassé le contenu du tiroir, il s'enfuit.		
g) Le tiroir contenait les réponses de l'examen final.		
h) L'étudiant demanda les réponses de l'examen final au directeur de programme.		
i) Le récit contient une suite d'événements et trois personnages : le directeur de programme, un étudiant qui a exigé les réponses de l'examen final et un doyen de faculté.		
j) Les faits suivants sont vrais : quelqu'un a exigé les réponses de l'examen final, on a ouvert un tiroir que l'on a ensuite vidé et l'étudiant est sorti du bâtiment en courant.		

Qui a obtenu le meilleur score, l'individu ou le groupe ?

Était-ce facile d'atteindre le consensus à l'intérieur du groupe ?

Êtes-vous plus sûr des décisions prises en groupe ou des décisions prises de manière individuelle ? Pourquoi ?

LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Compétences discursive et communicative

Le processus de prise de décision fait partie de la vie universitaire et professionnelle. Il peut être cependant difficile de trancher quand chacun a son opinion, sa perception. Voici deux méthodes qui permettent de prendre des décisions en groupe.

1. Remue-méninges (« brainstorming »)

Il s'agit de produire en quantité des idées créatrices dont on fera le tri lors d'une étape ultérieure. Durant cette étape, chaque participant y va spontanément de ses idées.

Dans une deuxième étape, les participants posent des questions de compréhension, les idées apparentées sont regroupées et les idées jugées trop farfelues sont éliminées. On procède ensuite à une analyse des idées conservées.

2. Les techniques favorisant le consensus

Le consensus constitue la position commune d'un groupe de personnes par rapport à un sujet donné. Il est le résultat d'une négociation coopérative.

Voici les aspects favorisant l'atteinte d'un consensus :

- a) Respect des différences et des autres points de vue ;
- b) Courage d'exprimer le fond de sa pensée ;
- c) Honnêteté et ouverture dans la discussion du problème ;
- d) Capacité d'écouter et de ne pas rester sur la défensive ou rigide dans sa position ;
- e) Disposition à abandonner l'idée qu'on a « la » bonne réponse et à explorer de nouvelles avenues ;
- f) Engagement à travailler en toute bonne foi en vue du but commun ;

QUESTIONS TYPES D'ENTREVUE

Compétence discursive

- **Parlez-moi de vous.**
Soyez prêt à parler de vous pendant environ deux minutes ;
Faites un résumé dynamique et intéressant de votre parcours professionnel et personnel ;
Établissez un lien avec l'emploi souhaité.
- **Pourquoi quittez-vous ou avez-vous quitté votre dernier emploi ?**
Exposez les changements dans l'entreprise ou votre désir de relever de nouveaux défis.
Ne critiquez jamais d'anciens employeurs.
- **Quels sont vos points forts ?**
Nommez-en au moins trois ;
Établissez un lien entre vos qualités et l'emploi souhaité.
- **Quel est votre plus grand défaut ?**
Concentrez-vous sur vos traits professionnels ;
Trouvez un trait de personnalité qui vous met parfois au défi ;
Adoptez une attitude positive à l'égard de ce défaut ;
- **Où vous voyez-vous dans cinq ans ?**
Parlez des champs qui vous intéressent ;
Parlez des compétences que vous souhaitez parfaire ;
Établissez un lien solide entre ces éléments et l'entreprise que vous ciblez.
- **Qu'est-ce que vous avez de plus que les autres candidats n'ont pas ?**
Parlez de ce qui vous rend unique (combinaison d'expériences, de compétences et de traits de personnalité);
Donnez un résumé concis.
- **Quels sont vos objectifs de carrière ?**
Discutez de vos objectifs à court et à moyen terme.
- **Parlez d'une situation où vous avez fait preuve d'initiative.**
Décrivez un défi auquel vous avez été confronté ;
Exposez un exemple de votre implication, de votre leadership.

PLAN GÉNÉRAL D'UN EXPOSÉ ORAL

Compétence discursive

Introduction

- **Sujet amené**
Idée générale reliée au sujet sans directement le nommer
- **Sujet posé**
Annonce de l'idée directrice, du sujet de l'exposé
- **Sujet divisé**
Annonce du plan, des idées principales du développement

Développement

- **Première idée**
La présenter, l'expliciter, l'illustrer par un exemple. Conclure par une phrase-résumé de ce paragraphe, soit par une transition vers celui qui suit.
- **Deuxième idée**
La présenter, l'expliciter, l'illustrer par un exemple. Conclure par une phrase-résumé de ce paragraphe, soit par une transition vers celui qui suit.
- **Troisième idée**
- **La présenter, l'expliciter, l'illustrer par un exemple. Conclure par une phrase-résumé de ce paragraphe, soit par une transition vers la conclusion.**

Conclusion

- **Sujet rappelé**
Rappel du but premier du travail présenté (le sujet posé de l'introduction)
- **Synthèse**
Bref survol des idées principales
- **Ouverture**
Présentation d'une nouvelle idée, réflexion sur le sujet abordé, questionnement

SOURCES

Adler R. et N. Towne *Communication et interactions*, Montréal, Groupe Modulo inc., 2009.

Béland B. et G. Levac. *Guide de communication orale et écrite*, Montréal, Groupe Modulo inc., 2010.

Centre collégial de développement de matériel didactique. *Amélioration du français*, [en ligne], 2007. [<http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>] (30 mai 2013)

DeVito, J., Chassé G. et C. Vezeau. *La communication interpersonnelle. Sophie, Martin et les autres*, Montréal, Editions du renouveau pédagogique inc., 2008.

Durepos M. *Communication interpersonnelle*, Éducation permanente, Université de Moncton.

Gélinas, M.-C. *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*, Montréal, Les éditions CEC, 2001.

Gélinas, M.-C. *La communication. Notions fondamentales*, Montréal, Les éditions CEC, 2005.

Le centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec. *Communication. Module 11*. 1999.

Melançon, O. *Tact et savoir-faire en communication orale au travail*, Montréal, Centre collégial de développement de matériel didactique, 2006.

Office québécois de la langue française. *Banque de dépannage linguistique (BDL)*, [en ligne], 2002. [http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1] (30 mai 2013)

EXERCICES EN
COMMUNICATION ÉCRITE

FRAN1600 Communication écrite



uelques exercices de langue...

- ◇ Capsules linguistiques pp. 2 à 6
- ◇ Repérage d'erreurs pp. 7 à 9
- ◇ Vocabulaire pp. 10 à 20
- ◇ Reprise de l'information pp. 21 à 27
- ◇ Structure de phrase pp. 28 à 32

uelques notions de rédaction...

- ◇ La lecture efficace pp. 33 à 43
- ◇ Le résumé pp. 44 et 46
- ◇ La dissertation pp. 47 à 54

CAPSULES LINGUISTIQUES

Thème :

1. Si elle à besoin d'aide, elle peut demander a son professeur.

2. Ont constate de plus en plus que les jeunes on de la difficulté à choisir un domaine d'études.

3. Le maire de la ville et sont conseiller son venus rencontrer les manifestants.

4. J'ai décider d'étudié en psychologie, car j'ai envie d'aidé les gens et de leur redonné confiance en eux.

5. Les ordinateurs offrent un bon nombre davantage, mais le dictionnaire me plait d'avantage.

Thème :

6. À mon _____, une de mes principales tâches est d'offrir des _____ aux clients.
7. Je te _____ fortement de te trouver un _____ d'été.
8. Ce professeur _____ de nouvelles méthodes d'apprentissage.
9. Il _____ réussir dans tous ses cours et, pour y arriver, il _____ d'arrache-pied.
10. Il _____ sur le bouton 1 pour effectuer un _____ et il _____ son doigt sur le 2 lorsqu'il _____ quelqu'un.

Thème :

11. Ces compagnies ne semblent pas faire _____ d'efforts pour protéger l'environnement.
12. Le festival a attiré _____ de touristes que l'an dernier.
13. Il s'est inscrit à plusieurs _____ sportives, mais en règle générale, il a de la _____ à prendre soin de sa _____.

14. Y a-t-il des extra-terrestres _____ nous ?

15. Voici mon _____ : 77, rue du Domaine, _____ 0205.

Thème :

16. Les _____ que les étudiants ne _____ pas _____ de questions.

17. _____, un colibri est _____ près de mon jardin, mais je n'ai pas réussi à l'_____.

18. Pour être heureux, il est _____ de se trouver un emploi _____.

19. Mon voisin parle _____ l'allemand et, depuis quelques années, il a la chance de le pratiquer _____.

Thème :

20. Vous devez faire sûr d'arriver au moins 10 minutes avant l'entrevue.

21. Les adolescents aiment bien expérier de nouvelles choses.

22. N'oubliez pas de nous téléphoner si vous souhaitez annuler votre rendez-vous chez le médecin.

23. Avez-vous prévu des parties de hockey pendant la période des fêtes ?

24. Selon tous les professeurs de français, ta phrase fait vraiment du sens.

25. J'ai l'intention d'appliquer pour plusieurs postes et, pour ce faire, je devrai préparer mon résumé.

26. Elle aimerait graduer de l'université dans deux ans pour ensuite ouvrir son cabinet d'avocats.

Thème :

27. Les aliments biologiques ont plus de chances de contenir des pesticides.

28. Selon plusieurs gens, le chiac serait la plus belle langue du monde.

29. On avait invité plusieurs différentes personnes à cette réunion d'information.

30. Cette usine rejette un grand montant de polluants atmosphériques.

31. Cette voiture fonctionne à merveille, mais à 35 000\$, elle me semble bien dispendieuse.

Thème :

32. Les gens qui sont capable d'entreprendre des études universitaire sont très intelligent.

33. Les ministres provincial en partenariat avec une ministre fédéral ont mis sur pied divers programmes social.

34. Les cahiers déchiré ou endommagé devront être apportés à la salle situé près de la cafétéria.

35. Les étudiants qui étaient présent lors de la fête ont été content de voir arriver leur chanteuse préféré.

36. Les documents que vous lirez en fin de semaine et que vous devrez ensuite résumer me semblent très intéressant.

Thème :

37. Ils nous conduirons sur la rue Main, puis nous visiterons la ville.

38. Je vous appellerez lorsque je serai revenu de ma réunion de département.

39. Sophie s'ennuie de ses parents ; elle les appelle tous les jours.

40. On leur rappelle que le patron les attend pour 8h30 et qu'ils doivent arriver à l'heure.

41. C'est moi qui est la nouvelle directrice du programme.

Thème :

42. Le gouvernement propose d'adopter une nouvelle loi sur l'assurance-emploi. Ils en parleront la semaine prochaine.

43. La plupart du temps, les personnes regardent la télévision parce qu'ils n'ont rien d'autre à faire.

44. Le couple était très fier d'emménager dans leur nouvelle maison.

45. La nouvelle bibliothèque publique sera bientôt construite, car ils ont déjà commencé à creuser les fondations.

46. L'équipe recommencera à s'entraîner à la piscine la semaine prochaine. J'espère qu'ils réussiront à remporter des médailles lors des prochains Jeux olympiques.

Thème :

47. Les filles ont participé à la collecte d'aliments non périssables.

48. Les organisateurs de la rencontre ont distribués les documents qu'ils avaient préparés.

49. Léa avait décidé de rentrer tôt, mais elle est tout de même restée jusqu'à minuit.

50. Elles sont venues me reconduire chez moi à pied puis elles ont marché jusqu'à leur appartement.

Thème :

51. Si les parents seraient plus autoritaires avec leurs enfants, il y aurait moins de délinquance.

52. Mes parents seraient surement déçus si j'abandonnerais mes études.

53. J'aimerais que tu fais ce travail d'ici mardi prochain.

54. La province a décidé d'augmenter la présence policière sur les routes pour que les gens sont en sécurité.

55. Il faudrait que tu prends des mesures pour éviter d'arriver en retard.

Thème :

56. En déménageant au centre-ville de Moncton, l'université était plus près de chez moi.

57. Pour éviter d'arriver en retard à l'université, le réveil-matin doit être réglé à 6h.

58. Pour conclure, le cours de français était très intéressant.

59. Pour continuer, les boissons énergisantes devraient être interdites aux enfants de moins de 13 ans.

Thème :

60. Si j'ai aussi bien réussi, c'est à cause de tous les efforts que j'ai fournis.

61. Je serai absente aujourd'hui dû à un rendez-vous médical.

62. Il existe plusieurs problèmes par rapport à l'intimidation dans les écoles.

63. J'adore la natation. Aussi, la course est un sport que je pratique régulièrement.

64. Je travaille actuellement comme commis mais je souhaiterais vivement me spécialiser en gestion financière.

63. Je maîtrise bien les règles de français car j'ai vu toutes les capsules linguistiques du cahier !

REPÉRAGE D'ERREURS

Lisez le court texte ci-dessous et corrigez les 25 erreurs qui s'y sont glissées.

Dans se texte, je vais vous présenter les raisons pour lesquelles j'ai choisis d'étudier en éducation. Tout d'abord, lorsque j'étais à l'école, j'adorais aidé tout mes amis à faire leurs devoirs. Je leurs proposais des trucs pour les aiders à comprendre la matière. Certains éprouvait des difficultés en mathématiques, d'autres en français ou en histoire et j'arrivais presque toujours a répondre à leurs questions. Lulu et Mimi m'on même dit que si je n'aurais pas été là, elles aurait eu beaucoup de misère à réussir. Deuxièmement, cette passion pour l'enseignement vient de ma tante qui est enseignante dans les écoles primaire. Je l'ai toujours admiré. Depuis mon enfance, chaque fois qu'elle parlait de ses journées passées avec ses élèves, des activités qu'elle organisait et des histoires qu'ils lui racontait, je l'enviais. Je me disais : « C'est ce que je veut faire plus tard. » Aujourd'hui, je suis inscrit à l'université et jusqu'à date, je sais que j'ai fait le bon choix.

Un conseil : si que tu travail fort, tu peut réussir !

REPÉRAGE D'ERREURS II

Corrigez les erreurs qui se sont glissées dans les phrases suivantes. Le nombre d'erreurs est indiqué entre parenthèses.

1. Le soir de l'Halloween, j'avait éteint les lumières de la maison pour créé une ambiance sinistre. J'avais allumer assé de chandelle pour voir un peu et je m'avais déguisé en fantôme. (7)
2. Les médailles et les trophées que j'ai gagné sont les choses qui me rend le plus fier. En outre, mon plus beau souvenir, c'est certainement le jour où j'ai revenu d'une compétition avec quatres médailles d'or. Accroché dans ma chambre, elles sont ma plus grande fiertée. Je les regardes sans arrêt. (7)
3. Pendant mon temps libre, j'aime bien allé faire du bénévolat dans une hôpital de la région. L'hivers passé, j'ai été visiter des personnes âgé et je les ai offrit des fleurs. Ils était vraiment content. (10)
4. N'hésiter pas a communiqué avec moi si vous avez des questions. Si que je suis absente, laisser moi un message et je vous téléphonerz lorsque je serez de retour à mon office. Si c'est urgent, téléphonez ma secrétaire. (11)
5. Encore une fois, je croit que je vas passé une belle automne. Je pense entre autres allé cueillir des pomme dans un petit village Acadien. L'automne, ces aussi la saison parfaite pour aller prendre une marche dans les sentiers pédestre. (12)

REPÉRAGE D'ERREURS III

Corrigez les erreurs qui se sont glissées dans les phrases suivantes. Le nombre d'erreurs est indiqué entre parenthèses.

1. Des études démontre que, dans les écoles, les adolescents qui possède un téléphone cellulaire s'envoient plus d'une centaine de message par jour. (3)
2. Les scientifiques ont confirmés l'exactitude de leur théorie et ils en sont arrivés à la conclusion que s'ils ne seraient pas là, on assisteraient à la fin du monde. (3)
3. Malheureusement, on arrive plus à attirer assers de touristes pour assuré la survie de se restaurant de Shédiac. (4)
4. Dû au mauvais temps, les pêcheurs ont revenus plus tôt que d'habitude. Ils devront faire d'avantage de travaille la semaine prochaine. (4)
5. L'inspecteur et son partenaire son arrivés sur les lieux de l'accident avec une heure de retard. Tout le monde se demandaient s'ils allais réussir a attraper le chauffard ? (5)
6. Pour conclure, la viande devrais être bannie de notre alimentation car elle occasionne de nombreux problème de santé chez les consommateurs. (5)
7. Il restait qu'un mois avant Noël et plusieurs différentes personnes fesaient leurs achats afin d'évité les files dans les centres commerciaux. (5)
8. Tout les étudiants avaient exprimés leur point de vue lorsque le professeur leurs avaient demandé qu'est-ce qu'ils pensaient des changements climatique. (6)

REPLACEMENT D'UNE SUBORDONNÉE

Trouvez un adjectif permettant d'éliminer la subordonnée relative.

Exemple : Un verre *que l'on ne peut pas casser*

Un verre **incassable**

Un enfant *qui se laisse influencer*

Un enfant

Des documents *auxquels on peut accéder*

Des documents

Un moment *que l'on n'oubliera jamais*

Un moment

Un texte *que l'on peut comprendre*

Un texte

Un ennemi *que l'on n'arrive pas à vaincre*

Un ennemi

Une écriture *que l'on peut lire*

Une écriture

Une envie *à laquelle on ne peut résister*

Une envie

Un argument *que l'on peut défendre*

Un argument

Une histoire *que l'on ne peut pas croire*

Une histoire

Une faute *que l'on ne peut pas réparer*

Une faute

Un monument *que l'on voit*

Un monument

Un adversaire *qui n'a pas de pitié*

Un adversaire

Des avantages *que l'on ne peut pas contester*

Des avantages

Une disparition *contre laquelle on ne peut pas lutter*

Une disparition

Un geste *qui devrait être réprimandé*

Un geste

Un logement *qui convient*

Un logement

Une douleur *que l'on ne peut supporter*

Une douleur

Une plage *qui ressemble au paradis*

Une plage

Un rythme *qui rappelle l'enfer en raison de son intensité*

Un rythme

Une personne *que l'on ne peut remplacer*

Une personne

REPLACEMENT D'UNE SUBORDONNÉE II

Éliminez la subordonnée complétive et remplacez-la par un groupe nominal.
Nous attendons tous *qu'il arrive*. Nous attendons tous **son arrivée**.

1. Même dans les situations stressantes, elle ne montre pas *qu'elle est impatiente*.

2. En général, je n'aime pas *qu'il fasse très chaud*.

3. Je constate *que ma nouvelle collègue est ponctuelle*.

4. Elle a rédigé un roman policier pendant *qu'elle était en prison*.

5. Le recteur prévoit *que les cours reprendront jeudi prochain*.

6. La patronne comprend *que je refuse l'emploi*.

7. Contrairement à ce que l'on aurait pu croire, son texte montre *qu'il a peu d'imagination*.

8. L'odeur alléchante montre *que le restaurant est proche*.

9. Les analystes avaient prédit *que les Canadiens de Montréal seraient vainqueurs*.

10. L'animateur n'a sûrement pas remarqué *que tu étais mal à l'aise*.

11. Ces clients ont besoin *que vous les aidiez*.

12. Elle ne supporte pas *que ça sente le parfum dans son local*.

REPLACEMENT D'UNE SUBORDONNÉE III

Remplacez la subordonnée soulignée et placée en italique par un **adjectif**. N'hésitez pas à chercher dans le dictionnaire en cas de besoin.

- 1) Une empreinte *qui est faite avec le doigt*, c'est une empreinte _____.
- 2) Une randonnée *qui est faite à pied*, c'est une randonnée _____.
- 3) Une plante *qui vit dans l'eau*, c'est une plante _____.
- 4) Des animaux *qui vivent le jour*, ce sont des animaux _____.
- 5) Des activités *qui ont lieu pendant la nuit*, ce sont des activités _____.
- 6) Une pluie *qui ressemble à un déluge*, c'est une pluie _____.
- 7) Du sel *qui vient de la mer*, c'est du sel _____.
- 8) Des gens *qui possèdent une vaste culture*, ce sont des gens _____.
- 9) Une maladie *qui affecte le cœur*, c'est une maladie _____.
- 10) Un comportement *qui sert d'exemple*, c'est un comportement _____.
- 11) Un climat *qui procure un sentiment de paix*, c'est un climat _____.
- 12) La langue *qui vient de la mère*, c'est la langue _____.
- 13) Les éruptions *qui proviennent des volcans*, ce sont des éruptions _____.
- 14) Un régime *qui est mené par un dictateur*, c'est un régime _____.
- 15) Une maison *qui a cent ans*, c'est une maison _____.
- 16) Des traditions *qui viennent des ancêtres*, ce sont des traditions _____.
- 17) Des conflits *qui surviennent entre les générations*, ce sont des conflits _____.
- 18) Une araignée *qui envoie du venin*, c'est une araignée _____.
- 19) Une tenue *que l'on porte pendant l'été*, c'est une tenue _____.
- 20) Des habitudes *qui sont bonnes pour la santé*, ce sont des habitudes _____.

EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Trouvez la définition de chacune des expressions idiomatiques suivantes dans l'encadré ci-dessous.

1. Je ne l'avais pas vu depuis belle lurette. _____
2. Il ne peut pas vous recevoir pour le moment; il a beaucoup de pain sur la planche. _____
3. Selon moi, il obtiendra l'emploi, car il a plusieurs cordes à son arc. _____
4. Il doit admettre que les mathématiques sont sa bête noire. _____
5. Pour y arriver, tout le monde devra mettre la main à la pâte. _____
6. Depuis les scandales de corruption, cette entreprise est sur la sellette. _____
7. Les pêcheurs sont revenus bredouilles de leur voyage de pêche. _____
8. Ces révélations ne seraient que la pointe de l'iceberg selon certains journalistes. _____
9. Cela fait des semaines que je m'inquiète et pendant ce temps, il dort sur ses deux oreilles! _____
10. Nous terminerons ce rapport bientôt; pour l'instant, nous avons d'autres chats à fouetter. _____
11. Elle en a de la chance. Elle a eu cette voiture pour une bouchée de pain. _____
12. Il m'a finalement avoué la vérité, mais j'ai dû lui tirer les vers du nez. _____
13. Elle attend au restaurant depuis une heure. D'après moi, cet homme lui a posé un lapin! _____
14. Il faut dire que cet alpiniste n'a pas froid aux yeux! _____

- | | |
|--|--|
| a) Avoir des choses plus importantes à faire | h) Longtemps |
| b) Dormir d'un sommeil paisible | i) Disposer de plusieurs ressources pour réussir |
| c) Se mettre au travail | j) Avoir beaucoup de travail |
| d) Ne pas avoir peur | k) Très bon marché |
| e) Ne pas se présenter à un rendez-vous | l) La chose qu'une personne déteste le plus |
| f) Faire avouer | m) Être accusé |
| g) Sans avoir obtenu ce que l'on cherchait | n) Partie visible, connue d'une affaire qui en cache une plus importante |

SYNONYMES

Trouvez un synonyme pour chaque mot suivant et insérez-le dans la phrase.

1. Recommander vivement
L'auteur p_____ une approche pédagogique basée sur l'aide par les pairs.
2. Effet
Il semblerait que la rapidité des images dans les dessins animés d'aujourd'hui aurait une i_____ sur la capacité de concentration des enfants qui les regardent.
3. Répéter
Le ministre a r_____ son désir de se représenter aux prochaines élections.
4. S'opposer violemment
Il s'i_____ contre le projet visant à ouvrir des magasins à grande surface en périphérie de la ville.
5. Très bref
Somme toute, notre passage sur terre demeure bien é_____.
6. Plus haut sommet
Selon certains spécialistes, la carrière de Maurice Richard a atteint son a_____ en 1958.
7. Dissimuler
Le gouvernement se réjouit des surplus budgétaires gouvernementaux, mais o_____ complètement la question des pertes d'emplois.
8. Paroles stupides
J'adore lire des articles sur le web, mais certains commentaires contiennent des tas d'i_____.
9. Porter ostensiblement
À l'école secondaire, mon professeur de français a _____ de larges cravates toujours agencées à ses chaussettes.
10. Confirmer
Mon expérience de travail auprès des jeunes en difficulté me c_____ dans mon désir de devenir psychiatre.
11. Manque
Ces mesures visent à contrer la p_____ de main-d'œuvre qui subsiste dans la région depuis plusieurs années.

SUPERLATIFS

Remplacez les mots en parenthèses par un mot situé dans l'encadré. Faites les accords qui s'imposent.

1. La toile de ce peintre est _____ (très laide).
2. Lorsqu'il se réveille, il est souvent d'une humeur _____ (très mauvaise).
3. L'appartement que j'ai visité est _____ (très grand).
4. Pascal Poirier était un homme _____ (très intelligent).
5. Le bureau dans lequel je travaille est _____ (très petit).
6. Selon moi, ton employé t'a remis un travail _____ (très mauvais).
7. Cette entreprise dépense des sommes _____ (très grandes) pour la main-d'œuvre.
8. Cette décision est _____ (très importante) pour la survie de l'entreprise.
9. Ce témoin n'a pu donner que d'_____ (très petits) détails sur l'accident.
10. J'ai adoré cette pièce de théâtre! Les décors, l'éclairage, tout était _____ (très beau)!
11. Les lutteurs japonais que j'ai vus à la télévision étaient _____ (très gros).
12. Les parents étaient _____ (très heureux) après la naissance de leurs jumeaux.
13. Mes voisins ont été _____ (très tristes) en apprenant la nouvelle.



affligé
considérable
corpulent
crucial
érudit
exécrable
exigu
hideux
infime
médiocre
radieux
spacieux
splendide



ANTONYMES

Complétez les phrases suivantes à l'aide des mots situés dans l'encadré. Faites les accords qui s'imposent.

1. Ce film n'est pas intéressant, il est _____.
2. Ces élèves ne sont pas obéissants, ils sont _____.
3. Cet étudiant n'est pas optimiste, il est _____.
4. Il n'est pas de bonne humeur, il est d'une humeur _____.
5. Ses idées ne sont pas rationnelles, elles sont _____.
6. Cet enfant n'est pas du tout méfiant, il est _____.
7. Cette employée n'est pas zélée, elle est _____.
8. Malgré tout, cette tumeur n'est pas grave, elle est _____.
9. Sa remarque n'était pas déplacée, elle était plutôt _____.
10. Pour son entrevue, sa tenue n'était pas soignée, elle était _____.
11. Ces substances ne sont pas bonnes pour la santé, elles sont _____.
12. Cet acheteur n'est pas convaincu de la qualité de ce produit, il est _____.
13. Il n'a pas donné une réponse incertaine, il a donné une réponse _____.
14. Toutes ces décorations de Noël ne sont pas nécessaires, elles sont _____.
15. Malgré les apparences, sa théorie n'était pas saugrenue, elle était _____.
16. Ce politicien n'est pas terne, il est _____.

ENCADRÉ
 bénin
 catégorique
 charismatique
 crédule
 ennuyeux
 indiscipliné
 insensé
 logique
 maussade
 négligé
 nonchalant
 nuisible
 pertinent
 pessimiste
 sceptique
 superflu
ENCADRÉ

ANTONYMES II

Complétez les phrases suivantes à l'aide des mots situés dans l'encadré. Faites les accords qui s'imposent.

1. Ce témoignage ne peut pas être contesté, il est _____.
2. Son attitude n'est pas du tout pacifiste, elle est _____.
3. Son explication ne me semble pas claire, elle est _____.
4. Le geste de ton patron n'était pas approprié, il était _____.
5. En réunion, cet employé n'est pas attentif, il est _____.
6. Cet individu ne semblait pas honnête, mais plutôt _____.
7. Ce projet n'est pas réaliste, il est _____.
8. Cette chambre d'hôtel n'est pas propre, elle est _____.
9. C'est temps-ci, mon chat Merlin n'est pas actif, il est plutôt _____.
10. Les dépenses qu'elle fait ne sont pas raisonnables, elles sont _____.
11. Il n'a pas dressé un portrait approximatif de la situation, il a en fait un portrait _____.
12. Depuis quelque temps, mon sommeil n'est pas du tout paisible, il est _____.
13. Dans mon nouvel appartement, ma chambre n'est pas petite, elle est _____.
14. Dans cet article, les affirmations du journaliste ne sont pas vraies, elles sont _____.
15. Les signes religieux qu'elle porte ne sont pas discrets, ils sont _____.
16. L'augmentation des frais de scolarité n'est pas faible, elle est _____.



amorphe
belliqueux
déplacé
erroné
excessif
exhaustif
inattaquable
indifférent
infect
nébuleux
ostentatoire
sournois
substantiel
tourmenté
utopique
vaste



NÉGATION

Remplacez le verbe de la phrase (ou la locution verbale) par un mot situé dans l'encadré. Faites les accords qui s'imposent.

1. L'élève ne connaît pas la réponse. Il l'_____.
2. Le directeur n'accepte pas votre décision. Il la _____.
3. Marc n'a pas réussi son examen. Il l'_____.
4. Cet enfant ne dit pas la vérité. Il _____.
5. Je n'aime pas le manque de respect. Je le _____.
6. Dans cette affaire, ma collègue n'a pas raison. Elle _____.
7. Cette femme ne s'occupe pas de ses enfants. Elle les _____.
8. Il ne dit pas un mot. Il _____.
9. Je ne continuerai pas mes cours hebdomadaires de tango. Je les _____.
10. Elle n'a pas hâte de déménager. Elle _____ son déménagement.
11. Sophie ne croit pas que son chat s'enfuira. Elle _____ qu'il s'enfuira.
12. Je n'empêche pas l'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement. Je les _____.
13. Mon voisin ne veut pas sa part d'héritage. Il _____ à sa part d'héritage.
14. Son avis ne me convainc pas d'acheter cette voiture. Il m'en _____.
15. Cet automobiliste ne respecte pas les règles de conduite. Il les _____.



abandonner
avoir tort
décourager
détester
douter
encourager
enfreindre
ignorer
mentir
négliger
rater
redouter
refuser
renoncer
se taire



COOCCURRENCES

Remplacez le verbe **faire** par un verbe plus précis. N'hésitez pas à utiliser le dictionnaire des cooccurrences.

- 1) Malheureusement, je devrai **faire** quelques corrections dans mon travail sur la schizophrénie.

- 2) Après avoir travaillé pendant quelques années, Roméo a décidé de **faire** des études en criminologie.

- 3) Pour arriver à augmenter ta moyenne générale, tu devras **faire** des efforts supplémentaires en français.

- 4) Si Juliette souhaite obtenir une bourse d'études, elle doit **faire** une demande auprès du registrariat.

- 5) Nous devrions éviter de **faire** des conclusions trop rapidement, sans avoir vérifié au préalable.

- 6) Lorsqu'elle se trouve dans une salle d'attente, Iseult aime bien **faire** la conversation avec les gens qui l'entourent.

- 7) Afin de bien **faire** ses tâches, Tristan a besoin d'énormément de concentration.

- 8) Les directeurs **ont** finalement **fait** un bilan positif de la dernière année financière.

- 9) Personne ne sera renvoyé à moins que vous **fassiez** une faute grave.

- 10) Lancelot, chevalier héroïque, **a fait** plusieurs combats acharnés contre l'ennemi.

- 11) Le grand singe qui vit en captivité a tendance à **faire** les mêmes gestes que les humains.

12) Tout au long de ce travail, je tenterai de **faire** un portrait exhaustif de l'œuvre de Shakespeare.

13) Elle a dû communiquer avec la police, car le client lui **avait fait** des menaces.

14) La ville a envoyé un communiqué visant à informer la population du fait qu'elle allait **faire** une analyse de l'eau.

15) Guenièvre avait comme but ultime de **faire** un salaire intéressant.

Remplacez le verbe **avoir** par un verbe plus précis. N'hésitez pas à utiliser le dictionnaire des cooccurrences.

1) Mon collègue **a** un comportement étrange depuis quelque temps.

2) Selon moi, cette situation pourrait **avoir** des conséquences environnementales assez graves.

3) D'ici quelques années, Cyrano aimerait bien **avoir** un poste de conseiller financier dans cette entreprise.

4) Ce candidat **a** des qualités exceptionnelles, mais il manque un peu d'expérience en management.

5) Cet adolescent **avait-il** une influence néfaste sur ses collègues de classe?

6) L'histoire devrait **avoir** une plus grande place dans la formation des élèves du secondaire.

7) On sait que ce journaliste **a** des informations privilégiées sur le maire, mais on ne sait pas lesquelles.

8) Cette petite pâtisserie **a** une très bonne réputation dans le quartier.

REPRISE DE L'INFORMATION

Qu'est-ce que la reprise de l'information?

Il s'agit de parler de certaines choses à plusieurs reprises dans un texte sans nécessairement réutiliser constamment le ou les mêmes mots. Il existe plusieurs façons d'effectuer une bonne reprise de l'information. En voici quelques-unes...

PROCÉDÉS	EXEMPLES
Reprise par un pronom	<u>L'ordinateur</u> est indispensable dans la vie de tous les jours. En effet, <u>il</u> nous permet d'effectuer du travail rapidement en plus de nous aider à communiquer avec le monde. <u>Les membres du conseil d'administration</u> ont adopté un nouveau règlement. <u>Beaucoup</u> étaient satisfaits de cette décision, mais <u>certains</u> auraient préféré maintenir le statu quo.
Reprise par le même nom précédé d'un déterminant différent	J'ai reçu <u>la lettre</u> que vous attendiez avec impatience. <u>Cette lettre</u> sera déposée sur votre bureau. <u>Un enfant</u> s'est présenté au bureau du directeur. Après plusieurs minutes de silence, <u>l'enfant</u> a enfin avoué qu'il avait lancé des pommes sur la fenêtre.
Reprise par un synonyme	J'ai aperçu <u>un animal</u> étrange en me promenant dans la forêt. <u>La bête</u> était noire et avait de longues griffes pointues.
Reprise par un mot générique	<u>L'ordinateur</u> est indispensable dans la vie de tous les jours. En effet, <u>cet appareil</u> nous permet d'effectuer du travail rapidement en plus de nous aider à communiquer avec le monde.
Reprise par un mot spécifique	<u>Les technologies</u> sont indispensables de nos jours. Par exemple, <u>la tablette</u> nous permet d'effectuer du travail rapidement en plus de nous aider à communiquer avec le monde.
Reprise par une périphrase	<u>Le cours de français</u> sera offert à plusieurs reprises pendant l'année universitaire. Cela permettra à un plus grand nombre d'étudiants d'étudier <u>cette matière que tout le monde adore</u> .
Reprise par un mot synthétique	La consommation d'aliments de chaînes de restauration rapide peut notamment être la cause <u>d'obésité, de diabète et de maladies cardiaques</u> . <u>Tous ces problèmes</u> pourraient être réglés si le gouvernement adoptait certaines lois.
Reprise par un mot de même famille	Le nombre de chômeurs <u>a augmenté</u> lors de la dernière décennie et des économistes croient que <u>cette augmentation</u> s'explique par le fait que de nombreuses industries ont été délocalisées à l'étranger.

REPRISE DE L'INFORMATION

A. Recherche de termes spécifiques

Trouvez deux termes spécifiques pour chacun des termes génériques suivants. Plusieurs réponses sont possibles.

1. La région a subi les ravages de plusieurs catastrophes naturelles. En effet, des _____ et des _____ se sont abattus à cet endroit lors des dernières années.
2. Ce cours portera sur divers troubles de santé mentale. Nous traiterons entre autres de _____ et de _____.
3. Je m'intéresse à l'art sous toutes ses formes depuis un bon nombre d'années. En effet, je consacre mon temps libre à _____ et à _____.
4. De nos jours, les nouvelles technologies se développent à un rythme effréné, et ce, dans divers domaines. Nous n'avons qu'à penser au _____ et à _____ qui a totalement modifié notre façon de communiquer.

B. Recherche de termes génériques

Trouvez un terme générique pour chacun des termes spécifiques suivants.

1. L'élève en difficulté majeure a dû rencontrer une psychologue, un travailleur social ainsi que l'infirmière de l'école. Tous ces _____ l'ont aidée à réussir son année scolaire.
2. Ma bibliothèque personnelle regorge de romans, de bandes dessinées et de recueils de poésie. On peut bien sûr affirmer que j'adore les _____ !
3. De nos jours, rares sont ceux qui n'ont pas de compte Facebook ou Twitter. Qui sont ces personnes qui refusent d'utiliser les _____ ?
4. Dans cette unité, les patients sont principalement atteints de cancer et de diabète. Nous espérons que tous sauront vaincre ces _____.
5. Les touristes pourront assister à de nombreux spectacles en plein air et participer à une dégustation de fruits de mer. Il est à noter que ces _____ sont gratuites pour les enfants de moins de dix ans.
6. À l'été 2012, on a vu défiler dans les rues de Londres des plongeurs, des nageurs, des gymnastes, etc. Quelques-uns de ces _____ ont remporté la médaille olympique tant convoitée.
7. Votre demande d'emploi doit contenir un curriculum vitae, une lettre d'accompagnement ainsi que deux lettres de recommandation. Vous pouvez nous faire parvenir ces _____ à l'adresse indiquée à la fin de cette lettre.

REPRISE DE L'INFORMATION II

Complétez chaque phrase avec un mot de la même famille que le mot souligné afin de marquer la continuité.

- 1) Avec son spectacle empreint d'émotion, le chanteur a réussi à _____ la foule rassemblée.
- 2) Quel véritable festin! Les invités ont _____ toute la fin de semaine.
- 3) Parce qu'il avait hâte d'acquérir une nouvelle maison, mon frère se vante devant tous de sa nouvelle _____.
- 4) Cet enseignant semble très sévère, mais cette _____ est atténuée par un grand sens de l'humour.
- 5) Les prix de l'essence ne cessent de croître depuis plusieurs années. Nous espérons que cette _____ ne durera pas trop longtemps.
- 6) Parfois, nous vous proposerons des exercices plus difficiles. Consultez votre dictionnaire lorsque se présenteront des _____.
- 7) Ce professeur de littérature aime bien présenter les œuvres dans leur contexte. Cette _____ permet aux étudiants de mieux comprendre tout ce qui entoure les œuvres.
- 8) Lors de notre voyage, nous avons visité de nombreuses régions. De plus, nous avons eu le privilège de goûter plusieurs spécialités _____.
- 9) Il a réussi à présenter un travail parfait et cette _____ lui a valu la note A.
- 10) Les commerçants de la rue Main ont décidé de rendre leur boutique plus jolie pour le temps des fêtes. Ils utiliseront des guirlandes et des lumières pour _____ leur façade.
- 11) Pour la fin de cette visite, nous nous dirigerons vers un endroit plus frais, c'est-à-dire à l'extérieur du musée. Cela nous permettra de nous _____ un peu.

REPRISE DE L'INFORMATION III

Complétez chaque phrase avec un mot de la même famille que le mot souligné afin de marquer la continuité.

- 1) Toutes les cartes d'identité de cette criminelle semblent fausses et le détective LeBlanc croit savoir qui les a _____.
- 2) Les jours de fête nous rendent toujours très joyeux, mais il faut dire que toutes ces _____ exigent une longue préparation.
- 3) Lorsqu'il a fait un voyage humanitaire à Cuba, ce futur médecin a vécu plein d'expériences enrichissantes. Cela lui a permis d' _____ diverses pratiques médicales.
- 4) Je ne sais pas si ces renseignements sont vrais ; je vais devoir en vérifier la _____ auprès des personnes concernées.
- 5) J'ai bien les résolutions de problèmes, mais cette énigme est bien difficile à _____.
- 6) J'ai énormément de difficulté à comprendre le processus de la photosynthèse. Pourriez-vous me l'expliquer à l'aide d'exemples facilement _____ ?
- 7) J'ai visité un appartement dont les immenses fenêtres en font un endroit très lumineux. J'espère seulement que cette _____ ne m'empêchera pas de dormir le matin.
- 8) Avant de commencer ce projet, tu dois le faire approuver par la directrice. Tu pourras commencer à trouver des commanditaires et à rassembler ton équipe dès que tu auras obtenu cette _____.
- 9) Il est essentiel de bien se nourrir, c'est connu. Une façon de le faire est de consommer des fruits et des légumes colorés qui fournissent un grand apport _____.
- 10) Selon moi, ton jardin parait de plus en plus beau chaque été. Comment fais-tu pour l' _____ ainsi?
- 11) Le professeur sent de vagues odeurs de gâteau au chocolat et de vanille dans la classe. A-t-il des hallucinations _____ ?

L'UTILITÉ DES FAMILLES DE MOTS DANS LA RECHERCHE D'EMPLOI

(Section inspirée de fascicule du site CCDMD)

Dans un curriculum vitae (CV)

Dans un CV, il est essentiel de donner un aperçu de son expérience professionnelle, de ses compétences et de ses réalisations et, pour le faire, il faut recourir aux énumérations, et plus précisément aux énumérations verticales. Pour assurer l'uniformité de ces énumérations ainsi que leur cohérence, il arrive parfois que l'on doive transformer un groupe du verbe à l'infinitif en groupe nominal (ou l'inverse). Il convient alors de trouver des mots de même famille.

Exemple d'une énumération dans un CV :

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Garderie Les p'tits chatons

septembre 2002 à juin 2005

Éducatrice

- Préparer des activités;
 - Superviser les enfants;
 - Informer les parents;
 - Rédiger des évaluations.
-

Dans le cas précédent, l'énumération est constituée uniquement de groupes du verbe à l'infinitif. Elle est donc uniforme et cohérente. Il arrive également que l'on commence une énumération par un nom.

Dans l'exercice suivant, trouvez le nom correspondant à chacun des verbes :

Si les tâches consistaient à :

A. Développer : _____

B. Superviser : _____

C. Gérer : _____

D. Participer : _____

E. Vérifier : _____

F. Préparer : _____

G. Rédiger : _____

Toujours dans la même optique, lisez les extraits de CV suivant et repérez la ou les maladresses.

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Bijoux inc.

septembre 2002 à juin 2005

Vendeuse

- Conseiller les clients;
- Participer à l'élaboration de matériel publicitaire;
- Gestion des marchandises.

Quel changement devrait-on apporter à cette section?

COMPÉTENCES

- Dynamique;
- Esprit d'équipe et de collaboration;
- Motivation incroyable;
- Ponctuelle.

Quels changements devrait-on apporter à cette section?

RÉALISATIONS PERSONNELLES

- Gérante d'une équipe de hockey de niveau novice;
- Participation à des campagnes de financement pour l'Association canadienne du rein;
- Membre du comité des Amis des animaux;
- Camp de musique classique;
- Groupe symbiose.

Quels changements devrait-on apporter à cette section?

Dans la lettre professionnelle

La lettre professionnelle, par exemple la lettre d'accompagnement du CV, doit normalement contenir un objet, c'est-à-dire une mention qui permet de présenter succinctement le contenu de la lettre. Il est constitué d'une phrase nominale qui reflète les intentions du destinataire.

Voici un exemple de ce que l'on retrouve dans le haut de la lettre professionnelle, soit juste avant le corps de la lettre :

Moncton, le 15 décembre 2012

Madame Dominique Thomassin
Professeure
Université de Moncton
Campus de Moncton
18 avenue Antonine-Maillet
Moncton (Nouveau-Brunswick) E1A 3E9

Objet : Renseignement au sujet des cours de français

Madame,

Trouvez les noms correspondant aux verbes suivants :

Si la lettre a pour but de :

- A. Convoquer des gens à une réunion : _____
- B. Accepter une invitation : _____
- C. Avertir un employé : _____
- D. Contester une décision : _____
- E. Demander un emploi : _____
- F. Signaler un compte en souffrance : _____
- G. Répondre à une invitation : _____
- H. Se plaindre de l'état d'un appartement : _____
- I. Recommander un employé : _____

EXPANSIONS DU GROUPE NOMINAL

Observons les phrases suivantes :

Le cours d'histoire porte sur le Moyen Âge.

Le cours d'histoire que je suis porte sur le Moyen Âge.

Le cours d'histoire dont j'ai besoin porte sur le Moyen Âge.

Le cours d'histoire auquel j'assisterai l'an prochain porte sur le Moyen Âge.

Le cours d'histoire vers lequel je me dirige porte sur le Moyen Âge.

Les pronoms relatifs

Mots que l'on peut remplacer par **quelqu'un** ou **quelque chose** = QUE

Exemples : aider qqn, appeler qqn, manger qqch, voir qqch, préparer qqch, chercher qqch, préférer qqch, porter qqch...

Mots que l'on peut remplacer par **de quelqu'un** ou **de quelque chose** = DONT

Exemples : se souvenir de qqch, parler de qqch, avoir besoin de qqch, être fier de qqch, se méfier de qqch, se servir de qqch...

Mots que l'on peut remplacer par **à quelqu'un** ou **à quelque chose** = AUQUEL, À LAQUELLE, AUXQUELS, AUXQUELLES

Exemples : se fier à qqch, faire référence à qqch, obéir à qqch, assister à qqch, répondre à qqch, réfléchir à qqch...

Les **pronoms relatifs complexes** sont composés d'une préposition (POUR, SUR, CONTRE, DANS, AVEC...) et d'un des pronoms LEQUEL, LAQUELLE, LESQUELS, LESQUELLES

Exemples : C'est le politicien pour lequel je voterai. La laine avec laquelle j'ai tricoté ma couverture est douce. Les chaises sur lesquelles je me suis assis n'étaient pas confortables.

1. La société _____ nous vivons exige que tous soient très performants.
2. Ce sont les raisons _____ nous vous demandons d'apporter les documents _____ vous avez préparés.
3. Le film _____ je t'ai parlé et _____ tu aimerais voir renferme énormément de scènes de violence.
4. L'ordinateur _____ nous nous servons sera réparé par un technicien _____ je m'entends bien.
5. Les questions _____ vous avez réfléchi la semaine dernière vous permettront de rédiger un travail _____ vous me remettrez la semaine prochaine.
6. Je vous fournirai une liste des ouvrages _____ vous aurez besoin et _____ vous vous baserez pour effectuer vos travaux.

CONNECTEURS TEXTUELS

Complétez les phrases en ajoutant un des connecteurs suivants : *sous prétexte que, malgré le fait que, à condition que, dans l'espoir que, en attendant que.*

1. Cet homme a décidé d'entamer une grève de la faim _____ le gouvernement revienne sur sa décision.
2. Il a décidé d'aller travailler à la mine de charbon _____ les études universitaires coutaient trop cher.
3. Des familles entières devront loger dans des campements de fortune _____ leur village soit reconstruit.
4. Pâquerette sera de retour au travail lundi prochain _____ elle se soit entièrement remise de sa grippe.
5. _____ sa santé soit fragilisée depuis son accident, Jasmin court un marathon chaque printemps.

Complétez les phrases en ajoutant un des connecteurs suivants : *pour que, et, bien que, tant que, au moment où.*

6. Un individu a été appréhendé par deux policiers _____ il s'apprêtait à s'envoler vers le Mexique.
7. Il décida de se lever de son siège _____ la vieille dame puisse s'asseoir.
8. _____ elle ait adoré son séjour à Stockholm, Marguerite était contente de rentrer chez elle.
9. Je refuse de lui adresser la parole _____ il n'aura pas admis son erreur.
10. Capucine s'est impliquée de façon énergique dans les activités de son département _____ elle a tout de même réussi à maintenir une moyenne générale de 4.

Complétez les phrases en ajoutant un des connecteurs suivants : *lorsque, avant que, quoique, d'autant plus que, comme.*

11. _____ personne ne lui ait jamais appris à faire des nœuds, Wattana, cette femelle orang-outang du Jardin des plantes de Paris, arrive à nouer des ficelles avec une impressionnante rapidité.

12. _____ il est arrivé en retard au congrès, il a raté la présentation sur les soins de santé au Nouveau-Brunswick.
13. Elle pense que tous les invités seront arrivés _____ son père revienne du marché.
14. Elle pense que tous les invités seront arrivés _____ son père reviendra du marché.
15. Jacinthe est ravie d'avoir gagné un voyage en Argentine _____ elle vient de terminer des cours intensifs d'espagnol.

Complétez les phrases en ajoutant un des connecteurs suivants : *parce que, dès que, mais, si, depuis que.*

16. Nous communiquerons avec vous _____ un nouveau poste sera offert au sein de notre entreprise.
17. Olivier n'a donné aucun signe de vie _____ il est parti étudier en Autriche.
18. Deux détenus avaient planifié une évasion spectaculaire en hélicoptère, _____ ils ont rapidement été rattrapés par les policiers.
19. Certains sont d'avis que le combat extrême n'est pas un sport _____ il n'est pas assez réglementé.
20. _____ elle avait accepté cette promotion, elle aurait dû déménager à Fredericton.

Complétez les phrases en ajoutant un des connecteurs suivants : *afin que, puisque, pourvu que, tandis que, même si.*

21. _____ certains Haïtiens puissent dormir confortablement, des citoyens ont décidé de fabriquer des matelas avec des sacs de lait.
22. J'achèterai votre voiture _____ vous me prouviez qu'elle se trouve dans un état impeccable.
23. _____ elle souffre d'affreux vertiges, Rose a décidé de suivre des cours de parachutisme.
24. Il existe plusieurs avis sur la question du suicide assisté : certains croient que cette pratique constitue bel et bien un meurtre _____ d'autres préconisent la liberté de choix.
25. _____ tu sembles si emballée par ce projet, pourquoi n'en assures-tu pas la coordination?

EMPLOI DU SUBJONCTIF

Complétez les phrases suivantes en employant le verbe situé entre parenthèses.

Exemple : Tes patrons désirent ton retour au travail. (revenir)

Tes patrons désirent que tu reviennes au travail.

1. Il faudrait faire un bilan financier. (faire)

Il faut que l'on _____.

2. Ses parents souhaitent son bonheur. (être)

Ses parents souhaitent qu'elle _____.

3. Il est important de remettre ce travail à temps. (remettre)

Il est important que vous _____.

4. Le client aimerait un café. (aller)

Le client aimerait que tu _____.

5. Il veut te dire la vérité. (savoir)

Il veut que tu _____.

6. Il faut continuer à fournir des efforts considérables afin de réaliser tes rêves. (continuer)

Il faut que tu _____.

7. Les journalistes sont contents de sa prise de décision. (prendre)

Les journalistes sont contents qu'il _____.

8. Il est nécessaire d'avoir beaucoup d'argent pour acheter une maison sur le bord de la plage. (avoir)

Il est nécessaire que l'on _____.

9. Il faut connaître les bonnes personnes pour obtenir cet emploi (connaître)

Il faut que vous _____.

10. Il est temps de repartir chez vous. (repartir)

Il est temps que vous _____.

LES PRÉPOSITIONS

Voici quelques exemples de prépositions :

à sur pour
de dans chez
pendant envers en

Complétez les phrases suivantes à l'aide d'une préposition.

1. Lorsque j'avais dix-sept ans, je suis allée _____ Cuba.
2. Il aimerait bien siéger _____ conseil d'administration.
3. Ma famille et moi aimerions aller _____ Sud cet hiver.
4. Il a vu son actrice préférée _____ la télévision hier.
5. Je déteste être assise tout près d'une dame bavarde lorsque je suis _____ l'avion.
6. Ce soir, vous irez _____ coiffeur.
7. Ce soir, nous irons _____ salon de coiffure.
8. Tu peux te fier _____ moi.
9. J'ai choisi de présenter un travail _____ les troubles d'apprentissage.
10. Nous serons absents du bureau _____ deux semaines.
11. Il existe divers problèmes _____ la société.
12. Montre-t-il de la cruauté _____ ses employés?
13. Chacun est responsable _____ ses actes.
14. À 35 ans, il dépend encore _____ ses parents.

MANGER BIO, VRAIMENT MEILLEUR POUR LA SANTÉ?

Texte adapté d'un article de Yanick Villedieu, publié dans *L'actualité* le 4 septembre 2012

Yanick Villedieu est un journaliste et animateur de radio qui se spécialise dans la vulgarisation scientifique. Il anime *Les années-lumière*, une émission scientifique à la radio de Radio-Canada dans laquelle il explore de nombreux sujets dont la technologie, l'astronomie, l'environnement, l'alimentation en passant par la science du cerveau et la génétique.

Pas faciles, les choix alimentaires! Les aliments biologiques, vantés, achetés et dégustés parce qu'ils seraient meilleurs pour la santé que les aliments conventionnels, ne le sont peut-être pas. C'est ce qui ressort d'une étude publiée aujourd'hui dans les *Annals of Internal Medicine* par des chercheurs de l'Université Stanford, en Californie. Leurs conclusions proviennent de ce qu'on appelle, dans le jargon de la recherche, une méta-analyse – une compilation d'études publiées depuis plusieurs années dans le but de comparer les deux types d'aliments, les conventionnels et les bios. Rien, dans les 17 études sur l'humain et les 223 études d'aliments retenues dans cette méta-analyse, rien ne prouve clairement qu'il y ait un réel avantage santé à manger bio, ni pour les fruits et légumes, ni pour la viande. Rien ne prouve, en effet, que les aliments bios soient plus nutritifs ou moins risqués pour la santé que les aliments ordinaires.

Bien sûr, il y a des différences (autres que des différences de prix...) entre le bio et le conventionnel. Les produits bios ont 30 % moins de chances de contenir des résidus de pesticides – mais certains en contiennent quand même, et de toute façon, même dans les produits conventionnels, les teneurs ne dépassent pas les normes de sécurité. Quant au risque de contamination par la bactérie *E. coli*, il est semblable dans les deux types d'aliments. Enfin, les viandes bios contiennent moins de bactéries résistantes aux antibiotiques – mais, là encore, la différence n'est pas flagrante.

D'où la conclusion d'un match quasiment nul, au plan de la santé, entre les deux types d'aliments. Ce qui ne veut pas dire, soulignent les chercheurs de Stanford, que d'autres considérations ne puissent pas jouer en faveur des aliments bios – entre autres leur saveur, le plus faible impact sur l'environnement de leur production, ou encore un meilleur respect du bien-être animal. Mais du strict point de vue de la santé, le bio n'a apparemment pas toutes les vertus qu'on lui prête.

Ce qui en a, des vertus reconnues pour la santé, c'est de consommer beaucoup de fruits et de légumes et moins de viande rouge – qu'ils et elles soient ou non d'origine bio.

LA LECTURE EFFICACE

La lecture efficace, c'est-à-dire une lecture qui permet de vraiment bien comprendre tous les aspects du texte, se fait en trois étapes :

- ✓ LE SURVOL
- ✓ LA LECTURE ATTENTIVE
- ✓ LA LECTURE APPROFONDIE

1^{RE} ÉTAPE : LE SURVOL

Lors de la première étape, il est conseillé d'observer les éléments externes du texte, comme le titre, les sous-titres, le lieu et la date de publication, tous les éléments qui pourront vous donner des indices notamment sur les intentions de l'auteur, l'idée directrice du texte et ainsi guider la lecture.

2^E ÉTAPE : LA LECTURE ATTENTIVE

1^{re} activité : Lecture du début et de la fin de texte

En général, les auteurs se servent de l'introduction d'un texte pour exposer le sujet qui les intéresse et annoncer comment ils vont le traiter. Le lecteur trouvera donc, dès les premières phrases du texte, des indices suggérant le thème abordé (de quoi on parle) et le propos (ce que l'auteur en dit).

Lisez attentivement l'introduction et la conclusion du texte, surlignez les éléments clés et inscrivez-les dans la fiche de travail.

Relevez des indices permettant d'identifier l'intention de l'auteur et le type de texte.

Éléments clés	
Introduction	
Conclusion	

Indices sur le type de texte	Indices sur les intentions de l'auteur

2^e activité : Étude du contexte de l'énonciation

Pour bien comprendre un texte, il est essentiel de connaître le contexte de l'énonciation. Pour le faire, il faut répondre aux questions suivantes :

Qui est l'auteur?

À qui s'adresse-t-il?

Où?

Quand?

Pourquoi? ?

3^e activité : Repérage des mots et des expressions clés

Les mots et les expressions clés expriment des idées importantes du texte et le fait de les repérer facilite la compréhension. Il est possible d'ajouter des commentaires près de ces mots, commentaires qui seront très utiles, par exemple, lors de la rédaction d'un résumé.

Idée directrice	Commentaires et réflexions

Idées principales	Commentaires et réflexions

3^E ÉTAPE : LA LECTURE APPROFONDIE

La lecture approfondie consiste à relire des passages du texte pour en comprendre toutes les subtilités.

LE FRANÇAIS ACADIEN

Texte adapté d'un article de Daniel Robichaud tiré du site Cyberacadie. L'histoire acadienne, au bout des doigts [<http://cyberacadie.com/index.php?/coutumes/Le-francais-acadien-dialecte-Partie-1.html>] (2010)

L'appellation « français acadien » sert à désigner le dialecte parlé dans les provinces de l'est du Canada. Il est, avec le français québécois, l'une des deux variétés d'origines du français canadien. Le français acadien se distingue non seulement de la référence que constitue le français parisien, mais il diffère des autres variétés canadiennes de français qui se rattachent surtout au français québécois. Le caractère particulier du français acadien et son statut actuel sont le résultat de nombreux facteurs d'ordre historique, politique et social qui ont marqué la communauté de langue française qui vit aujourd'hui en Acadie et à laquelle a donné naissance un groupe de colons venus de France dans la première moitié du 17^e siècle.

Les premières familles qui se sont établies en Acadie sont issues de plusieurs régions françaises. En effet, presque la moitié de celles-ci provient de l'ouest de la France (Poitou, Aunis, Saintonge, Guyenne et Pays Basque). Ce fort pourcentage a forcément eu une incidence sur les caractéristiques culturelles de la communauté acadienne, notamment sur son parler, et permet par ailleurs d'expliquer les différences que l'on observe entre les communautés acadiennes et québécoises sur le plan de la langue, puisque moins du tiers de la descendance québécoise est issue de cette région française.

Plusieurs facteurs ont agi sur le développement du français acadien, comme l'éclatement de la communauté acadienne en 1755 par le biais du Grand Dérangement, l'isolement géographique qui a suivi, l'absence de droits linguistiques pendant plus d'un siècle et, bien sûr, le voisinage d'une forte majorité anglophone. Le français acadien est original dans la mesure où il s'est enrichi des contacts avec les anglophones et les Amérindiens, en plus des mots hérités de la France du centre-ouest du 17^e siècle. Faire zire, abrier et hardes sont des archaïsmes dont l'usage est encore courant dans certaines régions acadiennes.

Après le Grand Dérangement, les Acadiens ont formé des enclaves francophones çà et là sur le territoire des provinces de l'Atlantique. C'est grâce à la formation de ces îlots francophones que la majorité des Acadiens ont

échappé à l'anglicisation. Toutefois, la distance séparant ces enclaves et leur situation minoritaire par rapport aux anglophones ont créé plusieurs variantes dans le parler acadien, mais ces variantes linguistiques ne correspondent pas aux frontières interprovinciales, ni aux limites communautaires. Les parlers varient non seulement à l'intérieur d'une même province, tant au niveau de la phonétique que du lexique, mais également selon les individus, les générations et les groupes socio-économiques. Prenons l'exemple de la Nouvelle-Écosse où le parler de Chéticamp au Cap-Breton ressemble peu à celui de la baie Sainte-Marie, mais se rapproche davantage du parler du sud-est du Nouveau-Brunswick. À Terre-Neuve, la colonisation de la péninsule de Port-au-Port s'est en partie effectuée par des Acadiens du Cap-Breton. Ainsi, le parler franco-terre-neuvien actuel s'apparente beaucoup à celui de la région de Chéticamp.

Pour sa part, le français acadien du Nouveau-Brunswick est riche de plusieurs parlers régionaux. Dans le nord-ouest et le nord-est de la province, vu la proximité géographique du Québec, il y a une nette influence québécoise sur la langue. Puisque les Acadiens de ces deux régions sont à forte majorité francophone, leur usage de mots anglais est plutôt rare. La réalité des Acadiens du sud-est de la province est cependant toute autre. Selon la linguiste acadienne Louise Péronnet, le parler traditionnel du sud-est du Nouveau-Brunswick est le plus représentatif du français acadien. On y retrouve deux parlers distincts : le premier est traditionnel, et le second, le chiac, est le parler de la nouvelle génération acadienne du sud-est du N.-B. Le chiac est le résultat des nombreux contacts avec la communauté anglophone, surtout dans le milieu urbain de Moncton. Langue urbaine, le chiac se caractérise par le mélange du français, de l'anglais et du vieux français. Plus que partout ailleurs en Acadie, l'alternance et l'emprunt à l'anglais sont fréquents, pour ne pas dire naturels, dans les communautés acadiennes du sud-est du Nouveau-Brunswick. De plus en plus d'artistes acadiens écrivent en chiac, autant en littérature qu'en chanson.

En somme, le français acadien se présente sous plusieurs formes, chacune étant riche de son histoire et de ses contacts avec les autres communautés linguistiques.

Le français acadien : questions de compréhension

Quelles sont les deux variétés d'origine du français canadien?

Expliquez en quelques mots l'origine de ces deux variétés.

Nommez trois facteurs historiques déterminants dans l'évolution du français acadien.

1. _____
2. _____
3. _____

Expliquez la raison pour laquelle il existe plusieurs variantes dans le parler acadien.

Définissez les termes suivants :

Phonétique : _____

Lexique : _____

Chiac : _____

Le français acadien (repérage des idées essentielles)

En utilisant vos propres mots, dégager le plan du texte « Le français acadien ».

A. Idée directrice :

1. Idée principale :

2. Idée principale :

3. Idée principale :

DE KOSSÉ?

Article de Richard Martineau paru dans le Journal de Montréal le 17 octobre 2007

Savez-vous ce qui me déprime le plus quand je regarde les audiences de la Commission Bouchard - Taylor, à la télé?

Ce ne sont pas les commentaires déplacés de certains participants (c'est le prix à payer pour ce genre d'exercice), ni la fâcheuse tendance des commissaires à « faire la leçon » aux gens. C'est la qualité de notre français parlé.

C'est pitoyable.

Non seulement on parle mal, mais on a de la difficulté à structurer notre pensée. Les gens parlent comme s'ils se relevaient d'une grosse brosse.

Leur pensée est molle, leur élocution est molle, les mots qu'ils choisissent pour s'exprimer sont mous. Regardez-vous TV5, par moments? Les journalistes font parfois des micros-trottoirs (des vox pop) en région. Ils ont beau aller dans le fond du fond de la campagne, dans l'arrière-pays de Saintes-Entrailles-des-Oies, les gens qu'ils interrogent ont toujours une pensée hyper claire.

Leur accent est bizarre, mais leur pensée est structurée. Ils savent ce qu'ils veulent dire et ils le disent. Clairement. Ici, on patauge dans la vase.

Un torchon

Avant-hier, lors des audiences qui se tenaient à Saint-Hyacinthe, une femme a pris le crachoir pour dire que les immigrants menaçaient la survie du français. ELLE FAISAIT DES FAUTES À TOUS LES TROIS MOTS!

Ce ne sont pas les immigrants qui menacent le français, madame, ni les gouvernements ou les maudits Anglais, c'est vous! Votre ignorance des lois les plus élémentaires de votre langue, votre paresse, votre laisser-aller.

Désolé, mais la plupart des immigrants que je connais et que je côtoie parlent un français irréprochable. Parlez à un Magrébin, à un Haïtien, à un Africain, à un Vietnamien, à un Chilien, vous verrez : ils sont fiers de la langue qu'ils parlent.

Ici, la langue, on l'utilise comme linge de vaisselle, comme guenille. Et le pire, c'est qu'on est toujours en train de grimper dans les rideaux pour dire qu'elle nous tient à cœur. FAUX!

Si elle nous tenait tant à cœur, on la bichonnerait, on la caresserait. On ne lui donnerait pas des coups de pied au derrière comme on le fait présentement, on ne la trainerait pas dans la boue...

Pas fiers

Savez-vous ce qu'ils se disent les immigrants, entre eux? Ils disent que nous manquons terriblement de fierté. Que nous parlons tout croche.

Quand ils nous entendent dire que « le français, au Québec, c'est important en sacrament », ils se retiennent pour ne pas rire.

Il y a quelques jours, mon confrère Benoît Aubin écrivait que « nous sommes entièrement responsables de nos faiblesses ». Il a parfaitement raison.

Quand c'est le temps de blâmer les immigrants, le Canada, les États-Unis, le capitalisme ou les extraterrestres, maudit qu'on est bon! Maudit qu'on a d'la broue dans l'toupet!

Mais quand c'est le temps de nous regarder dans le miroir, on se déclare absent. Et après ça, on se demande pourquoi les immigrants ne sont pas plus chauds que ça à l'idée d'indépendance...

RELIGIONS

Article de David Desjardins paru dans Le Devoir le 16 mars 2013

Un pape des pauvres... Et puis quoi encore? Un pape réformiste? Je me demande bien à quoi cela peut ressembler au juste. J'ignore pourquoi, mais il me vient l'image de Don Cherry qui, soudainement, découvrirait le ridicule duquel il est confit et renoncerait ainsi aux combats sur la glace, à la célébration de l'imbécillité, aux mises en échec vicieuses et aux vestes à carreaux. Autre culte, même invraisemblable fiction, je suppose.

Je m'en déssole un peu, mais il faut bien parler du pape, puisque tout le monde le fait. Ou plutôt, c'est de ce « tout le monde » qu'il faut parler pour se demander comment, dans ce Québec qui n'aime pas beaucoup Dieu et encore moins son Église, on a pu s'éprendre de la course à la papauté avec une aussi brûlante passion.

Les gardiens de la foi les plus désespérément optimistes y ont vu un retour aux valeurs catholiques, la recherche collective d'une balise dans la nuit noire de cette époque bien impie. Ce ne sera pas la première fois que les religieux se déconnectent volontairement du réel pour voir le monde à travers la lunette détraquée de leur kaléidoscope. Mais le poids médiatique de la nouvelle devait avoir quelque chose de bien troublant pour eux. Comme un genre de retour dans le temps.

La dernière fois où j'ai vu autant de gens triper sur le pape, c'était dans les années 1980. J'étais à l'école primaire, chez les religieuses qui arboraient de gros macarons avec la bouille de Jean Paul II et, si je me souviens bien, un numéro (ou était-ce un code de couleur?) indiquant dans quel coin du Stade olympique elles devaient aller frétiller de bonheur pendant que Céline déchirerait ce qui restait de leurs tympanes fatigués. Même très jeune, j'avais trouvé ce symbole d'une inhabituelle vanité de leur part. Comme si leurs macarons nous criaient qu'elles iraient voir le pape et pas nous. Gna gna gna.

Il y avait beaucoup de cela aussi dans l'ahurissante couverture de l'élection du pape : la possibilité de proximité. Mieux encore que quelques instants d'un concert rock mettant en vedette le porte-parole de Jésus dans les années 80 : le pape serait peut-être un des nôtres. Un pape qui viendrait d'ici. Qu'importe s'il pense que les femmes devraient retourner à leurs chaudrons s'il vient d'ici, qu'il joue au hockey et qu'il pourrait bien devenir le plus célèbre représentant religieux au monde !

Alors, juste au cas, on a dépêché des envoyés spéciaux (quand ce n'était pas la moitié de la salle de nouvelles) à La Motte en Abitibi, à Rome en Italie.

Et c'est là qu'opère l'œuvre du Saint-Esprit des communications modernes, venu déposer la foi dans les esprits convertis : à partir du moment où s'enclenche la machine, le média est convaincu que le poids qu'il confère à la nouvelle est directement proportionnel à l'intérêt que lui porte la population. Et plus encore : à son importance. Cette foi est évidemment confortée par le comportement des autres médias qui, de peur de manquer le bateau, participent eux aussi à l'Immaculée Conception de la nouvelle de premier ordre. Et c'est ainsi, chers amis, qu'on fabrique l'intérêt public en se faisant croire qu'on désire informer alors qu'il est surtout question de vendre.

Sachez cependant que cela se fait avec une telle inconscience, ou, enfin, avec un tel naturel, qu'on peut difficilement en vouloir à qui que ce soit. La preuve, ce vox pop qui concluait une série de reportages sur l'élection du pape, au terme d'une semaine à taper sur le même clou, dans lequel le média demandait sans rire aux gens s'ils étaient surpris de la passion des Québécois pour le conclave.

Reste qu'on peut bien gaver le public d'une nouvelle jusqu'à ce qu'il la considère comme importante, mais pour qu'elle meuble aussi toutes les conversations, des réseaux sociaux jusqu'à la machine à café du bureau, il faut bien qu'elle résonne ailleurs que dans la télé et la radio, mais quelque part en nous aussi.

Je le disais, les curés y voient un désir de transcendance, de retour aux « vraies » valeurs. Sauf que c'est exactement l'inverse, et que cela n'a rien à voir non plus avec une fascination morbide, entretenue envers une institution qui nous dégoûte.

Ce qui fascine ici, c'est la célébrité, le secret de la machine à faire des papes, la société parallèle du Vatican. Les gens suivent la présentation des candidats comme s'il s'agissait d'une télé-réalité. Ils aiment les prédictions, et encourager le participant qui vient de leur coin de pays, peu importe si c'est un abruti. Ils aiment le show de boucane, la controverse, les colombes, le couronnement, la surprise, la place Saint-Pierre remplie de dévots qui filment la scène avec leur téléphone.

Ce sont les fidèles de la plus populaire religion du monde. Celle du spectacle.

1. Dans l'article *Religions*, relevez les mots utilisés pour faire la reprise du mot « pape ».

2. a) Dans le premier paragraphe, l'auteur fait un oxymoron, c'est-à-dire qu'il joint deux termes qui, selon lui, apparaissent contradictoires (exemple : une sombre clarté). Quels sont ces mots?

b) Quels autres procédés l'auteur utilise-t-il pour montrer que ces deux termes ne vont pas ensemble?

3. Dans le premier paragraphe, l'auteur fait une comparaison. Laquelle?

4. L'auteur affirme qu'il parle du pape pour une raison précise? Laquelle?

5. Dans le 5^e paragraphe, l'auteur utilise deux procédés pour montrer qu'il ne participe pas à l'engouement de la population à l'idée d'avoir un pape issu du Canada. Lesquels?

6. L'auteur utilise plusieurs métaphores dans son texte, c'est-à-dire des comparaisons sans marqueur de comparaison. Relevez-en quelques-unes.

7. Dans le texte, l'auteur traite de l'intérêt soudain de la population et des médias pour le pape. Selon lui, quelle est la perception du clergé devant cet intérêt? Et comment l'auteur interprète-t-il cet intérêt?

8. Dans l'avant-dernier paragraphe, l'auteur fait une comparaison. Laquelle?

9. Pourquoi l'auteur parle-t-il d'un show de boucane?

10. L'auteur utilise des mots issus du registre familier dans son article. Relevez-en quelques-uns.

TU AS FAIT UNE FAUTE, TON ARGUMENT EST INVALIDE.

Article de Myroie paru le 29 juin 2013

<http://egalitariste.tumblr.com/post/54229055940/tu-as-fait-une-faute-ton-argument-est-invalid>

Je vais commencer ma petite gueulante par un constat simple : j'aime bien lire des textes sans fautes d'orthographe. J'aime bien, d'une manière générale, qu'on respecte l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation et la grammaire. C'est un moyen de se comprendre plus facilement les uns les autres et c'est un respect de la langue et de son histoire. Donc à moi aussi, un texte avec trop de fautes m'écorche les yeux.

Ceci étant dit, je vais pouvoir foutre une claque verbale à tous ces protecteurs de l'écriture sans fautes. Parce que si je n'aime pas les textes bourrés de fautes d'orthographe -ça gâche un peu le plaisir de la lecture- je hais littéralement les petits péteux qui se servent de leur maîtrise de la grammaire pour mépriser ceux qui n'écrivent pas correctement. Je crois qu'il n'y a rien de plus bas que de décider qu'une personne est risible parce qu'elle fait beaucoup de fautes d'orthographe. C'est oublier qu'écrire sans faute, de manière intelligible, c'est aussi *une chance*. C'est avoir eu accès à une éducation. C'est avoir pu s'entraîner, pratiquer, et ne pas avoir un quelconque trauma lié à l'écriture de près ou de loin.

D'ailleurs, est-il réellement nécessaire de rappeler que certaines personnes à l'orthographe maladroite tentent malgré tout de partager des idées de tolérance, d'ouverture d'esprit et d'altruisme quand d'autres, à l'écriture impeccable, peuvent véhiculer des idées nauséabondes, intolérantes et grotesques ?

Est-il nécessaire de rappeler, donc, que souligner l'orthographe défaillante d'une personne, ce n'est ni une preuve d'intelligence, ni la preuve que vos idées sont meilleures ? En fait, c'est simplement la preuve que vous êtes un crétin qui accorde d'avantage d'importance à la présentation d'une idée qu'à l'idée elle-même.

Je ne nie pas le fait que certaines personnes foulent au pied l'orthographe par simple flemme et par désintérêt de la langue française. Mais si je trouve ça regrettable à titre personnel, je ne me permettrai jamais de mépriser quelqu'un pour sa manière d'écrire. Parce que ce n'est pas le plus important. Tout ce que je peux faire, face à une personne qui ne fait vraiment aucun effort d'écriture, c'est lui faire savoir poliment que je n'arrive pas à la lire. Et face à une personne qui fait quelques fautes, c'est de lui signaler aimablement qu'elle a fait deux ou trois erreurs, sans tirer fierté du fait que je l'aide à corriger un de ses textes (parce qu'il n'y a vraiment pas de quoi).

Non, je ne tirerai pas une quelconque fierté, un quelconque sentiment de supériorité face à une personne qui écrit moins bien que moi. Parce que l'écriture est soit un outil, soit un art, et que dans un cas comme dans l'autre, je n'ai pas à me sentir supérieure parce que je le maîtrise correctement ou artistiquement. Tout au plus je peux en être fière. Mais l'utiliser pour écraser les autres ? Ce n'est pas comme ça que je perçois un outil de communication ou de création.

Alors j'emmerde les égocentriques en mal de reconnaissance qui tirent fierté du fait qu'ils savent écrire. L'écriture doit être un objet de plaisir et de compréhension. Pas un outil à développer la vanité des scribouilleux persuadés que savoir mettre un "s" à la fin d'un adjectif quand il est au pluriel confère un statut de bourgeois émérite dont les idées sont forcément bonnes parce que bien présentées.

LE RÉSUMÉ

Résumer un texte, c'est le récrire avec concision, dans ses propres mots, en reprenant les idées essentielles.

Voici les principales caractéristiques d'un résumé :

- ✓ Longueur : respecter le nombre de mots requis.
- ✓ Concision : privilégier des tournures de phrases brèves et du vocabulaire précis.
- ✓ Fidélité : reformuler les idées dans ses propres mots.
- ✓ Cohérence : suivre le fil conducteur du texte initial.
- ✓ Justesse : respecter le système d'énonciation du texte.
- ✓ Objectivité : éviter de donner son opinion personnelle.
- ✓ Pertinence : identifier les idées principales du texte initial en fonction de leur importance et non de ses opinions personnelles.

LES TECHNIQUES POUR RÉDIGER UN RÉSUMÉ

1^{re} technique : Retracer les idées essentielles

Pour retracer les idées essentielles, il est conseillé de surligner les éléments importants et de les reformuler dans ses propres mots. À cet égard, le fait de repérer l'idée directrice ainsi que les idées principales et de les reformuler dans vos mots constitue le meilleur travail préparatoire pour le résumé.

2^e technique : Diviser le texte en parties

Il peut être possible de résumer chaque paragraphe du texte à condition que le texte comporte plusieurs paragraphes et que chacun de ceux-ci présente une idée nouvelle.

LE RÉSUMÉ

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la quasi-totalité des populations n'avait qu'un seul droit : rester sur place. Voyager – pour le plaisir s'entend – était le fait d'une minorité de gens fortunés, d'oisifs et de quelques fous, c'est-à-dire de navigateurs solitaires. Pendant ce temps, le reste du monde s'échinait à peiner et à mourir au même endroit. À la fin de la guerre, tout se mit à changer, du moins en Europe. L'Afrique, le Proche-Orient et l'Asie libérés s'offrirent aux rêves et aux loisirs de l'Occident. Et l'on put alors célébrer la naissance du principal nouveau-né de l'après-guerre : le touriste. Qu'y avait-il autour de son berceau? Des fées qui se nommaient Étranger, Évasion, Exotisme. Et des faits qui se nomment toujours Circuits, Charters et Casinos. À tous ces rêves et ces besoins nouveaux, il fallait en effet des infrastructures. Alors se multiplièrent des agences de tourisme qui s'empressèrent de quadriller de par le monde les cadastres du paradis.

Rappelons d'abord une simple étymologie. Être en vacances, cela veut dire être vacant, être disponible, être vide aussi. Et ce vide, des centaines d'affairistes ne tardèrent pas à en profiter, c'est-à-dire à le combler avec profits. Dans un monde où la vie quotidienne est de plus en plus organisée et programmée par d'autres – le lieu de travail, les horaires, les moyens de transport, les habitudes alimentaires et même les chaînes (quel mot symbolique!) de télévision – on pourrait croire que les loisirs et les désirs échapperaient à ces contraintes. Eh bien, pas du tout! Là encore, la plupart préfèrent s'en remettre à d'autres, à des agences spécialisées, pour programmer leur liberté. Alors, transporté par le transporteur, accompagné par l'accompagnateur, animé par l'animateur, voire surveillé par le surveillant, le touriste doit avoir l'impression de redevenir un enfant, de revivre le temps chéri de la prise en charge. Mais aussi, cessant d'être responsable, abdiquant toute initiative, transporté, accompagné, animé et réanimé, il cesse d'être un voyageur pour devenir un voyagé. (324 mots)

Article de J. Lacarrière paru dans *Le Monde*

Exercice (Inspiré de Sabbah H., *Le résumé 2 – Perfectionnement*, Paris, Éditions Hatier, 1991)

Voici trois résumés du texte précédent dont les paragraphes ont été mélangés. Repérez les deux bons paragraphes et expliquez pourquoi les autres paragraphes sont incorrects.

Résumé 1

Dans le texte publié dans *Le Monde*, l'auteur nous dit qu'avant la guerre, les gens voyageaient très peu. Par la suite, le tourisme a pris naissance et de nouvelles infrastructures ont été créées afin d'organiser le monde du voyage.

Quand vous êtes en vacances, vous n'êtes censés rien faire. En effet, le voyage suppose la liberté au contraire de la vie quotidienne où tout est organisé pour vous. Or, dans l'industrie du voyage, on vous prend en charge et on aménage votre liberté. Vous n'êtes donc plus un voyageur, mais un « voyagé ».

Résumé 2

Avant la guerre, nous faisons des efforts pour mourir chez nous. Après, les pays exotiques adoptèrent les passe-temps occidentaux. Naquit le tourisme, accompagné de nombreuses infrastructures et d'agences de tourisme.

Étymologiquement, le mot vacances implique le vide, que certains se sont empressés de combler. On pourrait penser que le voyage n'obéirait pas aux mêmes contraintes qu'impose la vie quotidienne. Au contraire, le touriste attend des autres qu'ils gèrent ses loisirs. Alors, conduit, aidé, protégé, de voyageur, il se transforme en « voyagé ».

Résumé 3

Avant 1939, le voyage d'agrément était réservé à quelques privilégiés. Les autres restaient sédentaires. Après la guerre, l'ouverture des pays exotiques provoqua l'apparition d'un nouveau type de voyageur : le touriste. Sa naissance fut accompagnée par la création de structures touristiques organisant ses déplacements.

Les hommes d'affaires ont rempli un manque. L'occupation du temps libre est très contraignante. C'est pourquoi tous s'adressent à des organisateurs qui aiment les enfants et les aident. Le voyageur y perd ses responsabilités.

LA STRUCTURE DE L'INTRODUCTION

L'introduction sert à informer le lecteur sur le sujet du texte et doit susciter son intérêt.

L'introduction comporte trois parties :

Le sujet amené

Les premières lignes de l'introduction doivent présenter, dans un contexte général, la nature du sujet qui sera traité. Il précise le contexte du sujet principal.

Par exemple, dans un texte abordant les effets néfastes des médias sociaux sur les adolescents, le sujet amené pourrait être ainsi présenté :

Depuis que Mark Zuckerberg a créé le réseau social Facebook en 2004, le nombre de jeunes usagers ne cesse d'augmenter.

Attention de ne pas commencer le texte en partant de trop loin. Par exemple : *Depuis le début des temps, l'être humain ressent le besoin de communiquer par ordinateur.*

Le sujet posé

Cette partie annonce l'idée directrice du texte, le sujet précis du texte.

Reprenons l'exemple des médias sociaux. Le sujet posé pourrait être formulé de cette façon :

Devant cet engouement, il y a lieu de se demander si les médias sociaux comportent des effets néfastes pour les adolescents qui les utilisent régulièrement.

Le sujet divisé

Le sujet divisé annonce les grandes parties du développement dans l'ordre. Il doit être constitué de phrases complètes.

Toujours à partir du même exemple, voici comment pourrait être rédigé le sujet divisé :

C'est ce que ce texte propose d'aborder en explorant d'une part les différentes formes de dépendance aux médias sociaux et, d'autre part, leurs conséquences sur les résultats scolaires.

<i>Depuis que Mark Zuckerberg a créé le réseau social Facebook en 2004, le nombre de jeunes usagers ne cesse d'augmenter. Devant cet engouement, il y a lieu de se demander si les médias sociaux comportent des effets néfastes pour les adolescents qui les utilisent régulièrement. C'est ce que ce texte propose d'aborder en explorant d'une part les différentes formes de dépendance aux médias sociaux et, d'autre part, leurs conséquences sur les résultats scolaires.</i>	Mise en contexte (sujet amené) Annonce du sujet (sujet posé) Annonce des parties du développement (sujet divisé)
--	--

EXEMPLES D'INTRODUCTION

Lisez les exemples d'introduction suivants. Si l'introduction obéit à la structure présentée à la page précédente, dégagez-en les trois parties (sujet amené, sujet posé, sujet divisé).

Problématique : Comment diminuer sa facture d'épicerie?

Exemple 1

Avec toutes les dépenses qui s'accumulent mensuellement, bon nombre d'étudiants négligent parfois certains aspects de leur alimentation. En effet, entre les factures d'électricité, le loyer en plus des frais de scolarité, plusieurs doivent réduire leur budget alloué à la nourriture, ce qui occasionne de mauvais choix alimentaires ou une alimentation insuffisante. Existe-t-il des trucs pour diminuer ses dépenses en aliments? Est-il possible de bien manger à peu de frais? Dans ce texte, il s'agira de proposer des moyens permettant à tout étudiant de limiter ses dépenses alimentaires, comme préparer une liste d'épicerie, éviter de faire ses courses le ventre vide et choisir des produits de saison.

Exemple 2

C'est connu, les études universitaires occasionnent un grand nombre de dépenses chaque mois. Avec les factures d'électricité et le loyer, c'est souvent la nourriture qui est négligée. Certains étudiants n'ont pas le choix d'opter pour des aliments de moins bonne qualité, faute de budget, voire de carrément sauter des repas. Cependant, il existe des trucs pour diminuer les dépenses liées à l'alimentation et c'est ce qui sera proposé dans ce texte. Comment préparer sa liste d'épicerie? Dans quelle condition doit-on faire ses courses? Quels aliments doit-on choisir? Voilà les questions auxquelles cet article tentera de répondre.

Exemple 3

Il est très important de diminuer sa facture d'épicerie et on peut le faire en faisant une liste avant de quitter la maison pour s'assurer de n'acheter que l'essentiel. De plus, il est très important de faire ses courses le ventre plein, sinon des aliments superflus se retrouveront dans le panier. Les produits de saison, quant à eux, constituent-ils un bon choix pour le portefeuille? Effectivement, car il est beaucoup plus économique d'acheter des fraises en été qu'au mois de janvier. Les étudiants ont beaucoup de dépenses en lien avec leurs études et leur loyer ; il est donc important qu'ils fassent les bons choix alimentaires pour éviter les dommages liés à une mauvaise alimentation.

LA STRUCTURE DU PARAGRAPHE

Les paragraphes constituent un ensemble de phrases abordant une même idée. On y trouve donc une unité de sens ainsi qu'une cohérence. Il existe plusieurs façons de construire un paragraphe. Dans les lignes qui suivent, un seul modèle sera proposé. Bien sûr, il ne s'agit pas d'un modèle à suivre en tout temps ou d'une recette parfaite ; il s'agit seulement d'un guide qui permettra au rédacteur d'organiser ses idées.

Voici un exemple de modèle de paragraphe :

- Organisateur textuel + phrase d'introduction
- 1^{re} affirmation
- Appui à cette affirmation (exemple, statistiques, discours rapporté, etc.)
- 2^e affirmation
- Appui à cette affirmation (exemple, statistiques, discours rapporté, etc.)
- Phrase de synthèse

Voici un exemple de paragraphe qui obéit à ce modèle :

Tout d'abord, au Canada, les homosexuels ont désormais le droit de se marier. On estime d'ailleurs qu'il y aurait plus de quatre mille couples homosexuels qui seraient parents au pays. Comment ces familles s'intègrent-elles à la société? D'une part, il semblerait qu'il n'est pas simple d'élever des enfants lorsque l'on est homosexuel. Certains parents ont peur du jugement que leur porte leur entourage. Il convient de mentionner que ces parents doivent être sûrs d'eux, de leur identité, afin que peu importe ce que les autres pensent, ils restent inébranlables et heureux. D'autre part, pour les enfants issus de familles homoparentales, la situation peut être difficile par moment. À l'école, certains se font intimider en raison de l'orientation sexuelle de leurs parents. Malheureusement, des parents vont même jusqu'à interdire à leur progéniture de côtoyer des enfants d'homosexuels. À première vue, la société d'aujourd'hui est plus ouverte à l'homosexualité, mais on constate toutefois que certains préjugés persistent.

(Adapté d'un paragraphe d'une étudiante de FRAN1600)

DÉVELOPPEMENT – LA PROGRESSION DE L'INFORMATION

Le développement est constitué de paragraphes et ceux-ci doivent être organisés de façon cohérente et logique. C'est ce que l'on appelle la structure du développement. Voici quelques exemples de progression dont vous pourrez vous inspirer lors de la rédaction :

1. Progression chronologique

Organiser les paragraphes selon un ordre chronologique.

Exemple de sujet : Dressez un portrait de l'évolution des droits des homosexuels au Canada.

2. Progression spatiale

Destiner chaque paragraphe à un espace précis.

Exemple de sujet : Comparez la façon dont s'est déroulé le printemps arabe dans différents pays.

3. Progression thématique

Répondre à la question en ajoutant des éléments à la suite des autres.

Exemple de sujet : Nommez les principales qualités recherchées chez un employé par un employeur.

Diviser le développement en différentes catégories.

Exemple de sujet : Discutez des points de vue divergents au sujet des gaz de schiste.

4. Progression logique

Construire son argumentation en alternant les éléments en faveur et ceux en défaveur d'un aspect.

Exemple de sujet : Présentez les effets positifs et les effets négatifs d'internet dans la communication au quotidien.

Voyez les sujets suivants et choisissez le type de progression le plus approprié.

- A. Quels sont les effets négatifs des boissons énergisantes?
- B. Comment la Seconde Guerre mondiale s'est-elle déroulée?
- C. Quels sont les avis au sujet du réchauffement climatique?
- D. Comment la crise économique se vit-elle à travers le monde?
- E. Pourquoi les gens ont-ils de plus en plus recours à la chirurgie esthétique?

LA STRUCTURE DE LA CONCLUSION

La conclusion vise à répondre à la question de départ et à résumer le parcours qui a permis au rédacteur de le faire. Elle se termine également sur une autre question en lien avec la problématique de départ qu'il serait intéressant d'aborder.

Tout comme l'introduction, la conclusion comporte trois parties :

La réponse

La réponse débute par un organisateur textuel de conclusion : en conclusion, en somme, en définitive... Dans cette section, il s'agit de répondre clairement à la question de départ. Vous pouvez même reprendre les mots exacts de l'énoncé.

Reprenons l'exemple présenté précédemment. Voici la façon dont pourrait être rédigée la réponse :

En somme, il semble évident que les réseaux sociaux comme Facebook, bien qu'ils comportent des avantages incontestables, peuvent également entraîner des répercussions négatives.

La synthèse

La synthèse constitue un rappel de la démarche qui vous a permis d'arriver à la réponse. Il s'agit donc d'un résumé des éléments traités dans le développement.

Voici un exemple :

L'utilisation régulière de Facebook peut, dans certains cas, mener à une cyberdépendance et ce problème aurait une incidence sur l'humeur, le stress, la gestion du temps et les résultats scolaires.

L'ouverture

L'ouverture constitue une question ou un aspect du sujet dont il aurait été intéressant de traiter. Cette partie agit en quelque sorte comme une nouvelle idée en lien avec le sujet de la dissertation qui permettrait de produire un nouveau texte.

Toujours à partir du même exemple, voici comment pourrait être présentée l'ouverture :

Sachant tous les attraits irrésistibles qu'offre le réseau social Facebook et tous les dangers qu'il peut présenter, les écoles ne devraient-elles pas mettre en place de nouvelles mesures de sensibilisation pour les jeunes?

En somme, il semble évident que les réseaux sociaux comme Facebook, bien qu'ils comportent des avantages incontestables, peuvent également entraîner des répercussions négatives.

Réponse

L'utilisation régulière de Facebook peut, dans certains cas, mener à une cyberdépendance et ce problème aurait une incidence sur l'humeur, le stress, la gestion du temps et les résultats scolaires.

Synthèse

Sachant tous les attraits irrésistibles qu'offre le réseau social Facebook et tous les dangers qu'il peut présenter, les écoles ne devraient-elles pas mettre en place de nouvelles mesures de sensibilisation pour les jeunes?

Ouverture

EXEMPLES DE CONCLUSION

Lisez les exemples de conclusion suivants et dégagez les trois parties de chacune.

Problématique : Comment diminuer sa facture d'épicerie?

Exemple 1

En conclusion, il est maintenant clair que les dépenses faites pour l'achat des aliments peuvent être grandement limitées, et ce, grâce à un minimum d'organisation. En effet, le consommateur averti a tout intérêt à planifier ses achats afin d'éviter d'acheter des produits inutiles ou trop coûteux, ce qui augmenterait inévitablement sa facture d'épicerie. De plus, le moment choisi pour faire ses achats apparaît déterminant pour le respect du budget, le consommateur affamé ayant toujours tendance à acheter trop de nourriture. Enfin, puisque certains produits frais sont à meilleur prix en saison, le choix des produits a une énorme incidence sur les dépenses. À cet égard, s'il existe plusieurs façons de réduire ses dépenses liées à l'alimentation, il y a lieu de se demander si la facture d'électricité peut également subir un régime minceur, ce qui permettrait ainsi au consommateur d'économiser davantage.

Exemple 2

En définitive, il s'avère tout à fait possible de réduire sa facture d'épicerie ; il suffit simplement d'employer divers moyens pour y arriver. En effet, en planifiant ses achats, en évitant d'acheter ses aliments le ventre vide et en choisissant des produits en saison, le consommateur arrivera à épargner des sommes d'argent considérables. Cela lui permettra ainsi de faire de meilleurs choix tout en économisant. Cela dit, au terme de cet article, une question s'impose : si 30% de la nourriture achetée se retrouve à la poubelle, est-ce que des moyens comme ceux qui ont été énumérés précédemment permettent réellement d'éviter le gaspillage?

ORGANISATEURS TEXTUELS

Voici des exemples d'organismes textuels utiles dans les rédactions.

Pour marquer le début du paragraphe ...	tout d'abord avant tout en premier lieu	d'une part ...
Pour poursuivre les idées ...	d'autre part de plus en outre	par ailleurs quant à ...
Pour donner un exemple ...	entre autres notamment	par exemple ...
Pour fournir une explication ...	en effet ainsi c'est-à-dire	autrement dit en d'autres termes en d'autres mots ...
Pour montrer une conséquence ...	en conséquence par conséquent	de ce fait aussi ...
Pour amener une idée opposée ...	cependant malgré cela toutefois par contre au contraire en revanche	or par ailleurs pourtant contrairement à ce que l'on prétend néanmoins ...
Pour terminer le paragraphe ...	enfin en somme en définitive	somme toute ainsi en conclusion ...

CONSEILS DE RÉDACTION ET DE RÉVISION

- Afin d'éliminer une importante source de stress, gérez votre temps de façon à avoir assez de temps pour rédiger, réviser et recopier au propre, le cas échéant.
- Écrire sans fautes, c'est se poser les bonnes questions. Doutez souvent et cherchez dans vos outils de référence linguistique.
- Si vous préférez rédiger sans vous attarder dans un premier temps aux questions de langue, soulignez vos incertitudes au crayon de plomb. Vous ne perdrez pas le fil et vous pourrez chercher ensuite dans vos ouvrages linguistiques.
- Si vous remplacez un mot par un autre, assurez-vous que cela n'occasionne pas d'autres erreurs dans votre texte.

personnes

Les ~~gens~~ insouciantes sont-ils plus heureux que ceux qui sont toujours inquiets?

- Assurez-vous de bien faire vos accents sur vos lettres. Cela peut vous éviter des points perdus inutilement.
- Moliere a presente ses pieces de theatre a Versailles devant le roi Louis XIV.*
- Afin de vous aider, vous pouvez également tracer des flèches entre donneurs et receveurs afin de vérifier vos accords.

Les personnes insouciantes sont-elles plus heureuses que celles qui sont toujours inquiètes?



- Lorsque la rédaction du texte est complétée, faites une pause d'environ 5 minutes avant de réviser la langue. Cela vous permettra de prendre un peu de recul.
- Commencez par relire votre texte afin de vérifier s'il correspond bien aux consignes demandées. Assurez-vous également que toutes les parties de l'introduction, du développement et de la conclusion sont bien présentes et veillez à ce que chaque paragraphe du développement ne porte que sur une idée.
- Dans un deuxième temps, relisez votre texte en vous assurant que vos phrases sont correctes. Portez une attention particulière à leur structure, à leur enchaînement ainsi qu'à la reprise de l'information. Tentez de varier la structure de vos phrases et d'en améliorer la clarté.
- Enfin, concentrez-vous sur les mots. Relisez votre texte à partir de la fin, phrase par phrase. Cela vous permettra de vous détacher de son contenu pour vous concentrer uniquement sur les aspects linguistiques. Aussitôt que vous avez une hésitation, fouillez dans vos ouvrages.

Bonne rédaction!

LA VOIX

Extraits de Charles, R. et Williame, C. (2009). *La communication orale*, Paris, Nathan.

- **Le placement de la voix**

Le son naît dans le larynx. Le souffle agit sur les cordes vocales qui produisent une note transmise par le pharynx, la bouche et le nez : trois résonateurs. L'équilibre entre les trois → bonne qualité de voix.

Ceci affecte **le timbre** : qualité sonore de la voix.

Pour trouver son bon timbre, trouver son médian.

- **Portée /volume de la voix : forte, faible**

Voix faible : exige un effort soutenu pour l'entendre.
Voix trop forte, forcée, criarde : fatigue l'auditoire

- **L'articulation** : détacher et enchaîner les syllabes correctement. L'articulation donne la netteté à la parole.

Le contraire : bredouiller ou avaler les mots

Exercices :

- Voici six chasseurs se séchant, sachant chasser sans chien.
- Le fisc fixe exprès chaque taxe fixe excessive exclusivement sur le luxe et l'exquis.
- Ciel si ceci se sait, ces soins sont sans succès.

Le débit : la vitesse, le rythme. Varier au besoin pour stimuler l'intérêt. Un bon débit va de pair avec une bonne respiration. Il faut du souffle pour bien parler.

Les pauses, les silences = arrêts + ou – longs.
Pour retenir ou attirer une attention défaillante.

Arrêt sur un point important

Arrêt après une question

Arrêts à l'intérieur d'une phrase

L'accentuation, l'intonation

Accentuer = insister sur une syllabe, sur un mot.

Mettre l'intonation = changer la hauteur de la voix.

Jouer sur les deux traduit des sentiments (ex. un bonjour attendri, poli, enthousiaste, lassé, etc.)

On peut exprimer la conviction : « ce POINT est très intéressant » ou « ce point est TRÈS intéressant. »

FACTEURS DE LA COMMUNICATION

Qui ? Dit quoi ? À qui ? Par quel moyen ? Dans quel langage? À propos de quoi?

Schéma de Roman Jakobson, linguiste américain dans *Essais de linguistique générale*, 1963.

Référent

Émetteur -----Message-----Récepteur

Canal

Code

FONCTIONS DE LA COMMUNICATION

rattachées aux facteurs :

Référentielle

Expressive -----Poétique-----Incitative

Phatique

Métalinguistique

Deviner la fonction évoquée par chacune des phrases suivantes d'une introduction classique d'un conférencier :

Extrait de Simard, J.-P. (1998). *Guide du savoir-écrire*, Québec, Les Éditions de l'Homme.

- Bonjour, cher public !

- Asseyez-vous !

- J'aimerais, en premier lieu, vous exprimer toute la joie que j'ai d'être avec vous ce soir.

- Le sujet dont je vais vous entretenir est considéré comme le joyau des sciences humaines.

- Ce sujet, c'est la communication.

- Mais définissons d'abord ce qu'elle est. L'auteur Wright la définit comme « le moyen de transmettre des significations entre les individus ».

L'ORAL ET L'ÉCRIT : DEUX CODES DIFFÉRENTS

Inspiré de:

Laforest, M. (1997). *États d'âme, états de langue*, Québec, Nuit blanche éditeur.

Béland, B., Levac, G. (2011). *Guide de communication orale et écrite*. Montréal, Groupe Modulo.

L'ORAL SPONTANÉ non standard	L'ÉCRIT en français standard
Canal : bouche, microphone,...	Canal : stylo, papier, ordinateur...
Message constamment ajusté selon réponses du / des récepteur (s) Communication bidirectionnelle	Pas d'ajustement du message (pas de réaction immédiate) Communication unidirectionnelle
Évolue plus vite	Règles plus fixes
L'affectivité précède la pensée	Temps de réfléchir avant d'écrire
→ Message moins organisé	→ message plus organisé
Raccourcis complétés par le non-verbal (l'oral est alors implicite)	Message explicite (exige des précisions, un contexte)
Éléments prosodiques : timbre, intensité de son, intensité, pause, accent.	
Répétitions, redondances Reformulations	
Termes populaires, anglicismes...	Français standard
Un brouillon qui s'exhibe	Version finale
Rapport immédiat, direct entre l'émetteur et le récepteur (créer contact soutenu)	Communication indirecte Message différé
Ne peut être « rembobiné » (à moins d'être enregistré)	Le lecteur peut relire le texte

Écrire, c'est quelquefois parler et vice versa.

Registres (« niveaux ») de langue :

Béland, B., Levac, G. (2011). *Guide de communication orale et écrite*. Montréal, Groupe Modulo.
Gélinas, M.-C. (2001). *La communication efficace*. Québec, Les Éditions CED inc.

1. Populaire :

« Si j’aurais l’choix, j’aurais un simonak de beau bazou flambant neuf. »

- Langue relâchée
- Le code normatif est peu respecté
- Fautes de grammaire et de syntaxe
- Prononciation simplifiée, déformée
- Mots imprécis et inventés
- Emprunts
- Marques *pop.* ou *vulg.* dans le dictionnaire

2. Familier :

« Si j’avais l’choix, j’aurais un méchant beau char neuf. »

- Langue peu surveillée
- Utilisé avec des amis et sa famille
- Quelques fautes de grammaire
- Mots souvent imprécis
- Prononciation simplifiée
- Marque *fam.* dans le dictionnaire
- Phrases simples ou incomplètes

3. Courant (ou neutre ou standard) :

« *Si j'avais le choix, j'aurais une très belle auto neuve.* »

- Langue correcte, selon la norme
- La langue apprise à l'école
- Grammaire et syntaxe sans fautes
- Vocabulaire sans marque d'usage dans le dictionnaire
- Choix de mots précis
- Prononciation correcte
- Phrases variées

4. Soutenu

« *Si j'avais le choix, je me procurerais une berline automatique neuve, traction avant, avec direction assistée.* »

- Langue précise : scientifique ou technologique
- Grammaire et syntaxe sans fautes
- Vocabulaire riche, précis avec mentions *bot., géogr., archéol., inform.,* etc. dans le dictionnaire
- Phrases variées et complexes

5. Littéraire

« *M'eût été donnée la possibilité, propriétaire je serais d'une voiture de l'année.* »

- Langue d'érudition
- Grammaire et syntaxe sans fautes
- *Litt.* ou *poét.* dans le dictionnaire
- Effets stylistiques (figures de style, sonorités)
- Phrases très variées et complexes

Lectures dans le Guide (manuel):

Ch. 4 - p. 39-46	La voix	(Annexe p. 71-74 + clips audio)
Ch. 5 - p. 47-55	La prononciation	(Annexe p. 75-80 + clips audio)
Ch. 6 – p. 57-65	Le langage non verbal	(vidéo dans compagneon web)

Les capsules audio et vidéo sont dans le compagneon web à la connexion :
<http://cw.pearsonerpi.com/comm-orale/>

Dans le cahier d'exercices : p. 5, 6, 7, 25, 29-30.

Aujourd'hui : p. 8, 9, 10, 23, 24. (expressivité, registres & variation, liaisons)

Semaine prochaine : Apportez dictionnaire : *Nouveau Petit Robert* ou *Multidictionnaire*

Journal de bord – Questions de la semaine :

1. Écoutez les gens parler autour de vous, à la radio ou au téléviseur.
En comparant à la norme, dépistez 3 *erreurs* :
 - a. d'accent tonique dans l'interrogation (totale et partielle).
 - b. de liaison (fausses liaisons)

Dates d'évaluations:

Un travail de Journal de bord (5 %) :	200 mots tapés, début octobre
Quiz 1 à l'oral (10% Travaux divers) :	lundi 7 octobre (ou 8 octobre)
Quiz 2 à l'oral (10% Travaux divers):	lundi 18 novembre (ou le 19)
La discussion filmée (30%) :	les 3 cours après le congé d'Action de grâces (14 oct.) et avant les Journées d'étude (avant le 28 oct.)
L'exposé oral individuel (30 %) :	3 cours, la semaine du 25 novembre et du 2 décembre.
Synthèse d'apprentissage (15 %) :	300 mots tapés, pour le dernier cours

Erreurs fréquentes à l'oral, p. 1 du cahier d'exercices de D. Thomassin

1. ...De rien./ Il n'y a pas de quoi./ Je vous en prie.
2. Je vais...fontaine
3. Va t'asseoir...
4. ...rémunéré
5. ...descendre
6. Joindre, appeler, contacter
7. Ça a du sens.
8. soutien/appui/aide/encouragement...
soutenir/appuyer/aider/encourager
9. ...échoué à son examen, rater son examen
10. ...est allé...

Les registres, p. 10 du cahier d'exercices de D. Thomassin

1. Populaire = ...partir.

2. Soutenu

3. Populaire.

= Si je n'étais pas bloqué/pris/coincé ici, je partirais pour le centre commercial.

4. Populaire = Je suis allé voir un film très ennuyeux.

5. Standard

6. Familier = Je ne me fais pas de soucis pour toi, je sais que tu réussiras.

7. Familier = Me donnes-tu/passes-tu/prêtes-tu ton livre? (Est-ce que tu...?)

Note : Il arrive même dans des situations officielles à l'oral, comme en entrevue, qu'on transforme une P déclarative en interrogative en changeant l'intonation.

8. Soutenu

9. Familier = Mon patient a contracté/attrapé le rhume!

10. Standard

**FRAN - 1903
LA LANGUE ET LES NORMES**

SOMMAIRE DE COURS

IDENTIFICATION:

Session: Hiver 2004

Professeure: Nadia Benlamlih

Bureau: PSL 415

Tel: 737-5178

Consultation: sur rendez-vous.

DESCRIPTION DU COURS (Répertoire de l'Université de Moncton)

Initiation à l'étude de la variation linguistique, à la construction et au fonctionnement des normes linguistiques: participation des étudiants et des étudiantes à l'évaluation de leur compétence linguistique et à l'élaboration d'un programme de formation linguistique adapté à leurs besoins et conforme aux exigences de leur programme d'études.

OBJECTIF GENERAL DU COURS

Susciter, chez les étudiants et les étudiantes, une réflexion sur la langue française et une prise de conscience sur les points suivants :

- a) L'évolution de la langue française;
- b) Les variétés de français et la variation linguistique;
- c) L'élaboration des normes;
- d) Les conséquences que comporte le choix d'utiliser une variété de langue donnée à l'oral et à l'écrit;
- e) Le français standard et les problèmes grammaticaux les plus fréquents;
- f) Les besoins individuels par rapport aux exigences linguistiques universitaires (Français standard).

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU COURS

A la fin de la session, l'étudiante ou l'étudiant:

1-aura mis au point l'utilisation des outils de base nécessaires à la conception et à la présentation des travaux écrits à l'Université,

2-aura saisi plus facilement les liens entre les phrases et les propositions,

3-aura établi, en collaboration avec la professeure, un programme de perfectionnement linguistique adapté à l'identification de leurs besoins et conforme aux exigences universitaires.

CONTENU DU COURS

1-Réflexion sur les variétés de français, les variations et les normes:

a) L'origine de la langue française (bref historique de la langue française) et les variétés de français en usage dans la francophonie : groupes sociaux et communauté linguistique, Francophonie;

b) Variation linguistique: variation géo-linguistique (régionalisme de la francophonie, emprunts) ; variation temporelle (archaïsmes) ; variation sociale et situationnelle (niveaux ou registres de langue) ; langue parlée et langue écrite;

c) Recherche d'une définition de la norme: aperçu historique, tendances actuelles, normes et pouvoir, norme universitaire;

2-Étude de l'organisation de la phrase:

a) Groupes fonctionnels dans la phrase;

b) Phrases simples et phrases complexes;

c) Problèmes syntaxiques;

3-Prise de conscience et établissement des besoins en formation linguistique. Il faut se souvenir que chaque étudiante ou étudiant devra suivre au moins un autre cours de français à l'Université selon ses besoins:

a) les besoins en formation linguistique seront évalués par la professeure en collaboration avec l'étudiante ou l'étudiant;

b) au moyen d'exercices écrits et de tests de compétence, chacune ou chacun aura à identifier ses points forts en langue française (orthographe, grammaire, syntaxe rédaction, etc.) et les éléments à améliorer;

MÉTHODOLOGIE

Afin de rencontrer nos objectifs, nous utiliserons les activités suivantes:

Séance sur la gestion du temps, visite de la bibliothèque, cours magistraux, discussion, travaux en groupe, étude de la langue utilisée dans quelque textes écrits ou oraux, tests sur la partie théorique (langue et norme), exercices de grammaire et de syntaxe, dictées, brefs travaux écrits et oraux (à partir de texte sur la langue française, extraits d'ouvrages au programme), test diagnostique.

Travaux écrits: De nombreux exercices écrits, soit des questionnaires de lecture de brèves rédactions (200 mots ou 300 mots). L'usage du traitement de texte est fortement conseillé. Pour les travaux écrits, suivre un guide méthodologique approuvé par le professeur.

EVALUATION

Test sur l'aspect théorique de la langue: 25%

Exercices écrits variés: 45%

Examen final (rédaction de 300 mots): 30%

NB

***Ne seront pas comptabilisés les résultats du test de classement qui serviront à orienter le cheminement du cours durant la session,**

* Le plagiat (Le fait de copier le travail d'une autre personne) n'est pas toléré, comme le stipule le règlement 10.9.3 du Répertoire de l'Université de Moncton. Pour éviter tout malentendu à cet égard, nous vous conseillons vivement de placer toute citation textuelle entre guillemets et d'identifier clairement son origine. On ne compte pas les mots d'une citation dans ses compositions,

* La présence aux cours de français est obligatoire. Les politiques du secteur et celles qui sont indiquées au Répertoire de l'Université de Moncton, articles 10.9.1 à 10.9.3, sont en vigueur. Ainsi, après trois absences non motivées à des cours de 75 minutes, une étudiante ou un étudiant pourrait se voir attribuer la note finale de E.

ANNEXE A

OUVRAGES OBLIGATOIRES

GRÉVISSE, Maurice. *Précis de grammaire française*, Louvain-la-Neuve: Éditions Duculot, 1995, 319 p.

ROBERT, Paul. *Le Petit Robert I, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, éditions Le Robert, 1992, 2172 p.

BESCHERELLE. *L'art de conjuguer, dictionnaire des 12 000 verbes*, Québec, éditions Hurtubise HMH Ltée, 1980, 157 p.

Guide de présentation d'un travail écrit selon la méthode traditionnelle et la méthode auteur-date, disponible à l'adresse suivante: www.cuslm.ca/secteurs/bbeaulie_guidefra.htm ou en version papier à la librairie.

Frais de photocopies: 7.00\$

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

BOSQUART, Marc. *La Nouvelle Grammaire française*. Montréal: Guérin, 1998, 561 p.

WALTER, Henriette. *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, JC Lattès, 1998, 416 p.

YAGUELLO, Marina. *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1988, 177 p.

MOUGEON, Françoise. *Quel français parler? Initiation au français parlé au Canada et en France*, Toronto, Éd. du GREF, Cahier de la collection Tel no 3, 1998, 213 p.

ANNEXE B

BARÈME DE CORRECTION UTILISÉ PENDANT LE PREMIER MOIS DE LA SESSION (PARTIE «LANGUE ET NORME»)

- * La répartition de la note d'une rédaction
 - le contenu

80%

Éléments du contenu:

marqueur de relation, lien
cohérence, progression de l'information
3 parties du textes, division des paragraphes
introduction et conclusion
clarté
redondance
conformité au type de texte

- la langue

20%

Éléments de la langue:

- * Toutes les fautes de grammaire (fautes d'accord, de conjugaison et de morphologie) ont une valeur de comptabilisation de -1.
- * Les fautes de syntaxe ont une valeur de comptabilisation de -1, un mauvais choix de préposition de -1/2, une négation incomplète de -1/2.
- * Les fautes de ponctuation ont une valeur de comptabilisation de -1/2
- * Les fautes de vocabulaire ont une valeur de -1/2.
- * Les fautes d'orthographe lexicale ont une valeur de comptabilisation de -1/2.

NOTE

Nombre de points perdus	Nombre de points soustraits sur 100
1 à 4	0
5 - 7	5
8 - 10	8

11 - 13	11
14 - 16	14
17 - 19	17
20 et plus	20

Mode d'évaluation: les points perdus pour les erreurs de langue sont soustraits de la note sur 100 attribuée pour le contenu. Par exemple, si un travail reçoit la note de 78/100 pour le contenu et perd 10 points pour la langue, la note attribuée sera de 70/100.

ANNEXE C

BARÈME DE CORRECTION UTILISÉ POUR LA PARTIE «GRAMMAIRE»

Nombre de points perdus	Note sur 100 (rédaction de 200 mots)
-1	96
-2	92
-3	88
-4	84
-5	80
-6	76
-7	72
-8	68
-9	64
-10	60
-11	56
-12	52
-13	48
-14	44
-15	40
-16 etc.	36

Mode d'évaluation: pour chaque point perdu pour les erreurs de langue, on soustrait 4 points de la note sur 100. Le contenu n'est pas systématiquement évalué mais le professeur peut accorder une valeur de plus ou moins 5 % à cet effet (ajout ou retrait de 1 à 5 points à la note sur 100).

N.B.

- ★ La langue est comptabilisée dans tous les exercices et le barème sera adapté à la longueur du texte.
- ★ La valeur du E (plus ou moins éloignée du 59 %) sera toujours enregistrée de façon que, lors du calcul final, justice soit rendue à l'étudiante ou à l'étudiant. On gardera toutes les décimales pendant le semestre, et les notes ne seront majorées qu'à partir de la décimale 9. Par exemple, 72,9 deviendra 73 à la fin du semestre.

- ★ Les travaux devront être remis à la date fixée.
- ★ Calcul du nombre de mots dans une rédaction:
 - Tous les mots comptent, y compris les mots élidés (articles ou pronoms).
Par exemple, "c'est" compte pour deux mots, mais les mots composés comptent pour un seul mot.
 - Les mots d'une citation ne sont pas comptés.
- ★ Manuels permis lors de travaux écrits: tout ouvrage de nature linguistique; tel que dictionnaires, grammaires, guides de conjugaison, etc.

FRAN1903
LA LANGUE ET LES NORMES

Professeur(e) : _____

Heures de consultation: _____

Bureau : _____

Tél. : _____

Courriel : _____

OBJECTIF

Susciter, chez les étudiantes et les étudiants, une réflexion sur la langue française et une prise de conscience des points suivants :

- a) les variétés de français en usage dans la francophonie et l'évolution de la langue française;
- b) la variation linguistique : sortes de variation, l'oral et l'écrit;
- c) l'élaboration de normes pour chaque variété de français;
- d) les conséquences que comporte le choix d'utiliser une variété de langue donnée à l'oral et à l'écrit.
- e) les besoins individuels par rapport aux exigences linguistiques universitaires (français standard).

CONTENU DÉTAILLÉ

1. Réflexion sur les variétés de français, les variations et les normes :

- a) Groupes sociaux et communautés linguistiques, francophonie et variétés de français: différences et ressemblances, évolution de la langue française, place des dialectes et parlars locaux, attitudes et préjugés linguistiques;
- b) Variation linguistique : géo-linguistique (p. ex. régionalismes de la francophonie, emprunts) ; temporelle (p. ex. archaïsmes) ; sociale et situationnelle (niveaux ou registres de langue) ; langue parlée et langue écrite (comparaison du lexique, de la morphologie et de la syntaxe) ;
- c) Recherche d'une définition de la norme : aperçu historique à partir de Vaugelas, bon usage et mauvais usage ; tendances actuelles : norme prescriptive, norme descriptive et norme fonctionnelle ; construction de la norme ; norme et pouvoir ; définition et importance de la norme universitaire.

2. Prise de conscience et établissement des besoins en formation linguistique

Chaque étudiante et étudiant devra suivre au moins un autre cours de français à l'Université et peut-être davantage selon ses besoins.

- a) Les besoins en formation linguistique seront évalués par le professeur ou la professeure en consultation avec l'étudiante ou l'étudiant;
- b) Au moyen d'exercices écrits et de tests de compétence ou d'exposés oraux, chacune ou chacun aura à identifier ses points forts en langue française (orthographe, grammaire, syntaxe, rédaction, etc.) et les éléments à améliorer;
- c) À partir du diagnostic posé, le choix de cours appropriés se fera parmi FRAN1913, FRAN1923, FRAN1933 ou un autre cours dans la liste au choix (cours de langue, de linguistique, de littérature et de traduction).

MÉTHODOLOGIE

La professeure ou le professeur choisira parmi les activités suivantes :

- cours magistraux ;
- utilisation de documents audio-visuels ;
- étude de la langue utilisée dans des corpus oraux ou littéraires ;
- examen de faits de langue ;
- présentations orales ;
- questionnaires de lecture ;
- travaux écrits ;
- utilisation des outils de base (dictionnaires, grammaires, correcticiels (ex. Correcteur 101);
- méthode de présentation des travaux écrits.

ÉVALUATION

Évaluations en classe et travaux pratiques	
sur l'aspect théorique du cours	60 %
Participation aux exercices diagnostiques	10 %
Examen final	30 %

- N.B.**
- Dans tout travail écrit, la langue vaut jusqu'à 10 % de la note.
 - Ne seront pas comptabilisés pour ce cours les résultats des exercices (rédactions, dictées, tests de grammaire, etc.) qui serviront uniquement à diagnostiquer les besoins en formation linguistique.
 - La présence aux cours de français est obligatoire (voir la politique de l'Université, articles 10.9.1 et 10.9.2 du Répertoire).

OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

Contenu théorique

a) Livres

- Laforest, Marty, *États d'âme, états de langue*, Québec, Nuit Blanche, 1997.
- Mougeon, Françoise, *Quel français parler? Initiation au français parlé au Canada et en France*, Toronto, Éd. du GREF, Cahier de la collection Tel no 3, 1998, 213 p. Et cédérom *Paroles francophones: Québec, Ontario et France*.
- Walter, Henriette, *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont, 1988.
- Yaguello, Marina, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1988.

b) Polycopies et articles

- Foëx, E. et un groupe de professeures, *Recueil de textes variés, La langue et les normes*, 2002.
- Gauvin, K. et M. Durepos, *Lectures choisies pour le cours FRAN1903*, 2001.
- Leclerc, Jacques, Extraits de « La variation linguistique dans les sociétés monolingues », dans *Langue et société*, Montréal, Éditions Mondia, 1986, p. 345-376.
- Un guide de présentation des travaux écrits. Suggestion: *Guide de présentation d'un travail écrit selon la méthode traditionnelle et la méthode auteur-date*, disponible gratuitement à l'adresse suivante : www.cuslm.ca/secteurs/bbeaulie_guidefra.htm
- Autres

Langue

- Une grammaire
- Un dictionnaire
- Un dictionnaire de verbes
- Un dictionnaire des difficultés de la langue française
- Autres

Dernière mise à jour : décembre 2002

BARÈME FRAN 1903

Mode d'évaluation pour un texte de 200 mots : les points perdus pour les erreurs de langue sont soustraits de la note sur 100 attribuée pour le contenu selon le tableau ci-dessous.

Nombre de points perdus	Nombre de points soustraits sur 100
1 à 3	0
3,5 à 4,5	2
5 à 6,5	4
7 à 8,5	6
9 à 10,5	8
11 et plus	10

N.B. Pour des textes de longueur différente (100 mots, 300 mots...), le barème de correction devra être adapté.

Moncton, Secteur langue, janvier 2003

UNIVERSITÉ DE MONCTON
CAMPUS DE SHIPPAGAN

FRANÇAIS 1903 - LA LANGUE ET LES NORMES
AUTOMNE 2002

PROFESSEURE: CAROLE BOUCHER	HEURES DE DISPONIBILITÉ:
BUREAU: PIL-450	LES MARDIS ET JEUDIS DE 9 H 30 À 11 H 00
TÉLÉPHONE: (506) 336-3624	ET DE 15 H 00 À 16 H 00
COURRIEL: CAROLE@CUS.CA	OU SUR RENDEZ-VOUS!

MATÉRIEL DE BASE OBLIGATOIRE

- o *Le Petit Robert*, version 2000
- o *Précis de grammaire française* Grevisse

OBJECTIFS DU COURS

1. *Susciter chez les étudiants et étudiantes une prise de conscience et une réflexion approfondie sur les faits suivants:*
 - a) la langue française et les variétés de français en usage dans le monde francophone;
 - b) la variation linguistique: les formes et les contraintes;
 - c) les normes linguistiques objectives et la norme linguistique prescriptive;
 - d) les conséquences des choix linguistiques (à l'oral et à l'écrit).

2. *Développer chez les étudiants et les étudiantes la capacité d'utiliser les outils linguistiques de base nécessaire à la production de textes de niveau universitaire:*
 - a) la consultation efficace des dictionnaires et des glossaires et la prise de conscience de l'utilité de ces divers instruments;
 - b) l'utilisation d'un dictionnaire et d'une grammaire de français normatif;

3. *Établir pour chaque étudiant et étudiante un programme de perfectionnement linguistique adaptée à ses besoins et conforme aux exigences universitaires:*
- a) l'identification précise des besoins individuels au moyen de tests de compétence;
 - b) la co-évaluation des connaissances en français normatif et le cursus de cours.

MÉTHODOLOGIE

Cours:

cours magistraux, lectures, visionnements de vidéocassettes portant sur les variétés linguistiques et discussions, études linguistiques de quelques textes de français parlé (chansons, émissions de radio et de télévision, etc.), enquêtes sur des faits relatifs à la langue et enquêtes linguistiques, rapports d'enquête.

Travaux écrits:

exercices écrits, questionnaires de lecture, rapports d'enquête, rédactions.

Évaluation

La note finale sera calculée à partir des résultats obtenus pour les épreuves et les travaux pratiques exigés dans le cours FRAN 1903. Ces résultats seront basés sur la compréhension de la matière à l'étude et l'exécution des travaux et non sur la compétence de l'étudiant et de l'étudiante en français écrit.

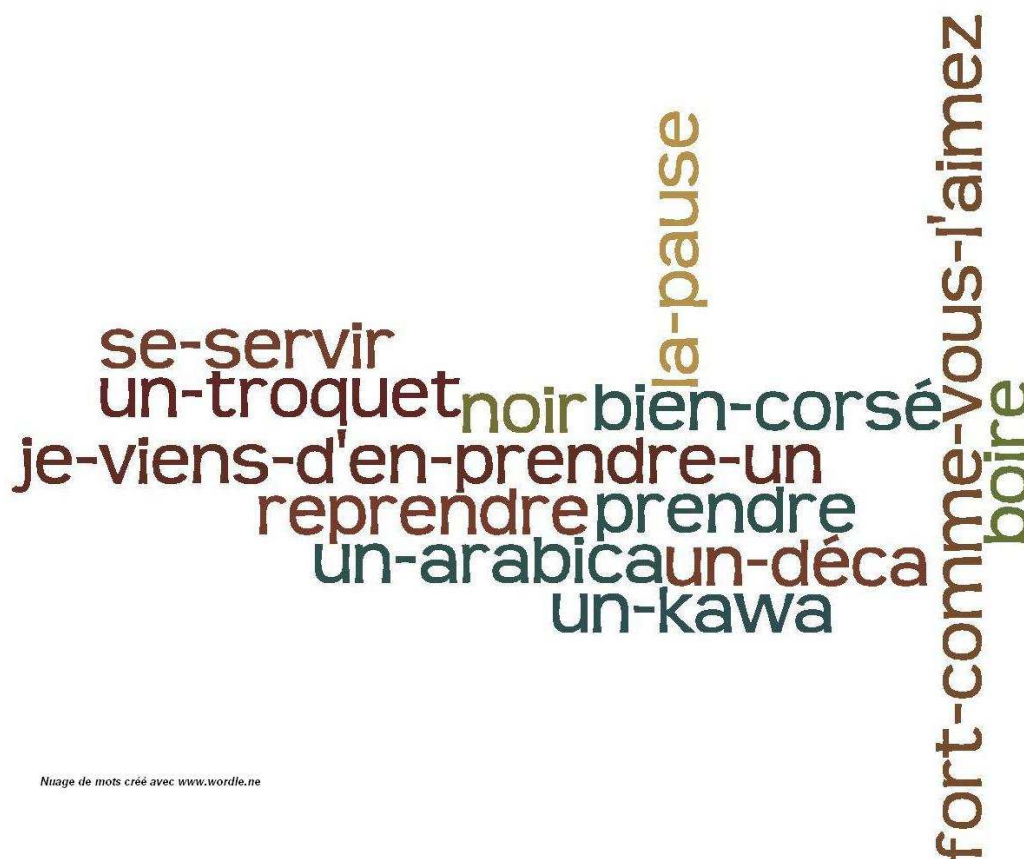
Travaux pratiques: 100%

Les besoins de l'étudiant et de l'étudiante quant à sa formation linguistique seront déterminés à partir de sa compétence en français écrit (rédactions de 200 ou 300 mots).

CLIP - Oldelaf & Monsieur D.
- Fiche élève -

http://www.dailymotion.com/video/x31tfj_le-cafe-oldelaf-et-monsieur-d_music

1- Quel est le point commun entre ces mots et expressions ?



Nuage de mots créé avec www.wordle.ne

2- Pouvez-vous donner une définition pour chacun ?

3- Regardez le clip sans le son : décrivez les actions faites par le personnage de l'histoire.

.....
.....

4- Regardez le clip avec le son : quels mots de l'exercice 1 entendez-vous ?

.....
.....

5- La chanson comporte 10 couplets – Voici 10 titres correspondant à chacun des couplets. Ecoutez une nouvelle fois la chanson : quel est l'ordre des couplets ?

- a- Enfin à la maison, je me sers un café
- b- Je vais dans un bar boire un café
- c- On travaille jusqu'à la pause-café
- d- Pour me détendre, je prends un café
- e- Seul et perdu, je bois un café

- f- Ma femme m'invite à prendre un café
- g- En attendant les collègues, je prends un café
- h- Ma journée commence par un café
- i- Avant de rentrer à la maison, un café
- j- Heureusement, il reste un peu de café



6-D'après les phrases-exemples, trouvez la traduction de ces mots familiers en langage 'standard'. Exemple a-11

- a J'ai **enfilé** ma veste avant de sortir.
- b Le moteur tournait de plus en plus vite et finalement il **s'est emballé**.
- c Ils **se marrent** car la blague était très drôle.
- d **Putain**, je dois toujours **bossier**, à quand les vacances ?
- e 10 heures de vélo, je suis **crevé** !
- f Il m'énerve, s'il continue, **je lui casse la tête** !
- g Julien a lancé la balle et Pierre l'a **chopée** sans problème.
- h Le **flic** a arrêté le conducteur car il roulait trop vite.
- i L'enfant s'est fait mal, alors il **s'est mis** à crier puis à **chialer**.
- j Arrête ! Arrête de me **faire chier** !
- k Quel **con**, il n'a rien compris.
- l Au revoir, je **file** à la maison.
- m **Mince**, j'aurais dû faire attention.

11
et
et

- 1 travailler
- 2 c'est dommage / zut (x2)
- 3 Je ne suis pas content
- 4 a commencé
- 5 attrapée
- 6 pleurer
- 7 embêter
- 8 aller / partir
- 9 tape quelqu'un très fort
- 10 fatigué
- 11 mis
- 12 rigolent
- 13 idiot
- 14 policier
- 15 (a) fonctionné très vite, très vite, ...très vite, TROP vite !!!!!



Klaus Post

7-Complétez ces phrases avec les mots familiers de l'exercice 6

- a- Je tous les jours de 8h30 à 17h30.
- b- Bon, je suis complètement, je n'ai plus d'énergie, salut je
- c- Il me suit toujours, tous les jours, il me colle, ça me
- d- Deux hommes ont agressé une femme, ils lui
- e- Ne téléphone pas en conduisant la voiture, sinon les vont te donner une amende.
- f- Le film était très triste, j'ai même
- g- Ils ont commencé à parler fort, ils se disputaient gentiment et puis la situation s'est
- h- Ne l'écoute pas, c'est un
- i- Je racontais une blague, et elle s'est à se alors que je n'avais pas fini de raconter mon histoire !
- j- Aie !
- k- Il ne fait pas chaud, quelque chose !
- l- Atchoum, Ha, je crois que j'ai un rhume.
- m- il a raté son examen !



8-Ecoutez une nouvelle fois la chanson et complétez les paroles avec les mots travaillés dans cette fiche !



Pour bien commencer
Ma petite journée
Et me réveiller
Moi, j'ai pris un café
Un
Noir et
J'..... ma parka
Ça y est je peux y aller

«Où est-ce que tu vas ?»
Me crie mon aimée
«Prenons un
Je viens de me lever»
Étant en avance
Et un peu forcé
Je change de sens
Et reprends un

A huit heures moins l'quart
Faut bien l'avouer
Les bureaux sont vides
On pourrait s'ennuyer
Mais je reste calme
Je sais m'adapter
Le temps qu'ils arrivent
J'ai l'temps pour un café

La journée
Tout le monde peut
Au moins jusqu'à l'heure
De la pause-café
Ma secrétaire entre :
«..... comme vous l'aimez»
Ah mince, j'viens d'en prendre
Mais maintenant qu'il est fait...

Un repas d'affaire
Tout près du Sentier
Il fait un temps super
Mais je me sens stressé
Mes collègues:
«Détends-toi, René !
Prends un bon cigare
Et uncafé...»

Une fois fini
Mes collègues
Appellent un taxi
Mais moi j'ai envie d'sauter
Je fais tout Paris
Puis je vois un
J'commande un
Mais recaféiné

J'arrive au bureau
Ma secrétaire me fait :
«Vous êtes un peu en r'tard
Je me suis inquiétée»
Han ! - J'la jette par la f'nêtre
Elle l'avait bien cherché
T'façons faut qu'je rentre
Mais avant un café

Attendant l'métro
Je me fais agresser
Une p'tite vieille me dit :
«Vous avez l'heure s'il vous plaît ?»
Han - Je lui
Et j'la pousse sur le quai
Jeà la maison
Et j'me sers un - devinez ?

«Papa, mon Papa,
En classe je suis premier»
.....mais quoi ?
Tu vas arrêter de m'faire?
Qu'il estce gosse !
En plus y s'met à!
J'm'enferme dans la cuisine
Il reste un peu d'café

Ça fait quatorze jours
Que je suis enfermé
J'suis seul dans ma cuisine
Et je bois du
Il faudrait bien qu'je dorme
Mais les flics vont m'.....
Alors je cloue les portes
Et j'reprends du café...

Oldelaf & Monsieur D.

Paroles et Musique: Olivier Delafosse 2006 "L'album de la maturité" © Adone



CLIP - Oldelaf & Monsieur D.

- Corrections -

1-Le café

2-prendre : on peut boire un café mais aussi prendre un café

un déca : un café décaféiné

noir : sans lait

un kawa : [kawa] un café

la pause : La pause-café est un moment important dans la journée d'un employé

un arabica : caféier originaire d'Arabie, familièrement un café

je viens d'en prendre un : j'ai bu un café il y a un instant

un troquet : un bar

fort comme vous l'aimez : en parlant du café

se servir : se préparer un café

boire : on peut boire un café

bien corsé : très fort en parlant d'un café ou d'alcool

reprendre : boire un second café

3-Réponses libres

4-Tous

5- h - f - g - c - d - b - i - a - j - e

6-

a-11

b-15

c-12

d-2 et 1

e-10

f-9

g-5

h-14

i-4 et 6

j-7

k-13

l- 8

m-2

7-

a-bosse

b-crevé / file

c-fait chier

d-ont cassé la tête

e-flics

f-chialer

g-emballée

h-con

i-mise / marrer

j-putain ou mince

k-enfile

l-chopé

m- putain ou mince

8-Voir les paroles en annexe



Annexes : Paroles de la chanson : Le café

Pour bien commencer
Ma petite journée
Et me réveiller
Moi, j'ai pris un café
Un arabica
Noir et bien corsé
J'enfile ma parka
Ça y est je peux y aller

«Où est-ce que tu vas ?»
Me crie mon aimée
«Prenons un kawa
Je viens de me lever»
Étant en avance
Et un peu forcé
Je change de sens
Et reprends un café

A huit heures moins l'quart
Faut bien l'avouer
Les bureaux sont vides
On pourrait s'ennuyer
Mais je reste calme
Je sais m'adapter
Le temps qu'ils arrivent
J'ai l'temps pour un café

La journée s'emballe
Tout le monde peut bosser
Au moins jusqu'à l'heure
De la pause-café
Ma secrétaire entre :
«Fort comme vous l'aimez»
Ah mince, j viens d'en prendre
Mais maintenant qu'il est fait...

Un repas d'affaire
Tout près du Sentier
Il fait un temps super
Mais je me sens stressé
Mes collègues se marrent :
«Détends-toi, René !
Prends un bon cigare
Et un p'tit café...»

Une fois fini
Mes collègues crevés
Appellent un taxi
Mais moi j'ai envie d'sauter
Je fais tout Paris
Puis je vois un troquet
J'commande un déca
Mais recaféiné

J'arrive au bureau
Ma secrétaire me fait :
«Vous êtes un peu en r'tard
Je me suis inquiétée»
Han ! - J'la jette par la f'nêtre
Elle l'avait bien cherché
T'façons faut qu'je rentre
Mais avant un café

Attendant l'métro
Je me fais agresser
Une p'tite vieille me dit :
«Vous avez l'heure s'il vous plaît ?»
Han - Je lui casse la tête
Et j'la pousse sur le quai
Je file à la maison
Et j'me sers un - devinez ?

«Papa, mon Papa,
En classe je suis premier»
Putain mais quoi ?
Tu vas arrêter de m'faire chier ?
Qu'il est con ce gosse !
En plus y s'met à chialer !
J'm'enferme dans la cuisine
Il reste un peu d'café

Ça fait quatorze jours
Que je suis enfermé
J'suis seul dans ma cuisine
Et je bois du café
Il faudrait bien qu'je dorme
Mais les flics vont m'choper
Alors je cloue les portes
Et j'reprends du café...

Oldelaf & Monsieur D.
Paroles et Musique: Olivier Delafosse 2006 "L'album de la maturité" © Adone



GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL

(PRÉFONTAINE, LEBRUN ET NACHBAUER, 1998; FISHER, 2007)

Nom : _____

Note : _____

Programme : _____

Date : _____

1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE - VOIX

1.1 Diction	Points positifs	Points à améliorer	Note
Articulation	En général :		
	<input type="checkbox"/> Distincte	<input type="checkbox"/> Escamotage de sons	
	<input type="checkbox"/> Souple	<input type="checkbox"/> Sons indistincts	
Timbre et portée de la voix	<input type="checkbox"/> Timbre plein, riche	<input type="checkbox"/> Voix faible	
	<input type="checkbox"/> Bonne hauteur	<input type="checkbox"/> Baisse d'intensité fréquentes	
	<input type="checkbox"/> Bonne intensité	<input type="checkbox"/> Voix forcée, criarde	
Prononciation	<input type="checkbox"/> Intelligible	<input type="checkbox"/> Inintelligible	
	<input type="checkbox"/> Socialement acceptable	<input type="checkbox"/> Prononciation archaïsante	
	<input type="checkbox"/> Bonnes liaisons	<input type="checkbox"/> Fautes de liaison	

1.2 Faits prosodiques

Accentuation	En général :		
	<input type="checkbox"/> Accent tonique et d'insistance bien placés	<input type="checkbox"/> Excès ou absence d'accents d'insistance	
Rythme	En général :		
	<input type="checkbox"/> Débit varié	<input type="checkbox"/> Excès ou absence de pause	
	<input type="checkbox"/> Pauses appropriées	<input type="checkbox"/> Débit trop lent ou trop rapide	
		<input type="checkbox"/> Excès d'hésitations ou de reprises	
		<input type="checkbox"/> Rythme de lecture ou de récitation	
Intonation	En général :		
	<input type="checkbox"/> Expressive	<input type="checkbox"/> Monotone	
	<input type="checkbox"/> Variée	<input type="checkbox"/> Fins de phrases qui meurent	
		<input type="checkbox"/> Intonation de récitation, lecture	

Remarques :

Barème :

A+	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	E
Excellent			Très bien			Bien			Faible		Insuffisant

2. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE - LANGUE

2.1 Morpho-syntaxe	Points positifs	Points à améliorer	Note
Morphologie	En général : <input type="checkbox"/> Respect du genre et des accords de genre <input type="checkbox"/> Respect du nombre et des accords de nombre <input type="checkbox"/> Maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps <input type="checkbox"/> Liaisons correctes	<input type="checkbox"/> Non-respect du genre et des accords de genre <input type="checkbox"/> Neutralisation du genre (<i>ste, touT</i>) <input type="checkbox"/> Non-respect du nombre et des accords de nombre <input type="checkbox"/> Non-maîtrise de la conjugaison verbale <input type="checkbox"/> Liaisons fautives ou absentes	
Syntaxe	En général : <input type="checkbox"/> Grammaticalité des énoncés	<input type="checkbox"/> Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs <input type="checkbox"/> Utilisation fréquente d'une <i>que</i> « valeur ajoutée » (<i>quand que</i>) <input type="checkbox"/> Non-maîtrise de l'interrogation indirecte <input type="checkbox"/> Non-maîtrise de l'emploi des prépositions <input type="checkbox"/> Non-maîtrise des temps <input type="checkbox"/> Autres	

2.2 Lexique

Choix et étendue du vocabulaire	En général : <input type="checkbox"/> Termes précis <input type="checkbox"/> Vocabulaire varié	<input type="checkbox"/> Abus de termes vagues <input type="checkbox"/> Répétitions des mêmes termes <input type="checkbox"/> Anglicismes, impropriétés, pléonasme, archaïsme <input type="checkbox"/> Incompatibilités sémantiques	
---------------------------------	--	--	--

Remarques :

Barème :

A+	A	A-	B+	B	B-	C+	C	C-	D+	D	E
Excellent			Très bien			Bien			Faible		Insuffisant

3. COMPÉTENCE DISCURSIVE

	Points positifs	Points à améliorer	Note
Organisation du discours	<input type="checkbox"/> Contenu structuré <input type="checkbox"/> Mise en évidence des points importants de la présentation (hiérarchisation des idées) <input type="checkbox"/> Articulation entre les idées <input type="checkbox"/> Bonne utilisation des marqueurs de relation	<input type="checkbox"/> Discours non structuré (absence de l'introduction, du développement et/ou de la conclusion) <input type="checkbox"/> Coq-à-l'âne, répétitions inutiles <input type="checkbox"/> Manque de mise en évidence des points importants <input type="checkbox"/> Manque d'ordre dans la présentation des idées <input type="checkbox"/> Mauvais dosage de l'intensité de l'information à transmettre <input type="checkbox"/> Absence ou mauvaise utilisation des marqueurs de relations	
Délimitation du sujet	<input type="checkbox"/> Sujet bien circonscrit <input type="checkbox"/> Respect du temps imparti	<input type="checkbox"/> Sujet trop vaste ou mal délimité <input type="checkbox"/> Digressions <input type="checkbox"/> Non-respect du temps imparti	
Pertinence et crédibilité	<input type="checkbox"/> Organisation en fonction de l'intention de communication <input type="checkbox"/> Connaissance suffisante du sujet traité <input type="checkbox"/> Qualité des informations, des explications ou des arguments <input type="checkbox"/> Exemples pertinents <input type="checkbox"/> Utilisation adéquate du matériel	<input type="checkbox"/> Propos peu adapté à l'intention de communication (donner son point de vue, informer ou décrire) <input type="checkbox"/> Compréhension douteuse du sujet traité, superpositions d'idées <input type="checkbox"/> Pauvreté des informations, des explications ou des arguments <input type="checkbox"/> Exemples absents ou non pertinents <input type="checkbox"/> Mauvaise utilisation du matériel <input type="checkbox"/> Autres	

Remarques :

Barème :

A+ A A- B+ B B- C+ C C- D+ D E
 Excellent Très bien Bien Faible Insuffisant

Nom : _____

FRAN1500 Communication orale

RÉFLEXIONS PRÉLIMINAIRES EN COMMUNICATION ORALE

	Tout à fait d'accord	Plus ou moins d'accord	Tout à fait en désaccord
1. Le français standard, c'est le français parlé en France et plus précisément à Paris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En Acadie, les gens parlent mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le français oral est beaucoup plus facile que l'écrit parce qu'il n'y a aucune règle à suivre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les gens qui sont bons en français écrit seront bons en français oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Depuis plusieurs années, les gens parlent de plus en plus mal, surtout les jeunes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Travailler la communication orale est une perte de temps, car les compétences orales s'acquièrent de façon naturelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. L'important dans un message, c'est ce qui est dit et non la façon de le dire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je dois m'efforcer de parler un français standard en tout temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Pour parler un français standard, il est obligatoire de changer son accent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Les gens peuvent juger une personne sur sa façon de s'exprimer à l'oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Si je m'exprime en français standard, mes amis se moqueront de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. On devrait pouvoir parler comme on le veut, en tout temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. La phrase suivante est tout à fait correcte à l'oral, et ce, en toutes circonstances : <i>Si j'aurais arrivé plus tôt, j'aurais rencontré les travailleurs sociaux.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. La phrase suivante est tout à fait correcte à l'oral, et ce, en toutes circonstances : <i>J'te meet à ton car à un quart de douze.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nommez au moins cinq erreurs que font les gens à l'oral.



Transcription de la séquence « réflexions préliminaires en communication orale »

- 1- Karen : ok + merci pour vos réponses puis ce que tu viens de dire me fait penser à une des questions qui est sur cette feuille réflexions préliminaires + en communication orale alors là je vais voir E ce que vous en pensez + numéro 1 le français standard c'est le français parlé en France et plus précisément à Paris + êtes-vous d'accord + plus ou moins d'accord + ou tout à fait en désaccord ?
- 2- ETUS (*trois voix différentes*) : plus ou moins
- 3- Karen : plus ou moins + ok + peux-tu Amina expliquer pourquoi tu es plus ou moins d'accord
- 4- Amina : parce que même en France dans quelques régions ils ont un accent + par contre à Paris XXXXX le français standard je crois qu'il vient de là-bas/ moi je crois + (en)fin je suis pas d'accord avec la France mais à Paris je suis d'accord ça vient de/ de là-bas
- 5- Karen : le français vient de/
- 6- Amina : là-bas
- 7- Karen : de là-bas tu veux dire de la France
- 8- Amina : oui
- 9- Karen : de Paris ou de/ de quelque part en France ? (4sc) on sait pas + exactement + ok + oui ?
- 10- Estelle : moi j'ai entendu parler/ moi je suis en désaccord/ j'ai entendu parler j'ai pas été puis je sais pas mais + j'ai entendu parler que là-bas ils disent shopping puis ils disent E: je vais aller au/ au parking XX ils parlent de même puis c'est des anglicismes qu'ils parlent/ qu'ils disent en français
- 11- Amina : mais ça c'est plus l'argot + là on parle du français classique
- 12- Estelle : non mais S/ du français standard je pense c'est pas/ (en)fin/ moi je suis en désaccord que c'est le français parlé en France parce que j'ai entendu parler qu'en France ils/ ils ++ prennent des mots anglais et ils le disent en français so moi je suis en désaccord avec ça
- 13- ETU : moi aussi je suis en désaccord avec/ (en)fin + le point de vue parce que on peut pas donner juste à un pays/ parce qu'il y a beaucoup de pays qui parlent le français on va pas dire que c'est juste la France qui parle le bon français + par exemple y a/ en Afrique y a des pays aussi qui parlent français donc on va pas aller chasser juste un pays comme ça en lui disant c'est eux qui parlent le bon français et non nous-autres donc je pense/ moi je suis tout à fait en désaccord avec ça
- 14- Karen : merci
- 15- Osman : je suis plutôt en désaccord parce que je trouve qu'en France on parle aussi des argots comme il y a Paris surtout avec E la génération XX ils ont plus tendance à parler de l'argot parce que tout le monde veut un tout petit peu ressembler comme + aux banlieusards français et tout (*rires*)
- 16- Karen : ok c'est/ c'est intéressant ce que vous dites là même en France même à Paris il y a de l'argot + un argot c'est E vraiment un français populaire très E restreint à un petit

groupe: par exemple: on peut parler de l'argot des jeunes + les jeunes E: + l'argot de la rue l'argot des prostituées de la mafia E l'argot des petits groupes on a/ ça S: ++ ça peut être E des jeunes des universitaires aussi et E je donne E (3sc) l'exemple de l'argot qui s'appelle le verlan + puis je crois que c'est toujours à la mode même si ça se transforme un peu pas seulement en France ça ça sera ailleurs aussi ++ est-ce qu'en Afrique on parle le verlan ?

17- Osman : on a plus tendance à copier les Français

18- Karen : oui + d'accord ++ alors verlan qui veut dire ++ l'envers c'est ça + les mots sont mis à l'envers codés pour ne pas que les plus vieux comprennent ++ laisse tomber (*elle écrit au tableau*) qui devient laisse béton ++ femme meuf ++ ça c'est plutôt + l'inversion des/ des sons + c'est l'envers ++ c'est vrai ++ même à Paris + on parle de l'argot on parle un français + populaire familier + (*à un étudiant*) et tu dis surtout ? Oh ++ alors tu connais + tu connais ces/ ces langues populaires + de la France + mais + voyez + on peut pas dire que le français standard est parlé à un endroit + d'après ce que vous dites il y a des + des français standards ailleurs aussi en Afrique c'est vrai pour le Canada y a un français standard au Canada ++ l'office Québécois ++ de la langue E: ++ gère ++ le français + gère les règles du français standard (3sc) en Acadie numéro 2 les gens parlent mal + d'accord + pas d'accord + entre les deux ?

19- ETU : je suis d'accord

20- Karen : d'accord ? les gens parlent mal ? (*rires*) oui ?

21- Osman : comparativement effectivement mais moi XX c'est plus une question de culture parce que: quand je parle à des Acadiens et ils sont fiers de ça + je vais pas lui dire d'enlever cette/ cette culture qu'ils ont (*inaudible 4sc*) ils parlent mal/ pour moi/ selon moi c'est juste une question de culture

22- Karen : question de culture d'autres réactions ? oui ?

23- Mack : tout à fait en désaccord parce que leur français s'est amélioré en fonction du milieu donc E: ils ont: pu créer leur propre façon de communiquer c'est donc ne pas oublier qu'on est Acadien

24- Karen : alors + pour toi c'est E/ les gens parlent mal ?

25- Mack : non

26- Karen : ils parlent bien ok + d'autres réactions à ça ? (4sc) En linguistique on dit toutes les langues se valent ++ surtout en sociolinguistique toutes les langues se valent ce qui veut dire + toutes + les langues sont égales dans le sens que ++ toute langue a sa raison d'être + si elle est née + c'était pour communiquer pour la communication + et puis E est-ce que vous pouvez dire que les communi/ les communications entre les Acadiens sont efficaces ? entre les Acadiens ? est-ce que la communication est efficace est-ce qu'ils + finissent par se comprendre ?

27- ETUS : (*plusieurs voix acquiescent*)

28- Karen : très très bien ça sert à ça + on peut dire ça sert à ça (3sc) alors, est-ce qu'on peut dire qu'ils parlent mal + s'ils communiquent très bien entre eux avec ce parler + ils se comprennent + oh + c'est un outil + c'est/ c'est codé + même si ce n'est pas codé dans un livre à quelque part ++ des fois il arrive qu'on voie dans les dictionnaires les: régionalismes et tout ça qui sont réellement là on les trouve dans les dictionnaires et on va dire que c'est un canadianisme ou c'est local c'est régional + c'est là quelque part

(Annexe12) Transcription de la séquence « réflexions préliminaires... »

mais parce que ça existe + puis que ça représente une culture est-ce qu'on peut dire que la culture est mauvaise hein ? ++ ça/ ça revient à cette question-là (6sc) numéro 3 le français oral est beaucoup plus facile que l'écrit parce qu'il n'y a aucune règle à suivre ++

29- Pierre : désaccord

30- Karen : en désaccord + parce que ?

31- Pierre : ben comme/ comme t'as dit comme chaque/ chaque langue est (2sc *inaudibles*) tu peux pas/ tu peux pas tout mêler les cultures ensemble + tu peux pas toute/ tu peux pas parler ++ de la même façon que ++ que tu restes quand même à ton XXX tu choisis comme la façon/ ta façon de t'exprimer dans un langage populaire XXX de t'exprimer dans un langage + E normal c'est/ tu décides/ tu peux pas juste ++ tout mêler y a quand même XXX on dirait y a beaucoup moins de règles mais y a quand même XXX à t'exprimer (2sc *inaudibles*) ta façon de t'exprimer je veux dire à certaines personnes

32- Karen : alors pour Pierre il y a des règles à suivre ++ même à l'oral

33- Pierre : y en a pas tellement mais comme y a quand même + c'est juste ça vient X comme y a certains/ certains chemins pour faire certain + que t'es compris devant certains (4sc *inaudibles*)

34- Karen : tu parles de quel ++ oral + de quel

35- Pierre : ben comme par exemple comme c'est certains que avec ++ certaines personnes comme tes amis tu vas parler ++ peut-être ben plus populaire + avoir certaines XXX qu'est comme/ petit groupe + mais si tu viens parler devant une classe je pense ces petits mots-là ou ces petites abréviations-là comme vous avez + face à un groupe de dix personnes ben ++ seront pas compris donc vraiment le XXX c'est d'avoir comme ++ règlement c'est juste de diviser ++ quand est-ce que tu vas parler comme/ quand est-ce que tu vas sortir certaines expressions juste pour être compris d'abord

36- Karen : ok alors E y a des règles à suivre + même à l'oral même si on est parmi ses amis + le langage familier + c'est un exemple + d'autres réactions ? ++ oui ?

37- Eddy : ben pour moi c'est/

38- Karen : ton nom encore ?

39- Eddy : Eddy

40- Karen : Eddy

41- Eddy : pour moi c'est que E français oral c'est bien plus XX¹ par rapport au français écrit parce que + quand on/ quand on parle on/ on donne XXXX des/ des/ comme y aura des fois des fautes d'orthographe (2sc *inaudibles*) d'orthographe y aura ++ hm qu'est-ce qu'on peut dire + genre ++ y aura les féminins et le masculins à/ à respecter + comme y a l'accord ++ oui les accords et tout ça comme on/ on peut dire un mot féminin on doit le mettre au pluriel et ça/ y a des changements + social + sociaux des trucs comme ça + donc ça déjà à l'oral quand ça/ ça vient directement + autant à l'écrit on peut l'écrire et on peut se rendre compte après on va changer mais à l'oral il faut que ça vienne et quand ça vient (3sc *inaudibles*)

42- Karen : en suivant les règles MM + avais-tu la main levée ?

¹ Je ne sais pas s'il dit « facile » ou « difficile », les sonorités sont les mêmes et la suite du propos, parfois décousue, empêche d'inférer.

- 43- Mack : oui c'est presque: la même idée mais bon je vais rajouter un peu + on sait que la compréhension par exemple E en parlant on peut par exemple faire une pause s'il s'agit de XX je veux dire ne pas respecter les temps + et en même temps s'il s'agit d'un verbe conjugué comme E ils avaient ou il avait donc E XXX alors qu'à l'écrit ça se voit quand même + donc E il est plutôt E facile: de parler que d'écrire.
- 44- Karen : alors ++ ok ++ puis il y a des règles à suivre: ?
- 45- Mack : y a des règles à suivre
- 46- Karen : tout de même ok + XXX votre nom s'il vous plait ?
- 47- Mack : Mack
- 48- Karen : oui Mack + ok ++ ici j'ai entendu/ je vous ai entendu parler est-ce que ça n'est pas: E que vous vouliez ajouter à ça ?
- 49- ETUS (*plusieurs voix*) : non
- 50- Karen : ok ++ personne d'autre ? + ok c'est intéressant on dit qu'il y a des règles à suivre même à l'oral ++ ceux qui arrivent ici à Moncton pour la première fois + vous entendez beaucoup de chiac cette langue: pour E + qui est un mélange d'anglais et de français + puis E si ça vous intéresse et que vous voulez vous mettre à parler le chiac + est-ce que vous pouvez le faire comme ça + tout de suite ?
- 51- ETUS (*plusieurs voix*) : non
- 52- Karen : (*rires*) mais pourquoi pas ? ++
- 53- ETUS : (*6sc léger brouahaha*)
- 54- Amina : on est tenté
- 55- Karen : vous êtes tentés ++ est-ce que vous pourriez vous insérez à un groupe qui parle le chiac et commencer tout de suite comme ça ? + moi je veux parler comme eux + tiens + je m'insère
- 56- Pierre : c'est un peu une habitude
- 57- Karen : une habitude + ça serait une habitude (3sc) je/ je n'ai qu'à dire des mots anglais hein + comme ça
- 58- Pierre : moitié
- 59- Karen : moitié anglais moitié français puis le tour est joué + c'est ça ? ++ Ou: attention/
- 60- Pierre : ça vient avec/ ça vient avec à écouter c'est pas la chose que la/ que la personne (*5sc inaudibles*) a développé comme un vocabulaire puis (*2sc inaudibles*) à force de l'écouter ça vient une habitude de ++
- 61- Karen : faudrait écouter comme un espion + étudier pour savoir où mettre les mots anglais + puis comment les mettre/ oh + si je peux employer des/ des verbes + anglais est-ce que je peux les dire n'importe comment ? + j'étais en train de watching la télévision (*rires*) ++ non + plutôt je watchais (*rires*) ++ je watchais ++ la télévision alors watchais c'est/ c'est que la racine du verbe sera anglais mais la terminaison + sera française ++ si je sais cette règle-là je sais comment parler le chiac + mais y a des règles à suivre + beaucoup + des règles à suivre + même si elles ne sont pas écrites à quelque part dans un livre ++ c'est abstrait ++ vous qui parlez l'acadien chez vous ++ langue maternelle + vous suivez des règles vraiment + vous en rendez-vous compte ? + ce sont des règles qui ont été transmises hein + des parents aux enfants et puis à force d'être habitués comme tu disais + l'habitude + vous savez comment dire ce que vous avez à

(Annexe12) Transcription de la séquence « réflexions préliminaires... »

- dire ++ numéro + 5 + non numéro: 4 les gens qui sont bons en français écrits seront bons en français oral
- 62- ETUS (*plusieurs voix*) : non
- 63- Karen : non ?
- 64- ETU : plus ou moins.
- 65- Karen : plus ou moins/ ok, ici pourquoi non ? j'aimerais/ j'aimerais savoir ça ++ pourquoi non ? les personnes qui écrivent bien sont bons en français oral ? ++ c'est intéressant ce que vous dites + pourquoi ils sont pas nécessairement bons en français ? ++ oral (3sc)
- 66- Ida : parce que la manière/ la manière dont vous parlez diffère très très très vite (4sc) diffère beaucoup de la manière dont vous écrivez + lorsque nous pensons nous parlons de façon plus vite (9sc *inaudible*², on perçoit le terme « norme »)
- 67- Karen : ok... et ceux qui suivent les normes en français écrit, est-ce que ça veut dire qu'ils + qu'ils S:: ++ suivront + les règles en français oral
- 68- Ida : non non non c'est ce qui devrait être supposé faire + moi personnellement je parle par rapport à moi quand j'écris je fais toujours attention à ++ à être dans les normes + accorder mais + lorsque je parle je suis plus à l'aise comme je dis ++ je dis ce que je pense et puis
- 69- Karen : MM + la question c'est ceci + si tu es bon en français + écrit + est-ce que tu seras bon en français oral ? (5sc) aussi ++
- 70- Ida : pas nécessairement (6sc)
- 71- Karen : sais-tu pourquoi ++ tu dis pas nécessairement ? (6sc) bon + ok + c'est/ c'est très intéressant ton nom ?
- 72- Ida : Ida
- 73- Karen : Ida
- 74- Ida : oui
- 75- Karen : merci + oui ?
- 76- Osman : je dirais plus ou moins parce que là E quand on est à l'oral on possède moins de temps de réflexion pour construire la phrase et coordonner tout ça + mais quand on est à l'écrit on a plus de temps de réflexion on peut plus faire attention à ce qu'on écrit E: et tout + les accords et tout mais quand on est à l'oral on n'a pas + on n'a pas assez de temps pour coordonner tout ça + c'est pas tout le monde qui a cette faculté + so y a certains ils sont très bons à l'écrit quand ils sont là très calmes et tout y a aussi l'influence de la foule + y a certains ils gèrent pas le stress et tout en parlant so ils font/ ils sont sous pression so ils n'arrivent pas à ordonner tout ça et tout + et: voilà quoi
- 77- Karen : y a le côté psychologique à l'oral hein y a aussi le contexte/ contexte E le/ le côté physique aussi la salle la ventilation y a des choses qui peuvent nous déranger
- 78- Osman : voilà
- 79- Karen : l'oral c'est/ c'est plus que juste la langue hein
- 80- Osman : ouais

² Deux étudiantes font une messe basse juste devant l'enregistreur et brouillent l'échange entre Ida et sa professeure.

- 81- Karen : on a moins de temps comme tu dis c'est spontané et on a moins de temps à se préparer comme on a à l'écrit
- 82- Osman : à l'écrit ouais
- 83- Karen : Eddy ?
- 84- Eddy : moi je veux juste dire si on parle c'est quelqu'un qui sait parler français/ comme/ qui sait que le français je pense bien qu'il saura parler à/ à l'oral et le contraire pour moi ça sera difficile parce que si c'est quelqu'un qui sait parler juste le français à l'oral pour l'écrire peut-être il aura de l/ il aura du mal à faire ça parce que + comme par exemple j'avais un ami qui parlait bien (*Isc inaudible*) et quand il va écrire il va écrire il était avec é et T le/ le comme/ il était de/ le verbe être tout ça accordé comme/ c'était un peu la différence/ quand j'ai écrits bien je peux bien parler je sais comment je l'écris et je sais comment le parler mais caus/ par/ par contre quand je parle je saurais pas comment l'écrire je vais juste l'écrire comme je l'entends
- 85- Karen : MM alors je/ je vois ce que vous êtes en train de dire, quelqu'un qui peut écrire E: + quelqu'un qui peut bien écrire pourrait bien par/ s'exprimer à l'oral aussi mais y a d'autres facteurs E ++ y a d'autres facteurs qui entrent en ligne de compte + MM + des facteurs pas seulement des facteurs linguistiques + mais il y a le non-verbal il y a le: para-verbal + les pauses + le rythme il y a d'autres choses aussi des facteurs qui nous entourent + tout ça considéré et peut-être que certains + certains ++ peuvent gérer tout ça ++ XX plus facilement que d'autres ++ MM et ce que tu disais l'oral n'est pas comme l'écrit (*elle achoppe le nom d'Ida pendant 10sc*) l'oral n'est pas comme l'écrit j'aurais l'occasion d'en parler aussi déjà les deux ++ voies de communication sont différentes et ça engendre: des biais + des ++ certaines difficultés par rapport à l'oral ++ numéro + 5 + depuis plusieurs années les gens parlent de plus en plus mal surtout les jeunes + je vais essayer de passer assez rapidement + est-ce que c'est vrai ? de plus en plus + les jeunes surtout parlent de plus en plus mal
- 86- ETUS (*plusieurs voix*) : ouais
- 87- Karen : vous trouvez ?
- 88- ETUS (*plusieurs voix*) : oui
- 89- Karen : parce que ? je suis curieuse là ++ c'est ce que les parents disent ? (*rire*)
- 90- Osman : parce qu'ils ont tendance à créer leur propre vocabulaire et tout et ils lisent moins
- 91- Karen : oh ils lisent moins qu'avant ?
- 92- Osman : ouais
- 93- Karen : Eddy ?
- 94- ETU : moi j'a/ j'avais XXX ça/ c'est par rapport à l'environnement + quand on est entre nous on peut se permettre de dire certaines choses mais quand on est dans un environnement professionnel on peut pas se permettre de dire ça/ ce qu'on dit entre nous ++ si je peux XX
- 95- Karen : ça dépendrait des circonstances, parfois les jeunes ont un certain langage dans certaines situations et dans d'autres ils peuvent maîtriser ce que tu es en train de dire ils pourraient maîtriser la langue
- 96- Yacine : ben à force de parler une langue tu ne peux plus te contrôler
- 97- Osman : ouais

- 98- Karen : à force de parler une langue tu ne peux plus te contrôler
- 99- Yacine (*dans le brouhaha*) : ouais parce que les (*4sc inaudibles*) on va plus simplifier (*4sc inaudibles*)
- 100- Karen : raccourcir les mots E mais c'est dû à quoi ça ?
- 101- Yacine : au lieu de dire tu écoutes tu dis t'écoutes
- 102- Karen : c'est plus facile vous croyez ?
- 103- ETUS : (*plusieurs voix acquiescent*)
- 104- Karen : est-ce qu'on/ est-ce que les jeunes aujourd'hui sont influencés par les XX ? Si les jeunes parlent pire qu'avant + si c'est ce qu'on pense + est-ce que du à/ à d'autres facteurs
- 105- David : aux réseaux sociaux
- 106- Karen : aux réseaux sociaux
- 107- Osman : ils lisent moins
- 108- Karen : ils lisent moins (3sc) passons au numéro 7 ++ ou 6 + travailler la communication orale est une perte de temps car les compétences orales s'acquièrent de façon naturelle + naturelle
- 109- ETUS : (*plusieurs voix disent « non » ou « plus ou moins »*)
- 110- Karen : pourquoi plus ou moins en désaccord ?
- 111- Pierre : ben moi j'ai eu/ ça/ ça serait mis comme X la même chose y a toujours comme certaines règles qu'il faut savoir + comme quand t'avais parlé de/ tantôt de chiac E ça vient pas nécessairement naturel + quand même + qu'il y ait une certaine ++ comme + une certaine écoute comme quand même qui passe/ une personne passe du temps à comme/ comme analyser + la langue comment est-ce que c'est parlé comme est-ce que c'est prononcé puis tout
- 112- Karen : étudier la langue MM faudrait l'étudier MM ++ numéro 7 l'important dans un message c'est ce qui est dit et non la façon de le dire (4sc) est-ce qu'y en a un qui est plus important que l'autre E ? (10sc) est-ce qui y en a un qui devrait l'emporter sur l'autre ?
- 113- Ida : moi je suis plutôt en désaccord
- 114- Karen : parce que ?
- 115- Ida : parce que lorsqu'on donne le message si on XXXX si c'est dit que ça va faire que tout le monde va/ va mal le comprendre comme on aura toute autre E ++ toute autre compréhension de/ de/ du message + mais/ mais la façon dont c'est dit comme/ on comprend mieux je pense
- 116- Karen : donc la façon de dire c'est important + plus important que ce qui est dit
- 117- Estelle : E moi aussi je pense ça + parce que ben si tu parles à un ami puis que tu lui dit que son chien est mort tu vas pas lui dire de la même manière que si tu dis qu'est-ce t'as mangé à midi
- 118- Osman : je dirais que c'est complexe parce que le message véhiculé faut quand même pouvoir attirer l'attention de la personne à qui on le véhicule + faut qu'il ait son attention sur le message + ça passe au moins à la manière de le dire + tu peux le dire mais si il a pas son attention focalisée sur ce que le message dit je pense qu'il n'en retiendra pas l'essentiel + il faut vraiment essayer tout d'abord d'attirer son attention + pour qu'il puisse se focaliser essentiellement sur + l'essentiel du message véhiculé et puis E voilà

(Annexe12) Transcription de la séquence « réflexions préliminaires... »

- 119- Karen : donc ça revient à ce que/ ce que X a dit que/ que c'est la manière de livrer le message qui qui vous semble la plus importante
- 120- Osman : non les deux + les deux vont ensemble
- 121- Karen : c'est/ ouais + c'est vrai que ce qui est dit doit être clair aussi + E mais je comprends la manière de dire ++ avec son intonation des fois ses gestes ses expressions + vient compléter ce qu'on dit ça vient vraiment donner tout le sens MM ++ on voit l'importance des deux hein/ je dois m'efforcer + numéro 8 de parler un français standard en tout temps (5sc)
- 122- Pierre : ça dépend la personne tu parles avec
- 123- Karen : ça dépend la
- 124- Pierre : ouais avec certaines personnes tu peux parler avec un certain vocabulaire avec d'autres personnes tu peux parler (4sc *inaudibles*)
- 125- Karen : MM merci Pierre
- 126- Osman : ça dépend de ton interlocuteur vu que l'on peut pas parler en français standard à un analphabète il te comprendra pas mais bon on peut parler en un français plus facile plus simple pour qu'il puisse te comprendre
- 127- Karen : ça dépend à qui on s'adresse
- 128- Osman : ouais
- 129- Karen : MM (4sc) est-ce qu'on/ si on est E: ++ en relation E/ bon ++ je recule + est-ce que vous parlez français standard en tout temps ?
- 130- ETUS (*collégial*) : non (3sc)
- 131- Karen : oui + ça dépend à qui vous parlez + on peut sin/ simplement imaginer que vous êtes en:/ dans une + situation décontractée avec votre meilleur ami et que là vous vous mettez à parler français standard ++ S: est-ce que ça peut fonctionner ?
- 132- ETUS (*collégial*) : non
- 133- Karen : peut-être que si vous décidez de faire ça afin de/ d'améliorer votre français si c'est pour cette raison-là pour améliorer le français ça pourrait être E ça pourrait être: un/ un contrat entre vous autrement c'est peut-être/ ce n'est probablement pas ce qui se passe + en situation décontractée il y a un autre langage + normalement + normalement c'est ce qui se passe si je vous comprends bien ++ numéro 9 + pour parler un français standard il est obligatoire de changer son accent (6sc) oui ?
- 134- Tamara : moi je suis d'accord parce que + E + chez nous ++ en Afrique + on a beaucoup beaucoup + beaucoup d'accents et + la façon dont on parle + l'accent ça XX un petit peu oui
- 135- Karen : est-ce que c'est dans l'intonation ? ++ ou la prononciation comme telle les mots les sons les/
- 136- Tamara : la prononciation + l'intonation tout ça ça compte
- 137- Karen : c'est intéressant ça + il est donc obligatoire de changer son accent pour vous + pour parler français standard
- 138- Ida : moi je trouve que/ je sais pas comme ++ tu parleras mieux si t'es dans ton/ si c'est toi-même que tu gardes ton accent comme tu seras plus à l'aise + c'est déjà un stress de vouloir changer d'accent ++ moi je trouve que c'est déjà un stress et que garde ton accent essaye de/ de parler XXX
- 139- Tamara : moi je trouve que quand on garde son accent/

Fin de la bande (plus de piles)

Anita dit : « moi je trouve que quand on garde son accent, dépend de la personne à qui on parle, on a du mal à se faire comprendre ».

Yacine dissocie, lui, accent et articulation. C'est a priori la réponse attendue par Karen.

Début de la seconde bande, 2 minutes ont manqué.

140- Karen : bien ++ vous avez un accent d'où vous venez + c'est un accent ++ vous essaieriez d'être clairs quand vous parlez ce sera dans l'articulation ce sera dans l'intonation ce sera dans beaucoup de choses ce sera dans toutes les compétences que vous avez à la fin du sommaire de cours + mais il y a une part + il y a une part de vous aussi à l'oral qui/ qui ne disparaît pas E + nécessairement + il y a une partie de vous qui reste ce/ c'est difficile d'effacer cela + et puis E: on fait/ on fait tout ce qu'on peut dans la maîtrise orale avec ce qu'on a déjà + dont on dispose ++ pour pourvoir à ça (6sc) si je m'exprimer en français standard mes amis se moqueront de moi (3sc) pensez-vous ? (3sc) ça peut arriver ?

141- ETUS (*plusieurs voix*) : oui (3sc)

142- Karen : ça peut arriver ? (4sc) là ça dépend + ici y a pas de/ ++ y a pas nécessairement une réponse à ces questions-ci si/ ça dép/ c'est relatif + à qui on parle ++ c'est relatif de la culture c'est relatif de ce que la société juge + moi j'essaie de vous donner E des réponses en y allant au fur et à mesure je vous donnerai des réponses de + de ce que E ++ ce que les institutions cherchent ++ des réponses par rapport à ce que les linguistes ou les sociolinguistes pensent ++ pour vous situer dans tout ça ++ on devrait pouvoir parler comme on veut en tout temps ++ c'est vrai ça ? + on vient de dire que ça dépend de la situation de communication + ça dépend avec qui on parle aussi le contexte + situation formelle informelle + on est à l'Université on est au travail on a besoin de communiquer clairement quelque chose c'est différent que lorsqu'on est avec ses proches ++ la phrase suivante est tout à fait correcte à l'oral et ce en toutes circonstances si j'aurais arrivé plus tôt j'aurais rencontré les travailleurs sociaux

143- ETUS (*collégial*) : non

144- Karen : ben là non + en toute circonstance ça S/ ce serait pas vrai + parce que dans une situation formelle + on veut l'emploi du français standard + pour corriger la phrase on dira plutôt si j'a/ j'étais/ si j'étais arrivé plus tôt j'aurais rencontré les travailleurs

145- ETU : sociaux

146- Karen : sociaux ++ numéro 14 la phrase suivante est tout à fait correcte à l'oral et ce en toutes circonstances + j'te meete à ton char à un quart de douze (*rire d'un étudiant*) ++ ben on vient de le dire (*rire d'un étudiant*) + pas en toutes circonstances + ça ça fonctionnerait en situation informelle ++ puis nommez au moins 5 erreurs que font les gens à l'oral donnez-moi des exemples/

147- David : anglicisme

148- Karen : anglicisme ++ ok + on dit c'est une erreur hein + bon ben tout à l'heure on a dit que en France on entend souvent des/ des anglicismes + meeting + parking + est-ce que ce sont des erreurs ?

149- ETUS (*collégial*) : non

- 150- ETU : dépend s'ils sont XX
- 151- Karen : là c'est/ si ça vous tente d'aller vérifier dans les dictionnaires ++ et comparer entre les dictionnaires + c'est intéressant parce qu'il y a des mots comme parking qui pourraient être très bien vus c'est/ c'est vu comme du français courant + dans/ dans/ dans le Petit Larousse ou le Petit Robert mais non dans le Multi voyez ça dépend du point de vue (*des étudiants parlent par-dessus sa voix*) + le Multi a été ++ créé au Québec + c'est comme si nous nous avons nos anglicismes qu'on va éviter et les/ les belges les français ont leurs anglicismes qu'ils peuvent éviter et d'autres qui sont acceptables ++ c'est une question de point de vue aussi + c'est vraiment/ et qu'est-ce que nous nous allons accepter ici et bien puisque nous travaillons sur la maîtrise à l'oral moi je vais vous dire ceci + y a des étudiants internationaux ici ++ y a des gens de partout + donc E j'ai tendance à comparer d'un dictionnaire à l'autre + si je vois qu'un terme est accepté dans un des dictionnaires + que ce soit le Petit Larousse ou le Petit Robert mais surtout le Petit Robert + et le Multi + et/ et bien je/ je l'accepte + parce que je tiens compte de la diversité (*détache les syllabes*) dans la classe + la diversité des origines et tant et aussi longtemps que puisque nous visons le français standard si je vois que dans le dictionnaire il n'y a aucune mention E une marque d'usage qui dit que ce n'est pas du français standard + je l'accepte + mais là c'est pour ça que je vous fais travailler dans le dictionnaire un peu en classe parce que sinon + vraiment savoir ce qui est du français standard ou neutre et ce qui ne l'est pas ça dépend des langues d'usage + c'est bien important de pouvoir lire son dictionnaire et ce qui vous reste quand je ne serai plus là ++ c'est très important + ça vous aide pour le quizz + d'autres/ d'autres exemples d'erreurs à l'oral (3sc)
- 152- David : les erreurs de syntaxe
- 153- Karen : les erreurs de syntaxe
- 154- Ida : la grammaire
- 155- Karen : pardon ?
- 156- Ida : la grammaire
- 157- Karen : la grammaire
- 158- Eddy : moi j'ai mis l'emploi de l'article
- 159- Karen : pardon ?
- 160- Eddy : l'emploi de l'article
- 161- Karen : l'emploi d'articles ?
- 162- Eddy : devant des mots comme qui commencent par des voyelles
- 163- Karen : oui + oui oui + l'apostrophe ça c'est la grammaire autre chose ?
- 164- ETU : XXX
- 165- Karen : les liaisons
- 166- ETU : les accords
- 167- Karen : accords
- 168- ETU : temps de verbes
- 169- Karen : emploi des temps de verbes mauvais temps de verbes ça c'est la grammaire c'est vrai + est-ce que vous avez nommé d'autres types d'erreurs que les gens font à l'oral qui n'est pas linguistique/ qui ne sont pas linguistiques.
- 170- ETU : parle trop vite
- 171- Karen : parle trop vite c'est vrai ++ c'est vrai + d'autres choses ça c'est dans les XX

(Annexe12) Transcription de la séquence « réflexions préliminaires... »

172- ETU : mauvaise articulation

173- Karen : mauvaise articulation

174- ETU : les pléonasmes

175- Karen : les pléonasmes + oui répétition inutile + mauvaise respiration oh: ça j'aurais aimé vous en parler et ceci ça a/ ça a pris du temps mais c'est nécessaire ces petites choses + au prochain cours j'irai davantage dans les compétences ++ de la voix c'est/ c'est un très bon (*suite inaudible car les étudiants se lèvent et partent, le cours est fini*)

Encadré 2.3 Exemple de fiche d'intervention du journal de bord : fiche synthèse des apprentissages

FICHE SYNTHÈSE DES APPRENTISSAGES

1. Apprentissages effectués dans le cours

- Dans cet atelier sur l'oral, j'ai appris :

2. Compétences langagières travaillées (linguistique, discursive et communicative)

- Dans cet atelier sur l'oral, j'ai travaillé les compétences langagières suivantes et voici comment :

3. Défis et pistes de solution

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

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

Reproduction autorisée © Les Éditions de la Chenelière inc.

Journal de bord : Exercice 1

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

TRAVAIL DE JOURNAL DE BORD (5%)

Rédigez à l'ordinateur un texte d'un minimum de 200 mots à double interligne. Développez en paragraphes vos réflexions sur les questions suivantes, désignées à vous éclairer sur vos forces ainsi que vos défis à relever pour réussir la communication orale. (N'oubliez pas de soigner la qualité de votre langue écrite et d'encercler le 200e mot.)

Un communicateur exemplaire

Imaginez que vous rencontrez un de vos communicateurs¹ modèles et que vous lui demandez conseil. Il vous aidera à battre un sentier vers une communication orale efficace et professionnelle. Que vous suggère-t-il? Comment a-t-il développé ses talents de communicateur? Proposez des pas concrets qui vous engagent à suivre ses traces.

Autoévaluation de vos compétences à l'oral

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

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

Votre travail devra être remis à la date suivante : _____

Formulaire de consentement libre et éclairé

Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par Samuel Vernet, doctorant en sciences du langage, à l'Université de Moncton. Le projet s'intitule « discours et idéologies linguistiques de jeunes étudiants à l'Université de Moncton, à l'heure de la mondialisation ». Il a pour objectif de comprendre le rapport à la norme des jeunes qui entrent à l'Université de Moncton, leurs représentations et leurs idéologies linguistiques. Il vise aussi à analyser les tensions et les contradictions qui peuvent surgir entre, d'une part, le contexte de l'université et son discours officiel sur la langue et, d'autre part, le parcours et les pratiques langagières personnelles des étudiants.

Ma contribution consistera essentiellement à participer à une entrevue, à la fin de la session, au cours de laquelle je serai appelé(e) à répondre aux questions du chercheur. Je comprends que l'entrevue sera enregistrée (enregistrement audio numérique) et transcrite par le chercheur. Je comprends que le contenu ne sera utilisé qu'aux fins de cette recherche et selon le respect de la confidentialité et de l'anonymat. Ainsi, sera anonymisée toute information nominative ou personnelle et toute référence à une tierce personne.

La recherche s'appuie aussi sur l'observation du cours durant toute la session dans le but, pour le chercheur, de voir comment il se déroule, d'assister aux interventions spontanées et aux interactions en classe. Les cours seront ainsi enregistrés dans les mêmes conditions que les entrevues et selon le même respect de la confidentialité et de l'anonymat des étudiants et de la professeure. Le contenu des enregistrements sera conservé par le chercheur et ne sera utilisé qu'aux fins de cette recherche.

Je comprends que ma participation à ce projet ne prévoit pas de rémunération et qu'elle ne comporte aucun risque. Afin de limiter les inconvénients que peut susciter sa présence aux cours, le chercheur n'interviendra pas en classe. En outre, aucune distance hiérarchique ne doit exister entre le chercheur et les participants de cette recherche, les contacts peuvent rester tout à fait informels.

De plus, je comprends que je suis libre de mettre fin à ma participation à n'importe quel moment, et cela sans justification ni préjudice, le chercheur s'engage alors à ce qu'aucune information me concernant ne soit utilisée, et qu'aucune entrevue ne me soit demandée. Le chercheur s'engage également à me fournir, sur demande, de l'information sur le projet, et cela à n'importe quel moment. Enfin, j'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera strictement confidentielle (enregistrements, notes de terrain, etc.), à l'usage seul du chercheur et de sa recherche.

Si je souhaite obtenir davantage de renseignements de nature éthique, je comprends que je peux m'adresser à la Faculté des études supérieures et de la recherche (FESR) de l'Université de Moncton à l'adresse suivante : FESR, Université de Moncton, Édifice Taillon, Moncton (N.-B.), E1A 3E9, tél. 858-4310.

J'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche, je comprends que je peux poser des questions à l'avenir et que je peux, à n'importe quel moment, mettre fin à ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions énoncées ci-dessus.

Signature de la personne consentante

Date

(En cas de refus, merci d'écrire votre nom dans l'espace réservé à cet usage et la mention « REFUS » dans l'espace réservé à la signature)

Le chercheur certifie avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire, les objectifs et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions et lui avoir indiqué qu'il ou qu'elle reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation au projet décrit sans avoir à se justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice.

Signature du chercheur

Date

Samuel Vernet
Doctorant en sciences du langage
Département des Études Françaises, Université de Moncton, Moncton
Courriel : esv1986@umoncton.ca

Professeure responsable du projet :
Annette Boudreau Ph.D.
Tél. : (506) 858-4057
Courriel : annette.boudreau@umoncton.ca

Questionnaire

Ce document est strictement confidentiel. Il sera utilisé pour préparer les entrevues et n'aura pas d'autre usage.

Nom et prénom : _____

Courriel universitaire : _____@umoncton.ca

→ *Ou autre courriel* : _____

Année d'étude : _____

Lieu(x) d'origine(s) :

Langue(s) parlée(s) :

Quel type d'entretien préférerais-tu ?

Possibilité de cocher plusieurs cases

Individuel

A deux ou trois

Sur Internet