

DÉPARTEMENT DES LETTRES ET COMMUNICATIONS  
Faculté des lettres et sciences humaines  
Université de Sherbrooke

Les représentations de la norme lexicale  
dans l'enseignement du français langue maternelle  
au secondaire : le point de vue d'enseignants québécois

par  
JOANNIE GUIMOND-VILLENEUVE  
Bachelière ès arts (Traduction professionnelle)

Mémoire présenté pour l'obtention de la maîtrise en études françaises  
(incluant un cheminement en linguistique)

présenté à  
Wim Remysen (directeur de recherche)  
Hélène Cajolet-Laganière (évaluatrice)  
Louis Mercier (évaluateur)

Sherbrooke  
Septembre 2015

## Résumé

En raison de la concurrence qu'il y a au Québec entre une norme québécoise et une norme internationale, les questionnements normatifs sont nombreux chez les professionnels de la langue, et tout particulièrement chez les enseignants de français. Dans cette étude, nous avons cherché à voir comment les représentations de la norme lexicale chez les professeurs de français langue d'enseignement au secondaire se manifestent dans leur discours à partir d'usages dont la valeur normative n'est pas clairement définie. Pour ce faire, nous avons mené des entrevues auprès de 20 enseignants et enseignantes de français au deuxième cycle du secondaire au Québec au cours desquelles nous leur avons demandé de corriger de courts textes et de justifier leurs corrections. Puis, nous les avons interrogés sur leur conception de la norme lexicale écrite et sur leurs positions normatives à l'endroit de diverses catégories d'emplois lexicaux.

Il en ressort que cette norme est le français québécois standard tel qu'on peut le dégager des dictionnaires les plus usuels ou encore perçu selon l'intuition linguistique des participants. Ce français se distingue du français oral et il exclut les anglicismes critiqués, les mots vulgaires, les impropriétés et les barbarismes. Si certains types d'emplois sont clairement jugés non compatibles avec la norme, d'autres donnent lieu à des prises de position normatives moins tranchées, plus instables. Ainsi, les néologismes, les archaïsmes, les mots familiers et les emprunts peuvent être acceptés, selon la situation de communication et selon des critères comme l'usage et l'absence de synonyme.

Le modèle de l'Imaginaire linguistique d'Houdebine nous a servi de grille pour catégoriser et analyser les représentations linguistiques observées dans le discours des participants. Cette analyse révèle que les enseignants s'appuient principalement sur des critères d'ordre prescriptif et constatif, soit le dictionnaire et l'usage, et parfois aussi sur d'autres critères comme la précision, l'intercompréhension, la fréquence ou la valeur identitaire de certains usages lexicaux pour décider de les corriger ou de les accepter lors de la correction de productions écrites.

Mots clés : représentations linguistiques – enseignement du français au secondaire – norme lexicale – évaluation du lexique – catégories d'erreurs lexicales

## **Abstract**

Due to a competition between two linguistic norms in Quebec, a Quebec norm and an international norm, language professionals – especially French teachers – often deal with prescriptive questions. Our study aims at studying how high school French language teachers' attitudes towards the lexical norm are reflected in their discourse based on examples of uses without a clearly defined prescriptive value. To do so, we conducted individual interviews with 20 Secondary French teachers (Cycle Two) in Quebec. During these interviews, they were asked to correct short texts and to justify their corrections. Then, they were questioned on their conception of the written lexical norm and on their normative positions towards various categories of lexical uses.

This research reveals that their norm is the Quebec French standard as it is described in dictionaries or, in many cases, perceived according to the informant's linguistic intuition. This French variety is distinguished from spoken French and excludes criticized anglicisms, coarse language, language errors and barbarisms. Although some categories of uses are clearly deemed incompatible with the norm, not all categories are given a clear-cut, stable stand. Thus, neologisms, archaisms, colloquial words and loanwords may be accepted, depending on the context and based on certain criteria such as usage and non-existence of synonyms.

Houdebine's model of linguistic imaginary served as a grid to classify and analyze the linguistic representations observed in the participants' discourse. This analysis shows that teachers rely heavily on prescriptive and constative criteria, that is to say dictionaries and usage, and sometimes also on other criteria such as accuracy, mutual understanding, frequency or identity value of some lexical uses in order to decide whether to correct them or not while assessing written productions.

Key words : linguistic representations – high school French education — lexical norm – vocabulary assessment – categories of lexical errors

## Remerciements

Je tiens d'abord à exprimer ma gratitude à Wim Remysen, mon directeur de recherche, pour les innombrables heures qu'il a passées à répondre à mes questions, à me conseiller et à me relire avec intérêt et minutie. Je le remercie pour sa disponibilité, sa rigueur, sa confiance et sa patience.

J'aimerais aussi témoigner ma reconnaissance à Hélène Cajolet-Laganière et à Louis Mercier d'avoir accepté de lire et de commenter mon travail et pour leurs conseils pratiques.

Pour leur précieuse amitié, leur hospitalité, leurs conseils et leur soutien tout au long de mes études de maîtrise, je remercie chaleureusement Gaétan, Marie, Lucie, Marie-Ève, Valérie, Sophie, Maryse, Jessica, Youri et mes parents.

Je désire aussi souligner la contribution de mes collègues, parents et amis ainsi que du personnel de la CSRS, de la CSDM et des écoles privées de Sherbrooke et de Montréal qui m'ont aidée, entre autres, à recruter des participants.

Un immense merci aux enseignants et enseignantes qui m'ont accueillie chaleureusement dans leur milieu de travail et ont partagé avec moi leur passion, leurs positions, leurs doutes et leurs recommandations à l'endroit de l'enseignement du lexique.

Finalement, je tiens à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines, le Fonds de recherche du Québec – Société et culture ainsi que l'Université de Sherbrooke pour leur précieux soutien financier.

## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA NORME DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU QUÉBEC</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Problématique</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1 Le débat sur la norme linguistique au Québec</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2 La norme dans l'enseignement du français au Québec</b> .....	<b>7</b>
1.2.1 Association québécoise des professeurs de français (AQPF) .....	9
1.2.2 Programme ministériel actuel en matière d'enseignement du français langue d'enseignement au deuxième cycle du secondaire .....	9
1.2.3 Épreuve unique de français du MELS et ouvrages de référence utilisés .....	10
1.2.4 Dictionnaires de français reconnus officiellement par le MELS .....	12
1.2.5 Autorégulation de la norme dans l'enseignement .....	12
<b>2. État de la question : les travaux sociolinguistiques sur la norme dans l'enseignement du français au Québec</b> .....	<b>13</b>
2.1 Attentes normatives à l'endroit des enseignants .....	14
2.2 Études sur la perception et la représentation de la norme chez les futurs enseignants et les enseignants en fonction .....	15
<b>3. Objectifs</b> .....	<b>19</b>
<b>4. Cadre théorique</b> .....	<b>19</b>
<b>4.1 Représentations linguistiques</b> .....	<b>20</b>
<b>4.2 La norme et les normes en matière de langue</b> .....	<b>21</b>
4.2.1 Définition .....	21
4.2.2 Typologie des normes .....	22
<b>4.3 Un outil pour mieux appréhender la question des représentations de la norme : le modèle de l'Imaginaire linguistique</b> .....	<b>23</b>
4.3.1. Présentation du modèle .....	24
4.3.1.1 Normes objectives .....	25
4.3.1.2 Normes subjectives .....	26
4.3.2 Critiques et révisions du modèle .....	26
4.3.3 Catégories retenues aux fins de notre étude .....	27
<b>5. Cadre méthodologique</b> .....	<b>28</b>
5.1 Participants .....	28
5.2 Déroulement de l'enquête et questionnaires .....	30
5.2.1 Exercice de correction .....	30
5.2.2 Entrevue semi-dirigée .....	34
5.3 Analyse .....	35
<b>6. Limites de la recherche</b> .....	<b>36</b>
<b>CHAPITRE 2 : CONCEPTION DE LA NORME EN CONTEXTE SCOLAIRE</b> .....	<b>38</b>
<b>1. Considérations générales sur la norme lexicale</b> .....	<b>38</b>
1.1 Conception du rôle de l'école ou de l'enseignant en matière de norme .....	38
1.2 Conception de la norme .....	41
1.3 Conception du standard .....	42
1.4 Conception de la place du lexique par rapport à la grammaire et à l'orthographe .....	45
1.4.1 Place du lexique dans l'enseignement au secondaire .....	45
1.4.2 Place du lexique dans la formation initiale et continue des enseignants .....	47
<b>2. Sommaire des résultats de l'exercice de correction</b> .....	<b>48</b>
2.1 Mots et expressions corrigés ou soulignés .....	48
2.2 Nature des mots et expressions corrigés ou soulignés .....	50
2.3 Importance de l'intuition et des connaissances des enseignants .....	54
<b>3. Prises de position normatives adoptées à l'endroit de certaines catégories d'emploi</b> .....	<b>55</b>
3.1 Mots vieilliss et archaïsmes .....	55

<b>3.2 Néologismes et créations</b> .....	<b>58</b>
<b>3.3 Québécoïsmes</b> .....	<b>61</b>
<b>3.5 Registres de langue</b> .....	<b>63</b>
3.5.1 Mots familiers .....	63
3.5.2 Mots vulgaires, injurieux et sacrés .....	65
3.5.3 Mots populaires .....	66
<b>3.6 Emprunts et anglicismes</b> .....	<b>67</b>
3.6.1. Emprunts .....	67
3.6.2 Anglicismes.....	68
<b>3.7 Erreurs lexicales</b> .....	<b>70</b>
3.7.1 Barbarismes ou mots inexistantes .....	70
3.7.2 Impropropriétés et paronymes .....	71
3.7.3 Formes fautives ou usages critiqués .....	71
3.7.4 Pléonasmes .....	72
<b>3.8 Maladresses lexicales</b> .....	<b>73</b>
3.8.1 Répétitions et mots « passe-partout » .....	73
3.8.2 Synonymes ou quasi-synonymes mal choisis.....	74
3.8.3 Mauvaises combinaisons de mots (cooccurrences) .....	76
<b>4. Divers facteurs qui orientent les prises de position</b> .....	<b>76</b>
<b>4.1 Situation de communication</b> .....	<b>76</b>
<b>4.2 Usage des guillemets</b> .....	<b>78</b>
<b>4.3 Évaluation formative ou sommative</b> .....	<b>79</b>
<b>4.4 Milieu scolaire</b> .....	<b>79</b>
<b>4.5 Connaissances lexicales de l'élève ou du groupe</b> .....	<b>80</b>
<b>4.6 Connaissances lexicales et compétence de l'enseignant</b> .....	<b>81</b>
<b>5. Bilan</b> .....	<b>82</b>
<b>CHAPITRE 3 : CRITÈRES ET RÉFÉRENCES UTILISÉS PAR LES ENSEIGNANTS POUR CIRCONSCRIRE LA NORME LEXICALE</b> .....	<b>84</b>
<b>1. Les critères</b> .....	<b>84</b>
<b>1.1 Critères d'ordre prescriptif</b> .....	<b>85</b>
1.1.1 Le dictionnaire.....	86
1.1.1.1 Choix du dictionnaire .....	87
1.1.1.2 Satisfaction à l'égard des dictionnaires .....	89
1.1.1.3 Critères relatifs au dictionnaire .....	90
1.1.1.3.1 Absence du dictionnaire .....	90
1.1.1.3.2 Présence dans le dictionnaire .....	91
1.1.1.3.3 Usage critiqué par les dictionnaires .....	91
1.1.1.3.4 Mot ayant un autre sens dans le dictionnaire .....	92
1.1.1.4 Résultats de l'exercice d'interprétation d'articles de dictionnaires .....	92
1.1.2 Mot traité dans les chroniques de langage.....	94
1.1.3 Acceptation par l'Académie française ou l'OQLF .....	94
1.1.4 Avis des pairs .....	95
<b>1.2 Critères d'ordre constatif</b> .....	<b>95</b>
1.2.1 Usages ayant une valeur d'exemple .....	96
1.2.2 Usages exclus de la langue normée .....	98
<b>1.3 Critères d'ordre systémique</b> .....	<b>99</b>
1.3.1 Classe grammaticale du mot.....	99
1.3.2 Vide lexical et respect des règles morphologiques .....	100
1.3.3 Sens .....	100
1.3.4 Non-existence dans le système de la langue .....	101
<b>1.4 Critères d'ordre fictif</b> .....	<b>101</b>
1.4.1 Origine ou sens d'origine .....	101
1.4.1.2 Origine latine .....	101

1.4.1.3 Origine anglaise .....	102
1.4.2 Esthétisme .....	102
<b>1.5 Critères d'ordre communicationnel .....</b>	<b>103</b>
<b>1.6 Critères d'ordre statistique .....</b>	<b>104</b>
1.6.1 Emploi rare ou inusité .....	104
1.6.2 Emploi fréquent .....	104
<b>1.7 Critères d'ordre identitaire .....</b>	<b>105</b>
<b>2. Tension entre les différents types de critères.....</b>	<b>105</b>
2.1 Opposition entre des critères d'ordre statistique et prescriptif .....	106
2.2 Opposition entre des critères d'ordre prescriptif et fictif.....	107
2.3 Opposition entre des critères d'ordre prescriptif et systémique.....	108
2.4 Opposition entre des critères d'ordre constatif et systémique .....	108
2.5 Opposition entre des critères d'ordre systémique et fictif.....	109
2.6 Opposition entre des critères d'ordre fictif et statistique .....	109
<b>3. Bilan.....</b>	<b>109</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>111</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>116</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>126</b>
Annexe 1 : Profil des participants.....	126
Annexe 2 : Exercice de correction.....	128
Annexe 3 : Questionnaire d'entrevue .....	130
Annexe 4 : Exercice à partir d'articles de dictionnaires.....	133

## Liste des tableaux et figures

Figure 1 : Modèle de l'Imaginaire linguistique.....	25
Tableau 1 : Types de critères et exemples.....	28
Tableau 2 : Répartition des participants selon le sexe, la région et l'expérience.....	30
Tableau 3 : Usages illustrant des catégories d'emploi dans l'exercice .....	33
Figure 2 : Mots et expressions relevés par les enseignants dans l'exercice de correction .....	49
Tableau 4 : Nature des erreurs soulignées ou encadrées, selon les enseignants .....	51
Tableau 5 : Types de critères avancés sans contre-argument par les enseignants .....	85
Tableau 6 : Consultation des dictionnaires lors de l'exercice de correction .....	86
Tableau 7 : Nombre de participants qui consultent les dictionnaires usuels, selon la fréquence...88	
Tableau 8 : Opposition entre des critères dans une justification.....	105



## INTRODUCTION

Depuis le 19<sup>e</sup> siècle, et tout particulièrement depuis la Révolution tranquille, le français, valeur centrale de l'identité québécoise, suscite de nombreux débats en matière d'aménagement de la langue (Noël, 1990; Bouchard, 2002). Ceux-ci portent tantôt sur le statut du français (comme langue officielle, langue de l'enseignement, de l'affichage, de l'administration, du système judiciaire, etc.), tantôt sur la qualité de la langue (le modèle idéal à suivre, la normalisation terminologique, etc.), lesquels constituent deux aspects traditionnellement traités en aménagement linguistique (Cooper, 1989).

Dans la présente étude, nous nous intéresserons essentiellement à la question de la norme linguistique au Québec<sup>1</sup>. Nous aborderons plus précisément la question des représentations de la norme, notamment lexicale, dans le contexte de l'enseignement, qui est un milieu souvent pris à témoin dans les études consacrées aux représentations de la langue (voir entre autres Marcotte, 1992; Remysen, 2001; Razafimandimbimanana, 2005; Moreau *et autres*, 2007).

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la programmation de recherche du CATIFQ, et plus précisément dans son axe de recherche « Approches sociolinguistique et didactique des normes et des usages ». Nous tenterons de répondre à la question suivante : comment les représentations de la norme lexicale chez les professeurs de français langue d'enseignement au secondaire se manifestent-elles dans l'évaluation des productions écrites et dans la justification de leurs corrections? Nous avons retenu cet angle de recherche, car il permet d'aborder la notion de norme plus concrètement que ne le permettraient d'autres approches. L'originalité de notre étude tient au fait qu'elle s'appuie sur des discours sur la norme sollicités à partir d'usages dont la valeur normative n'est pas clairement définie pour faire parler les participants de leur conception de la norme de façon générale, des critères qu'ils utilisent pour circonscrire la norme lexicale et de leurs prises de position normatives envers diverses catégories d'emplois lexicaux.

---

<sup>1</sup> La question de la norme linguistique se pose aussi avec acuité ailleurs dans la francophonie (voir entre autres Ledegen, 2000; Moreau *et autres*, 2007; Calvet et Moreau, 1998), mais nous nous limiterons ici au contexte québécois.

Dans le premier chapitre, nous aborderons d'abord la question de la norme linguistique au Québec en général, puis dans le contexte de l'éducation en particulier. Nous ferons alors une synthèse des travaux sociolinguistiques récents sur les attentes normatives à l'endroit des enseignants et sur la perception et la représentation de la norme chez les futurs enseignants et les enseignants en fonction. Ensuite, nous exposerons nos objectifs de recherche, le cadre théorique retenu et notre méthodologie d'enquête et d'analyse.

Dans le deuxième chapitre, nous exposerons d'abord quelques considérations générales sur le rôle des enseignants en matière d'enseignement du lexique ainsi que sur leur conception de la norme et du standard. Nous présenterons ensuite le tableau des corrections faites par les participants dans un exercice de correction et nous résumerons les diverses prises de position adoptées à l'endroit de certaines catégories de mots qui reviennent souvent dans le discours sur la norme (« impropriété », « anglicisme », « archaïsme », etc.).

Dans le troisième chapitre, nous nous servons du modèle de l'Imaginaire linguistique d'Houdebine pour catégoriser les critères avancés par les enseignants pour justifier ces prises de position. Ce modèle servira également à mettre en évidence plusieurs tensions entre divers types de critères. Nous accorderons une attention particulière aux critères d'ordre prescriptif et nous exposerons notamment les diverses références sur lesquelles s'appuient les enseignants lors de prises de décision normatives. Nous conclurons par un bilan des représentations linguistiques que nous avons dégagées à partir du discours des enseignants.

## CHAPITRE 1 : LA NORME DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU QUÉBEC

### 1. PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Le débat sur la norme linguistique au Québec

L'intérêt pour la norme linguistique au Québec a entraîné plusieurs débats depuis le 19<sup>e</sup> siècle, surtout à partir du dernier tiers du siècle (Poirier, 1998b : 922; Remysen, 2009 : 30). Jusqu'à l'aube de la Révolution tranquille, la plupart des discours sur le français du Québec visaient principalement un alignement sur le français de Paris avec une ouverture plus ou moins grande, selon les commentateurs, à l'endroit de certains québécismes (Cajolet-Laganière et Martel, 1996a; Remysen, 2009)<sup>2</sup>. C'est d'ailleurs encore la position normative adoptée par l'Office de la langue française (OLF) au moment de sa création, au début des années 1960 :

Ainsi, la norme qui, au Québec, doit régir le français dans l'administration, l'enseignement, les tribunaux, le culte et la presse, doit, pour l'essentiel, coïncider à peu près entièrement avec celle qui prévaut à Paris, Genève, Bruxelles, Dakar et dans toutes les grandes villes d'expression française (Office de la langue française, 1965 : 6).

L'OLF était d'avis qu'une telle position était le plus à même de limiter l'influence de l'anglais sur le français du Québec. La parution des *Canadianismes de bon aloi* (1969) s'inscrit dans cette logique selon laquelle on juge acceptables seulement quelques unités lexicales québécoises dans le registre standard (Cayer, 2002 : 33-34, Poirier, 1998a : 137). Toutefois, pendant la Révolution tranquille, la revendication de l'identité québécoise par le recours à des pratiques langagières des milieux populaires, connues sous l'étiquette de *joual*, dans les œuvres de certains écrivains, dont Michel Tremblay et Jacques Renaud, jouera un rôle catalyseur dans la réflexion sur la variété de français qui serait la plus légitime pour exprimer l'identité québécoise, ce qui a entraîné de vifs débats, dans les médias entre autres (Corbeil, 2007 : 81-85). Même si l'usage du joual se limite, à l'écrit, à une partie restreinte de la production littéraire, par les questions identitaires que le débat

---

<sup>2</sup> Certains travaux avaient pour but de faire valoir la légitimité du français canadien, comme en témoignent les travaux de la Société du parler français au Canada (voir Mercier, 2002).

sur le jocal a soulevées, le discours sur la norme commence à se diversifier (Cajolet-Laganière et Martel, 1995)<sup>3</sup>.

Des changements sociopolitiques en matière de langue (création de l'OLF en 1961, adoption de la *Charte de la langue française* en 1977, etc.) attestent des changements d'attitudes et de représentations à l'endroit de la langue française en usage au Québec (voir entre autres Evans, 2002). Les Québécois reconnaissent et affirment de plus en plus leur autonomie linguistique (Gendron, 1986 : 85). Cette tendance s'observe notamment dans le discours des professeurs et du ministère de l'Éducation depuis les années 1970. Témoignent aussi de cette nouvelle affirmation linguistique les nombreux colloques des dernières décennies sur la norme et la lexicographie québécoise (Boisvert, Poirier et Verreault, 1986; Mercier et Verreault, 1998; Bouchard et Cormier, 2002) et la parution de plusieurs dictionnaires du français québécois, du *Dictionnaire de la langue québécoise*, un ouvrage polémique qui remet ouvertement en question le discours puriste et qui répertorie de nombreuses particularités marquées du français parlé au Québec (Bergeron, 1980) à *Usito*, un dictionnaire dont l'objectif est de décrire le français québécois d'usage standard (Cajolet-Laganière, Martel et Masson, 2013). Chantal Bouchard (2002 : 270) précise que l'augmentation rapide de la scolarisation des francophones, l'amélioration de leur statut socioéconomique et l'intensification de l'affichage en français ont grandement contribué à ce que les Québécois aient une opinion plus favorable de leur langue.

Lentement, des changements s'observent aussi dans le discours officiel de l'OLF. À partir des années 1970, le mandat de l'Office comprend la normalisation terminologique et de grands chantiers terminologiques sont entrepris pour franciser le lexique dans de nombreux domaines de spécialité (Turcotte, 2014). Il y a un besoin croissant et pressant de néologismes français pour supplanter les termes anglais. Peu à peu, l'Office constate que l'implantation terminologique n'est pas assurée par l'officialisation et la normalisation, mais qu'elle dépend des termes proposés et de leur réception par les usagers, selon, entre autres, leur nécessité, leur visibilité, leur

---

<sup>3</sup> Dans la présentation de la problématique, nous nous limiterons à la situation actuelle, qui a pris naissance à partir de la Révolution tranquille, où de nombreux changements se sont produits en matière de langue, quant à son statut et à sa normalisation (Bouchard, 2002).

fréquence et leur pertinence sociolinguistique (Martin, 1998). Au tournant des années 2000, ces deux observations poussent l'Office vers l'affirmation d'une plus grande autonomie vis-à-vis la France en matière de néologie, lorsque l'Hexagone tarde à proposer des termes français ou que ces termes ne sont pas jugés satisfaisants dans le contexte socioculturel québécois (Vézina, 2004). Qui plus est, par sa *Politique de l'officialisation linguistique*, l'Office choisit de privilégier les termes en usage au Québec à ceux en usage en France, à condition qu'ils « respecte[nt] la norme linguistique en vigueur à l'Office » (OQLF, 2004 : 11), signe bien évident de l'émancipation de son orientation normative.

Il est à noter que nous concevons dans notre étude le français québécois comme une variété topolectale comprenant plusieurs registres de langue et ayant sa propre norme interne, conformément à la vision pluricentrique du français (voir Pöll, 2005), laquelle sera partagée implicitement ou explicitement par les participants de notre étude. Cette conception du français québécois est portée par certains linguistes, depuis les années 1980 surtout, et elle s'oppose à une vision plus traditionnelle. En effet, encore aujourd'hui, les Québécois sont exposés à deux visions de la norme et le poids de la norme hexagonale joue un rôle important tant sur le plan des représentations que sur le plan des pratiques.

D'un côté, il y a la norme qui est définie comme un alignement sur le français hexagonal. Certains défenseurs de cette norme, dont les linguistes Monique Nemni (1998), Annette Paquot (2001) et Lionel Meney (2010), soutiennent que le français standard québécois n'existe pas – et qu'il ne peut donc être décrit dans un dictionnaire – et qu'il vaut mieux se conformer à la norme du français telle que décrite dans les grammaires et dictionnaires de France afin de ne pas s'isoler de la francophonie. À leur avis, il n'y aurait qu'un seul français standard, commun à toute la francophonie (d'où l'étiquette de *français international*, qui désigne en réalité la norme hexagonale<sup>4</sup>) et selon la région ou le pays, s'ajouteraient quelques rares particularismes, appelées *québécoisismes* au Québec ou, traditionnellement, *canadianismes*. Cette position, qui n'admet pas la

---

<sup>4</sup> Pour davantage d'information sur cet aspect, voir Oakes et Warren (2013 : 139-147).

légitimité des variétés standard nationales, s'avère toutefois minoritaire parmi les linguistes depuis plusieurs années (Cajolet-Laganière et Martel, 1996a : 78).

De l'autre côté, on observe que certains sont d'avis qu'on peut dégager, dans les pratiques des Québécois, des usages normatifs qui sont différents de ceux qui prévalent en France. Ceux-ci estiment que le français québécois constitue une variété de français légitime et autonome, qui doit être définie et décrite par les Québécois eux-mêmes, en fonction de leur propre réalité. Plusieurs études ayant pour corpus des communications écrites formelles ont démontré que l'usage standard québécois, bien qu'il partage un tronc commun considérable avec les usages standard européens, s'en écarte par de nombreux traits lexicaux, typographiques, orthographiques, etc. (voir entre autres le mémoire de Monique Bisson [2001] qui recense les particularités du français québécois employées dans 20 mémoires déposés à la Commission Bélanger-Campeau ainsi que la thèse de Marie-Éva de Villers [2005] qui fait une analyse des faits lexicaux propres au français du Québec dans *Le Devoir*). C'est aussi ce que tendent à montrer les dictionnaires qui décrivent le français en usage au Québec, comme le *Dictionnaire du français plus* (Poirier [éd.], 1988) et le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (Boulangier [éd.], 1992) – deux dictionnaires descriptifs adaptés de dictionnaires français – ou le dictionnaire *Usito*, axé sur le français québécois standard (2013). Mis à part l'utilisation de bien des mots et expressions, la féminisation des titres de fonction, laquelle s'est d'abord implantée au Québec, bien avant qu'elle ne le soit ailleurs dans la francophonie (Vachon-L'Heureux, 2004), illustre aussi l'existence d'une norme québécoise.

Il y a donc une tension entre la reconnaissance de la spécificité du français d'ici et le souci d'intercompréhension avec le reste de la francophonie, qui peut se traduire par une volonté de prôner certains usages hexagonaux au détriment des usages québécois pourtant bien implantés (Simard, 1990 : 39), ou l'inverse.

Le renouvellement progressif du discours sur la norme au Québec ne doit pas faire oublier que les mentalités changent parfois très lentement et que certains préjugés à l'endroit de la langue au Québec sont encore véhiculés dans ce qu'on pourrait appeler, à l'instar de Moreau (1997 : 221) et Moreau *et autres* (2007 : 6), la « culture épilinguistique ambiante ». Cette notion fait référence à l'imaginaire linguistique collectif véhiculé par une société. Celui-ci se caractérise notamment par un souci de la qualité de la langue, comme en attestent de nombreux articles et lettres ouvertes dans les journaux qui déplorent la mauvaise qualité du français parlé et écrit, dans les médias,

chez les enseignants, chez les jeunes, etc., sans pour autant préciser ce qu'est un français de qualité (Bigot et Pape, 2013 : 115). Au tournant des décennies 1980-1990, les polémiques entourant la parution de dictionnaires québécois, surtout le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (voir Boisvert *et autres*, 1993; Guillot, 1999) et le *Dictionnaire du français Plus* (voir Poirier, 2008) démontrent à la fois un vif intérêt pour la langue au Québec et une réticence à l'intégration de certains anglicismes et québécismes de registre familier dans les dictionnaires. Selon Moreau *et autres* (2007 : 35), l'imaginaire linguistique québécois est aussi marqué par la crainte de se distancier trop des usages européens, à un point tel que l'intercompréhension ne serait plus assurée, d'où l'usage abondant de la notion de *français international* par les Québécois. Enfin, la terminologie utilisée pour décrire le français dans la culture épilinguistique ambiante est très variée (*français international, français standard, français de référence, français de France, (français) québécois, joual*, etc.) et ces termes sont perçus de façon plutôt imprécise, comme en témoignent les résultats peu cohérents de l'étude de Maurais sur la norme (2008a). En effet, celui-ci constate que les répondants veulent que les enfants apprennent le français international à l'école, mais que leurs enseignants parlent à la manière québécoise.

## **1.2 La norme dans l'enseignement du français au Québec**

La question de la norme linguistique est particulièrement importante dans le milieu de l'enseignement, puisque la responsabilité de la formation linguistique des nouvelles générations, en vue de leur promotion sociale, revient principalement à l'école. C'est là que les jeunes apprennent à maîtriser la langue standard, qu'ils devraient utiliser le plus possible dans leurs communications orales et écrites en classe (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). C'est aussi là qu'ils intériorisent bon nombre de représentations de la langue, l'école étant un véhicule important de la culture épilinguistique ambiante. Selon qu'ils valorisent ou dévalorisent la variété en usage, ici le français québécois, les établissements d'enseignement peuvent accroître ou diminuer le sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves (voir entre autres Ledegen, 2000 : 140; Francard, 1993, 1997). Pour qu'il y ait sécurité, ces derniers doivent parvenir à maîtriser le standard valorisé (Klinkenberg, 1993 : 185). Dans son étude sur la norme et l'insécurité linguistique, Gudrun Ledegen (2000 : 140-148) observe que les étudiants universitaires ont une insécurité linguistique supérieure aux étudiants de l'École normale, en raison de leur attitude normative conservatrice et des exigences élevées du milieu universitaire.

Elle constate donc, à l'instar de Francard (1989 : 142-143), que l'insécurité linguistique augmente au fil de la scolarisation, car les exigences linguistiques sont de plus en plus élevées. Ledegen rappelle néanmoins l'étude de Dominique Lafontaine (1986) où la scolarisation, à un certain point de spécialisation, accroît la sécurité, puisque les étudiants prennent conscience de la relativité des normes. Ledegen suggère donc que la relation insécurité linguistique-scolarisation suit une courbe d'abord ascendante, puis descendante (2000 : 140-148). C'est dire la forte influence de l'enseignement non seulement sur la maîtrise de la langue, mais aussi sur la perception de la norme.

Il est important de rappeler que la qualité de l'enseignement du français dans la province a été abondamment critiquée depuis la Révolution tranquille, notamment par des chroniqueurs comme Pierre Beaudry (1974, 1991) et Gérard Dagenais (1959, 1961) et par l'essayiste Jean-Paul Desbiens (1960) (voir Remysen, 2009). La question a aussi été traitée par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent), qui s'est tenue de 1961 à 1966, et les débats des 50 dernières années sur la qualité de l'enseignement de la langue française ont mené à plusieurs réécritures du programme de français au secondaire (Pilote, 2009) ainsi qu'à l'étude et à l'amélioration de la formation des futurs enseignants (Lebrun, 2005a, 2005b). La question de la qualité de la langue dans l'enseignement demeure d'actualité, comme en témoigne le rapport de 2001 de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. On y souligne entre autres que « [l]e système québécois d'enseignement s'acquitte mal, de l'avis de beaucoup d'intervenants, de sa responsabilité d'assurer la maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit » (2001 : 39). Encore à l'heure actuelle, il n'est pas rare de lire dans les journaux des articles qui abordent la question et qui portent souvent un regard extrêmement critique sur l'apprentissage du français à l'école.

Compte tenu du rôle que joue le système scolaire en matière de maîtrise du standard et de son rôle dans la diffusion de certains discours sur la langue, il est pertinent de mieux connaître la position normative de l'école québécoise, notamment la façon dont les principaux acteurs du domaine de l'éducation perçoivent la norme du français au Québec et ce qui relève selon eux d'une langue de qualité. Le programme de français langue d'enseignement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) peut nous éclairer sur le traitement du lexique dans le cadre de l'acquisition des compétences linguistiques et de leur évaluation. La formation



linguistique scolaire est influencée plus particulièrement par plusieurs facteurs, dont l'orientation normative des professeurs eux-mêmes, des associations de professeurs, du MELS et des dictionnaires reconnus officiellement comme matériel didactique et comme référence de l'épreuve unique de français. Nous présentons ici ces différents éléments, car ils sont susceptibles d'orienter les représentations de la norme que nous trouverons chez les enseignants sur qui porte cette étude.

### 1.2.1 Association québécoise des professeurs de français (AQPF)

Créée en 1967, l'Association québécoise des professeurs de français est « un regroupement volontaire de professeurs de français et de toute personne intéressée à l'enseignement du français ou à la promotion de la langue française et de la culture québécoise » (AQPF, 2013). Pour ce qui est de l'enseignement du français langue maternelle, déjà en 1977, l'Association avait adopté la position suivante :

Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété du français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle. (AFPF, 1977 : 11)

Cette position, maintenue par l'Association depuis plus de trente ans (Bigot, 2010 : 763), a fait date à l'époque, car c'était la première fois que l'on reconnaissait explicitement l'existence et le prestige d'une norme québécoise (Pöll, 2009 : 71). Elle a été abondamment citée dans les études linguistiques au Québec et a été adoptée par le MELS dans tous les programmes de français rédigés depuis 1977 (Lebrun, 2007 : 89).

### 1.2.2 Programme ministériel actuel en matière d'enseignement du français langue d'enseignement au deuxième cycle du secondaire

Selon le programme du MELS, l'enseignement du français au secondaire vise le développement de trois compétences : 1) lire et apprécier des textes variés, 2) écrire des textes variés et 3) communiquer oralement selon des modalités variées (2013 : 88). En matière de lexique plus spécifiquement, on vise la maîtrise des normes et des usages lexicaux (2013 : 29) et le recours à des mots appropriés selon le type de communication, le destinataire et l'effet recherché (2013 : 34). Le programme ne définit pas le concept de norme, mais indique que la norme linguistique équivaut à la variété de référence ayant cours dans une société donnée (2013 : 118). Afin que les

élèves fassent un usage judicieux du vocabulaire, il importe de les amener à développer leur sensibilité aux registres et une certaine compréhension de leur fonctionnement (2013 : 119). En matière de norme et de variation linguistique, le programme aspire à ce que les élèves puissent :

Se représenter le français standard en usage au Québec comme : la variété de référence pour situer les autres variétés de langue; l'usage socialement valorisé au Québec[,] comportant tout le vocabulaire (mots, sens, expressions) que les Québécois tendent à utiliser dans leurs échanges écrits et oraux quand ils veulent s'exprimer de façon correcte; présent dans les textes soignés, conforme aux normes de la grammaire et respectueux du code linguistique. (MELS, 2013 : 118)

Il est donc clair que le français québécois standard est la norme valorisée par le Ministère qui sert de point de référence. Aux yeux du Ministère, ce standard est exempt d'anglicismes et l'élève doit apprendre à :

Se référer à sa connaissance de la langue anglaise, au dictionnaire et à des sources documentaires spécialisées pour reconnaître, en contexte, les anglicismes de mots fréquents dont l'emploi est critiqué et déterminer par quels mots ou expressions de la langue française ils devraient être remplacés. (MELS, 2013 : 113)

Les anglicismes sont présentés comme la seule catégorie d'emprunts à éviter, selon les critères mentionnés plus haut. Le programme vise aussi à ce que les élèves connaissent les notions d'archaïsmes et de néologismes, définis respectivement comme « une acception, une expression ou un mot de création relativement récente désignant une conception ou une réalité nouvelle » et « une acception, une expression ou un mot qui n'est plus en usage ou qui désigne une réalité révolue » (MELS, 2013 : 113), sans préciser de position normative à leur égard.

Compte tenu du programme établi, le Ministère retient les critères d'évaluation suivants pour l'évaluation de la compétence d'écriture : la cohérence textuelle, l'adaptation de la rédaction à la situation de communication, une utilisation appropriée du lexique et de référents culturels, de même que le respect des normes de construction des phrases, de ponctuation et d'orthographe d'usage et grammaticale (2013 : 29).

### 1.2.3 Épreuve unique de français du MELS et ouvrages de référence utilisés

À la fin du cours de français de cinquième secondaire, tous les élèves doivent se soumettre à une épreuve d'écriture identique pour tous qui est corrigée par une équipe centralisée de correcteurs

du MELS. L'épreuve doit être rédigée dans une langue standard et consiste en une lettre ouverte d'environ 500 mots (MELS, 2015a : 4). L'évaluation du discours (adaptation à la situation de communication et cohérence du texte) compte pour 50 % de la note et les critères d'évaluation de la langue représentent l'autre 50 %, dont 5 % pour l'utilisation d'un vocabulaire approprié, 25 % pour la syntaxe et la ponctuation et 20 % pour l'orthographe d'usage et grammaticale (MELS, 2015a : 11). C'est dire le peu d'importance qui est accordée au lexique comparativement à la grammaire et à l'orthographe, ce qui est en soi représentatif d'une certaine représentation de la langue.

Selon la grille d'évaluation, c'est dans le critère de la cohérence textuelle qu'on évalue la capacité à substituer des unités lexicales par des synonymes, des hyperonymes ou des pronoms pour assurer une reprise de l'information claire et non redondante. Quant au critère de l'utilisation d'un vocabulaire approprié, il sert à pénaliser les écarts à la norme lexicale (MELS, 2015a : 11). Selon notre expérience de correctrice à la Direction de la sanction des études du MELS, ces écarts comprennent les emprunts pour lesquels il existe un équivalent français, les barbarismes (ou mots forgés ou inexistantes), les impropriétés sémantiques, les mots de registre très familier, populaire ou vulgaire, les mots vieillis ou archaïques, les anglicismes et autres usages critiqués ainsi que les pléonasmes fautifs<sup>5</sup>. Le Ministère assure aux correcteurs, sans les y contraindre, l'accès aux ouvrages suivants : *Le Petit Robert*, le *Multidictionnaire de la langue française*, *Antidote*, la *Banque de dépannage linguistique* et le *Grand dictionnaire terminologique* de l'OQLF, *Le Petit Larousse* et le *Dictionnaire Hachette*.

Puisque, selon le programme ministériel, la langue standard comporte « tout le vocabulaire (mots, sens, expressions) que les Québécois tendent à utiliser dans leurs échanges écrits et oraux quand ils veulent s'exprimer de façon correcte » (MELS, 2013 : 118), les québécismes de registre neutre ou soutenu sont acceptés. Dans les faits, comme nous avons pu le constater par notre propre expérience comme correctrice, le lexique de registre familier est généralement toléré en vue de

---

<sup>5</sup> L'expression « pléonasmes fautifs » permet d'exclure les pléonasmes utilisés à des fins stylistiques, par exemple *la grande grandeur* dans un poème.

l'uniformité de la correction et compte tenu de la variabilité des marques de registre entre les divers dictionnaires couramment utilisés par les élèves et le personnel enseignant. De plus, les emprunts à d'autres langues sont généralement acceptés, pourvu que ce ne soient pas des anglicismes critiqués par les dictionnaires et qu'il n'y ait pas d'équivalent français courant.

#### 1.2.4 Dictionnaires de français reconnus officiellement par le MELS

Parmi les dictionnaires du français, le MELS (2015b : 5-7) ne reconnaît officiellement que les ouvrages suivants comme des ouvrages de référence d'usage courant dans l'enseignement secondaire : le *Dictionnaire Dixel* (de la maison Robert), le *Dictionnaire Hachette*, *Le Larousse des noms communs*, *Le Petit Larousse illustré*, le *Multidictionnaire de la langue française* et *Le Petit Robert*. Il est donc fort probable que ces ouvrages soient utilisés comme des références privilégiées par les professeurs dans leur évaluation du lexique. Même s'il s'agit d'un dictionnaire de difficultés et malgré ses limites évidentes (voir Séguin, 2013), le *Multidictionnaire de la langue française* est le seul dictionnaire québécois approuvé officiellement par le MELS dans l'enseignement secondaire (MELS, 2015b : 5-7), et ce, depuis 1989, soit l'année suivant la parution de la première édition<sup>6</sup>.

#### 1.2.5 Autorégulation de la norme dans l'enseignement

On peut supposer que les positions normatives de l'AQPF, du MELS et des dictionnaires approuvés officiellement apportent certaines balises à l'évaluation du lexique. Cependant, il y a une certaine latitude dans l'interprétation de l'acceptabilité du vocabulaire employé par les élèves en contexte d'évaluation. Par exemple, les dictionnaires consultés par les enseignants n'adoptent pas tous les mêmes positions normatives ni les mêmes façons de marquer les mêmes usages (Thiboutot, 1998). De plus, la compréhension personnelle de l'acceptabilité des mots accompagnés d'une marque d'usage ou d'une étiquette normative peut varier d'un individu à l'autre (Rousseau, 1998 : 9), surtout lorsque l'étiquette est ambiguë sur le plan normatif, comme *anglicisme*. En outre, pour circonscrire la norme, les enseignants peuvent s'appuyer sur les

---

<sup>6</sup> Cette information nous a été communiquée par les Éditions Québec Amérique.

usages officiels et recommandés de l'Office, les usages courants de la presse et de la littérature, ou tout simplement se fier à leur propre sentiment linguistique. D'autres facteurs encore peuvent intervenir, comme la représentation du rôle normatif de l'enseignant, le poids de la culture ambiante en matière de norme, la sensibilité au contexte sociolinguistique québécois, la valeur de « solidarité » de certains usages<sup>7</sup>, etc.

Vu la pluralité de facteurs en jeu et compte tenu du cadre dans lequel les enseignants doivent aborder la question, nous chercherons à mieux comprendre comment certaines de ces forces interagissent. Nous le ferons à partir de la notion d'« autorégulation » qui peut se définir comme un processus d'ajustement de plusieurs forces, « sans qu'il y ait une intervention concertée pour contrôler ou orienter l'évolution d'une situation sociolinguistique donnée » (Loubier, 2008 : 188). De la même façon qu'il existe, comme le suggère Antoine Jacquet (2012 : 103), une autorégulation régissant l'usage de la langue dans les médias par une combinaison de facteurs qui guident la correction de la langue (connaissances linguistiques des journalistes, commentaires des collègues ou des supérieurs, attentes de la population, etc.), on peut émettre l'hypothèse qu'il existe aussi un tel mécanisme d'autorégulation de la norme lexicale dans le milieu de l'enseignement, qui repose sur des facteurs variés (descriptions proposées par les dictionnaires, constat de l'usage dans la presse, connaissances lexicales supposées des élèves, etc.).

## **2. ÉTAT DE LA QUESTION : LES TRAVAUX SOCIOLINGUISTIQUES SUR LA NORME DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU QUÉBEC**

En raison de leur abondance, il serait impensable de faire ici l'inventaire exhaustif de l'ensemble des travaux consacrés à la question normative au Québec. Nous mettons donc de côté les travaux qui portent plus largement sur les attitudes évaluatives à l'endroit du français québécois en général ou sur les représentations qui opposent le français québécois au français européen ou encore à l'anglais (pour un aperçu de cet aspect, voir la synthèse de Rheault, 2010; pour des

---

<sup>7</sup> Nous renvoyons ici à l'opposition entre prestige apparent et prestige latent. En effet, si certains usages sont associés aux classes sociales supérieures, d'où leur prestige apparent, d'autres possèdent un prestige latent, c'est-à-dire que des pratiques stigmatisées sont tout de même usitées et valorisées en raison des connotations et des valeurs positives qui y sont associées, comme la solidarité et la camaraderie (Bauvois, 1997 : 235).

travaux adoptant une perspective historique, voir entre autres Bouchard, 2002 et Remysen, 2009). Nous nous concentrons plutôt ici sur les études les plus récentes qui examinent les représentations linguistiques en matière de norme dans le contexte de l'enseignement. Ces travaux, qui portent surtout sur le lexique et la prononciation, les deux éléments de la langue où l'usage français et l'usage québécois diffèrent le plus, nous permettront de situer notre propre recherche par rapport aux recherches antérieures. Nous les regroupons ici en fonction de l'aspect normatif étudié : d'abord, les attentes normatives à l'endroit des enseignants, puis les perceptions et représentations de la norme chez les futurs enseignants ou les enseignants eux-mêmes (pour des travaux sur la maîtrise d'une norme lexicale ou d'une norme de prononciation déjà identifiée, voir entre autres Ostiguy *et autres*, 2005; Anctil, 2005 et 2011; pour des travaux sur les défis de l'école québécoise quant à la maîtrise d'un français parlé et écrit des futurs enseignants et des élèves en général, voir Brent, 1999; Lebrun et Préfontaine, 1999; Ouellon et Dolbec, 1999; Lebrun, 2005a, 2005b; Ostiguy, 2005).

## **2.1 Attentes normatives à l'endroit des enseignants**

À partir d'un sondage téléphonique portant sur la perception de la norme menée en 2004 auprès de 2 200 Québécois francophones, anglophones et allophones, Jacques Maurais (2008a) dégage diverses attentes de la population envers l'enseignement du français dans la province. La majorité des répondants (59,7 %) déclarent préférer que leurs enfants apprennent à parler à la manière québécoise à l'école, mais ils pensent en même temps que le français international doit être enseigné dans les écoles québécoises (76,8 %), par crainte de s'isoler de la francophonie dans le cas contraire<sup>8</sup>.

Une autre étude, menée par Marie-Louise Moreau *et autres* (2007), nous éclaire sur les attentes en matière de prononciation à l'endroit des professeurs. Cette étude panfrancophone sur la perception des accents qui ont cours dans la francophonie a pour but d'observer la manière dont

---

<sup>8</sup> Dans son étude consacrée aux représentations linguistiques des Québécois de 25 à 35 ans, Rheault (2010) observe qu'il existe des hiérarchies entre les représentations, ce qui peut expliquer les résultats contradictoires obtenus par Maurais.

des francophones de différentes communautés hiérarchisent différents accents de la francophonie. Plus précisément, des participants du Québec, de Suisse, de France, de Belgique, du Sénégal et de Tunisie écoutent des enregistrements de locuteurs originaires de chacune de ces communautés et classent ces derniers en répondant aux questions suivantes relatives à la norme : « Dans quelle mesure chacune des personnes enregistrées conviendrait-elle pour enseigner le français dans votre pays? », « Dans quelle mesure trouvez-vous son langage correct? » et « Dans quelle mesure trouvez-vous son langage compréhensible? ». Aux trois questions, les sujets québécois placent les enregistrements des locuteurs québécois scolarisés en première position, devant les locuteurs européens de scolarité équivalente. On préfère donc la norme de prononciation québécoise aux normes européennes et on s'attend à ce que ce soit le modèle employé dans l'enseignement au Québec. Le recours à des enregistrements permet d'obtenir des évaluations de pratiques réelles et ainsi de mieux connaître les prises de position normatives des participants, en évitant que ces derniers se contentent de répéter des stéréotypes. En effet, l'évaluation des enregistrements témoigne d'une préférence nette pour leurs propres normes nationales dans la pratique, même si, comme les chercheurs le rappellent eux-mêmes, les locuteurs accordent parfois davantage de légitimité au français de France lorsqu'ils sont explicitement interrogés sur le sujet. La conclusion de cette étude invite ainsi à revisiter la représentation du français hexagonal comme la variété globalement admise comme la norme dans la francophonie. Cette étude souligne surtout l'importance de faire la distinction entre la norme telle qu'elle est perçue et la norme telle qu'elle est « dite », puisque les deux ne convergent pas nécessairement. Comme les résultats de l'enquête mettent en évidence les écarts possibles entre ce que les gens déclarent et leurs perceptions réelles, ils invitent à interpréter avec prudence les résultats obtenus dans l'étude de Maurais (2008a), où le chercheur court le risque de récolter essentiellement des stéréotypes.

## **2.2 Études sur la perception et la représentation de la norme chez les futurs enseignants et les enseignants en fonction**

Plusieurs autres chercheurs ont sondé les futurs enseignants ou les enseignants en fonction sur leur perception et leur représentation de la norme dans le milieu de l'enseignement. Suzanne Marcotte (1992) a étudié la perception de la norme lexicale chez des enseignants et de futurs enseignants de français langue seconde dans trois provinces canadiennes, dont le Québec. Plus précisément, à partir d'un corpus de 110 mots ou expressions, répartis en 50 groupes de 2, 3 ou 4

éléments lexicaux synonymes, Marcotte observe la perception de la variation lexicale topolectale et surtout la préférence pour la variété québécoise ou française. Pour ce faire, dans chaque groupe de mots figurent au moins un usage québécois et un usage hexagonal auxquels les participants attribuent une cote d'acceptabilité. Mais, comme d'autres chercheurs étudiant l'acceptabilité des québécismes (Paquot, 1988; Remysen, 2001; Maurais, 2008b), Marcotte ne tient pas compte de leurs différents registres. Elle se contente de comparer des usages des deux variétés où les synonymes proposés sont souvent de registres différents (par exemple *écraser* et *écrapoutir* ou *maganer*, *briser* et *abîmer*). Elle observe que les québécismes perçus négativement sont d'abord des anglicismes (par exemple, *chum* et *parquer*), puis que les québécismes familiers (*une police*, *un char*, *la malle*, etc.) sont considérés moins favorablement que les québécismes de registre neutre (*souper*, *bas*, etc.). Il y a aussi des cas où le lexique québécois est préféré à des éléments lexicaux français peu usités au Québec, par exemple *débarbouillette* est préféré à *gant de toilette*. *Ticket*, *parking* et *pull-over* sont les mots français les plus souvent jugés comme inacceptables, preuve que les anglicismes sont souvent critiqués au Québec, que leur usage soit européen ou nord-américain.

Pour leur part, Hélène Cajolet-Laganière et Pierre Martel (1996b) ont mené une enquête sur la perception des marques d'usage auprès de 110 personnes, dont 46 étudiants et 27 enseignants. L'un des objectifs de l'étude consiste à voir si les sujets arrivent à un consensus quant aux marques d'usage fournies pour 200 mots du français québécois. De fait, 166 des 200 mots à l'étude sont associés à une même étiquette par au moins 60 % des participants. Les chercheurs en concluent qu'un grand nombre de mots du français québécois obtiennent un consensus quant à leur valeur normative, mais que pour certains mots, la norme québécoise n'est pas encore bien fixée. Ils observent tout de même qu'en règle générale, la féminisation et les innovations ayant une morphologie française sont associées au niveau « standard », tandis que les mots d'origine anglaise sont associés au niveau « oral spontané ». En outre, puisque les systèmes de marques utilisés dans les dictionnaires usuels du français comportent des incohérences substantielles – comme en témoignent les observations de Thiboutot (1998; voir la problématique plus haut) et les critiques exprimées par plusieurs linguistes, tels Alain Rey (1983) et Jean-Claude Corbeil (1988) – Martel et Cajolet-Laganière proposent un système de marques formé, en plus des traditionnelles marques « anglicisme », « injurieux » et « vulgaire », des marques « standard écrit », « oral standard » et « oral spontané » et ils demandent aux participants d'évaluer ce



système. Ces derniers s'avèrent satisfaits du système de marques proposé, sauf quelques participants qui trouvent qu'il y a un vide entre l'« oral spontané » et le « vulgaire », à combler par la marque « familier » ou « populaire »<sup>9</sup>.

Wim Remysen (2001), dont le mémoire porte sur le sentiment d'insécurité linguistique des Québécois, s'intéresse entre autres aux représentations de la norme lexicale des futurs enseignants de français au secondaire et des enseignants de primaire. Il constate que, pour ses informateurs, un français de qualité ne contient pas d'anglicismes, mais peut contenir des québécismes. L'acceptabilité de ces derniers dépendrait du type de québécisme et serait étroitement liée à leur registre, c'est-à-dire que ceux de registre standard sont jugés plus acceptables à l'écrit et dans les situations de communication formelles que les québécismes de registre familier, ces derniers étant surtout acceptés à l'oral. Quant à l'insécurité linguistique, on peut conclure de son étude que les participants ne ressentent plus de sentiment d'infériorité linguistique par rapport à la norme française, mais qu'ils ressentent une insécurité linguistique par rapport à la norme québécoise, dont les contours sont encore flous, surtout en matière d'anglicismes et de québécismes.

De son côté, Elatiana Razafimandimbimanana (2005) examine les représentations linguistiques de près de 300 élèves du secondaire et, accessoirement, d'une vingtaine d'enseignants. Elle observe que les jeunes sont conscients de la variation linguistique entre le Québec et la France et que certains valorisent le français québécois dans la mesure où ils évaluent positivement la féminisation et la francisation de la terminologie informatique. Par contre, la perception du français québécois oral est assez négative dans son ensemble, surtout quand il est associé aux sacres, aux anglicismes et aux registres populaire et familier. De leur côté, les enseignants estiment que les élèves sont influencés par le français de mauvaise qualité qui a cours dans les médias. À leur avis, les élèves auraient besoin d'apprendre à employer le vocabulaire selon la norme, à mieux respecter le code grammatical et à mieux s'exprimer oralement. Ils proposent

---

<sup>9</sup> Dans *Usito*, toutefois, les chercheurs ont préféré un système de marquage des registres plus classique (« soutenu », « familier » et « très familier », l'absence de marque signifiant « standard ou neutre »).

comme solutions des exposés oraux, des dictées et des travaux de lecture et d'analyse grammaticale.

En plus d'observer la maîtrise du lexique d'élèves au secondaire, la thèse d'Anctil (2011) examine, par des entrevues individuelles, les représentations de la norme lexicale de huit enseignants de français en troisième secondaire dans la région de Montréal. De façon exploratoire et qualitative, Anctil les interroge entre autres sur l'enseignement du vocabulaire et sa correction dans les productions écrites. Il en ressort que l'enseignement et la correction portent principalement sur la grammaire et l'orthographe et, de façon secondaire, sur le choix lexical. La correction se fait selon l'intuition des enseignants et à l'aide de dictionnaires, surtout le *Multidictionnaire* ou *Le Petit Robert*. La maîtrise du lexique s'évalue surtout par l'absence de répétitions évitables et d'erreurs sémantiques, et les critères des grilles de correction mènent davantage à une évaluation qualitative globale du lexique qu'à une évaluation quantitative. Anctil demande aussi aux participants de commenter sept erreurs<sup>10</sup> qui leur sont soumises et d'expliquer de quelle façon ils les évaluent (2011 : 379). Il observe alors plusieurs divergences dans le choix de corriger ou non les erreurs ainsi que dans le classement et l'explication de ces erreurs.

À la lumière des études sur la norme linguistique, on remarque que la norme lexicale au Québec n'est pas clairement délimitée, d'où notre intérêt à faire le point sur les représentations de cette norme en milieu scolaire. L'ensemble des études présentées souligne la fréquence des perceptions négatives à l'égard de certains anglicismes et québécoïsmes familiers ainsi que leur usage plus limité dans les contextes formels (voir aussi Paquot, 1988; Maurais, 2008b). Ces observations nous incitent à penser que les étiquettes « anglicisme » ou « familier » dans les dictionnaires peuvent mener les professeurs de français québécois à évaluer négativement les mots ainsi marqués. Néanmoins, dans les deux catégories, une part du lexique est relativement bien tolérée.

---

<sup>10</sup> Il y a les erreurs de sens proche (*un village trônait*), les erreurs liées au typage des actants sémantiques (*l'arbre s'est affalé*), les erreurs de registre de langue (*pareil*), les erreurs liées au nombre (*tes travaux*), les erreurs liées au genre nominal (*immeuble luxueuse*), les erreurs de préposition régime (*se diriger à la caverne*) et les erreurs de collocation (*porter une influence*) (2011 : 379-389).

Nous en déduisons que les anglicismes et les québécismes familiers se répartissent sur un continuum, allant de mots très critiquables à des mots peu ou même non critiqués.

### 3. OBJECTIFS

Dans les sections consacrées à la problématique et à l'état de la question, nous avons montré que la conscience linguistique des Québécois a changé depuis la Révolution tranquille et qu'il y a une plus grande ouverture à l'endroit du français québécois standard. Nous avons relevé plusieurs facteurs qui peuvent orienter la façon dont les enseignants conçoivent leur rôle normatif, enseignent en classe, puis évaluent le lexique. Nous avons aussi émis l'hypothèse qu'une telle combinaison de facteurs mène à l'autorégulation de la norme lexicale en milieu scolaire.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous retenons comme objectif principal de mettre en lumière la conception que les enseignants de français se font de la norme lexicale scolaire. Pour ce faire, nous nous fixons les objectifs plus précis suivants :

1. Dégager les principaux aspects des représentations de la langue que l'on trouve dans le discours normatif des enseignants et qui orientent leur vision de la norme;
2. Accéder à l'explicitation de la façon dont les enseignants déterminent si des usages sont conformes à cette norme ou non, notamment dans le cadre d'une activité de correction;
3. Étudier les critères d'évaluation les plus importants qui reviennent dans le discours sur la norme à partir du modèle de l'Imaginaire linguistique d'Houdebine<sup>11</sup>.

Nous pourrions ainsi mieux comprendre les différentes dimensions qui orientent les prises de position normatives en matière de lexique et voir la place occupée par les dictionnaires.

### 4. CADRE THÉORIQUE

Afin d'étudier les représentations de la norme chez les enseignants, il importe d'abord de bien définir les concepts de « représentation linguistique » et de « norme » ainsi que de dégager les divers types de normes linguistiques que les linguistes distinguent habituellement. Nous

---

<sup>11</sup> Nous avons retenu ce modèle pour des raisons qui seront exposées dans la section suivante.

présenterons par la suite le modèle que nous avons retenu pour notre étude et qui nous servira de grille d'analyse des données recueillies lors de notre enquête. Il s'agit du modèle de l'Imaginaire linguistique développé par Anne-Marie Houdebine.

#### 4.1 Représentations linguistiques

Dans les sciences sociales, la représentation est une « forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels » (Jodelet cité dans Gueunier, 1997 : 246). Ainsi, les représentations linguistiques sont des visions qu'ont les locuteurs des faits de langue et non des reflets fidèles de ces usages. Plus précisément, Calvet les définit ainsi :

*Les représentations* sont donc constituées par l'ensemble des images, des positions idéologiques, des croyances, qu'ont les locuteurs au sujet des langues en présence et des pratiques linguistiques, les leurs et celles des autres. Ces représentations ont en outre des retombées sur les pratiques linguistiques, elles participent en particulier à la fois à l'évolution des langues et des situations linguistiques. Ces représentations sont fondées sur une auto-évaluation de la pratique du locuteur et il reste à savoir dans quelle mesure celui-ci sait réellement ce qu'il parle, en d'autres termes comment il s'auto-évalue. (Calvet, 1998 : 22)

Les représentations peuvent ainsi orienter les pratiques linguistiques des locuteurs et devenir un important facteur de changement : par exemple, des Québécois qui perçoivent négativement les anglicismes pourraient privilégier l'usage d'équivalents français et éviter tous les emplois qu'ils attribuent, à tort ou à raison, à l'anglais. Puisqu'elles reposent sur des conventions sociales dans une communauté, les représentations jouent aussi un rôle sur le plan identitaire. En effet, en partageant un ensemble de représentations, un groupe de locuteurs définissent et partagent une part de leur identité (Jodelet, 2003 : 67), « [c]ar c'est dans le discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d'autres groupes » (Ladmiral et Lipiansky, 1989 : 95). En outre, elles peuvent avoir une valeur argumentative, c'est-à-dire que les locuteurs utilisent dans leur discours des lieux communs pour justifier des jugements d'ordre linguistique (par exemple, la représentation linguistique « les Français utilisent un vocabulaire très varié » pour justifier la prise de position selon laquelle « les Français parlent mieux que les Québécois »). Dans la thèse de Rheault (2010), la hiérarchisation des

représentations linguistiques dans le discours met en évidence que les représentations linguistiques n'ont pas toutes la même valeur argumentative. Certaines servent à titre de concession (valeur faible), d'autres permettent de tirer des conclusions (valeur forte)<sup>12</sup>.

Les attitudes sont souvent confondues avec les représentations, en raison de la mince nuance de sens entre les deux concepts. La principale différence entre les deux concepts est que les attitudes impliquent un jugement de valeur, tandis que les représentations en sont dépourvues (Lafontaine, 1986 : 14-19). Plus précisément, Peter Garrett (2010 : 20) définit une attitude comme une prédisposition ou « an evaluative orientation to a social object of some sort » ayant une certaine constance qui permet de l'identifier par certaines techniques, comme la technique du locuteur masqué ou encore l'approche directe par questionnaire, sondage ou entretien. Il est à noter que la notion d'« attitude » est traditionnellement plus exploitée chez les sociolinguistes anglo-saxons, alors qu'il existe une tradition plus importante dans le domaine de la sociolinguistique francophone de recourir au concept de « représentation ».

## **4.2 La norme et les normes en matière de langue**

### 4.2.1 Définition

Les comportements linguistiques, à l'instar de tout comportement social, sont orientés par des normes, que les linguistes ont définies et catégorisées de plusieurs façons. Comme point de départ pour aborder ce concept – concept ambigu et polysémique s'il en est un – nous partons de la définition suivante, proposée par Aléong :

À examiner les *possibilités structurales* de variation dans toute langue et, compte tenu des *fonctions sociales du langage*, on peut concevoir la norme linguistique comme le produit d'une hiérarchisation des multiples formes variantes possibles selon une échelle de valeurs portant sur la « convenabilité » d'une forme linguistique par rapport aux exigences de l'interaction linguistique. (Aléong, 1983 : 260, nous soulignons)

---

<sup>12</sup> Entre autres, Rheault observe que la valeur argumentaire de la représentation « On parle mal français quand on utilise des anglicismes » est nettement supérieure à celle de la représentation « On parle bien quand on a beaucoup de vocabulaire ». Nous estimons que ces représentations constituent plutôt des attitudes, en raison des jugements de valeur qu'elles contiennent. Pour sa part, Rheault considère plutôt que les représentations linguistiques impliquent toujours des jugements de valeur (2010 : 56).

La norme établit donc une hiérarchie entre plusieurs usages en fonction du contexte, par exemple l'époque, le lieu ou le destinataire. Il en résulte une pluralité de normes linguistiques (Moreau, 1997). Pour sa part, Alain Rey (1972), dans un article qui a fait date, propose de hiérarchiser les formes linguistiques en fonction de deux perspectives, la première étant de nature quantitative et la seconde, qualitative. Rey attribue ainsi deux sens au concept de « norme » : d'une part, la norme égale le *normal*, c'est-à-dire ce qui est courant, habituel ou fréquent; d'autre part, elle est associée à l'idée de *normatif*, c'est-à-dire qu'elle hiérarchise les usages, auxquels sont accordées diverses valeurs sociolinguistiques (ou autres), en fonction d'un modèle socioculturel donné. Les usages sont alors jugés selon leur conformité ou non à ce modèle valorisé. Rey ajoute que la norme linguistique est une norme sociale en constante évolution. Les usagers de la langue utilisent une pluralité de normes objectives, valorisent une variété de normes évaluatives, mais tendent vers une norme prescriptive unique (Rey, 1983 : 542). Cette tendance vers l'uniformisation de la langue et des normes, la standardisation, atténue la variation et facilite l'intercompréhension (De Robillard, 1997 : 266). Néanmoins, comme le souligne Vézina (2004 : 4), si l'on observe la norme lexicale dans les dictionnaires du français, tous font un portrait un peu différent les uns des autres « de la valeur relative des mots sur le plan normatif ». Cela reflète le caractère mouvant et subjectif de la norme.

#### 4.2.2 Typologie des normes

Compte tenu de la complexité de la notion de « norme », les sociolinguistes qui ont réfléchi à la question ont proposé plusieurs catégories et une variété de termes pour les désigner. Marie-Louise Moreau en a proposé la synthèse suivante (1997) :

- les normes de fonctionnement (ou normes statistiques, objectives, constitutives ou de fréquence), c'est-à-dire celles qui se dégagent des habitudes linguistiques observables;
- les normes descriptives (ou objectives ou constatatives), qui décrivent et explicitent les normes de fonctionnement, sans porter de jugement;
- les normes prescriptives (ou normes sélectives), qui établissent un ensemble de règles formant le modèle à suivre, à partir de critères tantôt esthétiques, fonctionnels ou logiques ou, plus souvent, en fonction de la distribution des usages parmi les groupes de locuteurs;
- les normes évaluatives (ou normes subjectives), qui appartiennent au domaine des attitudes et représentations et attribuent des valeurs esthétiques aux usages;

- les normes fantasmées, qui relèvent aussi des représentations et peuvent avoir peu en commun avec les usages réels.

Cette typologie nous permet d'observer que la terminologie employée pour caractériser les types de normes est très variable selon les auteurs et que l'étendue de chacun des types apparaît davantage sur un continuum où plusieurs types se chevauchent.

De son côté, Verreault (1999) propose une typologie en trois volets qui a l'avantage de faire des oppositions plus claires. En plus de faire la distinction entre des normes descriptives et prescriptives ainsi que des normes objectives et subjectives, distinctions que l'on trouve chez de nombreux autres sociolinguistes, Verreault (1999 : 32-35) oppose des normes implicites à des normes explicites. Ces dernières sont clairement identifiées, définies, décrites (par exemple, dans un dictionnaire) et elles peuvent être plus (normes prescriptives) ou moins (normes descriptives) éloignées des normes que l'on peut observer à partir des usages réels. À l'inverse, les normes implicites s'observent dans une communauté linguistique donnée ou parmi des groupes sociaux donnés, comme les adolescents, mais sans être nécessairement décrites ou codifiées, par exemple, dans les dictionnaires. D'ailleurs, bien qu'elle soit de plus en plus explicitée dans les dictionnaires, la norme lexicale au Québec, qui a tardé à être décrite dans un dictionnaire général, a longtemps été essentiellement implicite, décrite seulement en partie dans des dictionnaires différentiels consacrés aux seuls particularismes de la variété québécoise.

#### **4.3 Un outil pour mieux appréhender la question des représentations de la norme : le modèle de l'Imaginaire linguistique**

Pour notre recherche, nous nous appuyerons sur le modèle de l'Imaginaire linguistique qui s'est développé à la suite d'une réflexion sur la norme en matière de langue et qui a l'avantage d'offrir un cadre cohérent pour l'étude des représentations. Il a été élaboré par Anne-Marie Houdebine, qui l'a révisé au fil de ses nombreuses publications (voir notamment Houdebine, 1982, 1983, 1997; Houdebine-Gravaud, 1995, 2002); en outre, d'autres chercheurs, dont Remysen et Tsekos, ont proposé au fil du temps des aménagements au modèle en fonction de nouvelles problématiques de recherche.

### 4.3.1. Présentation du modèle

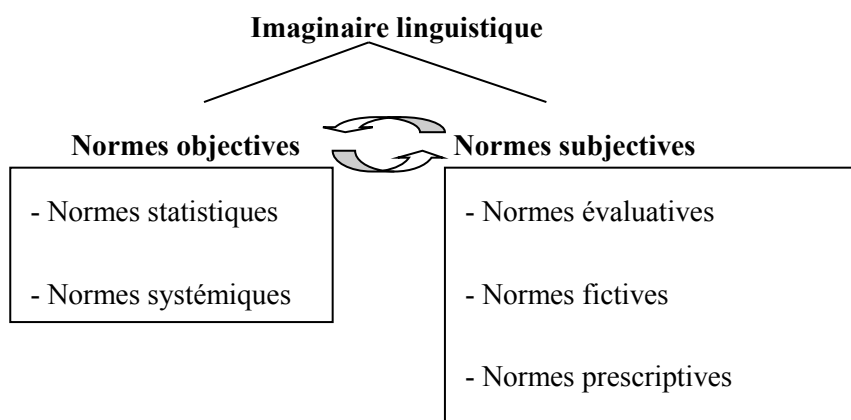
En proposant son modèle, Houdebine cherchait à « catégoriser les positions évaluatives repérées » (2002 : 13) chez des locuteurs à l'endroit de la langue et à s'en servir comme grille pour analyser les interactions entre les représentations linguistiques telles qu'elles se manifestent dans le discours épilinguistique et les usages des locuteurs. Ces représentations s'appuient sur des normes de natures diverses, servant comme autant de facteurs intervenant dans l'évolution de la langue et la construction de la norme. Puisque nous cherchons à voir la position des enseignants vis-à-vis de la norme lexicale, le modèle peut nous éclairer sur les différents critères qu'ils retiennent pour circonscrire la norme ou, plus concrètement encore, pour prendre des décisions normatives; il a d'ailleurs été exploité par plusieurs chercheurs dans cette perspective. À titre d'exemple, pour sa thèse, Remysen (2009) a fait du modèle sa grille d'analyse pour classer les types de critères soulevés par les chroniqueurs canadiens-français dans les chroniques de langage lorsqu'ils établissent que des usages sont corrects ou non. Le modèle d'Houdebine a aussi été utilisé dans la thèse de Rheault (2010) comme grille pour analyser le discours sur les anglicismes, ce qui lui a permis de hiérarchiser les représentations rapportées en fonction de leur utilisation en argumentation (selon que ces représentations étaient présentées comme un élément concédé ou un argument décisif). De son côté, Jacquet (2012) s'en est servi dans son mémoire comme cadre pour catégoriser les commentaires exprimés par 15 journalistes belges à propos du français dans les médias. Quant à Singy et Bourquin (2012), ils ont retenu le même modèle pour faire l'analyse du contenu de 62 entretiens auprès de jeunes Suisses sur la variation régionale et générationnelle du français.

Le point de départ adopté par Houdebine correspond à la distinction proposée par Rey (1972) entre les normes objectives et les normes subjectives. Cependant, dans le modèle de l'Imaginaire linguistique, ces deux catégories ne sont pas étanches et s'influencent mutuellement (voir la figure 1, qui représente le modèle selon les premiers travaux d'Houdebine).



### **Figure 1 : Modèle de l'Imaginaire linguistique**

(d'après les travaux d'Houdebine, 2002 : 20-21)



#### *4.3.1.1 Normes objectives*

Les normes objectives se dégagent des usages observés et se répartissent en deux catégories : les normes statistiques et les normes systémiques. Les normes statistiques reposent sur un critère quantitatif, à savoir le nombre observé d'usages à partir de corpus ou la fréquence relative d'un usage par rapport à un autre. Elles décrivent donc ce qui est régulier, fréquent. À titre d'exemple, on peut noter que *courriel* est nettement plus fréquent que l'emprunt *email* dans la presse québécoise<sup>13</sup>. Quant aux normes systémiques, elles correspondent aux règles de fonctionnement de la langue, dont les règles de création de néologismes, notamment par dérivation (*toyotisme* « système de gestion de la production développé par Toyota ») ou composition (*mondovision* « diffusion simultanée de contenu télévisuel dans le monde entier »). Ces deux types de normes peuvent s'influencer : par exemple, la conjugaison des verbes du premier groupe étant plus simple que celle des deuxième et troisième groupes, la fréquence d'usage de certains synonymes du premier groupe peut s'accroître par rapport à celle de leurs équivalents des autres groupes.

---

<sup>13</sup> Sauf indication contraire, tous les exemples sont de notre cru.

Houdebine donne en exemple le verbe *solutionner* qui est préféré à *résoudre* dont la conjugaison est jugée plus difficile (1995 : 103).

#### *4.3.1.2 Normes subjectives*

De l'autre côté, les normes subjectives impliquent des prises de position, selon différentes perspectives et visées. Il y a d'abord les normes évaluatives pour lesquelles les locuteurs ont conscience que les usages ont certaines connotations, lesquelles peuvent fournir des indices sur le locuteur qui les emploie. À titre d'illustration, un locuteur pourrait croire qu'une personne est belge du seul fait qu'elle fait usage de *septante*, même si cette association peut se révéler erronée – la personne pourrait être suisse, par exemple –, d'où une certaine subjectivité. Les normes fictives s'appuient plutôt sur des jugements de valeur, de nature esthétique, historique, etc. Pensons aux graphies *nénuphar/nénufar* et à la valeur supérieure que certains peuvent associer à la graphie *ph*, fréquente dans les composés savants d'origine grecque. Puis, il y a les normes prescriptives, qui proviennent des discours institutionnels normatifs, notamment du milieu scolaire et des dictionnaires. Ces normes comprennent les règles grammaticales établies par les ouvrages de référence et les indications des usages critiqués et des usages corrects. Par exemple, plusieurs dictionnaires proscrivent l'usage du verbe *se mériter*, marqué comme une impropriété. En outre, il y a les normes communicationnelles, catégorie qui est basée sur le principe qu'un locuteur préfère parfois recourir à des usages qui permettent de faciliter la communication et d'assurer la compréhension du message par le destinataire en tenant compte de son identité et de la situation, quitte à recourir à un usage qui, au sens strict, s'écarte de la norme prescriptive. Pensons à l'utilisation de l'anglicisme critiqué *intercom* qui pourrait être privilégié par certains sous prétexte que ce mot est mieux connu des Québécois que l'équivalent *interphone*.

#### 4.3.2 Critiques et révisions du modèle

Malgré sa pertinence par son caractère synthétique, le modèle de l'Imaginaire linguistique présente plusieurs limites (voir à ce sujet Calvet, 1998; Remysen, 2011), ce qui a donné lieu à des réaménagements du modèle.

Certaines de ces modifications portent sur le choix de la terminologie, jugée peu novatrice en sociolinguistique. D'abord, l'utilisation du mot *norme* dans le modèle est considérée comme problématique par certains, en raison de son caractère ambigu, plus ou moins juste et pas toujours

clairement défini. C'est pourquoi Remysen et Jacquet ont proposé de remplacer le terme *norme* par un autre terme moins ambigu et dont le sens se rapproche davantage de « critère », puisque le modèle représente des critères, des dimensions ou des facteurs qui interagissent et que des normes sont plutôt des ensembles de règles. Remysen (2009) a utilisé l'étiquette *argument* alors que Jacquet (2012) a plutôt remplacé *norme* par *type de commentaire*. Par ailleurs, suivant la proposition de Canut (2002), Remysen préfère qualifier les normes évaluatives de *normes constatatives*, puisqu'elles ne supposent pas toujours de jugement de valeur.

Pour sa part, Nicolas Tsekos a proposé l'ajout d'une autre catégorie parmi les normes subjectives : les normes identitaires (2002 : 99). Celles-ci font référence à la charge culturelle ou identitaire de certains usages (Remysen, 2011), parce qu'ils évoquent des réalités propres à une communauté, comme sa faune, sa flore, son climat ou ses traditions (*caribou, toundra, érablière*, etc.) ou que le locuteur se sente attaché à des usages qui évoquent pour lui son pays, sa culture ou son histoire collective (comme *la poudrerie* évoque l'hiver canadien et *le verglas*, le grand verglas de 1998). Il y a donc certaines variations dans la façon de classer et de hiérarchiser les types de normes. Les normes identitaires n'étaient pas prévues initialement dans le modèle proposé par Houdebine et faisaient alors partie des normes fictives, au lieu d'être une catégorie à part parmi les normes subjectives.


Quant à la façon de délimiter l'imaginaire linguistique, selon Houdebine, les normes subjectives constituent l'imaginaire linguistique proprement dit. Pourtant, Remysen (2011) observe que les normes objectives peuvent aussi en faire partie, dans la mesure où des questions de système ne sont pas entièrement dépourvues de considérations subjectives. Par exemple, certains ont refusé les formes féminines en *-eure* (*professeure*) prétextant la question de la morphologie, même si *-eure* est bien attesté, par exemple dans la morphologie adjectivale (*supérieur, supérieure*). C'est qu'il y a donc une part de subjectivité dans la représentation de ce qui appartient au système linguistique français. Il en est de même pour la question de la fréquence, perçue de façon impressionniste, à moins de faire une étude quantitative à partir d'un corpus donné.

#### 4.3.3 Catégories retenues aux fins de notre étude

En raison de la part de subjectivité des critères jugés plus « objectifs » par Houdebine, nous n'avons pas conservé la distinction entre des critères objectifs et des critères subjectifs, que nous

voyons davantage comme un continuum. À l’instar de Canut (2002), Remysen (2009 et 2011) et Jacquet (2012), nous retiendrons le terme *constatif* plutôt qu’*évaluatif*. Nous conserverons aussi la catégorie des normes identitaires proposée par Tsekos (2002). Nous utiliserons donc le modèle de l’Imaginaire linguistique selon la typologie suivante pour classer les critères d’évaluation invoqués par les enseignants pour circonscrire la norme lexicale scolaire.

**Tableau 1 : Types de critères et exemples**

<i>Types de critères</i>		<i>Exemples</i>
	D’ordre statistique	Ce mot est fréquemment utilisé.
	D’ordre systémique	Je tolère une création de l’élève lorsqu’il y a un vide lexical. Le mot est bien formé.
	D’ordre constatif	C’est familial. C’est du français oral.
	D’ordre communicationnel	On comprend facilement le mot.
	D’ordre prescriptif	Le dictionnaire critique cet usage.
	D’ordre fictif	C’est un anglicisme. Ce n’est pas beau.
	D’ordre identitaire	Je suis fier d’utiliser des québécoisismes.
Plus objectifs		
Plus subjectifs		

## 5. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Afin d’atteindre nos objectifs, nous avons opté pour une enquête en deux temps et sous deux formes complémentaires, c’est-à-dire un exercice écrit suivi d’une entrevue individuelle. Cette enquête a été réalisée auprès de 20 participants, choisis en fonction d’un certain nombre de critères de sélection. Nous détaillerons le tout ci-dessous, en plus de présenter notre méthode d’analyse des données recueillies. Le projet a été dûment approuvé par le Comité d’éthique de la recherche en lettres et sciences humaines de l’Université de Sherbrooke (certificat d’éthique n° 2014-25).

### 5.1 Participants

En vue de répondre à notre question de recherche, nous avons procédé à une enquête auprès de 20 enseignants et enseignantes de français du deuxième cycle du secondaire d’écoles publiques et privées. Ce nombre de personnes nous paraît à la fois significatif et raisonnable dans le cadre

d'une recherche qualitative à la maîtrise. D'ailleurs, le même nombre de participants, autour de 15 à 30, a été retenu dans plusieurs autres études du genre. Par exemple, Jacquet (2012) a interviewé 15 participants, tandis que Rheault (2010) et Remysen (2001) en ont tous deux interviewé 30. D'ailleurs, Michelat (1975 : 245) soutient qu'au-delà de 30 ou 40 entretiens de recherche en sciences humaines sur les attitudes, on n'obtient généralement plus assez d'informations nouvelles pour justifier une augmentation du corpus. C'est ce qu'on appelle le principe du seuil de saturation dans la collecte de données en recherche qualitative (Pires, 1997 : 156-157).

Pour des raisons pratiques d'accessibilité et de proximité, nous nous sommes limitée à des enseignants des régions de Montréal et de Sherbrooke. Nous avons retenu deux régions pour être certaine de pouvoir atteindre le nombre de participants visés. Puisque notre échantillon est limité, nous avons retenu deux variables sociales seulement, soit le sexe et l'expérience (brève ou longue) en enseignement des participants. Plus concrètement, nous avons veillé à retenir cinq hommes et cinq femmes par région. Parmi les cinq hommes d'une région, il y a deux ou trois enseignants ayant peu d'expérience (de 0 à 9 ans) et les deux ou trois autres participants ont de nombreuses années d'expérience (plus de 10 ans). Nous avons fait de même pour la sélection des cinq participantes dans chacune des deux régions.

Nous avons d'abord obtenu l'autorisation de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) et de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), puis nous avons transmis l'invitation au corps enseignant par courriel ou par téléphone dans les écoles secondaires de Sherbrooke. La CSDM a préféré transmettre elle-même l'invitation à son personnel par courriel et sur un babillard électronique. Nous avons également sollicité par courriel et par téléphone des enseignants de plusieurs écoles privées de Sherbrooke et de Montréal, souvent par l'entremise de la direction. Le recrutement et la collecte de données se sont déroulés de juin 2014 à janvier 2015.

Il aurait été intéressant de rencontrer, parmi les jeunes enseignants, seulement des personnes ayant moins de 3 ans d'expérience afin que le contraste entre les deux groupes soit plus prononcé. Cependant, il a été très difficile de trouver suffisamment de personnes répondant à ce profil.

**Tableau 2 : Répartition des participants selon le sexe, la région et l'expérience**

<b>Expérience</b>	<b>Région de Sherbrooke</b>		<b>Région de Montréal</b>	
	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>	<i>Hommes</i>	<i>Femmes</i>
<i>Moins de 10 ans</i>	2	2	2	3
<i>Plus de 10 ans</i>	3	3	3	2

Tous les participants ont le français comme langue maternelle. Il y a un homme de nationalité française, demeurant au Québec depuis une vingtaine d'années, et tous les autres sont d'origine québécoise. En outre, 15 participants enseignent dans une école publique et 5 dans une école privée. Nous les avons rencontrés dans les écoles où ils enseignent, à l'exception de 4 rencontres qui ont eu lieu à l'extérieur de l'école, dans un lieu public ou au domicile de l'enquêtrice, selon la préférence des participants. Le profil détaillé de chacun des participants est résumé sous forme de tableau à l'annexe 1.

## 5.2 Déroulement de l'enquête et questionnaires

### *5.2.1 Exercice de correction*

L'enquête s'est déroulée en deux temps : d'abord, les participants ont fait un exercice pratique, lequel simulait une activité de correction de textes d'élèves que l'enseignant devait évaluer (voir l'annexe 2). Cet exercice servait à rendre la discussion sur la norme un peu plus concrète. Nous nous sommes inspirée des études d'Anctil (2005, 2011) et de l'enquête de Jacquet (2012) où le chercheur demandait à des journalistes belges de commenter une douzaine de phrases contenant des éléments possiblement critiqués d'un point de vue normatif. Pour notre part, nous avons demandé aux enseignants participants de ne corriger que le lexique et, s'ils le jugeaient pertinent, de commenter les corrections en indiquant une raison ou une référence. Nous avons ainsi pu mieux connaître les critères appuyant les corrections : relèvent-ils de critères d'ordre prescriptif, statistique, etc. (ces critères ont ensuite été classés selon notre grille d'analyse présentée dans le Tableau 1; voir section 5.3)?

Le lexique retenu dans l'exercice comprend des mots qui sont susceptibles d'attirer l'attention dans la mesure où ils soulèvent potentiellement des questions sur le plan normatif<sup>14</sup>. Nous avons en outre retenu des cas de figure qui correspondent aux catégories normatives les plus couramment signalées dans les dictionnaires de correction ou les publications sur la norme : les anglicismes (*faire sa part*, etc.), les néologismes (*twitter*, etc.), les québécoisismes (*dépendamment*, etc.), les impropriétés (*température*, etc.), les mots vieilliss (*bonne secousse*, etc.) ou familiers (*télé*, etc.), les pléonasmes (*prévoir à l'avance*) et les barbarismes ou mots forgés (*chercheurs*, etc.). Pour ce qui est des anglicismes, nous en avons retenu plusieurs types : anglicismes intégraux ou formels (*jogging*, etc.), anglicismes sémantiques (*monétaire*, etc.) et anglicismes syntaxiques ou calques (*s'objecter*, etc.) (OQLF, 2007; Poirier, 1991 : 229). Ce choix est en outre justifié du fait que ces catégories figurent dans le programme ministériel de français (voir section 1.2.2) même si, exception faite des anglicismes et des impropriétés, il n'y a pas de précision sur la position normative que les enseignants doivent adopter. Ces catégories sont critiquables dans la mesure où elles ne sont pas toujours clairement définies et, surtout, qu'elles ne sont pas toutes mutuellement exclusives. Par exemple, la catégorie des québécoisismes peut inclure des anglicismes et des archaïsmes, selon la façon dont on définit ces derniers. Ces catégories demeurent néanmoins très courantes dans le discours normatif au Québec et sont connues des enseignants.

Pour bien rendre compte de l'ensemble des cas de figure mentionnés dans le programme du Ministère et notamment du critère de la cohérence textuelle (voir plus haut), nous y avons ajouté l'emploi inapproprié de quasi-synonymes (comme *bambin* pour décrire un *adolescent*). Afin d'aborder la question de la synonymie, nous avons employé dans l'exercice le nom *astre* pour *terre*, afin de voir la réaction des enseignants devant ce choix moins courant que *planète*.

De plus, pour ce qui est des québécoisismes, nous voulions observer leur traitement selon le registre de langue. L'exercice comprend donc des québécoisismes de registre familier, comme *char*, et des

---

<sup>14</sup> Nous avons rédigé l'exercice de correction en nous inspirant des sources suivantes : Bertrand (1999), Cajolet-Laganière et Collinge (1997), De Villers (2009), Dubois (2008), Grevisse et Goose (2011), Horguelin et Pharand (2009), la *Banque de dépannage linguistique* (OQLF, 2014) et les documents du site Amélioration du français du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD, 2014).

québécoismes standards, comme *clavarder*. Nous nous sommes aussi assuré qu'il y ait un mot familier qui n'est pas propre au Québec (*télé*).

Pour l'ensemble des catégories, nous avons privilégié des mots et expressions pour lesquels l'information fournie dans les dictionnaires diffère d'un ouvrage à l'autre, car l'absence de consensus oblige l'enseignant à faire un choix, si tant est qu'il se fie au dictionnaire pour statuer sur la recevabilité d'un mot. Par exemple, l'expression *une bonne secousse* est un québécoisme familier selon *Antidote*, mais une forme fautive et « une expression ancienne au sens de *un bon moment* » selon le *Multidictionnaire* (De Villers, 2009 : 1469 s.v *secousse*). Les marques d'usage associées aux mots retenus pour l'exercice sont donc variables selon les sources consultées.

À la différence de l'exercice proposé par Anctil (2011), notre exercice, ainsi que l'explicitation des corrections qui s'est ensuivie, se penchent sur un plus grand nombre de cas, mais sur moins de types d'erreurs et les cas retenus sont souvent litigieux d'un point de vue normatif. Ces divergences s'expliquent par les objectifs différents des deux études : celle d'Anctil se penche sur la démarche pédagogique de traitement d'erreurs lexicales de divers types fréquents dans les copies d'élèves, alors que la nôtre vise à mieux connaître les représentations qu'ont les enseignants de la norme lexicale à partir de mots et d'expressions possiblement critiquables.

Nous sommes consciente du caractère artificiel de l'exercice qui n'est pas réalisé à partir d'un texte réellement composé par un élève, car nous aurions difficilement pu en trouver qui contiennent une variété de catégories d'emplois lexicaux suscitant un questionnement normatif.

Pour concevoir l'exercice de correction et classer les usages selon les catégories normatives mentionnées plus haut, nous nous sommes appuyée sur les trois ouvrages de référence que nous croyions être les plus utilisés par les enseignants (le *Multidictionnaire*, *Le Petit Robert* et *Antidote*) et qui se sont avérés être les dictionnaires les plus souvent consultés par les participants. Puisque l'exercice est un prétexte qui avait essentiellement pour but d'amener les participants à préciser leur façon de concevoir la norme dans leur pratique d'enseignant à partir des catégories normatives qu'ils sont susceptibles d'adopter eux-mêmes, vu leur prévalence dans le discours normatif, voici les usages dans l'exercice qui étaient susceptibles de représenter ces catégories. Il est à noter que certains mots peuvent représenter plusieurs catégories, comme en témoigne la



variabilité des étiquettes pour un même usage dans différents dictionnaires usuels, d'où la relativité de notre classement.

**Tableau 3: Usages illustrant des catégories d'emploi dans l'exercice**

<i>Catégories d'emploi</i>		<i>Usages dans l'exercice</i>
Pléonasme		<i>prévoir à l'avance</i>
Néologismes		<i>skyper, twitter</i>
Registre familier		<i>télé</i>
Québécoïsmes	Familiers	<i>barrer la porte, char, croche, embarquer, jaquette, pareil, peignure, secousse</i>
	Standard	<i>autobus, clavarder, dépendamment de, dispendieux</i>
Barbarismes		<i>rechercheur, responsablement</i>
Archaïsmes		<i>peignure, secousse</i>
Impropriétés		<i>jaquette, température</i>
Emprunts	Emprunts intégraux ou formels	<i>focusser, jogging, pipeline, record, week-end</i>
	Anglicismes syntaxiques	<i>faire sa part, s'objecter</i>
	Anglicismes sémantiques	<i>drastique, monétaire</i>

L'exercice a été réalisé d'entrée de jeu afin d'éviter que les questions posées aux participants influencent leur correction et leur réflexion lors de l'exercice. Les participants ont été invités à apporter un ou plusieurs de leurs dictionnaires les plus souvent utilisés. Nous avons ainsi essayé de recréer un contexte qui ressemble à un contexte de correction réel. L'exercice devait être réalisé en un laps de temps limité (environ 20 minutes), assez long pour permettre la consultation des ouvrages de référence, mais sans permettre des recherches exhaustives pour chaque unité lexicale. Ainsi, les conditions étaient à notre avis équivalentes pour tous et reflétaient le temps assez limité habituellement accordé à la correction de chaque copie par les enseignants dans le cadre de leurs fonctions, vu le volume considérable de copies à corriger. Un retour sur l'exercice dans la deuxième partie de la rencontre a ensuite permis de mieux connaître la démarche de correction des enseignants tout comme les représentations linguistiques et les outils qui ont guidé leurs prises de position normatives.

### 5.2.2 Entrevue semi-dirigée

La deuxième partie de l'enquête consistait en une entrevue individuelle semi-dirigée (voir le questionnaire à l'annexe 3), à l'instar d'Anctil (2011), de Jacquet (2012, 2014), de Remysen (2001) et de Rheault (2010), puisque c'est une façon efficace d'accéder aux représentations linguistiques d'une personne, lorsque celle-ci argumente ou précise des idées (Lüdi et Py, 2003 : 103). Nous avons d'abord recueilli quelques données afin de préciser le profil sociodémographique et professionnel des enseignants, soit leur tranche d'âge, leur pays de naissance et celui de leurs parents, leur formation scolaire, leur nombre d'années d'expérience en enseignement du français et, le cas échéant, les études faites à l'étranger ou les longs séjours dans d'autres régions francophones (pays et durée). Ces données peuvent éclairer l'analyse des résultats.

Puis, l'entrevue a été l'occasion de faire un retour sur la tâche de correction, laquelle a apporté des exemples concrets d'unités lexicales marquées en vue d'alimenter la discussion. Nous avons demandé aux enseignants de commenter tous les mots qu'ils avaient soulignés ou encadrés. Nous avons aussi posé quelques questions sur des catégories lexicales qui n'ont pas été abordées par les participants ou encore sur les cas où un enseignant traite différemment deux mots d'une même catégorie, comme corriger *jogging*, mais pas *week-end*. Nous n'avons pas abordé, à l'étape du retour sur l'exercice, tous les cas ciblés par l'exercice, afin d'éviter que les enseignants se sentent évalués. Pour approfondir la question de l'utilisation du dictionnaire, nous avons toutefois décidé d'aborder systématiquement les mots *pipeline*, *s'objecter* et *dépendamment*, en fournissant des extraits de quatre dictionnaires (voir l'annexe 4). Nous voulions ainsi voir comment les enseignants interprètent le marquage des usages dans les dictionnaires et des données lexicographiques qui varient selon les références et comment ils arrivent à une prise de position normative.

Après la partie consacrée aux différents cas de figure, nous avons abordé quelques autres thèmes en vue de mieux comprendre la démarche des enseignants pour corriger le vocabulaire et leur faire parler de leur façon de voir la norme lexicale. Pour ce faire, nous avons repris dans notre questionnaire d'entretien certains des thèmes et des questions abordés dans les enquêtes mentionnées ci-dessus, notamment des questions portant sur le parcours personnel et professionnel des sujets (Jacquet, 2012), sur leur conception de la norme et de leur rôle en

matière de langue comme enseignant (Anctil, 2011; Jacquet, 2012), sur leur attitude à l'endroit des anglicismes, des québécoïsmes et des erreurs lexicales (Remysen, 2001; Rheault, 2010; Anctil, 2011), ainsi que sur leur méthode de correction du vocabulaire et les ouvrages de référence utilisés (Anctil, 2011).

Un prétest des deux parties de l'enquête a été effectué auprès de trois enseignantes pour vérifier si l'exercice et l'entrevue étaient bien adaptés aux objectifs de recherche et se prêtaient bien à l'analyse envisagée. L'exercice de correction était alors composé de 30 phrases détachées. Comme les enseignantes demandaient des précisions sur le contexte des phrases et avaient du mal à prendre position sans connaître précisément le contexte du lexique à évaluer, nous avons décidé de réécrire l'exercice en quatre paragraphes plus élaborés, plutôt que de recourir à des phrases isolées.

Ainsi, l'exercice et l'entrevue, complémentaires, nous éclairent sur la démarche propre à chaque participant pour corriger le lexique : ce sur quoi il fonde son raisonnement, les critères privilégiés, ce qu'il consulte, ce qu'il comprend de l'information obtenue ou de l'absence d'information et ce qui l'amène à trancher entre ce qui relève de la norme et ce qui s'en écarte. Nous pouvons ainsi observer le rôle du dictionnaire dans la conception de la norme lexicale chez les enseignants et les autres facteurs en jeu. Nous pouvons ainsi vérifier notre hypothèse selon laquelle l'interaction de ces facteurs mène à une autorégulation du français dans l'enseignement.

Afin d'en faciliter l'analyse, les entrevues ont été enregistrées et transcrites selon les conventions de transcription du Centre de recherche Valibel (2007), que nous avons retenues pour leur simplicité, puisqu'elles ne tiennent pas compte de la prononciation et des intonations, qui ne sont pas pertinentes dans le cadre d'une étude consacrée aux représentations linguistiques. Les mots qui font partie de l'exercice de correction sont mis en italique.

### 5.3 Analyse

Nous avons d'abord analysé le discours des enseignants sur la norme de façon générale en vue de dégager les principaux aspects des représentations de la langue que l'on trouve dans le discours normatif des enseignants et qui orientent leur vision de la norme (objectif 1). Pour l'exercice de correction, nous avons compilé les explications données par les personnes qui ont corrigé tel ou tel emploi et les critères d'évaluation qu'ils ont invoqués afin d'accéder à l'explicitation de la

façon dont les enseignants déterminent si des usages sont conformes à cette norme ou non, notamment dans le cadre d'une activité de correction (objectif 2). Nous pouvons ainsi mettre en lumière des catégories normatives identifiées de façon plus ou moins unanime comme s'écartant de la norme lexicale scolaire et d'autres qui s'y intègrent ou oscillent entre les deux. Nous les avons regroupés selon la catégorie à laquelle nous estimions que les usages appartenaient à partir des dictionnaires de langue usuels (mots vieilliss, pléonasmes, québécoismes, anglicismes, etc.). Quant aux critères invoqués, nous avons compilé aussi bien les commentaires écrits sur la feuille contenant l'exercice que les justifications fournies par les participants lorsqu'ils avaient à commenter leurs corrections lors de l'entrevue. Tous ces critères ont ensuite été étudiés et catégorisés en fonction du modèle de l'Imaginaire linguistique d'Houdebine présenté plus haut (objectif 3). Nous avons ainsi classé les justifications selon le type de critères dont ils relèvent : systémiques, statistiques, constatifs, prescriptifs, fictifs, identitaires ou communicationnels. Par exemple, si un enseignant justifie une faute par son absence du dictionnaire, cet argument est classé comme un critère d'ordre prescriptif. Nous avons également tenté de voir s'il y a une hiérarchie que l'on peut établir. Certains critères, notamment ceux qui reviennent le plus fréquemment dans le discours des enseignants ont été analysés plus en profondeur; c'est le cas notamment de ceux qui font appel à une autorité en matière de langue (critère de type prescriptif).

## **6. LIMITES DE LA RECHERCHE**

Une recherche comme la nôtre n'est pas sans limites et il est important, avant de passer aux résultats de l'analyse, d'en évoquer les plus importantes ici.

Premièrement, il aurait été préférable d'avoir un plus grand contraste entre les sous-groupes de notre échantillon. Par exemple, nous avons initialement prévu de nous limiter à des candidats ayant très peu d'années d'expérience pour l'échantillon des moins expérimentés (moins de 3 années). Cependant, compte tenu du faible taux de participation des enseignants de la Commission scolaire de Montréal et de l'impossibilité de communiquer directement avec eux pour les recruter et compte tenu du petit nombre de participants potentiels à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, nous avons fait preuve d'une certaine souplesse dans le recrutement des participants pour ce qui est du nombre d'années d'expérience. Par ailleurs, le nombre de participants, justifié par la nature qualitative de l'étude, ne permet pas de traitement quantitatif très poussé.

À chaque entrevue, nous avons précisé aux participants que nous nous intéressions à leur démarche, que nous n'évaluions pas leurs compétences, qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que nous cherchions simplement à obtenir des réponses franches, qui décrivent le plus fidèlement possible leur pratique comme enseignants. Nous avons pris cette précaution, car, dans une enquête d'approche directe, il peut y avoir des écarts entre ce que les gens pensent vraiment et ce qu'ils reconnaissent ou sont prêts à dire en raison de ce qu'ils considèrent comme des réponses appropriées socialement. L'anonymat ou la confidentialité viennent alors réduire ce risque (Garrett, 2010 : 44-45). Il est aussi possible que certains participants aient accordé beaucoup plus de temps et d'attention à l'exercice de correction qu'ils ne l'auraient fait pour une vraie rédaction d'élève, afin de ne pas omettre de corriger une faute. À l'inverse, d'autres ont pu accorder moins de temps et d'attention parce que c'était moins grave s'ils oubliaient une faute, puisqu'aucun élève n'était noté.

## **CHAPITRE 2 : CONCEPTION DE LA NORME EN CONTEXTE SCOLAIRE**

Nous analyserons dans ce chapitre la façon dont les enseignants définissent la norme lexicale en contexte scolaire, à la lumière de l'exercice de correction et de l'entretien qui s'est ensuivi. Pour ce faire, nous aborderons des considérations générales touchant la norme, comme la conception de la place du lexique dans le programme de français et la conception du rôle de l'enseignant. Nous ferons ensuite un portrait global des corrections faites par les enseignants dans l'exercice, puis nous examinerons en détail les prises de position normatives des enseignants à l'endroit de certaines catégories d'emplois lexicaux. Enfin, nous relèverons divers facteurs qui orientent leurs prises de position.

### **1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR LA NORME LEXICALE**

Les participants ont emprunté divers parcours pour devenir enseignants : enseignement du français, études littéraires, études classiques, linguistique et histoire. Tous racontent que c'est un intérêt ou une passion pour la langue française, la lecture, la littérature, l'écriture, leur facilité à maîtriser la grammaire, leur désir de faire découvrir aux jeunes des œuvres littéraires ou plusieurs de ces raisons qui les ont amenés à enseigner le français au secondaire. Malgré des intérêts communs, ils n'ont pas les mêmes priorités ou conceptions dans leur enseignement, comme nous le verrons en nous penchant sur leur conception de leur rôle d'enseignant, de la norme et du standard.

#### **1.1 Conception du rôle de l'école ou de l'enseignant en matière de norme**

Nous observons que l'enseignement et l'évaluation du lexique visent en grande partie la maîtrise du français standard, conformément au programme ministériel de français. Tous et toutes partagent cet objectif. Voici quelques exemples qui illustrent comment cet aspect est verbalisé par les participants :

MH05 : non je pense qu'il faut qu'il ait fait qu'ils t'sais on n'a pas le choix de de / faire maîtriser le standard // moi j'aime ça leur dire qu'en fait c'est plus dur t'sais de maîtriser le familier / ben de maîtriser adéquatement le familier et / et non d'être restreint au familier<sup>15</sup>

MH01 : // ben comme c'est ce que c'est un peu ce que je fais en / en faisant les capsules linguistiques c'est / qu'est-ce qui est accepté qu'est-ce qui l'est moins euh qu'est-ce qui est / qu'est-ce qui est admis qu'est-ce qui l'est moins donc euh et de leur montrer qu'il y a certaines balises là leur / enseigner certaines balises

Un deuxième objectif, d'importance très variable selon les participants et mentionné par une douzaine de participants, est l'enrichissement du vocabulaire :

MF02 : hmm ben c'est d'implanter le plus possible un langage correct adéquat / corriger à l'oral autant qu'à l'écrit/ [...] puis leur faire apprendre de nouveaux mots / justement pour avoir une pensée plus juste plus euh / plus précise

SF03 : je trouve qu'on a t/ on a tellement le programme est tellement euh lourd / que euh lourd dans le sens qu'il faut voir et / également il y a tellement de difficultés en français écrit de nos jours / que on se on met on s'investit beaucoup à ce niveau-là / au détriment de la richesse du vocabulaire

SH03 : OK hmm hmm ben / euh la plupart du temps de ce qu'on // ce qu'on fait pis je le déplore un peu mais t'sais je vais simplement noter l'élève sur les erreurs qu'i/ fait le mauvais usage pis je / j'encourage pas probablement pas assez à améliorer son vocabulaire varier son vocabulaire tout ça c'est pas quelque chose que je travaille beaucoup

Pour atteindre tous ces objectifs, les enseignants doivent être des modèles et reprendre les élèves lorsqu'ils font des erreurs, à l'oral ou à l'écrit :

MF03 : être un modèle le plus possible c'est sûr / euh // être un modèle

SF02 : faut que tu dises aux élèves / t'sais c'est faut que tu le tu leur montres là / t'sais si mettons t'arrives avec quelque chose comme /eille je me suis acheté un nouveau frigidaire / non faut que tu leur dises que finalement c'est pas un frigidaire un réfrigérateur t'sais fait que t'sais / faut savoir là t'sais même enseignant de français faut / que tu sois capable de leur dire oh je viens de faire une erreur faut vraiment là / c'est ça qui est important

---

<sup>15</sup> Afin de conserver l'anonymat des participants, ceux-ci sont désignés par un code alphanumérique. La première lettre indique la ville (M pour « Montréal » ou S pour « Sherbrooke »), la seconde indique leur sexe (H pour « homme » ou F pour « femme »). Comme il y a 5 participants par catégorie, ces lettres sont suivies d'un numéro allant de 01 à 05.

Ils doivent aussi les outiller pour qu'ils repèrent et corrigent eux-mêmes leurs fautes. Pour ce faire, l'enseignant MH04 exige que ses élèves corrigent leurs erreurs et expliquent en quoi elles consistent, lorsqu'il leur remet leurs productions écrites évaluées :

MH04 : ben je pense c'est comme j'ai dit c'est de guider l'élève là dans sa correction t'sais comme par exemple moi avec le travail que je fais // c'est de c'est de faire prendre conscience aux élèves qu'il existe surtout une alternative pis surtout euh dans un contexte où les élèves / le français n'est pas leur langue ben c'est de / t'sais de faire attention aux mots et d'éviter l'application t'sais bête si je peux dire mettons de la langue maternelle à le français aussi là / t'sais autant des fois on le voit dans les structures de phrase aussi / donc c'est ça

Quelques participants mentionnent aussi leur rôle d'enseigner le programme ministériel ou de préparer les élèves aux examens ministériels, au cégep et au marché du travail :

MH02 : la responsabilité // en fait la seule responsabilité officielle de l'enseignant c'est d'enseigner le programme [...] euh oui c'est pas très précis par exemple euh mais je peux dire que oui parce que ce sont différents types de textes à enseigner et à travers ça chaque / type de textes a un vocabulaire euh euh qui lui est propre un texte argumentatif explicatif euh descriptif tout ça / narratif et euh euh oui on a une certaine responsabilité c'est sûr / mais qui n'est pas euh écrite // précisément dans le programme

SH01 : en fait ce que je leur dis moi c'est que oui il y a une norme à suivre et puis comme euh comme vous travaillez pour euh en fait pour votre examen du Ministère ben assurez-vous de suivre la norme le plus possible

SF02 : ben c'est ça / faut qu'ils partent avec ce qu'ils sont capables de faire mais faut avancer parce que surtout en cinquième secondaire moi j'ai je leur dis / faut se préparer pour le cégep puis faut aussi se préparer pour l'université ce qui fait que là on est plus en première secondaire non faut avancer / ce qui fait qu'il faut que tu découvres différents mots faut que tu / tu montes / faut que t'arrêtes de répéter le même même mot faut aller voir t'sais pour / c'est ça qui est important

L'enseignante SF05 rappelle que son rôle en matière d'enseignement de la norme, c'est d'abord de leur montrer à bien écrire pour se faire comprendre, puis, si l'objectif est atteint, d'aborder diverses catégories d'erreurs :

SF05 : ben moi je pense que ça dépend des élèves qu'on a / quand t'as des élèves / qui sont / fa/ qui ont une aisance avec le français / [...] qui a une certaine facilité / qui sont intéressés / ben ça sert à rien de rester comme ça / on va les pousser pis ça c'est / à mon avis une belle avenue t'sais pour parler des anglicismes parler des impropriétés pour parler des des normes ou de regarder les régionalismes mais avec une classe qui est en difficulté ou que écrire euh des mots simples des accords correctement comprendre les sons / facilement ben non jamais j'irai jusque-là / t'sais mon but c'est qu'ils écrivent correctement pour bien se faire comprendre / pis effectivement je vais moins lésiner sur les petits détails / fait que je pense que ça dépend vraiment du type d'élèves qu'on a / avec qui on fait affaire



Trois participants (SH03, MF05, MH04) soulèvent ainsi qu'ils aimeraient mieux connaître la façon dont le Ministère circonscrit la norme afin de mieux préparer les élèves à l'épreuve unique :

SH03 : hmm / je sais pas je sais pas exactement ce que ça prend euh // hmm je sais pas peut-être euh moi ce que j'aimerais euh moi pour moi c'est important les les / l'évaluation du Ministère pour moi c'est important pour moi c'est ça ma balise t'sais moi j'aime ça être au courant de comment ça se corrige qu'est-ce qui est accepté pis là ça te donne un barème / ça te dit où est-ce qu'il faut que t'aïlles pis euh je m'enlignè là-dessus fait que euh / au niveau du vocabulaire ben ce que j'aimerais savoir peut-être une bonne formation ce serait de / justement de / de voir un peu plus les les / les genres d'erreurs de vocabulaire qui peuvent être euh données quelles sont les limites? quels sont les barèmes? tu m'as posé plein de question sur est-ce qu'on accepte ça / le québécois le régionalisme euh l'anglicisme *et cetera* j'aimerais savoir ce que le Ministère fait en fonction de ça / puis je m'enlignerais là-dessus pour euh / mon enseignement admettons

## 1.2 Conception de la norme

Dans leur tâche de faire acquérir la maîtrise de la norme lexicale, la grande majorité des enseignants ne conçoivent pas la langue et la norme comme un bloc monolithique : elles sont relatives et en constante évolution. À leur avis, la norme n'est pas la même à l'oral et à l'écrit et ils doivent enseigner cette différence aux élèves. Ils veulent aussi les sensibiliser aux différents registres et les aider à bien choisir le lexique selon le contexte. Ainsi, ils considèrent que la norme est fonction du contexte de communication :

SH04 : ben // est-ce qu'on doit essayer? // j'essaie de les faire progresser vers // t'sais je reviens à la compréhension des différences dans / ce qui est parlé ce qui est écrit pis de voir que / quand est-ce qu'on utilise quoi

SF04 : ben moi je pense qu'il faut il faut développer euh une vision plus large du français le français / c'est beaucoup de choses pis faut être capable de jouer dans les registres pis je/ c'est pour ça que j'aime beaucoup l'expression registre par rapport à niveau parce que niveau ça sous-entend que il y en a un meilleur que les autres / alors que si je suis sur la Wellington à quatre heures du matin pis je parle neutre un français standard je vais avoir l'air complètement décalée / donc c'est de trouver le bon registre à la bonne situation et / en classe moi j/ je parle à mes élèves dans un vocabulaire qui est plutôt familier / mais quand j'ai un un terme / euh par exemple ah je suis pas game pis là je réfléchis à voix haute avec les élèves comment je pourrais dire ça? comment je pourrais écrire ça être game / dans un texte? parce que là je peux pas vraiment dans un français neutre utiliser cette expression-là / là ils réfléchissent avec moi ils me suggèrent des choses pis là on met deux trois synonymes OK je continue qu'est-ce que je disais donc? là je continue mon exposé / fait que j'ai je montre que je suis sensible / à trouver des synonymes quand j'ai des des expressions euh plus familières qui / pour leur montrer comment je fais / juste leur montrer le doute / qui sub/ qui pourrait / surgir en eux quand ils sont en situation d'écriture ou en situation de / d'expression orale

SH05 : moi ce que j'essaie de faire / c'est / en tant que qu'enseignant / c'est de / de r/ de conscientiser l'élève / [...] au niveau de t'sais justement de la variété / qu'est-ce qu'on te demande

à l'école c'est pas nécessairement ce que ce qui est-ce qui est à faire quand tu parles avec ta famille puis que / ce qui est important c'est d'apprendre que / t'as les deux qui existent pis que / il y en a une qui est dans un contexte pis l'autre qui est bon dans un contexte pis / je chialerai jamais sur les élèves qui qui écrivent en langage tchat quand qu'ils tchattent // sauf que du langage tchat dans un texte c'est pas sa place

L'enseignant SH01 soulève que la frontière entre les registres de langue est floue, mais que l'expérience permet de surmonter cette difficulté :

SH01 : c'est plus l'habitude effectivement qui fait qu'on sait que ça appartient davantage au registre populaire qu'au registre standard ou soutenu là / euh maintenant c'est sûr que la ligne est toujours assez mince entre les registres aussi

La moitié des enseignants ajoutent que la norme évolue, en raison de l'usage et des néologismes. Deux enseignants (MF01 et SH02) soutiennent même que les locuteurs peuvent intervenir sur l'usage et, par ricochet, sur la norme, par exemple dans la chasse aux anglicismes :

MF01 : euh ben de de de leur apprendre justement la norme / mais de pas sous-estimer l'usage [...] de leur dire que hmm // euh que la norme elle doit être respectée à l'écrit / pis que // qu'à l'usage / que dans l'usage / ben quand on on est persuadé qu'on a des termes euh qui sont / corrects pour nous usagers ici au Québec / ben qu'on les défende

SH02 : ben montrer que / à la la façon dont je le vois c'est c'est tout dépend de ce qu'on veut faire avec cette langue-là / c'est une convention / si notre but c'est vraiment là de la rendre la plus proche possible de l'anglais rapidement intégrons tout ce qu'il y a d'anglicismes délaissions les termes déjà existants / si on veut au contraire la préserver pis la préserver sans la figer sans la cristalliser pour que ça devienne une langue morte / ben là va falloir être créatifs / va falloir oui connaître les termes existants mais va falloir aussi / va falloir s'adapter

### 1.3 Conception du standard

Les enseignants conçoivent le français standard comme excluant le familier, le populaire, le vulgaire, les « mauvais » usages, etc. :

SH01 : écoutez faites la part des choses puis euh utilisez un français standard tombez pas dans le vulgaire là assurez-vous de de de de faire le moins d'erreurs possible sinon on pourrait pas du tout / dans les textes que vous allez produire pour votre travail é/ éventuellement mais pour le reste écoutez faites la part des choses quoi il y a du jugement en arrière de ça

Le français standard est « neutre », « correct », « adéquat ». Il est supérieur au registre familial et au « registre » populaire<sup>16</sup>, et inférieur aux registres soutenu et littéraire :

SF03 : t'sais je fais beaucoup de distinction / euh au début de l'année je j'ai pas pensé de vous l'apporter j'ai une feuille sur les registres de langue donc j'explique à mes élèves les quatre registres là les plus euh t'sais stan/ relevé standard euh bon familier populaire / et je leur dis qu'on doit s'at/ on doit être capable de s'adapter / à différentes circonstances dans la vie

C'est un registre approprié dans les contextes professionnels (conférence, entrevue d'embauche, article publié dans un journal, etc.); on attribue donc différentes valeurs sociales aux registres :

SH05 : le français qu'on écrit le français dont on a besoin pour écrire dans des journaux / pour avoir pour être pris au sérieux dans un entrevue / dans un emploi dans des journaux c'est un français qui est euh / plus euh pas soutenu mais euh plus euh // j'ai juste standard en tête mais c'est pas standard je veux dire / neutre [...] pas standard au sens de langage universel c'est pas français universel c'est pas vraiment ça je veux dire / euh [...] ouais c'est ça / bon le registre standard

Pour quelques-uns (SH01, SH02, SH05, SF01, MH02), le registre standard est l'objectif minimal, l'idéal est que l'élève aille jusqu'à maîtriser du vocabulaire soutenu ou littéraire :

SH01 : de ben la visée euh bon elle est simple c'est de s'assurer que l'élève utilise un registre de langue qui est au minimum standard sinon plus là euh puis qu'il utilise des expressions au bon endroit aussi de la bonne façon

SF01 : [...] d'après moi faut pas aller faut pas aller en bas du standard pis même quand dans le fond quand il y a une belle recherche au niveau du vocabulaire que c'est du soutenu c'est sûr qu'il faut viser dans le fond vers le haut là en fait plus euh plus c'est recherché plus / euh c'est ça ça va en lien avec la conformité des règles mieux c'est

D'autres (MF05, SF04) estiment qu'au secondaire, c'est suffisant que les élèves évitent, à l'écrit, le familier et le lexique propre à l'oral :

MF05 : ben en fait juste avoir un / d'aller chercher le plus possible un français qui est standard / qui est adéquat tant pour les rédactions que / bon aussi durant les présentations orales que les élèves soient capables d'avoir un français qui est adéquat qui est standard également que je dirais que c'est plus ça la justesse du vocabulaire aussi essayer de / t'sais c'est sûr pour la variation du vocabulaire je le pousserais plus en cinquième secondaire mais si j'ai c'est déjà de les sensibiliser à ça surtout les élèves qui sont forts là mais les élèves qui sont vraiment en difficulté / t'sais je leur demande juste de / d'essayer de pas écrire du vocabulaire trop familier mettons

---

<sup>16</sup> Les enseignants ne font pas de distinction entre les registres de langue et les sociolectes; ils considèrent donc l'étiquette « populaire » comme un registre de langue.

SF04 : ouais ben je me fie effectivement à un français euh standard / euh je vais pas jusqu'au littéraire là c'est vrai que des fois il y aurait des mots vraiment plus / plus justes plus précis euh / bon / je pense que au secondaire déjà qu'ils aillent un qu'ils aient accès à un registre correct c'est déjà bien

Quant à la variation géographique, neuf enseignants (SF02, SH01, SH03, SH05, MH01, MH02, MF02, MF03, MF04) soulignent aussi l'importance de bien maîtriser le français standard partagé par l'ensemble des communautés francophones (souvent appelé *français international*), tout en acceptant l'emploi judicieux de régionalismes :

MH01 : moi je tendrais plus vers un modèle qui est qui est plus francophonie internationale tendre vers ça [...] pas nécessairement être / plus tendre vers ça comme ça ben quand tu tombes sur une autre francophone dans le monde euh peut-être tu peux réussir à te faire comprendre mieux / donc tendre vers ça [...] plus que rester régionalismes et tout ça là

MH02 : ça s'apprend le français le français international ça s'apprend tout en conservant notre notre langue euh imagée québécoise / t'sais moi j'ai rien contre les deux

SH05 : ouin / mais étant donné que le destinataire c'est tout le monde aujourd'hui / je pense que le / le le / l'objectif c'est d'être / que l'élève soit conscient de tout t'sais / pas juste du français de France / pas juste du français du Québec mais de tout

MF04 : ben ce serait le français standard là / pas nécessairement euh / le français de France-là qui est parfois très bien vu là / mais un français standard euh utilisation des mots justes / essayer d'en / d'enrichir aussi le vocabulaire des élèves

L'enseignant français (SH01) avoue se sentir un peu tiraillé entre ses connaissances de la norme hexagonale et celle des usages d'ici :

SH01 : ça fait vingt ans que je suis au Québec et j'ai j'ai toujours le même dilemme c'est vraiment pas évident à c'est sûr que bon on est au Québec je devrais enseigner la norme québécoise donc c'est sûr que là qui est quand même en grande partie calquée sur euh ce qui se fait en France mais il y a quand même beaucoup de choses qu'on devrait accepter ici mais en même temps bon (soupir) c'est ça j'ai pas réussi à trancher encore c'est un espèce de dilemme de prof que j'ai à chaque année malgré mon expérience / euh pour en jaser avec mes collègues eux me disent ben écoute on est au Québec donc on devrait accepter un certain nombre de de choses d'expressions comme dépendamment entre autres on devrait accepter je l'accepterais / moi j'ai des réserves là-dessus

Les autres (11/20) pensent qu'il faut privilégier le français standard québécois, car c'est la variété qui est valorisée par les Québécois et qu'elle est le reflet de leur culture et de leur identité :

SF04 : ah oui absolument québécois / par contre / il faut être conscient // de la francophonie / donc ça peut être intéressant aussi par exemple de / clavarder ben de l'écrire que en France ils mettent tchatter t-c-h pis là ça fait rire les élèves ben voyons / bon mais je pense que mais le modèle qu'on doit adopter c'est un modèle qui est quand même plus conforme à ce que / à la réalité d'ici là

MF05 : je les encourage là / on a des des / des situations ou euh des contextes différents de celui d'Europe pis y a des réalités ici qui existent pas en Europe pis je vois pas pourquoi / ben je pense qu'on devrait encourager les québécismes la couleur de / [...] ça représente bien notre culture en fait je trouve / c'est important de les enseigner moi vraiment je les enseigne les québécismes

SH02 : bah résolument québécois / résolument québécois mais je trouve que le modèle est quand même dépendant pas mal du modèle de / en fait la francophonie internationale // moi je pense que / la francophonie internationale utilise un espèce de tronc commun de termes bon euh d'usage courant pis il y a les pétales autour / ce qui est propre à l'argot parisien c'est parfait que ce soit en français / que ça soit inclus dans la langue française tout comme ce qui est dans les les termes dérivés en / du wolof qui sont inclus en français tout ce qui est le vocabulaire de marine acadien qui est resté qui a changé de sens / ça doit être dans le français ça aussi / mais nous on parle une variété qui est le français québécois pis ça doit refléter ce qu'on est pis ce qu'on fait pis faut pas avoir honte de ça

## 1.4 Conception de la place du lexique par rapport à la grammaire et à l'orthographe

### 1.4.1 Place du lexique dans l'enseignement au secondaire

Plusieurs commentaires (SF01, SF03, SF05, SH04, SH03, MF01, MH04, MH05) rappellent que, globalement dans l'enseignement du français, la maîtrise de la grammaire et de l'orthographe occupe une place centrale et que la maîtrise de la norme lexicale n'est pas la priorité, notamment en raison de la difficulté d'un bon nombre d'élèves à bien maîtriser le code orthographique et grammatical et du faible pourcentage de la note accordée au lexique dans les grilles d'évaluation. La thèse d'Anctil (2011 : 398) soulevait aussi le peu d'importance accordée au lexique dans l'enseignement du français. Les citations qui suivent témoignent de la place qui est accordée, selon les enseignants, à ces trois composantes :

MH05 : ouais / mais ils ont pas beaucoup d'enseignement lexical non / en fait ils en ont pratiquement pas t'sais / les séquences qui visent le développement du / t'sais on fait des des / rechercher des synonymes dans les exercices à trou mais t'sais pas

MF01 : on a tellement à faire au niveau de l'orthographe avec les élèves que c'est rare qu'on va aller pénaliser en cours d'année / euh un élève en vocabulaire alors par exemple / je vais expliquer à l'élève que prévoir à l'avance / c'est un pléonasme / que prévoir ça veut dire qu'on le fait à l'avance / euh / est-ce que je vais le pénaliser en début d'année? probablement pas / j'irais plus le pénaliser vers la fin de l'année quand on a vu euh euh quand on a eu le temps de faire du vocabulaire ensemble [...] l'orthographe / parce que c'est là où les élèves perdent perdent beaucoup de points / pis comme j'ai beaucoup d'élèves pis que je veux les faire souvent écrire si je me mets à tout corriger / je vais devenir carrément folle / ça fait que je mets vraiment l'accent là-dessus [...] ça m'amène aussi à dire que quand on parle vocabulaire avec les élèves là y a quelque chose qui qui s'illumine parce que on n'en parle pas assez justement / pis euh c'est un c'est tout un pan de la langue française qu'on met de côté parce que on est trop occupés à parler de de d'orthographe / mais ça fait des cours tellement vivants là les élèves adorent ça

SF01 : j'essaie de travailler ça avec les élèves aussi c'est peut-être pas malheureusement la priorité je dis malheureusement bref c'est peut-être pas la priorité parce que il y a c'est ça il y a d'autres choses à voir là / plus en fait les accords les verbes tout ça les classes de mots / donc le vocabulaire c'est ça c'est pas une priorité mais j/ je mets là au moins tout le temps un peu de temps à chaque année pour faire des exercices pis en parler puis les rendre conscients de de ça là

Lorsqu'ils évaluent le lexique, les enseignants suivent généralement les grilles d'évaluation du Ministère ou d'autres grilles que leur commission scolaire ou eux-mêmes ont adaptées à partir des grilles ministérielles. Certains n'utilisent pas les mêmes grilles selon le type de texte (nouvelle littéraire, textes argumentatifs) ou selon l'importance de l'évaluation (formative ou sommative). Le lexique y représente généralement 5 % de la note et parfois le pourcentage monte à 10 %. Il arrive qu'il n'y ait pas de catégorie distincte et que le lexique fasse partie de la même catégorie que la grammaire ou l'orthographe :

SF03 : c'est cinq points / et c'est excellent très bon bon passable et là on doit évaluer on met on doit mettre une note sur cinq

MF03 : euh non je la mets toute seule toujours je mets dix pour cent / de la note

MH02 : on a des grilles de correction qui sont euh qui sont fournies par par le Ministère par euh euh la CSDM par la conseillère pédagogique et on se fie un peu sur ces grilles de correction là qui ne tiennent pas nécessairement compte / de l'importance du vocabulaire malheureusement là euh les points qu'on enlève c'est beaucoup plus pour / euh le fonctionnement de la langue donc [...] euh orthographe grammaire syntaxe et / on peut toujours enlever des points au niveau du contenu là si si les mots de vocabulaire sont euh mais on n'en / on n'enlève pas gros de / [...] de points à cause de ça là / on n'a pas la possibilité de le faire

Plusieurs enseignants tiennent aussi compte de la richesse du vocabulaire dans le critère de la cohérence textuelle, qui évalue entre autres le choix des mots dans la reprise de l'information :

MF01 : euh non c'est la même [grille d'évaluation] que le Ministère parce que c'est vraiment euh pointu là tout ce qui est vocabulaire parce que dans au Ministère on a les cinq points de vocabulaire pis c'est vraiment entrent là-dedans des erreurs des des erreurs dans le terme pour le le la richesse des termes on s'en va vraiment ailleurs dans le le contenu dans le fond comment l'élève est capable de de de pas répéter toujours les mêmes mots

Une enseignante sherbrookoise d'expérience (SF03) souligne que la part de la note accordée au vocabulaire a diminué dans les dernières années, car, selon elle, les élèves maîtrisent de moins en moins cette compétence :

SF03 : alors quand on lit un texte comme ça euh là maintenant le Ministère depuis l'année dernière a baissé / moi j'ai corrigé / toutes ces années-là à dix points / pour la qualité du vocabulaire donc on avait excellent très bon bon passable là et avec la lecture d'un texte on devait donner à l'élève huit sur dix / neuf sur dix / sept sur dix / depuis l'année dernière en quatrième secondaire c'est du cinq points [...] alors ici il moi d'après moi je vous donne mon

opinion mais d'après moi le Ministère se rend compte que le vocabulaire ça ça décline ça décline d'année en année parce que les élèves lisent moins / donc dix points c'est beaucoup / alors à cinq points ça nuit pas trop à personne puis euh

Une jeune enseignante (MF03) rappelle que l'évaluation du vocabulaire est subjective et qu'il n'est pas rare que deux enseignants n'arrivent pas au même résultat si on leur donne le même texte :

MF03 : à chaque production écrite c'est dix pour cent et euh c'est qualitatif / c'est qualitatif et c'est euh / c'est plate à dire mais / s/ un prof à l'autre va / on peut donner huit l'autre sept pis l'autre cinq / c'est plate c'est vraiment selon des critères personnels c'est très très très difficile de juger / euh / parce que en effet on regarde pas toujours toutes la même chose

#### 1.4.2 Place du lexique dans la formation initiale et continue des enseignants

Presque tous les enseignants soulignent aussi le peu d'importance du lexique dans leur formation initiale et dans la formation continue :

MH05 : ben j'ai eu euh j'ai eu un trois heures de formation euh sur le lexique pis c'est tout / pis j'en aurai pas d'autres

SF04 : je pense que je suis responsable de l'acquisition de pas mal / de connaissances acquises en matière lexicale du moins là euh parce que je suis pas sûre que j'ai eu même un cours de lexique ou euh / en linguistique je n'ai peut-être eu un là mais (soupir) peut-être c'est plus une façon de réfléchir la langue que savoir tel mot est bon tel mot est pas bon là

SH03 : je veux dire c'est la première fois j'entends parler de vocabulaire en vingt-deux ans de carrière han t'sais on n'en parle pas là t'sais le critère oublié t'sais c'est le cinq points / quand on voit de quoi on fait un V pis t'sais / c/ ça on parle pas beaucoup de ce critère-là / j'imagine c'est pour ça que tu travailles là-dessus [V est un symbole courant pour indiquer une erreur de vocabulaire]

Pour la plupart, cette formation en matière de lexique est vue comme une faiblesse à corriger :

SH02 : la formation // ben y a les congrès de l'AQPF auxquels j'ai pu assister là euh l'école paie deux enseignants par année pour assister à ça // j'ai vu très peu de choses / la dernière formation-là qui en / qu'il y a en lien avec le lexique c'était justement la formation de Chantal Contant sur la révision de l'orthographe / réforme d'orthographe / pardon puis euh honnêtement ça manque

MH04 : t'sais j'ai pas vu moi c'est quoi OK c'est quoi vraiment là c'est quoi vraiment un anglicisme han? ça vient d'où? un barbarisme c'est quoi? quand on parle de forme fautive mais on n'a pas vu ça là t'sais

Ils assument donc la responsabilité d'acquérir les connaissances lexicales nécessaires de manière autodidacte :

MH01 : donc euh c'est pas mon mes études qui m'ont permis de / vraiment approfondir ça là c'est / moi-même ma curiosité là / donc en moi les études j'ai faites c'est ça c'est / je trouvais que ça

manquait là y avait c'était axé beaucoup sur la pédagogie euh didactique pédago pédag/ pédag/ pédag/ pédag/ mais / les les cours de grammaire les cours de lexique j'en ai eu un là dans tout mon bacc là c'est ridicule là

SF04 : je pense que c'est une responsabilité individuelle parce qu'il y a aucun cours qui va / qui va nous permettre de voir l'ensemble des / je sais pas x mille dix mille euh je sais pas dans le dictionnaire dans *Le Robert* il y a quoi? cinquante soixante mille mots quelque chose comme ça? t'sais tu peux pas y arriver là dans un cours moi être responsable d'un cours euh sur le lexique / impossible

Les considérations générales des enseignants sur la norme lexicale témoignent de la place secondaire du lexique par rapport à la grammaire et à l'orthographe dans la formation des maîtres, ainsi que dans l'enseignement et l'évaluation de la compétence d'écriture au secondaire. Si tous estiment que la maîtrise du lexique passe généralement par l'évitement des écarts à la norme, quelques-uns considèrent aussi que cette maîtrise doit aller de pair avec un vocabulaire riche et varié. Il se dégage aussi du discours des participants que la norme est relative et variable selon une variété de facteurs, ce qui nous amène, dans la prochaine section, à nous pencher sur la délimitation de la norme à partir des cas concrets de l'exercice de correction et des catégories lexicales qui s'y rattachent.

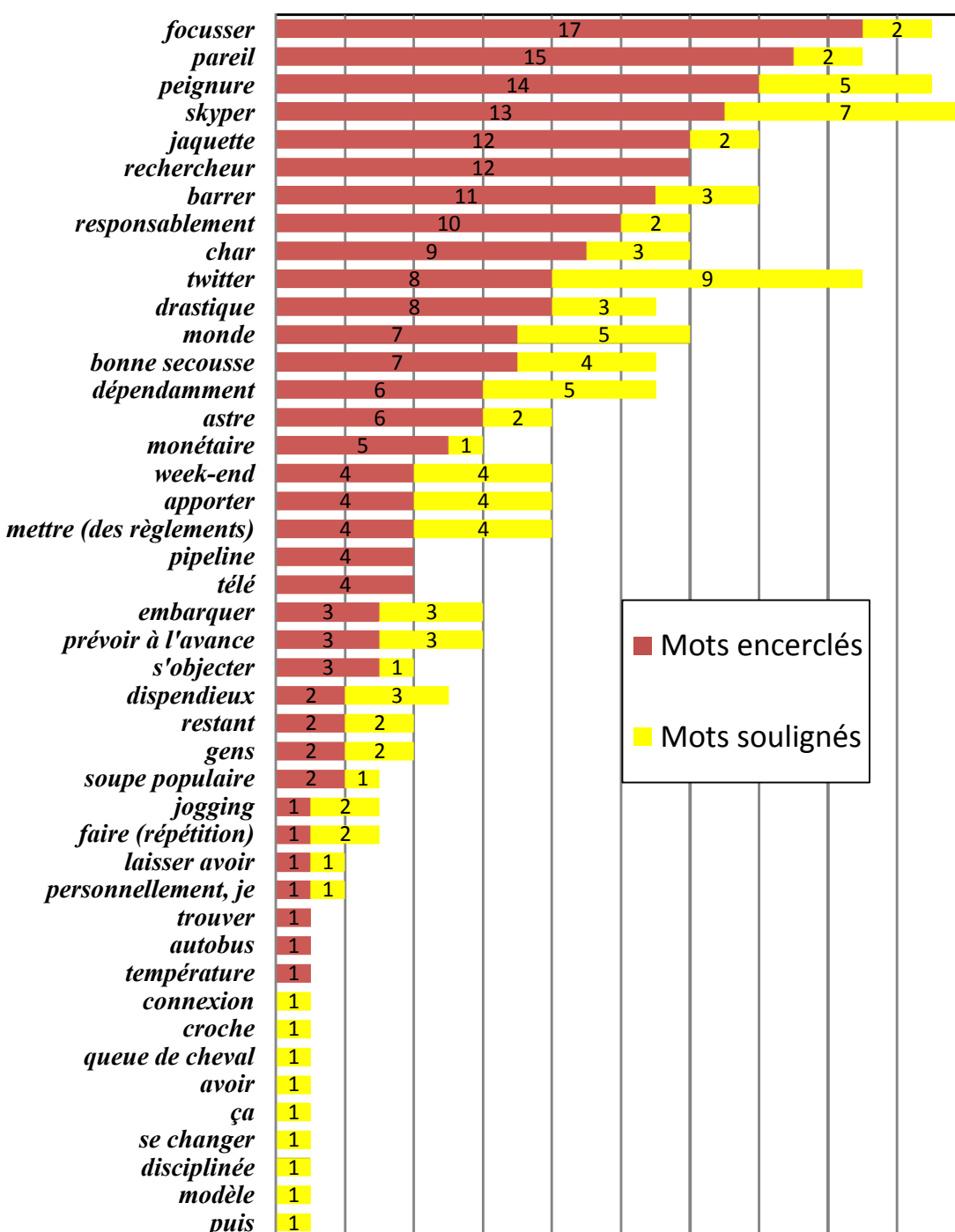
## **2. SOMMAIRE DES RÉSULTATS DE L'EXERCICE DE CORRECTION**

### **2.1 Mots et expressions corrigés ou soulignés**

Tous les enseignants ont reçu oralement la consigne d'encercler tout ce qu'ils considéraient être des erreurs lexicales à corriger en contexte de production écrite scolaire au deuxième cycle du secondaire et de souligner les cas où l'élève serait averti, sans être pénalisé, ou les cas pour lesquels ils avaient un questionnement normatif, sans être certains qu'ils s'agissent d'erreurs. Cette consigne figurait aussi dans le haut de l'exercice de correction. Les résultats de cet exercice apparaissent dans la figure 2 suivante.



**Figure 2 : Mots et expressions relevés par les enseignants dans l'exercice de correction**



Tout d'abord, sur les 28 cas ciblés par l'exercice, il y en a seulement 8 qui sont encerclés (corrigés) par au moins la moitié des enseignants, chiffre qui monte à 14 lorsqu'on prend en

compte aussi les cas soulignés. Il y a donc peu de mots dont la correction fait véritablement consensus. D'ailleurs, dans une même catégorie d'emplois comme les anglicismes, certains sont souvent corrigés (par exemple, *focusser*) tandis que d'autres le sont rarement (par exemple, *s'objecter*). Ces écarts témoignent des connaissances lexicales variables selon les enseignants. De plus, comme 8 des 20 enseignants n'ont pas repéré *rechercheur*, on peut se demander si les enseignants ont vraiment corrigé tout ce qu'ils considèrent comme des erreurs lexicales.

Il y a aussi, dans le tableau, des usages que nous n'avions pas ciblés comme des erreurs potentielles (*trouver, laisser avoir, soupe populaire, gens, restant, apporter et monde*, et c'est sans tenir compte des quelques cas qui ont uniquement été soulignés). Nous expliquons ces différences entre les résultats escomptés et les résultats obtenus par le fait que les enseignants évaluent la majorité des mots selon leur intuition, sans valider leurs connaissances dans un ouvrage de référence et par le fait que les enseignants se sentent surveillés, ce qui a pu les amener à surcorriger et à relever des éléments qui pourraient être améliorés, même s'ils ne sont pas fautifs.

Dans la compilation des erreurs encadrées, nous observons que les deux enseignants qui ont relevé le plus d'erreurs (MH04 et SF04) – 18 erreurs chacun – poursuivent actuellement des études universitaires de maîtrise ou de doctorat. Peut-être tirent-ils plus de connaissances lexicales d'une longue formation ou encore leur poursuite d'études supérieures témoigne-t-elle de leur grande rigueur intellectuelle.

Nous remarquons aussi que le nombre moyen d'erreurs relevées est légèrement plus élevé chez les 5 enseignants des écoles privées (11,8 erreurs encadrées et 16 erreurs soulignées ou encadrées) que chez les 15 enseignants des écoles publiques (9,67 erreurs encadrées et 14,73 erreurs encadrées ou soulignées). Cependant, même si les enseignants des écoles privées évoquent plusieurs fois l'esprit compétitif de leurs écoles et que leur moyenne d'erreurs relevées est supérieure, les cinq enseignants qui ont encadré le plus de mots et l'enseignant qui a relevé le plus d'erreurs, mots soulignés inclus, travaillent tous dans le milieu public.

## **2.2 Nature des mots et expressions corrigés ou soulignés**

Les mots ou expressions corrigés ou soulignés par les enseignants l'ont été pour différentes raisons, ce dont fait état le tableau 4 qui suit. Dans ce tableau, nous avons compilé tous les types

d'erreurs ou de maladroites lexicales invoquées par les enseignants pour justifier leurs corrections. Ces catégories seront reprises dans l'analyse qui suit dans la partie 3. Il faut noter que les catégories utilisées par les enseignants pour classer ces erreurs ou maladroites et que nous reprenons dans l'analyse des résultats ne sont pas toujours étanches et que les enseignants peuvent attribuer des usages à plus d'une catégorie, par exemple *néologisme* et *anglicisme* ou *québécoisisme* et *registre familier*.

**Tableau 4 : Nature des erreurs soulignées ou encadrées, selon les enseignants**

<i>Erreurs ou maladroites</i>	<i>Nature des erreurs ou maladroites selon les enseignants</i>	<i>Corrections proposées</i>
<i>apporter (des avantages)</i>	mauvaise combinaison de mots, imprécision	<i>avoir, présenter, entraîner, créer</i>
<i>astre</i>	impropriété	<i>planète</i>
<i>autobus</i>	impropriété	<i>autocar</i>
<i>avoir</i>	imprécision	<i>afficher, arborer</i>
<i>barrer</i>	québécoisisme, impropriété, populaire, familier, archaïsme, imprécision	<i>verrouiller</i>
<i>bonne secousse</i>	impropriété, oral, familier	<i>un bon moment, un certain temps</i>
<i>ça</i>	familier	<i>cela</i>
<i>char</i>	familier, oral, vieilli, mot anglais, régionalisme, impropriété	<i>voiture</i>
<i>connexion</i>	anglicisme	-
<i>croche</i>	familier	<i>crochu</i>
<i>dépendamment</i>	mot inexistant, oral, québécoisisme	<i>selon</i>
<i>discipliné</i>	mot inexistant	-
<i>dispendieux</i>	québécoisisme, populaire, critiqué, impropriété	<i>cher</i>
<i>drastique</i>	anglicisme, impropriété	<i>sévère, draconien, strict</i>
<i>embarquer</i>	familier, impropriété	<i>monter</i>
<i>faire</i>	répétition	<i>pratiquer</i>

<i>Erreurs ou maladresses</i>	<i>Nature des erreurs ou maladresses selon les enseignants</i>	<i>Corrections proposées</i>
<i>focusser</i>	mot inexistant, anglicisme, impropriété, oral	<i>se concentrer, se focaliser, se centrer, prioriser</i>
<i>gens</i>	imprécision	<i>personnes, habitants</i>
<i>jaquette</i>	impropriété, familier, québécoisisme, québécoisisme familier, archaïsme, oral	<i>chemise de nuit</i>
<i>jogging</i>	emprunt à l'anglais	<i>course, course à pied, courir à basse vitesse</i>
<i>laisse avoir</i>	mauvaise combinaison de mots	-
<i>mettre (des règlements)</i>	mauvaise combinaison de mots, imprécision	<i>créer, instaurer, faire appliquer, voter, légiférer, imposer</i>
<i>modèle</i>	anglicisme	-
<i>monde</i>	oral, impropriété, imprécision, populaire, familier	<i>gens, personnes</i>
<i>monétaire</i>	impropriété	<i>financier</i>
<i>pareil</i>	populaire, impropriété, oral, familier, nature (adjectif), emploi fautif	<i>quand même</i>
<i>peignure</i>	impropriété, archaïsme, vieilli, familier, québécoisisme	<i>coiffure</i>
<i>personnellement, je</i>	pléonasme	<i>je</i>
<i>pipeline</i>	emprunt à l'anglais, anglicisme	<i>oléoduc</i>
<i>prévoir à l'avance</i>	pléonasme	<i>prévoir</i>
<i>puis</i>	imprécision	-
<i>queue de cheval</i>	impropriété	<i>coiffure</i>
<i>chercheur</i>	barbarisme, mot inexistant	<i>chercheur</i>
<i>responsablement</i>	mot inexistant	<i>de façon responsable</i>

<i>Erreurs ou maladresses</i>	<i>Nature des erreurs ou maladresses selon les enseignants</i>	<i>Corrections proposées</i>
<i>restant</i>	impropriété	<i>reste</i>
<i>s'objecter</i>	mot inexistant, anglicisme	<i>s'opposer à</i>
<i>se changer</i>	imprécision	<i>changer de vêtements</i>
<i>skyper</i>	anglicisme, néologisme, oral, mot inexistant, absence de chevrons	<i>tenir une conversation vidéo-numérique, communiquer par Skype, se voir virtuellement à l'écran, utiliser Skype</i>
<i>soupe populaire</i>	familier	<i>organisme de soupe populaire, organisme de charité</i>
<i>télé</i>	familier	<i>télévision</i>
<i>température</i>	impropriété	<i>temps qu'il fait</i>
<i>trouver</i>	imprécision	<i>magasiner, acheter</i>
<i>twitter</i>	néologisme, anglicisme, absence du dictionnaire, absence de chevrons	<i>gazouiller</i>
<i>week-end</i>	emprunt à l'anglais ou anglicisme	<i>fin de semaine</i>

Par ailleurs, pour bien des usages de l'exercice, il existe plusieurs étiquettes possibles, comme en témoignent les variations dans le traitement lexicographique du mot *jaquette*, au sens de *chemise de nuit*. C'est un régionalisme canadien critiqué selon *Le Petit Robert* 2015, une impropriété selon le *Multidictionnaire* ou un québécoïsme familier selon *Antidote 8* (ce sens n'est pas attesté dans *Le Petit Larousse* 2014). Il a été relevé par 14 enseignants, dont 12 fois comme une faute. Sur 14, 7 enseignants identifient *jaquette* comme une impropriété, 2 comme un mot familier, 2 comme un québécoïsme, 1 comme un québécoïsme familier, 1 comme un archaïsme et 1 comme un mot réservé à l'oral. L'un des enseignants ayant classé *jaquette* comme une impropriété précise que c'est aussi un québécoïsme.

La classification des usages par les enseignants est donc fonction de leurs connaissances lexicales, de leurs représentations de la norme – c'est-à-dire leur conception du français standard (voir

sections 1.2 et 1.3) et des catégories d'emplois qu'il inclut et exclut (voir section 3), laquelle tient compte de plusieurs facteurs (voir section 4) – et, le cas échéant, des références consultées qui sont susceptibles de les influencer. Cette classification confirme que les catégories normatives retenues dans notre méthodologie sont en effet bien présentes dans le discours des enseignants.

### 2.3 Importance de l'intuition et des connaissances des enseignants

En effet, bien que le dictionnaire soit consulté en cas de doute (ou de grand doute), l'intuition et les connaissances à elles seules permettent aux enseignants de trancher sur l'acceptabilité d'un grand nombre de mots. Des 301 fois où un mot ou une expression a été souligné ou encerclé dans l'exercice, les participants ont pris leur décision 242 fois (80,4 %) sans consulter d'ouvrage de référence et donc par intuition ou à partir de leurs connaissances personnelles. Il se peut que certains participants aient cherché davantage de mots qu'à leur habitude, parce qu'ils étaient observés. D'autres ont peut-être cherché moins de mots qu'à l'habitude, parce qu'ils avaient un temps limité à accorder à l'entrevue ou parce que le résultat n'affecte pas la note d'un élève sur son bulletin. Il y en a d'ailleurs quelques-uns qui ont cherché dans le dictionnaire plus tard dans l'entrevue, lorsque nous leur avons demandé d'expliquer leurs choix ou qui nous ont demandé si tels et tels mots étaient vieillissés ou familiers ou critiqués; nous y reviendrons.

À la question « à quel point tenez-vous compte de votre intuition linguistique lors de la correction », presque tous les enseignants considèrent que c'est souvent leur intuition linguistique qui leur permet de déterminer quelles sont les erreurs lexicales dans un texte. Par exemple, l'enseignante SF04 considère qu'elle s'appuie sur son intuition et ses connaissances linguistiques pour corriger 95 % du vocabulaire à la première lecture et MH03 dit se fier à son intuition « huit fois huit point cinq fois sur dix » :

SH01 : sur une échelle de un à dix je dirais // je dirais sept parce que c'est sûr je/ je commence à avoir une certaine expérience là 13 ans d'expérience mais il y a encore des surprises des choses que j'apprends pratiquement chaque jour des termes qu'on prend pour acquis alors que bon des fois ils n'existent pas ils veulent pas forcément dire ce qu'on pensait

SH02 : c'est sûr qu'on développe des automatismes à un moment donné // euh bon prévoir à l'avance / on les a mémorisés à un moment donné nos pléonasmes pis on les a tous tous en tête mais il y a toujours comme je disais des cas qui vont qui vont nous embêter / c'est sûr que dans les dans ce qu'on connaît dans dans ce/ ce qu'on voit régulièrement ça va bien mais il y a toujours toujours toujours un petit / un petit doute des fois on rencontre une tournure de phrase pis là on / on est pas sûr

La moitié des enseignants précisent qu'ils doutent beaucoup et que leur intuition sert de radar pour détecter quoi chercher dans les ouvrages de référence :

SH05 : je tiens compte de mon intuition au premier / à ma première lecture / après ça je me fie au dictionnaire pour tout

MF02 : euh oui mais je suis continuellement en train de chercher/ [...] je doute beaucoup de moi

### **3. PRISES DE POSITION NORMATIVES ADOPTÉES À L'ENDROIT DE CERTAINES CATÉGORIES D'EMPLOI**

L'analyse suivante repose sur le contenu des entrevues réalisées auprès de 20 enseignants de français au deuxième cycle du secondaire. Il s'agit principalement des commentaires obtenus pendant la partie proposant un retour sur l'exercice de correction ainsi que des explications sur les types d'erreurs lexicales corrigées par les enseignants, mais aussi de toute autre donnée pertinente soulevée comme jugement normatif par les participants au fil des entrevues. Voyons plus précisément où les participants de l'étude situent, par rapport à la norme, les diverses catégories d'emplois lexicaux dont ils ont parlé et lesquelles ils conçoivent comme des fautes. Comme nous l'avons mentionné, les catégories retenues font référence aux catégories lexicales telles que relevées par les enseignants et elles font écho aux précisions sur la norme lexicale telles qu'on les trouve dans le programme ministériel (où on trouve les catégories « archaïsmes », « néologismes », « québécoismes », « langue familière », « langue populaire », « emprunts », « anglicismes », « impropriétés », tout comme les compétences en matière de variété et de clarté du vocabulaire).

#### **3.1 Mots vieilliss et archaïsmes**

Dans le discours normatif québécois, les étiquettes *archaïsme* et *vieilli* peuvent être ambiguës dans la mesure où elles peuvent désigner des mots sortis de l'usage en France (ou dont l'usage est vieilli en France), mais dont l'usage demeure courant au Québec (comme *jaquette*) ou encore des mots dont l'usage est vieilli au Québec (comme *une bonne secousse*). Ces étiquettes sont donc fonction de la variété à laquelle on fait référence. Un jeune enseignant (SH04) soulève cette ambiguïté et préfère s'appuyer sur un dictionnaire québécois pour ne tenir compte que des archaïsmes qui ne sont plus en usage au Québec, mais ce point de vue est marginal :

SH04 : ben une *jaquette* moi j'ai toujours entendu ça aussi donc t'sais les formes vieilles c'est pour ça que j'aime bien le *Multi* pour ça étant donné qu'il est / fait au Québec il y a certaines /

précisions qui sont plus euh précises? qui sont mieux apportées là-dedans que dans des ouvrages français comme le *Larousse* le *Robert* ou / euh quelque chose qui va être vieilli peut encore être en usage au Québec<sup>17</sup> [jaquette]

Un enseignant (SH02) favorable aux mots vieillis donne en exemple une phrase contenant *jarnigoine* pour illustrer ce qu'il entend par un usage vieilli, ce qui donne l'impression que les enseignants pensent surtout aux mots vieillis au Québec. Cependant, aucun enseignant, sauf l'enseignant SH04, ne mentionne être conscient que les usages vieillis ou archaïques ne sont pas les mêmes de part et d'autre de l'Atlantique, ou tenir compte de la variation topolectale dans son interprétation des étiquettes *vieilli* et *archaïsme*. Ils n'en tiennent donc compte que si un dictionnaire précise clairement une différence entre l'usage québécois et l'usage français, comme dans l'article de la locution prépositive *dépendamment de* dans le *Multidictionnaire* où on peut lire que « [c]ette locution prépositive demeure usuelle au Québec et dans la francophonie canadienne, mais elle n'appartient plus à l'usage courant de la majorité des locuteurs du français » (2009).

La moitié (7/14) des enseignants qui ont abordé la question des archaïsmes ou des mots vieillis les acceptent en contexte scolaire (MH03, MH05, SH02, MF03, MF05, SF01, SF05) :

MH03 : mettons que j'ai un préjugé favorable avec les archaïsmes

MF03 : bien encore une fois ça dépend du type de texte si tout d'un coup on sort un mot / euh même pas non je pense que je l'accepterais les mots vieillis je les accepterais honnêtement au secondaire les mots vieillis peut-être en cinq là mais / on n'en voit pas vraiment

SH02 : si ils sont appropriés au contexte il y a aucun problème [...] si un texte si un élève m'écrit un texte un peu euh terroir là pis il disait visiblement ce garçon manquait de jarnigoine / euh ça passe là

Trois enseignants (MH01, SF04, MF04) les tolèrent, mais considèrent qu'il est tout de même préférable d'utiliser des synonymes courants, ce qu'ils suggèrent à l'élève dans une brève remarque, ou encore de les réserver à des contextes d'antan :

---

<sup>17</sup> Nous sommes consciente que le *Multidictionnaire* utilise l'étiquette *archaïsme* en prenant l'usage en France comme point de référence, bien que l'enseignant SH04 avance le contraire.



MF04 : je vais peut-être juste le souligner à l'élève l'identifier mais / j'aurais pas tendance à le laisser en erreur

Deux jeunes enseignants (MH04, SH04) hésitent à les pénaliser ou non. SH04 et SH05 précisent qu'ils décodent l'étiquette *archaïsme* comme étant une faute, mais que les mots vieillis ou vieux peuvent être tolérés :

MH04 : j'ai vérifié dans le *Multi* la *jaquette* donc c'est un / un archaïsme donc euh t'sais en chemise de nuit ou peu importe

JGV : OK donc quand c'est écrit vieilli c'est pénalisé?

MH04 : mais pas tout le temps là mais [...] dans ce cas-ci oui parce que même le *Multi* me l'a confirmé t'sais parce que des fois je pense qu'il y a des certaines é/ mots qu'on peut encore accepter mais j'ai pas d'exemple à te donner là pour l'instant [jaquette]

SH04 : en sommatif // *peignure* j'aurais peut-être été obligé de le mettre en erreur même en sommatif t'sais il m'aurait embêté pendant un petit bout là / mais hmm / t'sais si je regarde juste dans l'ouvrage de référence c'est marqué vraiment archaïsme pour coiffure c'est pas juste ah usage vieilli t'sais faites attention / il y a une autre catégorie [*peignure*]

Un seul enseignant (SH03) estime que les archaïsmes sont automatiquement des erreurs lexicales :

JGV : quand il y a la marque vieilli est-ce que / vous acceptez le mot ou vous le pénalisez?

SH03 : non je l'accepte pas

Dans l'exercice, deux unités lexicales peuvent être considérées comme des archaïsmes dans l'usage québécois, comme l'indique le *Multidictionnaire* : *peignure* et *une bonne secousse*. *Antidote 8* les identifie plutôt comme des québécismes familiers. En se fiant à leur intuition linguistique, 9 participants ont encerclé ou souligné *une bonne secousse*. Ils ont été encore plus nombreux à relever *peignure* comme une faute. Ces mots ont été perçus comme étant de registre familier ou propres au français oral. C'est donc essentiellement le caractère familier des exemples qui a valu leur correction. Quant à ceux qui ont cherché *peignure* dans le *Multidictionnaire*, trois des cinq enseignants (MF01, SF05 et SH04, quoiqu'hésitant) l'ont décodé comme étant un archaïsme acceptable :

SF05 : je suis allée voir ce que le *Multi* disait / juste pour voir / pis ça disait archaïsme pour coiffure mais je considère que dans la vie on a le droit d'utiliser des archaïsmes des fois mais ça dit c'était assez clair là une *peignure* une coiffure [*peignure*]

L'enseignant MH04, qui a une position ambivalente envers les archaïsmes, et l'enseignant SH05 l'ont plutôt corrigé. En outre, l'enseignant SH01 et l'enseignante MF04 ont cherché

respectivement dans *Larousse* et *Robert* et ont pénalisé l'emploi de *peignure* au sens de coiffure, parce que les définitions trouvées dans ces dictionnaires français avaient un autre sens.

### 3.2 Néologismes et créations

L'acceptabilité des néologismes dépend de plusieurs facteurs, d'où l'intérêt d'analyser les entrevues en fonction de l'imaginaire linguistique des participants. Ce qui est clair pour tous, c'est que si des néologismes figurent dans le dictionnaire sans marque normative, ils seront acceptés. S'ils ne sont pas attestés dans le dictionnaire consulté, quatre enseignants (SH03, SH05, MH03, MF04) les corrigent. La jeune enseignante montréalaise MF05 précise que tous les mots doivent se trouver dans le dictionnaire, sauf les termes techniques, qu'elle accepte quand même s'ils sont pertinents dans le contexte :

MH03 : les néologismes sont intéressants aussi / sauf que je leur dis tout le temps la référence c'est un dictionnaire

MF05 : si c'est un terme technique / je vais l'accepter [...] les élèves avaient à faire une lettre d'opinion sur euh / est-ce qu'ils étaient en faveur ou non du forage pétrolier à l'île d'Anticosti mais des fois ils utilisaient des termes techniques qui étaient pas nécessairement dans *Antidote* mais qui se retrouvaient dans les / dans les documents de préparation là c'est sûr que je vais les accepter

Plusieurs enseignants (SH04, SF03, SF05, MH04) soutiennent que les mots nouveaux prennent des années avant d'intégrer les dictionnaires usuels et acceptent les néologismes qui leur semblent courants (dans les journaux, à la radio, etc.) :

SH04 : c'est sûr que quand on voit qu'il y a un effort pour qu'il ait été francisé / je dirais rien même si il est pas encore dans le dictionnaire parce que / [...] je sais que ces mots comme ça ils seront jamais / dans le dictionnaire ils pourront pas le trouver / est-ce que je vais les punir pour autant? donc euh je sais que t'sais ça marche pis je vois qu'il a fait un effort // je pénaliserais pas là-dessus les néologismes je vais être quand même assez tolérant justement parce que c'est nouveau fait que c'est dur de trouver

MH05 : / t'sais il y a des mots qui / clairement sont passés dans l'usage là *clavarder* pis *twitter* les deux je les ai vus dans *Le Monde* je les ai vus dans *La Presse* t'sais à un moment donné quand l'usage est normé en quelque part je pense pas que ça soit nécessaire qu'ils soient absolument dans le dictionnaire mais là t'sais *skyper* il apparaissait tout simplement pas [*clavarder, twitter, skyper*]

La majorité (12/20) préfère alors que les mots soient placés entre guillemets jusqu'à ce qu'ils soient « acceptés » par les dictionnaires :

MH01 : non c'est pas nécessairement des fautes mais j'explique aux élèves que bon si ce sont des nouveaux mots donc ce serait peut-être bien qu'en attendant qu'ils soient acceptés de les mettre entre guillemets [néologismes]

S'ils sont attestés dans le dictionnaire avec l'étiquette *anglicisme* ou qu'ils sont perçus comme des anglicismes (c'est le cas de *twitter*), plusieurs évaluations sont possibles : ils seront parfois acceptés, souvent tolérés ou tolérés à condition qu'il y ait des chevrons et le plus souvent pénalisés. Les enseignants tiennent alors à la fois compte de leurs représentations des anglicismes et des néologismes. Dans l'exercice, les néologismes *twitter* et *skyper* sont encerclés ou soulignés par respectivement 17 et 20 enseignants. En tout, 15 enseignants évaluent de la même façon les deux néologismes. Pour la majorité, les néologismes d'origine anglaise sont fautifs en raison de leur origine anglaise, identifiée par l'étiquette *anglicisme* qui les accompagne dans le dictionnaire, s'ils y sont attestés (par exemple, *twitter*) :

SH03 : ben c'est une espèce de néologisme qui est probablement pas encore accepté là [*twitter*, *skyper*]

Comme *skyper* n'est pas attesté dans *Antidote*, deux enseignants (MF05 et MH05) considèrent que seul *skyper* est fautif, mais que *twitter* est acceptable. Un troisième arrive à la même conclusion par intuition :

SH01 : *skyper* bon c'est sûr que ça fait partie des / des expressions qu'on entend de plus en plus mais euh même si je ne l'ai pas vérifié / d'après moi il n'est pas accepté encore par l'Académie française [*skyper*]

Enfin, deux autres enseignants (MF04, MH03) estiment que *twitter* est tolérable, mais que *skyper* est fautif, en raison de la présence du premier et de l'absence du second dans les dictionnaires. Un enseignant (MH02) critique plutôt que ces mots soient dérivés de noms propres et l'enseignante MF03, qu'ils n'aient pas conservé les majuscules des noms propres dont ils sont dérivés. D'autre part, des enseignants les tolèrent parce qu'ils sont d'usage de plus en plus courant, que les dictionnaires toujours en retard sur l'usage finiront par les intégrer, qu'il n'y a pas d'équivalent plus français satisfaisant (surtout pour *skyper*) et que la formation de verbes du premier groupe suit les règles de formation des verbes en français :

SF01 : ouais on a tendance à dans le fond mettre changer dans le fond créer des verbes au premier groupe avec des anglicismes je les aurais mis entre chevrons euh vu que ben c'est ça vu que c'est / dans le fond on les a créés alors c'est pour ça je l'ai souligné mis entre chevrons [...] vu que ça vient de l'anglais dans le fond [*twitter*, *skyper*]

Cependant, pour SH02 et MF02, ces mots sont uniquement acceptés parce qu'ils croient qu'il n'y a pas encore d'équivalent en français (bien qu'on puisse remplacer *twitter* par *gazouiller*) :

MF02 : euh *twitter* et *skyper* et il y a pas d'équivalent / alors j'aurais préféré qu'il les mette entre guillemets / mais si il y avait eu un équivalent j'aurais voulu l'équivalent français [*twitter, skyper*]

SH02 : ouais parce que je il y a pas d'équivalent en français pour euh décrire ça là pis euh tenir une conversation vidéonumérique bon / quand on peut le dire en un mot / si on était capable de trouver un équivalent / à consonance plus française c'est sûr que j'irais vers ça mais là ça n'existe pas encore [...] pour *twitter* et *skyper* // on les entend dans la langue orale cependant euh je mettrais en tout cas selon moi ça reste des anglicismes là je les mettrais entre guillemets [...] si je reviens à *twitter* pis *skyper* / ça remarque que je leur ai pas donné le même traitement que d'autres anglicismes comme *focusser* là / je vais être beaucoup plus permissif avec *twitter* pis *skyper* qu'avec *focusser* // parce que focusser il y a des alternatives [*twitter, skyper, focusser*]

Pour ce qui est des néologismes décrivant les nouvelles technologies, les enseignants préfèrent que les mots soient attestés dans les dictionnaires, mais la majorité comprend que les dictionnaires prennent un certain temps à ajouter des mots nouveaux, voire que certains termes techniques ou spécialisés ne se trouveront pas dans les dictionnaires usuels. L'enseignant MH05 rappelle que le dictionnaire de langue, « c'est pas une encyclopédie », et qu'il est donc impossible d'y trouver tous les termes techniques et spécialisés. C'est alors l'usage (qu'on en fait dans les médias ou au quotidien ou encore dans Internet) et la prétendue clarté du terme dans le texte qui déterminera s'il est accepté ou non.

En outre, les enseignants sont ouverts à ce que les élèves créent des mots, dans des contextes d'écriture précis, par exemple lorsqu'ils inventent une espèce de créature dans un récit fantastique, qu'ils font un jeu de mots ou qu'ils créent un mot-valise judicieux dans un texte :

MF02 : euh oui moi je pense que oui si ça a un rapport avec son histoire euh je sais pas j'invente là qu'il est dans un monde parallèle puis que là il y a un métalangage qui existe ben oui

MF03 : / il y a une différence entre / inventer un mot pour créer un personnage créer une créature puis inventer un mot pour euh / un verbe mettons

Ils jugent acceptable, voire encouragent que les élèves fassent preuve de créativité pour mettre de l'humour ou du style ou encore pour nommer une invention de leur cru. Par contre, certaines créations sont plutôt perçues comme des maladresses ou le résultat d'une maîtrise insuffisante du lexique. La création de verbes (MF03) ou d'adverbes (MH02) est moins tolérée que la création de noms (voir section 3.7.1).

### 3.3 Québécoismes

Notons d'abord que deux enseignants (SF03 et SH03) appellent les québécoismes des régionalismes et que trois enseignants (SF05, MH01 et MH04) emploient tantôt *régionalisme* tantôt *québécoisme* pour désigner cette catégorie. Tous les 15 autres enseignants parlent de québécoismes. En règle générale, les enseignants répondent qu'ils acceptent les québécoismes, exception faite de certains cas de figure, notamment des québécoismes familiers (comme *char* dans l'exercice). Quand on leur donne des exemples de québécoismes (*mitaine, présentement, etc.*) ou de statalismes (*commission scolaire, cégep, poutine, etc.*) qui relèvent de la langue standard, 19 enseignants sur 20 (pas SF02) n'y voient aucun problème et ils sont parfois surpris d'apprendre que ce ne sont pas des usages courants en dehors du Québec. L'élève est le plus souvent libre d'utiliser ces québécoismes ou non.

La grande majorité des enseignants (18 sur 20) pensent qu'il est positif que les élèves en emploient lorsque le contexte le permet, car ils ajoutent une couleur locale à leurs productions écrites (SH02 et MF01 notamment) ou qu'ils ont une valeur égale aux usages panfrancophones. Une jeune enseignante montréalaise (MF05) aborde même les québécoismes en classe, car, observe-t-elle, ses élèves pensent souvent que c'est fautif d'en mettre dans leurs textes. Elle leur explique la différence entre les québécoismes neutres (acceptables) et les québécoismes familiers (acceptables uniquement dans les situations précises où le registre familier est acceptable). De son côté, l'enseignante MF02 se donne pour objectif de faire maîtriser le français standard qu'ont en commun les diverses communautés francophones, ce qui l'amène à corriger les québécoismes pour lesquels « il y a un mot [...] qui existe dans la langue française pour l'ensemble de la francophonie ». Par contre, elle considère que « quand on va parler de *week-end* ce c'est c'est comme un québécoisme utiliser *fin de semaine* mais c'est / la formulation est meilleure ». Sa correction des québécoismes se fait donc au cas par cas.

Une enseignante sherbrookoise d'expérience (SF02) se distingue de ses pairs en affirmant qu'il faut soit éviter tous les québécoismes, soit écrire un texte rempli de québécoismes, soit mettre un seul québécoisme et donner une explication au cas où le lecteur ne serait pas Québécois :

SF02 : / l'idéal ça serait comme / le texte ça va être du québécoisme / pour qu'on soit capable de comprendre parce que si mettons c'est vraiment tout à fait le neutre / pis t/ arrives avec un québécoisme comme entre autres arriver avec euh / c'est ma blonde / quand on regarde la définition / c'est pas euh c'est sûr que c'est du québécoisme fait que c'est ce qui f/ ça va être important de

savoir / s/ tu peux dé/ tu peux le dire si tu décides de dire que / utiliser le mot blonde c'est ma blonde / dans ton contexte tu pourrais le dire c'est ma blonde celle que j'aime tant pour être capable donner un peu d'explication pour montrer ce que c'est

Selon elle, on n'a le droit d'utiliser des québécoismes qu'en s'adressant à des Québécois :

SF02 : c'est important de savoir ce qu'on doit/ ce qu'on on a le droit de le dire / à des Québécois mais tu peux pas le dire / t'sais à d'autres personnes / aux Européens entre autres

Par ailleurs, si les élèves correspondaient avec des francophones outre-Atlantique, les enseignants (notamment MH04 et SF05) les encourageraient à modérer l'usage de québécoismes et à privilégier des mots compréhensibles pour tous ou à définir les québécoismes utilisés par des périphrases, des définitions en bas de page ou entre parenthèses :

SF05 : t'sais si on fait des correspondances euh / c'est important que les élèves comprennent qu'on peut pas utiliser des mots que ça peut pas être compris par un Français mettons ou quelqu'un qui est au Sénégal qui parle français

Quant aux québécoismes familiers, ils sont souvent pénalisés par les enseignants de français, en raison de leur registre et non de leur origine géographique (voir section 3.5.1; pour les sacres, voir section 3.5.2). Les québécoismes familiers sont alors perçus plus négativement et sont moins tolérés que les autres mots familiers (comme *télé*). Cela montre que même si la catégorie est encore utilisée dans le discours normatif, la question qui se pose est celle du registre, bien plus que celle de l'appartenance à une variété topolectale. Marcotte (1992) et Remysen (2001) avaient également observé que l'acceptabilité des québécoismes est étroitement liée aux registres.

Bien que quelques enseignants, surtout à Montréal, mentionnent le caractère multiethnique de leurs groupes, personne ne se souvient d'avoir eu à corriger des textes contenant des particularismes d'autres régions francophones, comme des belgicisms, des helvétismes ou des africanismes. Un jeune enseignant sherbrookoïse (SH04) dit ne pas savoir quelle position il adopterait, puisqu'il n'a jamais eu à réfléchir à la question. Ce dernier et quelques autres enseignants qui ont abordé le sujet (MH05, MF03, MF05) estiment qu'ils accepteraient probablement certains usages, mais qu'il faudrait pouvoir trouver les mots et les comprendre. Un autre jeune enseignant (SH05) dit qu'il les tolérerait les premières fois, que ce ne sont pas des fautes, mais que l'élève aurait avantage à apprendre le français standard d'ici pour bien se faire comprendre :

SH05 : septante mettons / si on disait euh / pour moi / ben là vite comme ça là c'est pas une faute [...] sauf que l'élève / si / il veut un jour écrire des choses / au Québec faut qu'il apprenne à utiliser

le le / le standard québécois si je peux dire comme ça pour que / n'importe qui qui lit septante si il a pas la culture de savoir c'est quoi septante ben il peut pas savoir que c'est soixante-dix là

### 3.5 Registres de langue

#### 3.5.1 Mots familiers

La perception de l'acceptabilité des mots de registre familier va d'une tolérance très limitée à une assez grande tolérance et elle est étroitement liée au type de texte et aux consignes de la tâche d'écriture.

La position majoritaire (17/20) consiste en une tolérance envers ces mots selon les situations de communication, surtout dans la poésie (slam), les textes dramatiques et dans les séquences dialogales. Quant à SF02 et SF03, les écarts au français standard ne sont acceptables qu'en théâtre ou pour rapporter fidèlement les paroles de quelqu'un. SH03 précise toujours à ses élèves le registre de langue attendu, qui est presque toujours standard. À son avis, même les séquences dialogales doivent être rédigées en français standard et seuls les poèmes de style slam peuvent intégrer des mots familiers. À l'opposé, un jeune enseignant sherbrookois (SH05) tolère les mots familiers, qu'il indique à l'élève sans les corriger, mais leur dit de les éviter dans l'épreuve unique de français corrigée par le Ministère. La position la plus tolérante envers les mots familiers est celle d'un jeune enseignant sherbrookois (SH04), qui souligne les usages familiers dans les productions formatives, mais pour qui « en sommatif ça va être du cas par cas parce qu'il faut vraiment que ce soit familier / solide pour qu'[il] mette une erreur ».

Dans l'exercice, une partie des mots familiers fait partie d'un dialogue et plusieurs soutiennent qu'ils n'ont pas corrigé les mots puisque la phrase était entre chevrons, mais que certains mots auraient été corrigés dans une séquence descriptive, narrative ou argumentative (SH01, SH02, SH04, SF04, MF01) :

SF04 : ça fait une bonne secousse que je t'attends / ici à cause du discours rapporté je touche pas à ça t'sais bien sûr j'ai vu *secousse embarquer char* euh *les dents croches* le r/ le restant de tes jours je trouve ça malhabile mais comme c'est du discours rapporté je pénalise pas ça [*une bonne secousse, embarquer, char, croches*]

MF01 : euh dialogue ça je touche pas à ça jamais / ça fait que je peux expliquer à l'élève que si il m'écrit euh *ça fait une bonne secousse* / euh le *char* pis qui il le met pas entre guillemets ou t'sais qu'on est pas dans un contexte de dialogue / que c'est pas la même chose / mais un dialogue tout est possible dans le dialogue les sacres sont possibles les euh les les les les mauvais mots sont possibles la *peignure* est possible euh ça j'explique bien la distinction entre un dialogue pis euh la

narration euh ou la la / euh quand on est là euh quand on écrit une description argumentation *et cetera* [*une bonne secousse, char, peignure*]

MH01 ajoute néanmoins que l'élève serait pénalisé s'il faisait un usage abusif de citations afin de recourir au registre familier. De son côté, MF05 précise qu'elle avise ses élèves à chaque production écrite du nombre de mots ou du pourcentage de mots qu'ils peuvent mettre sous forme de dialogue et si ces dialogues doivent ou non être de registre standard. Dans son cas, c'est donc la consigne qui déterminera la correction :

MF05 : ça dépend de la consigne mais généralement juste dans les dialogues et les dialogues sont limités à un certain nombre de mots ou à un pourcentage de mots

Pour certains, il faut surtout que les citations soient fidèles à ce que la personne a réellement dit. Pour d'autres, les paroles doivent être cohérentes selon le milieu socioéconomique et la personnalité du personnage. D'ailleurs, dans le deuxième paragraphe de l'exercice, plusieurs commentent le registre familier des paroles de la mère de Zoé et aboutissent à différentes conclusions : un enseignant juge que rien dans le contexte ne permettait de conclure que la mère utilisait couramment un registre familier (MH02), tandis qu'un autre trouve ce passage tout à fait vraisemblable (MH03) et un troisième hésite parce que le milieu socioéconomique du personnage n'était pas clair (MH04) :

MH02 : euh c'est parce que il y a rien qui nous indique que la mère de Zoé ne sait pas parler

MH03 : un élève qui est en train d'écrire une nouvelle ou un / un début d'histoire / je pourrais l'accepter parce que c'est justement pour rendre réaliste et crédible ses personnages fait que c'est pour ça que dans l'extrait que la mère dit *ça fait une bonne secousse* je l'ai même pas souligné parce que bon on voit que la madame a pas nécessairement une grande formation universitaire / mais justement c'est une bonne femme qui parle à sa fille pis c'est comme ça qu'on le fait [*bonne secousse*]

MH04 : donc là je comprends que c'est dans un dialogue là mais t'sais // pour moi c'est familier aussi mais là faut comprendre aussi la phrase elle vient d'où là? est-ce que c'est un roman? est-ce qu'on rapporte des propos de quelqu'un? t'sais c'est quoi le contexte aussi? [...] ben est-ce que t'sais / parce que si / je vois que la mère d'habitude t'sais c'est une mère / dépendamment le contexte aussi là / si c'est l'élève qui écrit comme ça pis il connaît juste ces mots-là mais la mère a assez d'éducation elle ne parlera pas comme ça t'sais

Les commentaires précédents des trois enseignants sur la façon de parler de la mère de Zoé mettent en lumière leur conception selon laquelle la langue familière est le propre des gens peu scolarisés, qui n'ont pas appris à bien parler et qu'une personne qui a fait de longues études universitaires ne parlerait pas ainsi à sa fille, même dans un contexte informel.



En outre, même si les enseignants disent que les mots familiers sont surtout acceptés dans les situations décrites ci-dessus, seulement 4 des 20 enseignants considèrent l'abréviation familière *télé* comme une faute dans une séquence narrative, alors que 9 personnes sur 20 relèvent *char* comme une erreur de registre dans une séquence dialogale, ce qui est nettement plus élevé étant donné qu'un grand nombre de participants sont plus permissifs dans les dialogues. Ils sont encore plus nombreux (15 sur 20) à corriger dans une séquence argumentative l'adverbe *pareil*, considéré comme un québécoisme familier dans le *Petit Robert* et dans *Antidote 8*. Ainsi, la correction du lexique de registre familier, en dehors des contextes où c'est permis, n'est pas systématique. Les québécoismes familiers (comme *barrer*, *char* et *pareil*) sont relevés plus souvent comme des erreurs de vocabulaire que les mots familiers utilisés également ailleurs dans la francophonie (*télé* ou *ça*).

Un enseignant (MH05) fait référence à l'œuvre de Réjean Ducharme pour expliquer qu'une grande maîtrise de la langue française n'exclut pas nécessairement l'emploi de mots familiers. Plutôt, un dosage judicieux des registres peut créer des mises en relief ou d'autres effets stylistiques intéressants :

MH05 : ben ça me dérange pas que ça tombe dans le familier t'sais c'est sûr qu'il faut en discuter pis / faut t'sais / Réjean Ducharme / maîtriser la langue comme Réjean Ducharme c'est pas donné à tout le monde / il y a plein d'écarts linguistiques

Il est à noter que les enseignants corrigent souvent les mots familiers en les désignant comme des mots propres à l'oral. La moitié des enseignants disent ne pas accepter le lexique qu'ils associent essentiellement aux communications orales, c'est-à-dire à la langue parlée. Selon eux, un usage oral n'est pas approprié à l'écrit :

SH02 : euh / me/ *beaucoup de monde* / ben je dirais plus beaucoup de gens *monde* ce ça c'est une formulation euh / qu'on entend très très très trop souvent à l'oral je dirais là // euh moi je pénaliserais pour ça [*beaucoup de monde*]

SH04 : *dans les poubelles* quand même *dans les poubelles pareil* c'est quelque chose qu'on dit à l'oral mais qu'à l'écrit passe pas [*pareil*]

### 3.5.2 Mots vulgaires, injurieux et sacres

Bien qu'il n'y ait pas de sacres ni de mots vulgaires dans l'exercice, 11 enseignants ont abordé ces catégories d'emploi en parlant des registres de langue et 10 d'entre eux acceptent les sacres dans des situations de communication particulières comme des pièces de théâtre, des pastiches de

Michel Tremblay ou du slam, si c'est cohérent avec le reste du texte et avec le style des personnages ou du narrateur :

SH01 : on demande aux élèves d'écrire des textes de slam donc on est très ouverts à ce moment-là sur le langage qu'ils vont utiliser en excluant évidemment tout ce qui est insultes gratuites et euh bon pour le reste même à la limite c'est un bon terrain de jeu pour eux parce que ils peuvent créer des mots ils peuvent tout est permis à la limite

Selon SH05, les sacres peuvent même ajouter du poids ou de l'émotion à un argument dans un texte argumentatif :

SH05 : dans un texte d'opinion euh qui serait plus sous forme de chronique dans un journal ou que la personne a pas à soigner / euh son langage pis que c'est ça s'adresse à des Québécois euh qui / qui ont pas à critiquer la langue ou je sais pas / j'en rajoute là mais / euh / je trouve qu'un / un sacre / bien placé dans un contexte précis qui ajoute du poids parce qu'au Québec le sacre ajoute du poids (rires) même si c'est pas un argument ça ajoute toujours au / au discours mais à ce moment-là ça aurait sa place

Une jeune enseignante sherbrookoise (SF05) considère même que des jurons d'origine anglaise peuvent être acceptés si c'est fait avec modération et que c'est cohérent avec le personnage :

SF05 : moi ce que je dis à mes élèves c'est si c'est pertinent que tu juges que ton personnage c'est ça qu'il avait à dire c'est correct / si c'est juste pour écrire euh trou de cul caca marde tout le temps parce qu'il se dit ah / elle nous permet d'écrire des expressions familières / ben non c'est inacceptable / c'est toujours c'est toujours pour moi l'intention / pourquoi t'as décidé d'utiliser ce mot-là parce que ton personnage c'est quelqu'un euh qui est dans un gang de rue pis oui il dit euh fuck aux deux mots ben je vais te demander de faire attention pis peut-être pas l'écrire aux deux mots mais si tu m'en mets un une fois pour me faire une ou deux fois pour me faire sentir / bien camper ton personnage c'est sûr que je vais accepter là je vais pas dire ah ben non t'auras jamais le droit d'écrire ça là / mettons on leur fait analyser euh / la chicane sa toune elle s'appelle calvaire je vais pas le censurer là

À l'opposé, une jeune enseignante montréalaise juge que les sacres ne sont jamais permis à l'école, puisque personne ne devrait sacrer en public :

MF04 : on est à l'école on essaie tellement de / d'éviter que les élèves sacrent on essaie de leur apprendre que / que ça se fait pas / en public entre autres / non on tolère pas les sacres

### 3.5.3 Mots populaires

Neuf enseignants associent des mots au registre populaire et, en dehors de quelques contextes comme le théâtre ou le slam, ces mots sont évalués comme des fautes. Le registre populaire est perçu par les enseignants comme un niveau de langue inférieur au registre familier :

SH01 : on devrait dire quand même de toute façon ou tout de même / pareil ça fait partie du langage populaire [pareil]

Ainsi, la catégorisation des répondants ne recoupe pas celles des linguistes pour qui l'étiquette *populaire* désigne un sociolecte plutôt qu'un registre de langue.

### 3.6 Emprunts et anglicismes

Le programme scolaire classe les anglicismes comme un type distinct d'emprunts et, comme plusieurs enseignants font une distinction entre les emprunts (acceptables) et les anglicismes (fautifs), nous avons conservé cette distinction.

#### 3.6.1. Emprunts

Généralement, les emprunts formels d'origine anglaise comme *jogging* et *week-end* ne sont pas considérés comme des anglicismes, les anglicismes étant essentiellement perçus comme des usages critiqués d'origine anglaise :

MH03 : un anglicisme pis employer un terme qui vient de l'anglais / pour moi c'est deux choses différentes / comme dire le souk qui est un mot arabe bon

Les critères en faveur d'un emprunt sont sa présence dans les dictionnaires, son usage fréquent (notamment dans les médias) et l'absence d'équivalent en français :

MH03 : euh mon réflexe premier / vérifier dans le dictionnaire est-ce qu'on l'accepte? *week-end* on l'accepte oui mais y en a des fois je suis pas certain [*week-end*]

Cependant, deux enseignants (SF03, SH03) évaluent tout de même presque tous les mots d'origine anglaise comme des fautes, que ce soient des anglicismes critiqués ou des emprunts d'usage standard, attestés dans les dictionnaires :

SF03 : ben quand quand dans le / quand le dictionnaire c'est écrit anglicisme ou mot anglais on ne l'accepte pas [*pipeline*]

SH03 : donc c'est ça ça vient de l'anglais mot anglais // fait que c'est ça c'est un anglicisme puis / il y a des équivalents fait que pas de raison d'accepter fait que c'est ça je l'accepte pas [*pipeline*]

D'ailleurs, l'enseignant SH03 s'avère cohérent avec ses propos en indiquant que *week-end*, *jogging* et *pipeline* sont des erreurs dans l'exercice de correction. Néanmoins, l'enseignante SF03 ne relève aucun des trois emprunts à l'anglais.

Des emprunts comme le nom *jeans* et l'adjectif *record*, attestés par les dictionnaires, en usage depuis longtemps et difficiles à remplacer par des synonymes, sont acceptés à l'unanimité. C'est

la même chose lorsque les participants considèrent qu'il n'y a pas de solutions de rechange, parce qu'aucun équivalent ne leur vient à l'esprit, même s'il en existe. Si l'emprunt est bien implanté, mais qu'il pourrait y avoir des équivalents (*jogging*, *pipeline*, *week-end*, *t-shirt*), les avis sont partagés : certains acceptent et d'autres corrigent. En fait, une partie des enseignants considèrent que les mots français ou francisés doivent toujours avoir la préférence et que, le cas échéant, il n'y a aucune raison d'employer un mot étranger. Ceux-ci estiment que la présence d'un emploi dans un dictionnaire ne suffit pas à prouver son acceptabilité et décodent les renvois à des équivalents français comme des usages à privilégier (voir le traitement de *pipeline* au chapitre 3, section 1.1.1.4.).

Dans l'exercice, *week-end* est encerclé quatre fois et souligné quatre fois, *pipeline* est encerclé quatre fois et *jogging* est encerclé une fois et souligné deux fois. Quelques enseignants expliquent l'écart entre *week-end* et *jogging* en répondant qu'il est plus facile de remplacer le premier que le deuxième par un synonyme. Quant à *pipeline*, plusieurs ignoraient que le mot était d'origine anglaise, avant de lire des articles de dictionnaire :

MF02 : ça je pensais c'était bon honnêtement // je pensais que ça avait c'était le mot français [pipeline]

MF03 : donc il existe juste pas en français en fait (rires) c'est un mot qui existe pas *pipeline* c'est parce que tout le monde l'utilise c'est fou han? j'aurais pas pensé à oléoduc [pipeline]

### 3.6.2 Anglicismes

Les anglicismes font ici référence aux emprunts d'origine anglaise considérés comme des usages critiqués et appelés *anglicismes* par les enseignants selon leurs connaissances linguistiques ou les dictionnaires qu'ils consultent. Cette catégorie comprend tant des anglicismes sémantiques et formels que des calques. En matière d'anglicisme, il se dégage une position majoritaire (13/20), soit de les pénaliser quand on sait que des mots ou expressions sont des anglicismes. Par contre, un grand nombre d'anglicismes dans l'exercice n'est pas repéré, car plusieurs ne sont pas connus des enseignants, entre autres *faire sa part*, que personne n'a relevé. Les anglicismes sont encerclés et soulignés respectivement 17 et 2 fois pour *focusser*, 3 et 1 fois pour *drastique*, 5 et 1 fois pour *monétaire* ainsi que 3 et 1 fois pour *s'objecter*. Les Sherbrookoïses SH01, SH03 et SF04, ayant découvert de nouveaux anglicismes pendant la rencontre, soulignent qu'ils pénaliseront désormais systématiquement ces emplois :

SF01 : euh lui ne m'a pas dérangé donc s/ probablement que c'est un anglicisme qui m'a échappé là mais s'il est reconnu comme tel c'est sûr que je l'aurais refusé [focusser]

Une jeune enseignante sherbrookoise (SF01) considère qu'elle doit tolérer les calques bien orthographiés que l'élève peut trouver en consultant le dictionnaire, même si elle les juge fautifs, car, à son avis, les élèves risquent d'interpréter qu'un mot est correct dès qu'il est dans leur dictionnaire :

SF01 : s'il l'a dans le dictionnaire puis c'est écrit un calque de l'anglais en fait l'élève l'a peut-être cherché / surtout s'il a pas fait de faute dedans euh je vais être obligée en fait je serais obligée de l'accepter parce que c'est l'outil de référence que eux ils ont que nous aussi euh c'est juste que dans le fond je pourrais lui dire vient de l'anglais ou euh euh t'aurais pu écrire telle chose là / peut-être je le soulignerais sans le mettre mal [focusser]

Des 6 autres enseignants qui ne pénalisent pas tous les anglicismes observés, quatre (MF01, MH01, MH02, MH03) considèrent que certains anglicismes sont très présents dans l'usage et peu connus comme étant des anglicismes. Donc, au plus l'élève pourrait être averti, mais il ne serait pas pénalisé d'utiliser des anglicismes tels que *faire sa part* et *s'objecter*. MF01 se limite à pénaliser les anglicismes clairs et nets, car ses élèves doivent d'abord mieux maîtriser la grammaire et, aussi, elle tient compte de l'usage :

MF01 : tu vois là euh bon *faire sa part* là ça je l'ai pas je l'ai pas souligné là [...] ça c'est quelque chose qui me / je comprends là / l'idée de de d'anglicisme ou euh / mais je m'objecte à ça férocement parce que l'usage est tellement fort que pour moi il a dépassé la norme depuis longtemps / puis à un moment donné ben / va falloir que que que que la norme plie là [*faire sa part*]

MH01, MH02 et MH03 choisissent aussi de se concentrer sur les anglicismes les plus évidents et connus, comme *jusqu'à date* ou *counselling*. Le premier intègre à ses cours quelques capsules linguistiques sur des usages critiqués et sur les anglicismes et corrige plus sévèrement les emplois critiqués vus en classe. Les deux autres s'attaquent aux anglicismes qui reviennent le plus souvent dans les textes d'élèves :

MH02 : ben quand ils sont évidents là [...] ouais je fais pas des des heures de recherche là mais euh ouais c'est sûr que il y a des anglicismes qui sont comme // acceptés euh au Québec on utilise beaucoup d'anglicismes [...] voyons euh canceler un rendez-vous [...] tout le monde dit ça [...] je compterais pas ça comme une faute mais mais euh je noterais par exemple en corrigeant là / [...] parce que tout le monde dit ça [...]

JGV : donc ça va être ceux qui sont plus visibles ou choquants ou

MH02 : ouais [...] comme le counselling moi ça ç' ça me donne des frissons quand j'entends ça euh

Pour tracer la ligne entre les anglicismes qu'elle corrige ou non, l'enseignante SF05 affirme que, si elle découvre qu'un mot est un anglicisme en cherchant son orthographe dans le dictionnaire, elle ne serait pas à l'aise de mettre une faute, car elle ne le savait pas elle-même. De son côté, l'enseignant SH05 considère que la présence d'un anglicisme entre chevrons peut être acceptable à des fins stylistiques. Un jeune enseignant sherbrookoïse (SH04) leur accorde peu d'attention, parce que les renseignements sur les anglicismes ne sont pas clairs dans les ouvrages de référence selon lui et qu'il ne corrige que le vocabulaire dont il est convaincu que c'est une faute. Son commentaire rappelle le caractère flou de la norme :

SH04 : mais des choses comme les anglicismes les mots vieilliss euh // je me concentre moins là-dessus parce que il y a pas de / je trouve qu'il manque de clarté

### 3.7 Erreurs lexicales

#### 3.7.1 Barbarismes ou mots inexistantes

Les barbarismes sont considérés à l'unanimité comme des erreurs et presque tous sont d'avis que le nom *chercheur* n'existe pas et qu'il est inacceptable à l'écrit. Dans l'exercice, 8 des enseignants ne remarquent pas les lettres en trop, parce qu'ils lisent trop rapidement et croient lire *chercheurs* ou *recherches*. De plus, même si la création d'adverbes en *-ment* suit les règles françaises de morphologie, plus de la moitié des enseignants (11) considèrent que *responsablement* est fautif, car il « n'existe pas » (ni dans l'usage ni dans le dictionnaire) et que ce n'est pas une création permise :

MF02 : / je l'ai cherché juste pour être sûre que *responsablement* je disais d'un coup je le connais pas mais c'est pas un mot [*responsablement*]

SH02 : c'est pas répandu dans le langage standard ça a pas franchi cette barrière-là c'est souvent là-dessus qu'on s'appuie han quand bon vient le temps d'évaluer / *responsablement* // dans le fond quand on y pense euh / il suit la règle de la formation des adverbes comme beaucoup d'autres adjectifs [*responsablement*]

Une enseignante montréalaise d'expérience (MF01) soutient que tous les adverbes ne sont pas dans le dictionnaire et elle tolère donc cet adverbe. À son avis, ça dépasse ce qu'on attend des élèves au secondaire : c'est de l'enrichissement. Un jeune enseignant sherbrookoïse (SH05) soutient plutôt qu'un tel adverbe devrait exister et que l'élève ne peut pas le vérifier dans son dictionnaire. Il fait d'ailleurs partie des 8 enseignants qui n'ont pas réagi à la présence de l'adverbe dans l'exercice :

SH05 : je le pénaliserais pas parce que l'élève avait pas de façon de le vérifier là / du tout / euh puis même moi j'aurais pas de façon de de / de justifier l'erreur / [...] donc euh je l'accepterais puis euh mais t'sais je l'avais même pas vu là / [...] c'est un mot qui devrait exister à mon avis [responsablement]

### 3.7.2 Impropropriétés et paronymes

Lorsqu'ils énumèrent les types d'erreurs lexicales pénalisées, les impropropriétés sont souvent mentionnées. Cette catégorie inclut la confusion de paronymes et tous les mots dont le sens ne convient pas dans le contexte d'écriture, par exemple, *monétaire* au sens de « financier » ou encore *autobus* au sens d'« autocar » seulement relevé par l'enseignante SF02, qui accepte peu les usages québécois. L'impropropriété est un motif que les enseignants utilisent très souvent pour justifier une correction, dès qu'ils jugent un emploi inapproprié (voir chapitre 3, section 1.3.3). Par exemple, il y a impropropriété lorsqu'on donne à un mot français un sens anglais (*monétaire*) ou lorsque le mot existe dans le registre familial ou parmi les usages vieillis ou régionaux, mais qu'une seule signification est jugée légitime (*jaquette* est la couverture d'un livre, on *barre* une porte avec une barre et non une clé, une *secousse* décrit un mouvement et non le temps, un *char* est allégorique ou il est tiré par des chevaux). Cette résistance à la polysémie et à l'évolution sémantique des mots s'observe dans le discours de quelques enseignants ayant de nombreuses années d'expérience (SF02, MH01, MH02) :

SF02 : ici *barrer la porte* c'est *verrouiller* / parce que encore là euh pour verrouiller ça prend vraiment le le la clôture [*barrer la porte*]

MH01 : ensuite euh bon *jaquette* je l'ai pas vérifié // mais *jaquette* ici euh *jaquette de livre* / t'sais je le mettrais dans impropropriété [*jaquette*]

MH02 : ouais le *char* ça existait dans l'Empire romain il y avait des *chars* avec des chevaux en avant là mais aujourd'hui ça existe pas [*char*]

### 3.7.3 Formes fautives ou usages critiqués

Quand les enseignants voient la mention *forme fautive* ou *critiqué* dans un dictionnaire, ils considèrent presque tous que c'est une erreur lexicale et la corrigent dans les productions écrites. Certains mentionnent l'erreur à l'élève, sans lui enlever de points, lorsqu'ils considèrent que l'élève ne l'a pas encore appris. Par exemple, la jeune enseignante MF05 n'a pas encore abordé en classe la marque *critiqué* dans les dictionnaires. Elle estime donc que les élèves ne sont pas encore assez outillés pour décoder dans *Antidote* que ce sont des erreurs lexicales. Ainsi, elle les tolère et se contente de faire une remarque à l'élève jusqu'à ce qu'elle leur enseigne que les mots

critiqués sont des fautes et qu'elle leur montre comment les remplacer par des usages corrects à l'aide d'*Antidote*. Pour les enseignants SH04, MH04 et MH05, la mention *parfois critiqué* appelle à la tolérance :

SH04 : moi si on a parfois critiqué là avec les miens moi je me pose pas de question c'est correct

Un autre jeune enseignant sherbrookoïse (SH05) considère que les impropriétés et les formes fautives sont des fautes, mais que la marque *critiqué* entraîne un avertissement et non une faute, car il est compréhensible que ça peut être critiqué :

SH05 : euh fautive non c'est une faute critiqué je mets pas une faute

### 3.7.4 Pléonasmes

Quand on leur demande comment ils traitent les pléonasmes, tous les enseignants répondent qu'ils les corrigent tous ou qu'ils corrigent au moins les plus évidents (*monter en haut, descendre en bas*, etc.). Pourtant, seulement trois enseignants relèvent le pléonisme *prévoir son itinéraire à l'avance* comme une erreur dans l'exercice et trois autres le relèvent sans le pénaliser. Certains disent que l'erreur leur a échappé en raison de l'ordre des mots et qu'il aurait été plus évident de détecter la redondance si on avait lu « prévoir à l'avance son itinéraire » :

SH04 : je l'ai pas vu donc j'aurais pas pénalisé mais si il m'écrit *prévoir à l'avance* là oui t'sais si il est collé si je le vois oui là je l'ai pas vu je l'aurais pas noté tant mieux pour lui / mais oui les pléonasmes [*prévoir à l'avance*]

MH01 : ça aussi je suis assez souple là-dessus / euh f/ à moins que ça soit vraiment euh // du genre descendre en bas là ou / de quelque chose de plus évident mais là ici *prévoir son itinéraire / à l'avance* ben c'est sûr c'est un c'est un vrai pléonisme là // je le soulignerais / mais je l'ai oublié je l'avoue [*prévoir à l'avance*]

Par ailleurs, un jeune enseignant (MH05) considère ce pléonisme comme une nuance de sens acceptable. Il rappelle que les phrases emphatiques ont un effet stylistique et qu'il faut départager les maladresses et le style. En poésie, MH03 enseigne même les figures pléonastiques comme des figures de style :

MH05 : je le trouve acceptable moi / [...] parce que je trouve quand même qu'il amène une nuance de sens // t'sais bien sûr on va le prévoir à l'avance mais on dirait qui qui / qui augmente la distance [...] avant on je pense qu'on pénalisait à peu près tout ce qui était emphatique mais // t'sais ça a un effet une phrase emphatique [...] ça peut se justifier mais / la plupart du temps / des fois on dirait que tu le sens que c'est de la maladresse [*prévoir à l'avance*]



MH03 : // ben j'enseigne en pendant l'année j'enseigne la poésie il y a des figures pléonasmiques [sic] qui sont / intéressantes / je travaille les dérivations en début d'année par exemple / euh la grande la belle beauté euh la grande grandeur bon c'est simpliste un peu / mais dans un poème / ça c'est des / du des pléonasmiques qui peuvent être intéressants évidemment si on pousse un peu plus par exemple le verbe avec son adverbe pis son adjectif donc ça fait un effet sonore aussi

Deux enseignantes soulèvent également dans le texte que « personnellement, je » est un pléonasme. L'enseignante SF04 le note comme une faute; l'enseignante MF05 est hésitante, car c'est redondant et emphatique à la fois.

Un enseignant (SH02) choisit de corriger les pléonasmiques à partir du moment où il a enseigné ce que sont des pléonasmiques en classe :

SH02 : donc un élève une fois qu'on aurait vu ça qui me ferait ce type d'erreur là lui je lui enlèverais les points quelqu'un qui n'aurait pas vu / si il me faisait cette erreur-là avant qu'on ait vu les pléonasmiques là bien entendu j'enlèverais pas de point

Une autre enseignante (MF04) tolère ou non les pléonasmiques selon le niveau scolaire des élèves (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année du secondaire). Cette enseignante et l'enseignant SH03 les classent comme des erreurs de syntaxe. Celle-ci a tout de même relevé l'erreur dans l'exercice, tandis que ce dernier n'en a pas tenu compte en raison de la consigne :

MF04 : euh oui je crois qu'en secondaire / trois / je le tolérerais / peut-être secondaire cinq j'enlèverais des points pour ça / étant donné que c'est une erreur de syntaxe [les pléonasmiques]

Il est donc possible que d'autres erreurs, que nous estimons être d'ordre lexical, n'aient pas été relevées par des enseignants qui les classent plutôt comme des erreurs syntaxiques ou autres.

### 3.8 Maladresses lexicales

#### 3.8.1 Répétitions et mots « passe-partout »

Étant donné que les élèves ont tendance à répéter souvent les mêmes mots dans leurs productions écrites, cinq enseignants (SH02, SF03, MF3, MF05 et MH02) décident parfois d'interdire l'utilisation de certains verbes comme *avoir*, *être* et *faire* ou de les permettre une seule fois par paragraphe. Même s'ils ne considèrent pas que ces usages sont fautifs, ils les pénalisent, s'il y en a plus d'un, selon la consigne donnée. Huit autres enseignants soulignent qu'ils portent attention aux répétitions abusives dans les textes d'élèves. Dans l'exercice, une enseignante (SF03) pénalise la répétition du verbe *faire* trois fois dans le troisième paragraphe et deux autres soulignent la répétition sans la pénaliser (MF01, MH02) :

SH02 : si ça devient une tendance que l'élève systématiquement quand il doit ajouter une caractéristique utilise le verbe avoir là j'enlève des points je le compte en répétition fautive [...] être aussi [...] tous les verbes fréquents qui se/ d'usage facile là il va faire ça il va faire ça il va faire ça à un moment donné il y a d'autres formes de futur utilise-les là [avoir, faire]

MF05 : si je vois que c'est vraiment uti/ réu/ utilisé à outrance dans tous les paragraphes du texte là oui je vais pénaliser mais je vais peut-être enlever un point / en cinquième secondaire on pénalise beaucoup plus pour ça là / faut faut que les élèves euh ils ont pas le droit à plus que une fois le verbe être une fois le verbe avoir une fois le verbe faire dans chacun des paragraphes [répétition du verbe faire]

Cette dernière, lorsqu'elle enseigne en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, et une autre jeune enseignante montréalaise (MF03) optent plutôt pour du renforcement positif. Pour encourager leurs élèves à enrichir leur vocabulaire, elles leur remettent une liste de mots peu connus en début de production écrite sommative et leur donnent un point bonus par mot bien intégré dans leur rédaction :

MF05 : mais des fois j'essaie de faire ça dans les productions écrites là mettons je leur enseigne un deux ou trois nouveaux mots et si vous en glissez un des trois là / comme un terme qui serait su/ francisé au lieu de d'un terme qui serait plus un / un calque de l'anglais mais généralement ils sont quand même acceptés par Antidote là / mais euh je vais donner un point boni mettons

### 3.8.2 Synonymes ou quasi-synonymes mal choisis

Il arrive souvent que les synonymes choisis par les élèves dans leurs textes ne conviennent pas tout à fait dans le contexte en question. Pour varier leur vocabulaire, ceux-ci cherchent dans les dictionnaires des synonymes et utilisent des mots dont ils ne maîtrisent pas encore toutes les subtilités. Tous s'accordent pour dire que les mots doivent être bien choisis et appropriés selon le contexte :

SH01 : ben habituellement c'est sûr que je vais quand je le détecte dans le texte je vais le voir d'accord t'as trouvé un synonyme mais regarde le contexte aussi de ta phrase regarde le contexte aussi du texte euh puis tu te rends compte que ça peut pas fonctionner à ce moment-là peut-être que dans une autre circonstance oui mais dans celle-là ça peut pas aller quoi / à ce moment-là en fait ce qui se passe souvent c'est que les élèves vont aller chercher le premier synonyme de la liste sans tenir compte de ce qu'il y a autour / parce que bien souvent ils connaissent même le ils ne connaissent même pas le le sens du synonyme qu'ils ont trouvé alors là on s'assoit puis on essaie de de trouver autre chose

Par contre, quand le choix d'un synonyme est maladroit, le seuil de tolérance varie d'un correcteur à l'autre. Un enseignant (MH05) considère que la première étape pour enrichir le vocabulaire, c'est que les élèves aillent dans le dictionnaire des synonymes. Il préfère donc les

avertir en cas de choix non judicieux et ne pas les pénaliser, pour ne pas les décourager à consulter le dictionnaire :

MH05 : on leur demande de varier leur vocabulaire t'sais ils vont se servir du dictionnaire des synonymes pis ils vont faire des substitutions / pis là à ce moment-là les cooccurrences sont / sont pas prises en considération pis là il peut y avoir des erreurs lexicales / mais en même temps c'est un premier pas t'sais d'aller chercher un synonyme fait que / c'est pas quelque chose que je veux pénaliser à ce moment-là parce qu'il il c'est un premier pas / le second pas ça sera de de d'aller vérifier les cooccurrences après t'sais

Une autre enseignante (MF01) ne permet pas l'usage des dictionnaires des synonymes en situation d'examen, car, de son expérience, les élèves l'utilisent mal. Même si elle leur demande de se limiter aux mots qu'ils connaissent ou de vérifier le sens du synonyme trouvé dans un dictionnaire de langue, ils sont nombreux à ne pas faire cet effort supplémentaire :

MF01 : des élèves qui vont nous dire qui vont nous mettre des bambins plutôt que des adolescents parce que ça leur prenait un ça c'est clair clair clair qu'on accepte pas ça tiens je vais même te donner un exemple euh les élèves qui me demandent des dictionnaires de synonymes quand on fait des rédactions c'est non c'est non je te donne pas de dictionnaires de synonymes parce que euh l'élève qui a besoin d'un dictionnaire des synonymes euh j'ai pas de chiffre à donner mais t'sais neuf fois sur dix là c'est parce que il sait pas quoi utiliser comme mot pis il saura pas plus avec un dictionnaire des synonymes parce qu'il va me donner tous les synonymes complètement hors contexte

Des enseignants rapportent avoir vu *bambin* pour *adolescent*, *apporter* pour *emporter*, etc. Quant à la paire *bambins/adolescents*, elle est unanimement jugée fautive. Un enseignant (SH04) estime même qu'*adolescents* et *enfants* ne peuvent être des synonymes parce que ce sont des tranches d'âge différentes qui ne se chevauchent pas. Pour ce qui est des paires *apporter* et *emporter* ou *amener* et *emmener*, 4 enseignants sur 7 (MH01, MH05, SH05 et SF05) jugent que les sens sont très proches et donc que ce sont des erreurs tolérables. L'enseignant MH01 précise que s'il accepte une confusion entre *amener* et *emmener*, il corrige l'emploi d'*amener* au lieu d'*apporter*. Les trois autres enseignants qui ont discuté de ce cas (SH04, MF04, MF05) pensent que c'est une précision importante et que l'emploi de l'un au lieu de l'autre entraîne une faute. D'ailleurs, une enseignante aborde ce cas en classe.

Dans l'exercice, il était écrit *notre astre* au sujet de la terre. La plupart des enseignants (12 sur 20) acceptent le substantif *astre* comme substitut pour *terre*. Deux de ces 12 personnes ont consulté le *Multidictionnaire* et une autre a consulté le *Petit Robert* :

SH04 : ça va être du cas par cas / [...] dans un sommatif faut vraiment que ce soit un autre sens complètement / pour que je le pénalise sinon si c'est juste boiteux comme *astre* // bon OK c'est correct [*astre*]

Deux autres participants l'ont souligné, sans faire de recherche. Des 6 personnes qui ont mis une faute, 4 s'appuient sur leur sentiment linguistique pour dire qu'une planète n'est pas un astre, une femme a cherché dans *Antidote* et un homme a cherché dans le *Multidictionnaire*, qui définit simplement un astre comme un « corps céleste », sans préciser si une planète est un astre. Ce cas démontre que certains synonymes peuvent être corrigés à tort.

### 3.8.3 Mauvaises combinaisons de mots (cooccurrences)

Six enseignants (SF04, SH02, MF02, MF05, MH04 et MH05) mentionnent qu'ils accordent une certaine importance au choix des cooccurents dans les textes, que ce sont des informations qu'ils vérifient dans *Antidote* et pour lesquelles ils mettent des erreurs le cas échéant :

SF04 : *mettre des règlements* ça m'apparaissait très étrange / comme cooccurrence je mettrais peut-être plus instaure des règlements [*mettre des règlements*]

L'enseignant MH05 précise que c'est toutefois une compétence peu enseignée et peu maîtrisée par les élèves, ce qui le rend un peu tolérant :

MH05 : bon le cas des cooccurrences c'est plus délicat parce que je considère qu'on ne leur a pas nécessairement enseigné à utiliser l'outil / mais euh si il avait moyen de le corriger ou ça a été enseigné là en général je le pénalise

## **4. DIVERS FACTEURS QUI ORIENTENT LES PRISES DE POSITION**

Aux considérations qui précèdent s'ajoutent des facteurs supplémentaires qui orientent les prises de position normatives des enseignants. Ces facteurs relèvent essentiellement du contexte d'écriture.

### **4.1 Situation de communication**

Comme nous l'avons soulevé dans les sections sur les mots familiers et les mots vulgaires, l'acceptabilité de certaines catégories de mots (mots familiers, sacres, anglicismes, etc.) varie selon le type de texte, le contexte et le destinataire. C'est d'ailleurs un objectif du programme ministériel que le registre soit adapté en fonction de la situation de communication. La poésie (slam), le théâtre ou les séquences dialogales dans un texte narratif sont des situations d'écriture où l'élève peut se permettre plus d'écarts par rapport au registre standard. Par exemple, dans les

dialogues ou en théâtre, il est important qu'il y ait congruence entre les personnages et leurs paroles. Il peut donc être plus vraisemblable et même préférable que les paroles de certains personnages contiennent des mots populaires, familiers, vulgaires ou critiqués ou encore des anglicismes :

MH03 : // s'il dit euh je pense que je suis paqueté / oui / parce que dans la vraie vie pour faire vrai encore une fois son personnage il est / il est soûl / t'sais ça ça paraît / ça aurait pas d'allure de d/je suis en état d'ivresse eille t/ es soûl là il va dire chu soul man / OK c'est correct c'est du discours rapporté / direct c'est correct

Les nouvelles littéraires, les récits, les lettres d'opinion ou les autres types de textes narratifs, descriptifs, informatifs ou argumentatifs exigent le plus souvent un registre standard :

SH02 : la poésie ben on vise justement à ce que l'élève crée des images pis si il crée des im/ on s'attend à ce qu'il crée des images ben il doit absolument aller chercher des termes évocateurs / abandonner le vocabulaire technique là pis s'attarder à des choses qui / où il y a / des des des termes qui ont plusieurs sens / sont beaucoup plus susceptibles de créer des images intéressantes / ça ça va pour la poésie maintenant si on aborde quelque chose un texte informatif ou explicatif ou encore argumentatif / le texte explicatif là c'est journalistique là / c'est très scientifique alors on se garde avec les figures de style là / c'est sûr qu'on peut faire un peu de de style là-dedans mais l'objectif du texte c'est pas ça l'objectif c'est de faire comprendre un phénomène à quelqu'un alors assure-toi que ce que tu dis va être compris par le plus grand nombre de gens possible / donc là il y a d'autres restrictions pour ce qui est du vocabulaire // l'emploi du vocabulaire standard va être beaucoup plus / important contrairement à la poésie où là on va essayer d'aller chercher un vocabulaire beaucoup plus littéraire

SF01 : le plus exigeant ce serait ouais / textes argumentatifs après ça euh narratif les séquences narratives puis le conte ensuite euh xx en fait dialogale ça dépend c'est qui les personnages qui / qui parlent là donc ça ça peut varier euh poésie j'en ai parlé théâtre aussi ça dépend le c'est plus c'est ça c'est quel genre de / de pièce là

Plusieurs enseignants rappellent que le choix du vocabulaire doit surtout permettre de bien transmettre, de façon claire et précise, un message au destinataire. La rédaction et la correction tiennent donc compte des caractéristiques du destinataire : son âge, sa nationalité, ses fonctions. Quelle que soit leur position sur les québécismes en contexte québécois, les enseignants jugent préférable d'éviter ou de modérer l'emploi de québécismes dans les communications internationales. De même, on tolérera davantage des mots familiers comme *télé* dans une lettre adressée à des adolescents que dans une lettre destinée au premier ministre :

SF05 : si on fait des correspondances euh / c'est important que les élèves comprennent qu'on peut pas utiliser des mots que ça peut pas être compris par un Français mettons ou quelqu'un il est au Sénégal qui parle français

MH04 : ben pour l'argumentation moi j'ai / comme n'importe quel texte courant là descriptif euh informatif euh explicatif / c'est vraiment euh de s'adapter à son destinataire t'sais pis moi je trouve c'est vraiment important t'sais tu dois pis justement tu dois établir ton destinataire dans ton texte / donc ça dépend c'est qui ton destinataire t'sais si t/ écris au/ au premier ministre / tu vas pas tu vas pas écrire / tu vas écrire de la même façon euh que si t/ écrivais // admettons aux jeunes de ton école là

## 4.2 Usage des guillemets

Lorsqu'il y a des mots nouveaux, des anglicismes, des mots familiers, des mots critiqués, des mots étrangers, etc., l'utilisation de guillemets pour encadrer leur utilisation peut modifier la correction qui en sera faite, car les chevrons indiquent une prise de conscience de l'élève :

SH02 : ce que ça change c'est que l'élève est conscient que ce qu'il emploie là est un mot qui ne figure actuellement pas dans la langue

SH04 : ben ça dépend des exemples mais généralement ça me montre qu'il sait ce qu'il fait

La moitié des participants considèrent qu'ils sont nécessaires pour les néologismes comme *twitter* et *skyper*, ou toute autre création de l'élève, ainsi que pour les mots anglais sans équivalent français ou les termes techniques non attestés dans les dictionnaires usuels et que leur utilisation se limite à de tels emplois :

SH01 : oui à partir du moment où l'élève le met entre guillemets là on l'accepte c'est sûr que euh par contre faut pas abuser du procédé non plus parce que ça serait facile dans une production écrite de mettre des guillemets partout euh de ne pas se forcer pour trouver des mots plus adéquats euh donc quand il y en a un à l'occasion ça passe là mais sinon [mots nouveaux ou étrangers]

SH02 : si quelqu'un me met *week-end* entre guillemets / ben je vais avoir le même comportement que dans l'exercice [mettre une faute] ici je vais dire ben il y a un équivalent français [*week-end*]

Pour les autres enseignants, sauf en cas d'abus, des mots critiqués, comme des anglicismes, deviennent acceptables entre guillemets :

SF03 : oui effectivement / je leur dis vous pouvez si vous voulez absolument me dire là que c'était / cool ou fun [sic] ou bon et cetera mais faudrait pas qu'à toutes les / à toutes les trois-quatre phrases / il y ait des anglicismes et là on met ça entre guillemets et c'est correct là parce que le but / d'une comp/ pour moi le but d'une composition c'est de savoir écrire / donc et la richesse du vocabulaire fait partie de ça

L'enseignant MH01 précise que la présence de l'anglicisme doit néanmoins être pertinente et justifiable :

MH01 : donc si vraiment euh il y a un anglicisme qui est utilisé / puis que l'élève prend la peine de le mettre / de le mettre entre guillemets / pis que c'est vraiment un mot anglais j/ s/ p/

supposons euh tuning / mais que ça l'a rapport vraiment avec son histoire / là à ce moment-là j/ je serais souple mais / sauf si / c'est utilisé de façon abusive

### 4.3 Évaluation formative ou sommative

Quelques enseignants soulignent que leur correction varie selon la visée des productions écrites. Par exemple, l'enseignante MF01 ne corrige pas toujours les erreurs lexicales dans les productions formatives, surtout en début d'année scolaire, et, si elle le fait, c'est sous la forme d'un avertissement et non d'une faute. De son côté, lors de la correction de productions formatives, un jeune enseignant (SH04) met des notes ou souligne les usages parfois critiqués, tandis que dans les productions sommatives, il ne corrige que les éléments lexicaux pour lesquels il a la certitude que c'est une faute :

SH04 : c'est la sanction fait que là là-dessus c'est vraiment / il faut qu'il ait aucun doute / que ce soit une erreur pour que je le mette en erreur je vais être beaucoup plus tolérant / t'sais il y a des choses que je vais mentionner à l'élève en formatif qu'en sommatif / ça donne rien que je coche ça donne rien que je lui mette une erreur

### 4.4 Milieu scolaire

Un enseignant (MH04) souligne le caractère multiethnique de sa classe et le fait qu'il y a de plus en plus d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. En matière de vocabulaire, il cherche surtout à les aider à éviter les calques de l'anglais ou de leur langue maternelle :

MH04 : t'sais c'est vrai que mais c'est c'est toujours en fonction des élèves t'sais c'est ça aussi là faut se dire/t'sais pour moi admettons ici à l'école là c'est un multi/milieu très multiethnique là la /peu d'élèves ont le français comme langue première là donc euh/t'sais on a la diffi/difficulté là t'sais on travaille beaucoup beaucoup le vocabulaire mais / t'sais des trucs comme ça je le laisserais peut-être bon ici comme ça / [...] / eux ils font beaucoup des fois d'anglicismes ou t'sais des formulations qui sont comme un peu calquées de leur langue t'sais là on va les / on va beaucoup plus travailler ça aussi là

Deux enseignantes dans des collèges privés (MF02 et MF05) abordent les attentes très élevées que leurs élèves se démarquent à l'épreuve unique de cinquième secondaire ou en français en général. Dans cette optique, elles corrigent rigoureusement les écarts à la norme lexicale telle qu'elles la conçoivent :

MF05 : c'est triste là on évalue un peu pour euh pour un examen non ben on enseigne un peu pour une évaluation à la fin de la cinquième année du secondaire c'est un peu / c'est un peu triste mais c'est dans le cadre d'une école privée qui veut tellement performer aux examens du MELS

MF02 : euh autant autant / il y a une tradition ici qui est présente / sauf en grammaire je dirais<sup>18</sup> / euh c'est que dès qu'il y a une erreur on pénalise

#### 4.5 Connaissances lexicales de l'élève ou du groupe

Dans une certaine mesure, les enseignants tiennent compte du niveau de leurs élèves. Ainsi, les enseignants seront moins exigeants dans les classes de 3<sup>e</sup> secondaire que dans celles de 4<sup>e</sup> et plus exigeants dans les classes de 5<sup>e</sup> secondaire que dans celles de 4<sup>e</sup> :

SH02 : encore là tout dépend du niveau si on parle d'un texte de troisième secondaire le mot souvent me dérangerait pas je mettrais peut-être une remarque en cinquième secondaire par contre [*faire* (répétition)]

SF05 : je pense que c'est une question d'enseignement / quand on leur montre pas ils peuvent pas le savoir / sauf que ce qui arrive c'est qu'en secondaire cinq on / on juge que il y a des choses qu'ils sont supposés de savoir / selon la progression des apprentissages [*apporter/emporter*]

De plus, même s'ils tendent vers une correction juste pour tous, sept enseignants rapportent qu'ils commentent davantage les maladresses lexicales des élèves qui maîtrisent déjà bien la grammaire et l'orthographe. Dans les copies remplies de fautes d'orthographe d'usage et grammaticale, les correcteurs se limitent à relever les erreurs lexicales majeures et feront de la grammaire leur priorité :

SH02 : ça dépend de tellement de choses / ça dépend de l'élève / un élève qui euh fait déjà énormément de fautes euh je dirais // en grammaire en usage / habituellement ça ça passerait sûrement sur de l'indulgence un élève hyper performant qui perd habituellement une à deux fautes en orthographe puis en usage je considère que on a toujours des choses à retravailler puis à ce moment-là je lui mettrais une mention ouais [*faire* (répétition)]

SF05 : il pourrait je pense que oui ben ça dépend de l'élève un élève super faible / qui m'écrit *s'objecter* comme il faut là / c'est sûr que j'y mets pas mal / à un élève / pis j'y mets peut-être même pas de note ça va le mêler un élève qui est / qui est bon / qui a de la facilité à écrire pis qu'il veut encore plus s'améliorer ben je pourrais lui dire ben attention [*s'objecter*]

---

<sup>18</sup> Dans plusieurs écoles, les enseignants ne pénalisent que les erreurs grammaticales que les élèves sont en mesure d'éviter, car ils en ont appris les règles en classe.



Trois enseignants (MF01, SH02, MH05) corrigent surtout les erreurs lexicales qu'ils ont abordées en classe ou encore celles pour lesquelles ils avaient averti l'élève dans ses rédactions antérieures. Il y a donc une tolérance envers les erreurs non connues des élèves (ils recevront alors souvent un avertissement plutôt qu'une faute), mais ces derniers doivent maîtriser les connaissances acquises :

SH02 : donc un élève une fois qu'on aurait vu ça qui me ferait ce type d'erreur là lui je lui enlèverais les points quelqu'un qui n'aurait pas vu / si il me faisait cette erreur-là avant qu'on ait vu les pléonasmes là bien entendu j'enlèverais pas de point [prévoir à l'avance]

MH05 : euh ben ça ça varie beaucoup en fonction des contextes / mais c'est sûr que / t'sais si je l'ai si je considère que je l'ai enseigné ou qu'ils avaient l'outil pour le vérifier / bon le cas des cooccurrences c'est plus délicat parce que je considère qu'on ne leur a pas nécessairement enseigné à utiliser l'outil / mais euh si il avait moyen de le corriger ou ça été enseigné là en général je le pénalise / puis euh sinon je le je le je mettrais plutôt de façon formative mais des fois il y a des cas où je sais que l'erreur c'est se répète d'une / rédaction à l'autre / pis à ce moment-là je vais me mettre à pénaliser / dans le fond c'est si je considère qu'il a eu un enseignement suffisant pour qu'il soit en mesure d'éviter la faute

#### 4.6 Connaissances lexicales et compétence de l'enseignant

Quelques enseignants soulèvent que l'étendue de leurs connaissances lexicales détermine dans une certaine mesure les erreurs qu'ils repèrent dans les compositions. Même si ceux-ci jugent négativement certaines catégories d'emploi, ils ne peuvent les corriger que s'ils savent quels emplois relèvent de ces catégories ou s'ils cherchent ces emplois dans les ouvrages de référence afin de valider leurs connaissances lexicales. Deux jeunes enseignants (SH04, SF05) reconnaissent qu'ils ne peuvent pas relever les anglicismes qu'ils ne connaissent pas :

SH04 : ouin c'est ça / moi je l'aurais / je l'aurais laissé quand / ben je l'aurais laissé quand même dans un cas comme ça hmm parce que je l'aurais pas cherché [s'opposer à]

SF05 : ben c'est sûr que moi j'accepte euh / des anglicismes mais ça dépend lesquels // je les connais pas tous

L'enseignante SF05 ajoute même qu'elle ne se sentirait pas à l'aise de pénaliser les élèves si elle découvrait, en validant son orthographe dans le dictionnaire, par exemple, qu'un mot était un anglicisme :

SF05 : ah tu vois ça je savais pas que s'objecter c'était un anglicisme // ben je me sentirais vraiment mal de mettre faute parce que t'sais j'ai cherché mettons que je cherche *objecter* parce que je suis pas sûre si ça prend un g ou un j là j'exagère mais mettons [...] pis que finalement je lis pis je vois que c'est un anglicisme / ben / je serais mal à l'aise de le mettre parce que je / j'ai même pas pensé [s'objecter]

Deux jeunes enseignants (MF05 et SH05) soulèvent qu'ils ne corrigent pas les usages dont ils doutent, mais ne sauraient comment justifier l'erreur à l'élève :

MF05 : j'ai cherché *en ligne* / je // je me suis posé la question si c'était euh si c'était acceptable mais j'ai pas trouvé le sens que je cherchais / mais c'était pas non plus écrit que c'était une faute fait que je l'aurais probablement pas pénalisé puisque j'aurais pas été capable de justifier à l'élève mais / je trouvais pas si c'était fautif ou non dans le fond [*en ligne*]

Quelques enseignants (SF04, SH03, SH05) observent qu'ils corrigent de plus en plus de mots à mesure que leurs connaissances se développent :

SF04 : ça me fait plaisir comme aujourd'hui cette entrevue-là pour moi je repars avec un nouveau mot ou une nouvelle un nouvel usage que je connaissais pas fait que la forme s'objecter à quand on dit s'opposer / c'est à pénaliser à l'avenir fait que je le mets dans ma banque [*s'objecter*]

Quelques-uns expriment une certaine insécurité ou doutent un peu de leurs connaissances et façons de corriger, parce qu'ils n'obtiennent pas toujours des réponses claires à leurs interrogations dans les ouvrages de référence, dans le programme de français ou ailleurs :

SH03 : ça se fait bien mais je suis pas convaincu que je fais toujours la bonne chose [au sujet de la correction]

MF05 : dans le fond ton étude m'intéressait tant que ça parce que c'est on dirait que c'est quelque chose dont on parle jamais [...] finalement fait que c'est pour ça je me sentais extrêmement inséure en fait quand j'ai fait cet exercice-là

## 5. BILAN

En somme, le deuxième chapitre nous a permis de constater que la majorité des participants considère que le français enseigné doit être le français québécois ou un français international qui peut inclure des québécismes. Les études de Razafimandimbimanana (2005) et de Remysen (2001) auprès des enseignants de français arrivaient aussi à ce constat. De plus, la norme lexicale scolaire, à l'écrit, se caractérise grosso modo par la conformité à la norme décrite dans les ouvrages normatifs et par un vocabulaire adapté à la situation de communication; elle se distingue du lexique permis à l'oral. De préférence, le lexique est attesté et approuvé par les dictionnaires usuels. La plupart des enseignants incluent dans ce standard les québécismes, les emprunts sans équivalents français et les néologismes, mais excluent les mots vulgaires ou populaires, les impropriétés, les pléonasmes et les barbarismes. Néanmoins, certains usages marqués ou non standard seront également acceptés ou tolérés dans les productions écrites, entre autres des mots familiers, des mots nouveaux, des mots vieillissés et des mots d'origine étrangère.

Plusieurs facteurs comme la situation de communication, l'usage des guillemets ou le milieu scolaire peuvent venir nuancer ces positions normatives. Les enseignants soulèvent aussi que la correction lexicale ne prend pas autant de place que la correction orthographique ou grammaticale dans leur pratique.

Par ailleurs, les résultats de l'exercice de correction mettent en évidence des connaissances lexicales variables d'un enseignant à l'autre et l'absence de consensus clair dans la correction. Nous observons aussi des écarts entre les pratiques réelles et la description de leurs pratiques, par exemple lorsqu'un enseignant affirme corriger tous les mots familiers, mais qu'il en a seulement relevé une partie dans l'exercice de correction.

### **CHAPITRE 3 : CRITÈRES ET RÉFÉRENCES UTILISÉS PAR LES ENSEIGNANTS POUR CIRCONSCRIRE LA NORME LEXICALE**

Selon plusieurs enseignants, il est peu courant qu'ils doivent expliquer leurs corrections aux élèves. Ils se contentent habituellement de suggérer un meilleur emploi lexical. Certains avaient donc du mal à justifier clairement leurs corrections. Leurs justifications permettent néanmoins de connaître les facteurs qui guident leur prise de position et qui ont du poids dans leur imaginaire linguistique. Nous approfondissons maintenant les critères auxquels les enseignants ont eu recours pour justifier leurs prises de position normatives par rapport à des cas concrets de l'exercice de correction ou des catégories d'emploi de manière générale. Nous analyserons la nature de ces critères dans le cadre du modèle de l'Imaginaire linguistique. Notre objectif est non seulement de dégager les différents types de critères invoqués par les enseignants pour déterminer quels usages constituent des fautes de langue (voir section 1), mais aussi de mettre en évidence les tensions entre des critères de divers types et leur hiérarchie dans l'imaginaire des enseignants (voir section 2).

#### **1. LES CRITÈRES**

Voyons premièrement les différents cas de figure avancés sans contre-argument par les enseignants dans notre corpus d'entretiens pour justifier leurs corrections ou prendre position de façon générale par rapport à la norme lexicale scolaire. Ces arguments peuvent être classés parmi les diverses catégories du modèle de l'Imaginaire linguistique, lequel regroupe les types de critères suivants : d'ordre systémique, statistique, constatif, fictif, prescriptif, communicationnel et identitaire (voir chapitre 1, section 4.3). Par exemple, l'argument selon lequel un usage est correct parce qu'il attesté dans le dictionnaire est un cas de figure parmi les critères d'ordre prescriptif.

**Tableau 5 : Types de critères avancés sans contre-argument par les enseignants**

	<i>Nombre d'enseignants</i>	<i>Nombre de fois où on y fait appel</i>
<i>Critères d'ordre prescriptif</i>	20	107
<i>Critères d'ordre constatif</i>	20	77
<i>Critères d'ordre systémique</i>	20	73
<i>Critères d'ordre fictif</i>	15	46
<i>Critères d'ordre communicationnel</i>	16	35
<i>Critères d'ordre statistique</i>	12	22
<i>Critères d'ordre identitaire</i>	5	5
<i>Total</i>	20	365

Les critères relevant de l'ordre prescriptif, constatif et systémique sont les critères les plus souvent utilisés. En fait, tous les participants utilisent de tels critères. Plusieurs participants invoquent aussi parfois des critères d'ordre fictif, communicationnel et statistique. Nous observons à peine quelques critères d'ordre identitaire dans notre corpus.

Vu leur importance, les critères de type prescriptif seront présentés plus en détail. Nous aborderons notamment les différentes références sur lesquelles s'appuient les enseignants dans leur tâche de correction. Nous présenterons aussi la façon dont les participants ont interprété les articles de dictionnaires à partir desquels nous leur avons demandé de juger de l'acceptabilité d'un nom (*pipeline*), d'un verbe (*s'objecter*) et d'un adverbe (*dépendamment*).

### **1.1 Critères d'ordre prescriptif**

Les critères les plus fréquents sont d'ordre prescriptif. Ces critères proviennent des discours institutionnels normatifs, notamment du milieu scolaire et des dictionnaires. Bien que ce ne soit pas la seule autorité invoquée, le dictionnaire, souvent sans précision supplémentaire, est l'autorité la plus souvent mentionnée et donc la première que nous aborderons. Nous verrons ensuite que quelques enseignants évoquent aussi comme autorités les chroniques de langage à la radio et dans les journaux (qui traitent de cas courants), l'Académie française ou l'Office québécois de la langue française (deux institutions qui définissent la norme du français en France,

pour la première, et au Québec, dans les communications publiques, pour la seconde) ainsi que les connaissances de leurs pairs.

### 1.1.1 Le dictionnaire

Nous incluons dans les dictionnaires toute ressource normative imprimée ou électronique, à l'exception des chroniques de langage et des bases de données de l'OQLF, qui seront abordées séparément. Même si, comme nous l'avons vu, l'intuition et le bagage personnel jouent un rôle de premier plan dans la correction, les dictionnaires sont l'autorité vers laquelle les enseignants se tournent en cas de doute. Dans le cadre de l'exercice, cela se traduit par un total de 87 consultations dans le dictionnaire, ce qui correspond à une moyenne d'environ 4 mots par enseignant. Seulement trois participants n'ont consulté aucun dictionnaire. Presque tous les autres se sont contentés de se reporter à un seul ouvrage, le plus souvent au *Multidictionnaire*. Une seule enseignante (SF02) a cherché les mots *twitter* et *skype* dans le *Multidictionnaire* et dans *Hachette*, car ils n'étaient pas dans le premier (ni dans le deuxième). Ces résultats sont conformes à ce que les enseignants affirment à propos de leur pratique en matière de consultation des dictionnaires (voir section 1.1.1.1. suivante).

**Tableau 6 : Consultation des dictionnaires lors de l'exercice de correction**

	<i>Nombre de participants</i>	<i>Nombre total de consultations</i>
<i>Multidictionnaire</i>	7	35
<i>Antidote</i>	4	32
<i>Le Petit Robert</i>	4	15
<i>Le Petit Larousse</i>	2	3
<i>Hachette</i>	1	2

Globalement, l'expérience d'enseignement donne aux enseignants une meilleure confiance en leur intuition et en leur bagage lexical. Les enseignants d'expérience cherchent donc moins souvent dans le dictionnaire. Les trois enseignants qui ont cherché le plus avaient tous moins de 5 ans d'expérience (MF05, 25 consultations; SH05, 10; SH04, 8). Les trois ont dit chercher très souvent des mots dans le dictionnaire, être peu confiants et prendre beaucoup de temps à corriger les productions écrites. D'ailleurs, en raison de leur grande insécurité et afin d'uniformiser leur

correction et d'éviter de se questionner sur l'acceptabilité des mots au cas par cas, les deux enseignants qui ont le plus consulté le dictionnaire pendant l'exercice (MF05 et SH04) ont adopté des lignes directrices très claires, c'est-à-dire qu'ils cherchent assez systématiquement dans le dictionnaire les mots avant de les corriger, à moins d'être bien certains de leurs propres connaissances lexicales. Par exemple, pour MF05, si le dictionnaire indique qu'un mot est un anglicisme ou un mot familier, il sera automatiquement pénalisé, même si l'enseignante sait que son usage est fréquent. Quant à l'enseignant SH04, il ne met une faute que si c'est manifestement une faute selon le dictionnaire (*impropriété, forme fautive, anglicisme*). Tous deux n'ont pas pour autant une vision très rigide de la norme, et sont au contraire très conscients de la variation linguistique et des limites du dictionnaire. Ils estiment néanmoins qu'un cadre précis – où une source fait autorité (le dictionnaire) et où tous les mots d'une catégorie reçoivent le même traitement, peu importe leur usage ou le contexte d'écriture – était une solution nécessaire pour accélérer et faciliter la correction du vocabulaire. Ce cadre a aussi pour avantage de faciliter l'explication des corrections aux élèves, clairement appuyée par le dictionnaire.

#### *1.1.1.1 Choix du dictionnaire*

Lorsqu'on interroge les enseignants sur les ouvrages qu'ils utilisent le plus souvent dans leur pratique de correction, les quatre ressources les plus souvent consultées sont, dans l'ordre, le *Multidictionnaire*, *Le Petit Robert*, *Antidote* et *Le Petit Larousse*. De plus, les enseignants consultent parfois la *Banque de dépannage linguistique* (BDL) ou le *Grand dictionnaire terminologique* (GDT) de l'OQLF ou d'autres références linguistiques en ligne. Il y a très peu de ressources produites par les écoles, les commissions scolaires ou le Ministère pour assurer l'uniformité de l'enseignement et de la correction du vocabulaire. Personne ne consulte *Usito* parmi les rares participants qui en avaient déjà entendu parler, et une seule enseignante consulte parfois le dictionnaire *Hachette*.

**Tableau 7 : Nombre de participants qui consultent les dictionnaires usuels, selon la fréquence**

	<i>Souvent ou toujours</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>
<i>Multidictionnaire</i>	13	4	3
<i>Le Petit Robert</i>	10	9	1
<i>Antidote</i>	9	8	3
<i>Le Petit Larousse</i>	8	8	4
<i>BDL/GDT</i>	4	7	9
<i>Hachette</i>	0	1	19
<i>Usito</i>	0	0	20

Par ailleurs, pour plusieurs participants (SF01, SF04, MF04, SH04 et MH04), le choix de l'ouvrage se fait notamment en fonction de sa disponibilité en classe, dans la salle des enseignants et à la maison. D'autres ont un ouvrage favori, pour sa facilité de consultation et son origine québécoise (*Multidictionnaire*), son exhaustivité (*Petit Robert*) ou sa rapidité de consultation (*Antidote*) :

SH01 : / je dirais dans tous les dictionnaires c'est peut-être le *Robert* qui est le plus euh le plus pertinent et sauf que il y a peu d'élèves qui l'ont / par réflexe je dirais j'utilise le *Larousse* pour être à peu près sur la même longueur d'onde qu'eux

SF03 : moi je vais te dire si j'étais perdue sur une île déserte et que je c'est le *Robert* que je vraiment là je le trouve très très complet / à plusieurs égards / OK en en / en définition en exemples / d'exemples dans des phrases / *et cetera* euh homophones / euh vraiment mais euh / les enseignants m'ont fait au fil des ans je vais consulter le *Multi* aussi parce qu'il apporte une autre je trouve une autre facette ou en tout cas d'autres explications parfois

SH04 : j'aime bien le *Multi* pour ça étant donné qu'il est / fait au Québec il y a certaines / précisions qui sont plus euh précises? qui sont mieux apportées là-dedans que dans des ouvrages français comme le *Larousse* le *Robert* ou / euh quelque chose qui va être vieilli peut encore être en usage au Québec

SH02 : euh / ben l'emploi de la tablette je dirais qu'on est beaucoup plus là-dessus maintenant ici là euh on a à peu près plus de support papier / *Antidote Ardoise* me donne pratiquement les mêmes renseignements / c'est sûr que le *Multidictionnaire* était vraiment génial dans la mesure où ça évitait d'acheter et une grammaire et un dictionnaire pour la majorité des élèves il y a des professeurs qui aimaient moins ça parce que il y avait pas tous les mots pis bon / mais règle générale un élève était capable de se débrouiller avec ça je pense que c'est un bon outil le *Multi* mais pour les élèves pour les profs ben il y a peut-être des outils un peu plus / un peu plus performants [*Antidote Ardoise* est un produit d'*Antidote* conçu spécialement pour les iPad]



MF05 : c'est sûr que c'est vraiment *Antidote* que je vais si / je vais utiliser le plus parce qu'avec la quantité de copies que j'ai à corriger un ça m'aide pis en plus c'est l'ouvrage que les élèves utilisent

SH04 : OK / déjà moi j'utilise beaucoup *Antidote* [...] euh je trouve plus à jour

MH03 : je sais que il y a plein de dictionnaires différents / mais moi ça a toujours été le *Larousse* ça a été mon alma mater euh ma nourrice

On observe une utilisation croissante d'*Antidote*, au détriment des ouvrages papier moins rapides à consulter. En effet, plusieurs participants ont adopté *Antidote* dans les dernières années et deux enseignants de Sherbrooke (SF01 et SH05) aimeraient se procurer le logiciel, qu'ils connaissent et qu'ils utiliseraient souvent s'ils y avaient accès. En outre, dans les trois écoles privées où nous avons rencontré des enseignants, tous les maîtres et les élèves ont accès à *Antidote* sur une tablette. Même s'ils ne sont pas toujours convaincus que c'est le meilleur ouvrage, notamment parce que des mots, fautifs dans d'autres ouvrages, sont acceptés par *Antidote* (selon l'enseignante MF05), ils le privilégient pour obtenir la même information que les élèves.

La consultation du site de l'OQLF se fait surtout pour analyser des cas plus complexes ou pour chercher des termes récents ou spécialisés que les dictionnaires usuels ne décrivent pas :

MH01 : oui lui je l'ai déjà consulté mais / là c'est un cas extrême là vraiment

SF04 : *twitter skype* il faudrait que je fasse des recherches plus exhaustives je sais que dans la langue courante j'étais pas sûre si il était vraiment maintenant accepté au sens courant fait que j'avais des doutes / je suis pas sûre que je le pénaliserais / ou si j'avais à le faire t'sais si j'avais une correction vraiment pour un examen super important j'irais voir euh vraiment sur différents sites ou l'Office québécois de la langue française puis tout ça là / mais c'est des néologismes que qui m'apparaissent corrects dans le contexte social actuel là [*twitter, skype*]

### 1.1.1.2 Satisfaction à l'égard des dictionnaires

Les enseignants se disent généralement satisfaits des dictionnaires qu'ils utilisent. Ils se contentent le plus souvent de l'information trouvée dans le premier dictionnaire consulté et ne cherchent ailleurs que s'ils n'ont pas obtenu de réponse satisfaisante à leur questionnement (SH05, SH04, SF05, MF04, MF05) :

SH05 : d'habitude je vais dans seulement le *Multi* [...] pis je suis assez satisfait parce que d'habitude euh ça c'est assez clair mais pour ce qui est du langage québécois il y a beaucoup de choses qui sont même pas écrites dedans t'sais

SF05 : quand je suis vraiment pas certaine ou que je suis pas satisfaite de la réponse je vais voir ailleurs ou sinon ça me convient [un seul dictionnaire]

MF05 : euh ben pas toujours avec Antidote / mais mettons le / le *Robert* euh le *Multidictionnaire* ça dépend de qu'est-ce que je cherche exactement là / mais en général je suis assez satisfaite en cherchant dans le *Robert* dans le *Multidictionnaire* / si la première ligne passe pas avec *Antidote*

La principale limite des dictionnaires soulevée est le délai souvent considérable avant que des néologismes soient ajoutés (SH03, SF05, MH01, SH04). Qui plus est, la majorité des dictionnaires à la disposition des enseignants ne sont pas des millésimes très récents, donc les enseignants ne s'attendent pas à y trouver certains mots qui sont peut-être attestés dans les éditions les plus récentes :

SH03 : ouin il y a un peu plus de souplesse dans les technologies effectivement parce que c'est nouveau parce que / c'est long avant que le *Robert* réagisse [néologismes]

SF05 : oui parce qu'avant qu'un mot arrive dans le *Petit Robert* on sait très bien que ça peut prendre dix ans de toute manière

### 1.1.1.3 Critères relatifs au dictionnaire

Les critères relatifs au dictionnaire constituent la quasi-totalité des cas où les enseignants font appel à des arguments d'ordre prescriptif de notre corpus (104/107). Parmi les arguments qui y font appel, nous observons quatre cas de figure : l'absence ou la présence dans le dictionnaire, l'étiquette *critiqué* dans le dictionnaire ou encore l'attestation d'un mot sous un autre sens dans le dictionnaire.

#### 1.1.1.3.1 Absence du dictionnaire

L'absence d'un mot dans les dictionnaires est souvent interprétée par les enseignants (12 sur 20) comme une non-reconnaissance de celui-ci par les experts de la langue, même s'il est en usage. En outre, s'il y a des usages que les enseignants n'ont jamais vus ou entendus et qu'ils ne sont pas dans les dictionnaires consultés, les enseignants en comprendront que l'élève a maladroitement inventé un mot, que celui-ci n'existe pas et qu'il est donc fautif, même s'il y a des exceptions (voir chapitre 2, section 3.2) :

MF04 : ça veut dire quand même / finalement ils devraient *focusser* / c'est un verbe inexistant / on comprend que c'est se concentrer sur quelque chose / mais euh / non

JGV : c'est inexistant parce que tu l'as jamais vu ou parce qu'il est pas dans le dictionnaire ou?

MF04 : il est pas dans le dictionnaire [*focusser*]

SH03 : hmm moi si il l'a pas dans le dictionnaire je l'accepterai pas [*responsablement*]

MH02 : responsable non il existe pas / [après avoir cherché *responsablement* dans le *Robert*]

JGV : OK / donc ça va être pénalisé?

MH02 : ben oui [...] sinon il pourrait m'inventer n'importe quel mot

### 1.1.1.3.2 Présence dans le dictionnaire

À l'inverse, lorsqu'un mot est attesté dans le dictionnaire, c'est un argument de poids pour justifier son acceptabilité pour 15 enseignants :

SF02 : OK en autant que ce mot-là / que ce soit peu importe dans n'importe quel dictionnaire puis si on l'a accepté / OK / c'est vraiment ben je donne l'exemple le fameux voire même il y a un seul dictionnaire qui accepte le voire même mais étant donné qu'il a été accepté / dans un dictionnaire / on est obligés de l'accepter le voire même

MH03 : euh mon réflexe premier / vérifier dans le dictionnaire est-ce qu'on l'accepte? week-end on l'accepte [week-end]

Cependant, pour l'enseignant SH02, la présence d'un mot dans un seul dictionnaire n'est pas toujours perçue comme un critère suffisant :

SH02 : je sais que Larousse a accepté twitter mais euh pour l'instant ça va me prendre plus que Larousse là [twitter]

Deux enseignants (MH05, SF01) avancent qu'ils n'oseraient pas pénaliser des mots présents dans le dictionnaire, même s'ils pensent que ces mots ne devraient pas y être ou qu'ils sont fautifs, car les élèves ne sont pas nécessairement capables de décoder l'information donnée (par exemple, l'étiquette *anglicisme* ou *critiqué*) et peuvent interpréter qu'un mot est correct dès qu'il est attesté dans le dictionnaire. La seule et unique présence du mot dans le dictionnaire l'emporte alors sur le traitement qu'en propose le dictionnaire :

MH05 : t'sais si ils apparaissent dans le dictionnaire pour nous t'sais pour un élève je peux pas dire ben je vais le pénaliser [les mots anglais]

Une enseignante (MF05) soulève qu'elle est obligée, par la direction de l'école, d'accepter le lexique accepté dans *Antidote*, même si elle n'est pas toujours d'accord :

MF05 : oui ben *week-end* euh je l'acceptais pas au début de ma carrière mais *Antidote* l'accepte fait que en fait je suis vraiment pas d'accord avec ça là mais pour vrai / je préfère que les élèves / privilégient mettons fin de semaine parce que c'est vraiment plus un / un terme francisé sauf que / je veux dire c'est / la direction de l'école dit c'est / [...] c'est l'outil qu'on utilise fait que c'est ce que j'accepte [week-end]

### 1.1.1.3.3 Usage critiqué par les dictionnaires

Puisque le dictionnaire est la référence par excellence des enseignants, les enseignants corrigent souvent (28 fois, pour 16 enseignants, dans notre corpus) ce que les ouvrages de référence

indiquent comme formes fautives, emplois critiqués, anglicismes et impropriétés, à moins qu'un autre critère, comme l'usage, intervienne (voir section 1.2) :

SH01 : euh lui ne m'a pas dérangé donc s/ probablement que c'est un anglicisme qui m'a échappé là mais s'il est reconnu comme tel [par les dictionnaires] c'est sûr que je l'aurais refusé [focusser]

MH04 : donc j'ai cherché dans le *Multi* [...] ben ça disait justement que c'est une impropriété là que c'est / que le verbe dans le fond *barrer* c'est comme *barrer* le chemin à quelqu'un [*barrer*]

SH05 : parce que si il est vraiment comme écrit anglicisme au sens de s'opposer à quelque chose // je pense je l'aurais mis mal [s'objecter]

#### 1.1.1.3.4 Mot ayant un autre sens dans le dictionnaire

La moitié des enseignants ont avancé que, lorsqu'aucune définition d'un mot dans le dictionnaire ne correspond au sens que prend le mot dans le texte de l'élève, ils lui mettent une faute :

SH01 : *la même peignure* peignure je l'ai vérifié euh j'avais un doute alors on l'entend régulièrement à l'oral aussi mais peignure dans le Larousse ce sont des euh des touffes de cheveux qui vont se détacher donc ça a pas le même sens / donc je l'aurais refusé [*peignure*]

MF02 : un terme comme ceux-là / euh ben le *restant* je suis allée vérifier dans *Antidote* / parce que j'avais comme un petit un petit doute puis effectivement c'est ça on doit utiliser le reste de tes jours là le restant c'est de la nourriture [*restant*]

#### 1.1.1.4 Résultats de l'exercice d'interprétation d'articles de dictionnaires

Comme nous cherchions à savoir comment les enseignants décodent les articles figurant dans les dictionnaires et traitent les informations qu'ils contiennent – et qui peuvent varier d'un dictionnaire à l'autre –, nous avons présenté à chaque participant les articles portant sur *s'objecter*, *pipeline* et *dépendamment de* que l'on trouve dans le *Multidictionnaire*, *Le Petit Robert*, *Le Petit Larousse* et *Usito* et nous leur avons demandé s'ils concluaient que ces mots sont fautifs ou corrects à la lumière des descriptions que l'on trouve dans ces dictionnaires. Si nous avons retenu ces trois mots, c'est que l'information qu'on donne à leur sujet varie considérablement d'un dictionnaire à l'autre. En effet, il n'y a aucune information sur la forme pronominale du verbe *objecter* dans les deux dictionnaires français, et cette forme est donnée comme fautive ou non standard dans les deux dictionnaires québécois. *Dépendamment* est absent du *Larousse*, présenté comme « courant au Canada » dans le *Robert*, donné comme « parfois critiqué » dans *Usito* et comme un québécisme familier dans le *Multidictionnaire*. Quant à *pipeline*, trois ouvrages en mentionnent l'origine anglaise, ce que ne fait pas le *Multidictionnaire*,

qui recommande les synonymes *oléoduc* et *gazoduc*. On peut ainsi vérifier ce qui attire davantage l'attention des enseignants et comment ils interprètent et hiérarchisent ces informations.

Pour ce qui est de la forme pronominale du verbe *objecter*, 18 enseignants estiment que c'est une erreur parce que c'est un anglicisme, une forme fautive ou qu'il est critiqué comme synonyme non standard de *s'opposer à* ou que c'est un verbe transitif. Seuls 2 enseignants (MH02 et MH03) jugent suffisant que le verbe soit attesté dans le dictionnaire et soulignent qu'il vient du latin. Leurs commentaires mettent en évidence la valeur positive qu'ils accordent alors à l'origine latine et l'attention qu'ils portent aux données étymologiques. Plusieurs enseignants (SH01, SH04, SF04, SH05, SF01) ont soulevé qu'ils ignoraient que c'était une erreur, d'autant plus qu'ils l'utilisent et l'entendent souvent. Ils n'auraient donc pas pensé à chercher dans le dictionnaire, mais devraient dorénavant la relever. Deux enseignantes (MF01 et SF05) admettent plutôt qu'elles ne corrigeront pas la faute si elle se présente dans les copies d'élèves, se voyant mal corriger une faute qui leur était inconnue.

En tout, 6 enseignants décodent que *pipeline* est une faute, comprenant que *de l'anglais* ou *mot anglais* indique qu'il s'agit d'un anglicisme ou d'un mot anglais fautif ou interprétant la présence d'équivalents français comme une critique du mot anglais. L'origine anglaise est un critère de non-acceptation si fort pour ces six enseignants qu'ils ne tiennent pas compte de l'attestation non critiquée du mot dans les dictionnaires et de son usage fréquent. Deux participants (SF05 et SH02) tolèrent plutôt cet emprunt parce qu'il n'est pas critiqué par les dictionnaires, mais jugent que les équivalents français *gazoduc* et *oléoduc* doivent toujours lui être préférés. Les 12 autres participants considèrent que *pipeline* est un emprunt correct, essentiellement parce qu'il est attesté dans le dictionnaire et qu'il n'est pas critiqué, même s'il vient de l'anglais. Donc, pour la majorité, l'étiquette *mot anglais* n'est pas interprétée comme une critique et dénote plutôt qu'un emprunt fait bel et bien partie de la langue française. Le critère de la prescription prévaut sur celui de l'origine anglaise :

SF04 : oui // *pipeline* mot anglais donc la différence / pour moi entre mot anglais pis anglicisme est différente (lit) je vois pas de // je vois pas de raison de le pénaliser là donc c'est écrit mot anglais oui ça origine / du mot anglais mais c'est pas un anglicisme il est maintenant assumé comme un emprunt [pipeline]

La moitié des enseignants considèrent que la présence de *dépendamment* dans le dictionnaire leur suffit et qu'aucune information n'indique que cet usage n'est pas correct. On en comprend que

les enseignants décodent qu'un usage est acceptable même s'il est « parfois critiqué » et n'est plus en usage ailleurs. Cependant, certains arguments jouent contre la présence dans le dictionnaire, par exemple la marque *familier*, qui entraîne une erreur pour 3 enseignantes. Les 7 autres enseignants tolèrent l'usage de *dépendamment*, tout en estimant que d'autres synonymes lui sont préférables, en raison de son registre familier et de son usage rare et parce qu'il n'appartient plus à l'usage courant hors Québec.

Ces résultats mettent en évidence que les enseignants ne comprennent pas tous l'information de la même manière, notamment l'étiquette *mot anglais*, et qu'ils n'accordent pas tous de l'importance aux mêmes éléments (étymologie, définitions, étiquettes d'usage, etc.). Il y a donc plusieurs positions normatives possibles selon ces mêmes données, sans compter les autres aspects de leur imaginaire dans l'équation.

### 1.1.2 Mot traité dans les chroniques de langage

Une enseignante (SF04) dit qu'elle lit et écoute parfois des chroniques de langage, surtout celles de Guy Bertrand, et qu'elle les considère comme une référence au même titre que les dictionnaires pour accepter un usage :

SF04 : ou je vais voir plutôt où en est rendu le mot dans ce t'sais sur un continuum temporel mettons je vais regarder euh justement *twitter skype* / des mots plus modernes on va dire euh il est tu encore au stade d'anglicisme ou d'impropriété ou de / ou / on le voit de plus en plus dans les chroniques de / de Guy Bertrand à Radio-Canada des fois euh il va il va présenter les mots comme euh c'est de plus en plus utilisé de plus en plus accepté certains ouvrages acceptent que / donc quand je vois que on tend vers une une acceptation de la forme / je vais / je suis plutôt en avance que que traditionnelle dans les corrections [*twitter, skype*]

### 1.1.3 Acceptation par l'Académie française ou l'OQLF

Le fait qu'un usage ne soit pas approuvé par l'Académie française ou l'Office québécois de la langue française justifie parfois sa correction (seulement 2 cas dans le corpus). Dans le premier exemple ci-dessous, l'enseignant SH01 s'appuie sur ce qu'il croit être la position de l'Académie, sans le valider. Ceci illustre bien que les arguments des enseignants reposent souvent sur des perceptions plutôt que des observations :

SH01 : *skype* bon c'est sûr que ça fait partie des / des expressions qu'on entend de plus en plus mais euh même si je ne l'ai pas vérifié / d'après moi il n'est pas accepté encore par l'Académie française [*skype*]

SH05 : dans ce temps-là je me dis c'est un mot anglophone qui a pas été encore accepté par euh l'Office de la langue française [*twitter, skype*]

Par conséquent, un usage approuvé par ces institutions sera accepté par les enseignants :

SH05 : parce que / on l'a vu à l'école mais je sais que dans l'Office de la langue il va être accepté fait que je l'ai pas mis / comme une faute / mais j'aurais accepté fin de semaine [*week-end*]

#### 1.1.4 Avis des pairs

Pour les cas complexes, auxquels le dictionnaire ne donne pas de réponse satisfaisante, voire pas de réponse du tout, presque tous les participants affirment qu'il leur arrive de consulter leurs pairs, même si c'est plutôt rare, surtout quand leurs bureaux sont loin les uns des autres ou qu'ils corrigent à la maison. Très peu se souvenaient d'un mot dont l'usage lexical avait fait l'objet de discussions entre collègues :

SH01 : ben j'ai mon collègue [...] qui lui est un grand connaisseur de la langue française et surtout du du / en fait c'est un Québécois pure souche donc lui il est très très très à cheval sur euh sur la langue française au Québec c'est un grand défenseur de la langue française *et cetera* euh donc lui est assez rigoureux plus rigoureux que moi encore je dirais donc des fois quand j'ai un petit doute je vais je vais le questionner là / euh j'ai pas un exemple précis de terme euh mais ça m'arrive souvent

SH02 : euh ouais à un moment donné j'ai rencontré le mot euh / valétudinaire / et là je dis bon valétudinaire pis là il y avait un collègue qui savait ce que ça voulait dire / ouf / ouais mais autrement xx ça c'est un exemple mais euh ou encore peut-être sur certains emplois / euh particuliers / toi est-ce que t'acceptes ça quand un élève / utilise cette expression-là? / par exemple / euh / il était vraiment euh / il était vraiment un gars cool // moi je l'accepte pas certains vont l'accepter entre guillemets

Une jeune enseignante confie qu'elle n'est pas à l'aise de consulter des collègues, de peur d'être jugée. Elle le ferait seulement après avoir fait des recherches poussées et, de préférence, elle oserait davantage en parler à quelqu'un qui a peu d'expérience comme elle :

MF05 : moi je suis la jeune enseignante on dirait que / je me sens mal à l'aise à aller poser des questions à ceux qui auraient plus d'expérience parce j'ai peur de / de mal paraître de pas connaître / mes sujets en tout cas t'sais d'avoir l'air [...] imbécile finalement à poser une question puis ça juge beaucoup quand même

## **1.2 Critères d'ordre constatif**

Les critères d'ordre constatif relèvent de l'observation des usages. Chez les linguistes, les usages qui varient en fonction d'un certain nombre de paramètres sont rattachés à plusieurs types de variations : diaphasiques, diamésiques, diastratiques et stylistiques. Des usages sont alors

« marqués » lorsqu'ils s'écartent d'une référence qui est considérée comme étant le « standard ». Notamment, des mots sont associés à un contexte de communication orale (variation diaphasique), au registre familier ou vulgaire (variation diaphasique), ou populaire (variation diastratique) ou encore à un groupe de gens (variation diaphasique). À la différence du chapitre 2, nous nous concentrons ici sur la nature des arguments utilisés et nous distinguerons ceux qui amènent les enseignants à accepter des usages et de ceux qui donnent lieu à une correction.

### 1.2.1 Usages ayant une valeur d'exemple

Dans une certaine mesure, l'usage, notamment celui qu'on peut observer dans les médias et les œuvres littéraires, mais aussi dans le discours de façon générale, sert de référence dans la construction de la norme lexicale, surtout pour les usages qui ne sont pas encore attestés dans les dictionnaires ou qui sont critiqués mais très fréquents. Par exemple, un enseignant (SH02) considère que plus un mot est en usage depuis longtemps, plus il est acceptable, son usage étant de plus en plus courant. Ainsi, il acceptera mieux les mots plus ou moins récents que les mots très récents :

SH02 : je vous dirais dans les trois termes [*clavarder, twitter, skyper*] c'est lui [*skyper*] qui est le le / que j'accepterais le moins parce c'est vraiment plus récent [*clavarder, twitter, skyper*]

La majorité des arguments favorables (7/9) s'appuient plus précisément sur l'usage normé, c'est-à-dire l'usage que l'on trouve chez des locuteurs qui sont vus comme des modèles et qui sont donc vus comme des représentants de l'usage normé, par exemple, les journalistes et les écrivains qui sont considérés comme des repères normatifs, des autorités. L'enseignant SH01 note entre autres que sa connaissance de l'usage – ce qu'il entend et ce qu'il lit – lui permet de déterminer le registre des mots. Il conseille même aux nouveaux enseignants d'écouter des émissions de radio et de télévision dans un français standard pour développer leurs compétences de correcteurs :

SH01 : il y a beaucoup euh écouter les nouvelles beaucoup en choisissant / en choisissant bien ses émissions aussi euh c'est sûr qu'habituellement il y a des des des radios des télévisions des chaînes de télévision comme Radio-Canada qui essaient d'avoir un langage un peu plus soutenu donc on sort du registre populaire là euh ce qui va permettre à ce moment-là à l'enseignant de faire la part des choses entre ce qui ce qu'on entend mais qui est peut-être qu'on devrait éviter à l'écrit ou bon vous voyez ce que je veux dire donc c'est ça donc c'est vraiment l'usage l'écoute qui fait que on finit par acquérir une habitude



Ainsi, la présence de certains usages dans la presse, la littérature et même à la radio et à la télévision, peut valider ces usages aux yeux des enseignants MH01, MH02, MH04, MH05, SF03 et SF05 :

MH05 : ben // c'est là que c'est t'sais ça devient ambigu je trouve faut plus il/ t'sais il y a des mots qui / clairement sont passés dans l'usage là clavarder pis twitter les deux je les ai vus dans Le Monde je les ai vus dans La Presse t'sais à un moment donné quand l'usage est normé en quelque part je pense pas que ça soit nécessaire qu'ils soient absolument dans le dictionnaire mais là t'sais *skyper* il apparaissait tout simplement pas [*clavarder, twitter, skyper*]

SF05 : ouin je me suis demandé quand je l'ai vu / tu vois la réflexion que j'ai eue quand j'ai vu pipeline là (rires) c'est que j'ai écouté Tout le monde en parle dimanche soir justement / pis ils ont utilisé pipeline [*pipeline*]

Plusieurs enseignants soulèvent toutefois que tous les textes presse ne sont pas des modèles à suivre et que cela dépend du journaliste (sportif, politique, etc.) et de sa compétence comme rédacteur, du registre (s'il est standard ou familier) ainsi que du journal (sa qualité, s'il est révisé). Ainsi, on trouve l'usage normé sous la plume de journalistes compétents qui écrivent en français standard. Une jeune enseignante (MF03) précise que les journalistes sont des rédacteurs professionnels et donc des modèles de réussite pour les élèves, même si personne n'est parfait :

MF03 : ben oui / oui / c'est des modèles de réussite les personnes quand même qui sont / les journalistes qui écrivent des chroniqueurs qui écrivent c'est des modèles de réussite / les œuvres québécoises qui se font c'est des modèles de réussite / assurément euh / maintenant c'est pas des personnes per/ parfaites je pense que à part le dictionnaire là les élèves nous disent ça souvent hey mais vous êtes prof de français / euh oui prof de français égale pas dictionnaire donc euh / non moi je pense que / x comme ça pis ça veut pas dire qu'on peut pas s'améliorer pis ça veut pas dire que on / on peut pas faire des erreurs

Cependant, en raison de l'abondance d'erreurs qu'ils observent dans la presse et à la radio, la plupart des enseignants consultent le dictionnaire pour savoir si les usages qu'ils y voient et qu'ils considéraient fautifs sont désormais acceptés et, le cas échéant, leurs connaissances lexicales sont mises à jour. Des enseignantes (MF04, SF01, SF03 SF04) admettent que l'usage fait évoluer la norme, mais estiment qu'on ne peut pas reproduire des erreurs parce qu'elles sont fréquentes :

SF01 : OK / ben non je justement ça peut me questionner euh tout dépendamment aussi du quotidien donc mettons *La Presse* c'est un bon quotidien s'ils l'emploient dans un dans le fond dans un tel contexte là je vais me dire probablement que ça se dit donc oui je peux être influencée euh je peux aussi faire mes recherches aussi si je suis pas certaine donc ça veut pas dire à cent pour cent qu'ils ont raison parce qu'ils l'écrivent / ça peut m'influencer mais ça veut c'est ça pas des fois à cent pour cent nécessairement je peux aussi c'est ça vérifier ou faire ma tête là-dessus

Selon SF04, la qualité du français dans les œuvres littéraires, en raison du travail d'édition et de révision, est supérieure aux textes journalistiques rarement révisés :

SF04 : la littérature / oui la presse non / parce que quand on / on connaît le le / le budget consacré à la correction puis à la révision c'est très très mince / voire absent *La Tribune* ils ont plus de correcteurs / *Journal de Montréal* ils ont pas de correcteurs *La Presse* ils en ont congédié plusieurs donc c'est pas un c'est pas des modèles / de communication nécessairement [...] littérature je sais qu'un ouvrage publié il est révisé normalement ça arrive là qu'il y a des erreurs / mais encore là faut évaluer le / le contexte

Une de ces enseignantes (SF03) raconte même qu'elle a écrit à un journaliste récemment pour l'aviser qu'il avait utilisé un anglicisme dans un article :

SF03 : comme exemple tiens je vous donne un exemple j'ai écrit à un journaliste en fin de semaine de dans *La Tribune* qui avait utilisé le mot *canceler*

### 1.2.2 Usages exclus de la langue normée

L'appartenance à l'usage familier est utilisée 40 fois (par 14 enseignants) pour justifier des corrections, car c'est considéré comme un écart à la norme du français standard (voir les exceptions au chapitre 2, section 3.6.1). C'est donc l'argument d'ordre constatif le plus fréquent :

SF04 : ben je peux faire l'exercice devant toi là / ça dépend de // fermer au moyen d'une barre // Québec familier fermer à clé donc à partir du moment où c'est familier t/ es pas dans le registre de langue donc on parle d'adaptation là à la situation de communication [barrer]

Huit des enseignants utilisent (17 fois) l'argument que des usages appartiennent à la langue parlée pour refuser leur utilisation dans les communications écrites :

SH01 : dépendamment de la température euh l'adverbe *dépendamment* / qu'on utilise fréquemment à l'oral / ne s'utilise pas à l'écrit [dépendamment]

SF01 : je trouve dans le fond ce serait peut-être plus robe de nuit *jaquette* c'est plus à l'oral c'est plus le parler donc dans un texte euh aurait moins sa place [jaquette]

L'argument de l'usage populaire est moins fréquent que celui de l'usage oral ou familier, mais est tout de même invoqué par cinq enseignants (8 fois) pour expliquer des corrections dans un texte en français standard :

SH01 : / une expression qui est correcte c'est juste qu'elle est trop vague elle est trop imprécise on devrait dire beaucoup de personnes ou euh / beaucoup de monde ça fait registre populaire aussi [beaucoup de monde]

Enfin, un enseignant (MH03) considère un usage fautif parce qu'il évoque pour lui le langage des joueurs de hockey, qui, à son avis, maîtrisent mal la langue française et ne sont donc pas une référence en matière de norme :

MH03 : et là *focusser* je sais que ça fait très langage de hockey là / dans un texte non [*focusser*]

### 1.3 Critères d'ordre systémique

Les critères d'ordre systémique font intervenir des considérations directement liées au système de la langue. Nous pouvons distinguer quatre cas de figure dans nos entrevues.

#### 1.3.1 Classe grammaticale du mot

Trois enseignantes (MF02, SF01 et SF03) estiment qu'un mot ne peut appartenir qu'à une seule classe de mots et qu'un adjectif ne peut être utilisé comme un adverbe, parce que ce n'est pas sa véritable classe grammaticale :

SF01 : euh / selon moi même ça se dit pas encore là on dit ah c'est comme ça *pareil* mais c'est dans le fond c'est un c'est une erreur là faut vraiment dire dans des poubelles quand même ou euh euh *pareil* en fait c'est normalement c'est un adjectif là *pareil* mettons ces deux chandails sont *pareils* dans le sens [...] identique donc c'est pas le bon emploi ici du mot *pareil* [*pareil*]

MF02 : *beaucoup de / gens jettent du papier ou des canettes dans* ah tout de même / parce que c'est mal utilisé *pareil / pareil* c'est un adjectif pis ici y est utilisé comme si c'était euh / un adverbe [*pareil*]

L'enseignante SF03 estime aussi, comme l'enseignant MH02, que les élèves ne peuvent utiliser des noms de marque déposée ou des verbes qui en dérivent et qu'il faudrait plutôt inventer des noms communs ou des verbes dérivés de ces noms communs pour désigner ces objets ou ces actions. À leur avis, les noms de marque déposée ne font pas partie du français correct et doivent être remplacés par des noms communs :

MH02 : euh *twitter* c'est c'est euh / premièrement c'est un nom commercial donc [...] c'est comme si on disait Kleenex [...] c'est un nom commercial je pense que je sais pas si ça a été francisé s'il y a un mot qui a été inventé pour ça mais euh mais si ça existe pas il faudrait l'inventer [...] c'est comme le clavardage ça c'est bien / ça c'est un mot français qui a été créé pour [...] décrire cette réalité-là mais *twitter* pis *skyper* là euh / moi j'apprends à dire à mes élèves un papier-mouchoir et non pas un Kleenex [*twitter, skyper*]

On voit dans les exemples précédents qu'un mot doit être conforme à ce qu'on considère comme les règles morphologiques du français, par exemple, un adverbe finit en *-ment*, les noms se terminent par des suffixes comme *-age* dans *clavardage*, etc.

### 1.3.2 Vide lexical et respect des règles morphologiques

Lorsqu'il y a un vide lexical, c'est-à-dire lorsqu'il y a une case vide dans une structure lexicale et qu'aucun mot n'est lexicalisé ou qu'une réalité n'a pas de nom en français, quatre enseignants (SF01, SH02, SH04, SH05) tolèrent les créations de leurs élèves, considérant que les élèves ont le droit de créer des mots en cas de besoin, à condition qu'ils tiennent compte des règles de la morphologie française. Les enseignants s'appuient alors sur l'argument du respect des règles morphologiques pour accepter ces créations. Comme l'illustre l'exemple suivant, les enseignants SF01 et SH04 acceptent les verbes *twitter* et *skyper* dans l'exercice, car ils estiment que ces mots respectent la façon habituelle de créer des verbes en français, c'est-à-dire d'ajouter la terminaison *-er* à un nom pour former un verbe :

SF01 : ouais on a tendance à dans le fond mettre changer dans le fond créer des verbes au premier groupe avec des anglicismes [l'enseignante accepte *twitter* et *skyper*, s'il y a des chevrons]

SH04 : oui bah ouais parce que dans le fond tu prends le programme / pis t'en fais une action la majorité des verbes terminent en e-r c'est logique [*twitter*, *skyper*]

Un enseignant considère même que de telles lacunes lexicales devraient être comblées et lexicalisées :

SH05 : c'est un mot qui devrait exister à mon avis [*responsablement*]

### 1.3.3 Sens

Le sens des mots, établi par convention dans une communauté linguistique donnée, fait aussi partie des règles d'utilisation d'une variété de langue et doit être respecté pour que les locuteurs se comprennent bien. Dans 43 cas (auprès de 17 enseignants), le sens du mot choisi par l'élève ne correspond pas, à leurs yeux, au sens que ce dernier cherchait à exprimer dans le contexte de la phrase, par exemple employer *autobus* dans une situation de transport interurbain ou l'adjectif *monétaire* quand il est question d'économie et pas de monnaie :

SF02 : on va y aller chaque un à un OK euh ça c'est pas le bon c'est pas le bon contexte parce qu'il y a une différence entre *autobus* et *autocar* pis selon le contexte ici ce serait un autocar ici [*autobus*]

SF02 : *monétaires* ça a pas rapport ici avec le / c'est des sous / encore là c'est monétaire existe mais selon le contexte ici / c'est pas avec les / des sous comme tels / fait qu'encore là c'est en termes de contexte [*monétaire*]

Il est à noter que les cas où l'argument du sens des mots s'appuie clairement sur le sens attesté dans les dictionnaires ont été comptabilisés dans les critères d'ordre prescriptifs. En outre, bien que la question de la clarté soit étroitement liée au sens des mots, elle sera traitée dans les critères d'ordre communicationnel (voir section 1.5).

#### 1.3.4 Non-existence dans le système de la langue

De nombreux enseignants (16 sur 20) soutiennent que certains mots n'existent pas, c'est-à-dire que ces mots forgés ne font pas partie du système de la langue :

SF02 : euh devrait s'objecter encore là ça ça n'existe pas [s'objecter]

SF04 : euh dépendamment ce c'est une faute ça existe pas dépendamment / indépendamment existe mais pas dépendamment [dépendamment]

### **1.4 Critères d'ordre fictif**

Les critères d'ordre fictif s'appuient sur des jugements de valeur, entre autres de nature historique et esthétique.

#### 1.4.1 Origine ou sens d'origine

Parmi les critères portant sur l'origine des mots, un enseignant d'expérience (MH02) s'appuie sur le sens ancien de *barrer* et de *char* pour refuser leur usage dans un contexte contemporain, comme si les mots ne pouvaient acquérir de nouvelles acceptions au fil du temps :

MH02 : euh on on barrait la porte au début de la colonie lorsque c'était vraiment il y avait un épar là qu'on mettait pour barrer les portes euh mais aujourd'hui on barre pas les portes on les ferme à clé mais on les barre pas [barrer]

Un autre enseignant se sert plutôt de l'argument de l'origine pour valider un usage, à partir de la date de première attestation qui figure dans le dictionnaire :

MH03 : pour moi le terme il est utilisé disons comme là en seize soixante et onze clac pour moi c'est un c'est un mot / qu'on l'utilise plus aujourd'hui ça c'est une autre histoire mais pour moi oui c'est un mot / [...] c'est parce que moi j'ai son origine [dépendamment]

#### 1.4.1.2 Origine latine

Ces deux mêmes enseignants (MH02 et MH03) établissent l'acceptabilité du verbe *objecter* à la forme pronominale par son étymon latin :

MH03 : s'objecter pour moi l'important c'est que le terme oui regarde il vient du latin [s'objecter]

### 1.4.1.3 Origine anglaise

Contrairement aux mots d'origine latine perçus positivement, plusieurs enseignants perçoivent la langue anglaise comme une menace pour le français et considèrent les mots anglais comme des mots moins valables que ceux d'origine française. Ce critère traduit une volonté que la langue conserve son visage français, entre autres par la néologie. Chez la moitié des enseignants, l'argument de l'origine anglaise suffit pour discréditer un emploi qui a un équivalent d'origine française. Souvent, les mots sont tout de même tolérés, en raison de leur présence dans les dictionnaires ou parce qu'ils comblent un vide lexical (voir section 2.2 et 2.5), mais vus comme des choix médiocres (voir chapitre 2, section 3.6 ou le traitement de *pipeline*, chapitre 3, section 1.1.1.4) :

SF01 : ouais ben en tout cas je pense que c'est accepté là dans dans le dictionnaire je préfère fin de semaine parce que *week-end* ça vient vraiment de l'anglais / euh mais je pense que c'est ça en tout cas mon outil de référence c'est le dictionnaire là peut-être que je laisserais une petite note comme de quoi le terme français ça ça serait plus justement fin de semaine que *week-end* mais je crois pas que je peux le pénaliser [*week-end*]

### 1.4.2 Esthétisme

Il arrive que les enseignants critiquent des mots ou des expressions en raison de leur laideur. Nous avons relevé cet argument 11 fois :

SH02 : si je compare à coiffure coiffure est beaucoup plus neutre que *peignure* [...] les mots en – ure souvent c'est euh une amanchure une *peignure* une coiffure c'est c'est // c'est pas quelque chose de très raffiné / ben dans ma conception de la chose là donc non je serais allé vers un autre terme que ça [*peignure*]

MH01 : ah *responsablement* ben oui // ah oui je l'ai pas vu // c'est donc bien laid [*responsablement*]

Trois de ces enseignants (MH02, MH03 et SF01) s'en servent autant pour refuser des usages que pour en accepter qui sont jugés mignons, savoureux ou colorés. D'ailleurs, l'enseignant MH02 utilise essentiellement le caractère esthétique des québécismes pour déterminer ceux qu'il accepte ou non, compte tenu de la beauté qu'il leur attribue. Un seul de ses exemples est tiré de l'exercice (*peignure*) :

MH02 : il y en a qui sont beaux euh il y a des expressions québécoises qui sont très belles / donc très colorées très imagées et il y en a d'autres qui sont absolument affreuses c'est une espèce de torture de la langue française là euh c'est sûr que c'est c'est euh c/ c'est mon goût à moi [...] ça sonne euh ça sonne euh linguistiquement ça sonne laid [...] comme *peignure* par exemple ça c'est

affreux comme mot ça / euh alors que le mot coiffure existe qui qui est qui est euh c'est le mot qui est accepté dans la langue française [*peignure*]

MH02 : comme quand ma grand-mère disait euh chaque / euh chaque guenille trouve son torchon [...] euh c'est une belle expression c'est c'est c'est imagé

À l'opposé, l'enseignant SH04 estime que le non-esthétisme d'un usage n'est pas un argument suffisant pour corriger un mot :

SH04 : si c'est juste boiteux comme astre // bon OK c'est correct

### 1.5 Critères d'ordre communicationnel

Selon le modèle d'Houdebine, la norme communicationnelle consiste à utiliser un mot même s'il enfreint la norme prescriptive parce qu'il permet de mieux se faire comprendre. Nous retenons ici tous les mots visant à assurer l'intercompréhension ou à favoriser la clarté et la précision.

La moitié des enseignants jugent que des mots ne sont pas assez précis et devraient être remplacés par d'autres mots qui le sont davantage. Ces enseignants s'appuient alors sur la précision et la clarté des mots pour justifier qu'un usage est préférable à un autre :

MH04 : OK // ben donc pour *trouver on peut maintenant trouver* je trouvais que le terme était un peu vague donc *on peut trouver* t'sais est-ce qu'on magasine des billets est-ce qu'il y a / on achète des billets / donc c'est un peu vague ici le terme *trouver* [*trouver*]

SF05 : ouais c'est ça / même chose avec euh il faut que le gouvernement mette ben moi j'ai écrit précision là j'aurais préféré un mot / plus précis que mettre des règles plus drastiques là / peut-être créer des règles ou euh réfléchir à des règles [*mettre des règlements*]

De plus, quatre participants signalent aussi l'importance de la clarté de façon générale, sans discuter d'une erreur en particulier :

SH02 : le but c'est que l'élève soit compris // si l'élève utilise n'importe quoi n'importe comment il risque d'être mal compris / mal interprété pis ça c'est pas un service à lui rendre / que de le laisser / libre de maître de tout son vocabulaire là

MH04 : ben je pense c'est d'avoir une clarté dans les propos donc d'être compris han de toujours être compris par l'autre / surtout si/ atteindre ce qu'on veut / l'écriture c'est un mode de communication donc on veut être compris par l'autre / donc c'est d'aller chercher des caractéristiques de notre destinataire t'sais c'est de dire OK euh mon destinataire mais est-ce qu'il va comprendre t'sais ce mot-là t'sais pis oui on peut aller placer des termes plus euh enrichis des fois / mais faut aller les expliquer par la suite / donc c'est juste de s'adapter aux caractéristiques / du destinataire [...] / t'sais moi quand je vois une copie d'élève pis je vois qu'il y a des mots cherchés / t'sais que des mots qui se t'sais qu'ils sont allés chercher dans le dictionnaire ou / tout ça t'sais / je suis comme wow / c'est c'est bien mais euh // c'est ça t'sais mais je veux pas euh je veux pas que tous les élèves écrivent des textes en langage sout/ en / langue soutenue là / c'est pas

ça mon objectif / c'est d'être com/ d'être clair / t'sais d'avoir un pro/ d'être dans la clarté du propos que ce soit clair qu'on qu'on qu'on comprenne bien le propos

Une seule enseignante (SF02) utilise l'argument de la compréhension pour accepter un mot :

SF02 : ben il est correct effectivement / on est capable de comprendre [*dépendamment*]

## 1.6 Critères d'ordre statistique

Les critères d'ordre statistique reposent sur le nombre observé d'usages ou la fréquence relative d'un usage par rapport à un autre. Bien sûr, les enseignants ne font pas d'étude statistique des usages dans des corpus, mais il leur arrive néanmoins de s'en remettre à la fréquence de manière impressionniste, c'est-à-dire à la fréquence telle qu'ils la perçoivent.

### 1.6.1 Emploi rare ou inusité

Un mot peut exister et donc faire partie du système de la langue, sans être utilisé selon les participants, ce qui discrédite son emploi. Ainsi, quatre enseignants se servent de ce motif pour invalider des usages non observés, dans les médias par exemple :

MH04 : mais en même temps quand on écoute la télévision on entend pas pipeline // ben moi j'entends / en tout cas me semble à Radio-Canada ils disent euh oléoduc [*pipeline*]

De plus, trois enseignants ont soulevé une fois chacun la rareté d'un usage pour justifier sa correction :

MH04 : *skyper* euh ou Skype / je connais / j'entends on entend moins ça [*skyper*]

### 1.6.2 Emploi fréquent

Neuf enseignants ont invoqué (15 fois) la fréquence d'un usage pour justifier son acceptation, soulignant que l'argument exclut les erreurs fréquentes. :

SH04 : euh un usage fort / ça marcherait pour moi parce que dans le fond si je reprends les / twitter ou skyper qui sont des mots créés à partir d/ d'un programme un logiciel je le sais qu'ils seront pas dans le dictionnaire mais le dictionnaire est forcément toujours en arrière de l'usage donc / si il est dedans tant mieux si il est dedans c'est sûr que je mettrais pas d'erreur / [...] dans le fond si c'est quelque chose qui est / si l'usage est fréquent ça se peut même que ça me / ça m'apparaisse pas / que ça me pose pas que ça me fasse pas me poser de question en le voyant donc oui c'est sûr que ça affecte beaucoup là [*twitter, skyper*]



## 1.7 Critères d'ordre identitaire

Les critères d'ordre identitaire font référence à la charge culturelle ou identitaire de certains usages québécois. Nous avons relevé que cinq enseignants rappellent la valeur identitaire des québécismes et encouragent donc leur emploi. Ces arguments portent sur les québécismes en général, ou certains d'entre eux en particulier, sans porter sur des cas de l'exercice de correction :

MH01 : on devrait être fiers de parler de magasinage / euh on devrait être fiers de parler de banc de neige euh jamais je vais dire aux élèves faudrait dire le mot congère / jamais pis / pis ça là c'est c'est presque viscéral là t'sais là c'est c'est t'sais avec quasiment le poing sur la table il en est pas question une congère ça veut dire ici au Québec

JGV : ce serait accepté admettons tout ce qui est établière poutine commission scolaire?

MH02 : oh oui ça j'adore ça [...] j'adore ça faut quand même garder son identité à travers la langue là

## 2. TENSION ENTRE LES DIFFÉRENTS TYPES DE CRITÈRES

Dans le corpus d'entretiens, on peut observer à plusieurs reprises des oppositions entre différents types de critères, surtout entre la prescription et la fréquence des usages. Seuls les critères d'ordre identitaire et communicationnel ne s'opposent à aucun autre critère. Par rapport à l'ensemble des arguments avancés par les enseignants, il y a quand même peu de cas conflictuels (37/402). Comme le montrent le tableau ci-dessous et les exemples qui suivront, les participants n'accordent alors pas le même poids à tous les critères.

**Tableau 8 : Opposition entre des critères dans une justification**

<i>Opposition entre des critères :</i>	<i>Nombre d'enseignants</i>	<i>Nombre de fois où on y fait appel</i>
<i>d'ordre prescriptif et statistique</i>	10	18
<i>d'ordre prescriptif et fictif</i>	5	7
<i>d'ordre prescriptif et systémique</i>	3	3
<i>d'ordre constatif et systémique</i>	2	3
<i>d'ordre systémique et fictif</i>	2	3
<i>d'ordre fictif et statistique</i>	2	3
<i>Total</i>	16	37

## 2.1 Opposition entre des critères d'ordre statistique et prescriptif

Devant des usages critiqués par le dictionnaire ou des usages absents des dictionnaires mais fréquents dans l'usage, des enseignants (SH04, SF03, MH02, MH04, MF01) sont assez tolérants.

Le critère de l'usage fréquent est alors supérieur à celui de la prescription :

SH04 : *pipeline* ça je l'ai / je l'ai vu j'y ai pensé mais maintenant dans les nouvelles il y a tellement de / de / de nouvelles justement à propos de ça que / je l'aurais pas cherché je l'aurais accepté en me disant que de toute façon si il me fait un texte là-dessus euh il est allé chercher ses sources d'informations il est allé voir dans les nouvelles il l'a vu souvent [...] déjà en partant pipeline même si / le Larousse ou le Robert avait dit usage critiqué / je l'aurais pas mis en erreur / il y a / un an je l'aurais probablement plus cherché aujourd'hui / pas du tout [*pipeline*]

MH01 : (lit) ouin là évidemment // sauf là les élèves ça ils / même moi j'aurais tendance à le laisser là / euh tu vois le/ le Multi dit que c'est une forme en langue fautive / anglicisme au sens de s'opposer / à //

JGV : puis vous disiez vous hésitez quand même l'hésitation vient de? du fait que c'est pas vraiment connu comme anglicisme ou du fait que c'est très utilisé ou?

MH01 : ouais c'est plus du fait que c'est très utilisé là [*s'objecter*]

Deux enseignants (MH05, MF01) soutiennent même que l'usage est si fort que des usages critiqués très résistants risquent d'être acceptés un jour ou que les dictionnaires devraient déjà les accepter :

MH05 : il y en a [des erreurs] qui sont hyper résistantes là pis à un moment donné t'sais / le le cas de faire du sens là / ben à un moment donné on va l'accepter parce que tout le monde dit ça là

MF01 : bon *faire sa part* là ça je l'ai pas je l'ai pas souligné là [...] ça c'est quelque chose qui me / je comprends là / l'idée de de d'anglicisme ou euh / mais je m'objecte à ça féroce parce que l'usage est tellement fort que pour moi il a dépassé la norme depuis longtemps / puis à un moment donné ben / va falloir que que que que la norme plie là [*faire sa part*]

Par ailleurs, quatre enseignants estiment que le critère de la norme prescriptive incarnée par les dictionnaires prévaut sur celui de l'usage fréquent (MH03, SH03, SH05, MF02) et qu'il y a des erreurs très fréquentes qui demeureront toujours fautives. Selon eux, la fréquence n'est pas un critère suffisamment valide pour justifier un emploi. Pour cette raison, ils corrigent des mots absents ou critiqués mais d'usage courant. Par exemple, un enseignant (SH03) qui ignorait que la forme pronominale du verbe *objecter* était critiquée la traitera désormais comme une erreur :

MH03 : non j'ai toujours en tête oui que la langue elle évolue mais c'est pas parce que dix mille personnes / vont faire la même erreur on on / pas parce que c'est la quantité de gens ou l/ le nombre de fois qu'on utilise un terme que nécessairement ça va devenir une norme

SH03 : donc en principe c'est pas bon une fois avoir après avoir regardé tout ça là / on dirait que je l'utilise tellement s'objecter ou je l'entends tellement que je finis par l'accepter /

JGV : ouais c'est moins connu /

SH03 : t'sais à la lumière de tout ça [des articles de dictionnaires] je l'aurais pas accepté /

JGV : puis en apprenant ça est-ce que maintenant vous allez le pénaliser dans vos copies?

SH03 : oui [*s'objecter*]

L'enseignant SH05 rapporte que, dans certains cas, s'il ne trouve pas dans son dictionnaire un mot d'usage fréquent, il est prêt à faire des recherches plus approfondies, mais qu'il lui faut tout de même l'appui d'un dictionnaire pour accepter l'usage :

SH05 : ben c'est comme *twitter* pis *skyper* là à cause de ça / étant donné que je le vois partout là j'aurais été vérifier ailleurs que dans le *Multi* / sinon si c'est pas dans le dictionnaire que j'utilise pour corriger ben là je vais mettre une faute [...] je comprends que c'est un mot qui est de plus en plus à la mode pis qui est de plus en plus utilisé / qui est dans les journaux pis tout ça / sauf que j'ai besoin faut quand je corrige faut que je prenne une décision au niveau de / des ouvrages de référence que j'ai [*twitter, skyper*]

Deux enseignants privilégient tantôt l'usage tantôt le dictionnaire. En effet, l'enseignant SH01 considère que les mots d'usage fréquent mais utilisés dans un sens autre que celui du dictionnaire ainsi que ceux d'usage peu fréquent mais présents dans le dictionnaire sont des erreurs. De son côté, l'enseignant MH01 accepte une fois un usage critiqué par le dictionnaire, mais d'usage fréquent et en refuse un autre pour les mêmes raisons. Le même critère n'entraîne donc pas toujours la même conclusion sur le plan de l'acceptabilité normative.

## 2.2 Opposition entre des critères d'ordre prescriptif et fictif

En tout, quatre enseignants (SH01, SF01, SF02 et MF05) acceptent des mots d'origine anglaise parce qu'ils sont attestés dans le dictionnaire (sans y être critiqués) :

SF01 : ouais ben en tout cas je pense que c'est accepté là dans dans le dictionnaire je préfère fin de semaine parce que week-end ça vient vraiment de l'anglais / euh mais je pense que c'est ça en tout cas mon outil de référence c'est le dictionnaire [*week-end*]

Un autre enseignant (MH03) évalue à partir des articles de dictionnaires que *pipeline*, même s'il y est attesté, serait à remplacer par *oléoduc*, qui est plus raffiné, donc plus beau :

MH03 : peut-être ouais utiliser le / oléoduc d'abord parce ça fait un mot qui est un peu plus / mettons qu'il a l'air plus raffiné aussi [*pipeline*]

Ces tensions démontrent que l'attestation du dictionnaire a plus de poids que l'origine anglaise, mais que l'esthétisme est parfois plus décisif que l'attestation du dictionnaire.

### 2.3 Opposition entre des critères d'ordre prescriptif et systémique

Même si des usages se conforment aux règles de la langue française et qu'ils combleraient un vide lexical, trois participants (MH03, SH03 et MF05) considèrent néanmoins que la validation par un dictionnaire demeure nécessaire, par exemple pour l'adverbe *responsablement*. Ici, le critère d'ordre prescriptif est nettement supérieur à celui d'ordre systémique :

MH03 : non? parce que *responsablement* ben / techniquement il pourrait exister je leur montre quand je fais les dérivations adverbiales tu tu prends la petite formule mathématique dans le fond t'adjectives tu féminises tu rajoutes le suffixe -ment quatre-vingt-dix pour cent du temps ça marche sinon c'est un e ou un a double m ou pas bon ou les accents aigus momentanément / fait que je leur montre ça déjà [...] c'est sûr que c'est / agir de façon responsable tu agis *responsablement* / moi mon réflexe c'est / cherche dans le Larousse il existe ou pas / il est pas là ben / [...] dans le concret il est pas là il est pas validé oui mais il y a d'autres sources / c'est ça pour moi c'est l'exception c'est le point cinq quatre-vingt-dix-neuf point neuf ça c'est le point un là qui qui traîne [*responsablement*]

### 2.4 Opposition entre des critères d'ordre constatif et systémique

Bien que des usages se conforment aux règles de la langue française, un enseignant (SH02) estime que le critère de l'usage standard doit être satisfait pour accepter un néologisme :

SH02 : c'est pas répandu dans le langage standard ça a pas franchi cette barrière-là c'est souvent là-dessus qu'on s'appuie han quand bon vient le temps d'évaluer / *responsablement* // dans le fond quand on y pense euh / il suit la règle de la formation des adverbes comme beaucoup d'autres adjectifs [*responsablement*]

Devant ce cas, l'enseignant SH02 oppose aussi deux critères d'ordre systémique. La non-existence de *responsablement* lui fait d'abord dire que c'est une erreur, mais à bien y réfléchir, il estime que c'est une erreur moindre, car elle respecte les règles de formation des adverbes en français :

SH02 : euh à *forcer les gens à agir responsablement* ben *responsablement* existe même pas / on a forcé un adverbe à partir de l'adjectif *responsable* puis euh bon on a supposé que ça existait [*responsablement*]

SH02 : *responsablement* // dans le fond quand on y pense euh / il suit la règle de la formation des adverbes comme beaucoup d'autres adjectifs // pourquoi est-ce que là j'ai // [...] je dirais que je serais probablement beaucoup plus indulgent pour *responsablement* / qui est une dérivation d'un terme français [*responsablement*]

Un de ses pairs (MH03) met plutôt de l'avant le sens d'un mot pour dire que son sens dans l'exercice ne correspond pas à son sens historique, mais l'accepte en s'appuyant sur l'usage pour dire qu'un tel usage dans un discours rapporté est vraisemblable :

MH03 : donc tu n'embarques pas je sais très bien c'est de monter en voiture / mais ici au Québec on emploie plein de termes // de de de navigation parce qu'à l'époque on voyageait par canot justement / dans les les voies fluviales ou les rivières / ça j'en parle à mes élèves aussi c'est pour ça que char la même chose ici au Québec on va dire ça / donc pour le contexte ça fait réaliste [embarquer, char]

Dans les deux cas, le critère de l'usage est plus décisif que l'argument d'ordre systémique.

## 2.5 Opposition entre des critères d'ordre systémique et fictif

Deux enseignants (SH02 et MH05) permettent les mots d'origine anglaise, à condition qu'il n'y ait pas d'équivalents satisfaisants en français. Le critère d'ordre systémique (vide lexical) est l'argument dominant qui amène, par exemple, le Sherbrookoïse SH02 à accepter l'usage de verbe *skyper* :

SH02 : ouais parce que je il y a pas d'équivalent en français pour euh décrire ça là pis euh tenir une conversation vidéonumérique bon / quand on peut le dire en un mot / si on était capable de trouver un équivalent / à consonance plus française c'est sûr que j'irais vers ça mais là ça n'existe pas encore [*skyper*]

## 2.6 Opposition entre des critères d'ordre fictif et statistique

Deux enseignants (MF02 et SH02) abordent la tension entre l'usage fréquent (statistique) et l'origine anglaise (fictif). À leur avis, même si un usage est fréquent, il faut privilégier les mots d'origine française à ceux d'origine anglaise. L'origine anglaise est pour eux le critère décisif :

MF02 : *week-end* pareil la même même chose euh je sais que c'est / plus commun dans la francophonie mais fin de semaine est tellement plus approprié [*week-end*]

L'origine anglaise est perçue si négativement par l'enseignant SH02, qu'il considère qu'un usage rare plus acceptable qu'un usage d'origine anglaise.

## 3. BILAN

En somme, le chapitre 3 met en lumière plusieurs éléments de l'imaginaire linguistique qui guident l'évaluation du lexique des enseignants, surtout le poids considérable de la norme et l'usage. De préférence, les usages sont attestés dans les dictionnaires, sinon ils doivent être attestés dans l'usage normé que l'on trouve chez certains types de locuteurs modèles. D'autres critères, d'ordre systémique et fictif et parfois d'ordre communicationnel, statistique et identitaire, motivent aussi les prises de décision normatives : les vides lexicaux, le sens et l'existence des

mots dans le système linguistique, leur origine et leur esthétisme, leur précision et leur compréhension, de même que leur fréquence et leur valeur identitaire.

De plus, il y a des oppositions entre différents arguments, surtout entre l'usage et la prescription, et, à l'occasion, entre des arguments d'ordre constatif, prescriptif, systémique, statistique et fictif. Nous pouvons conclure de l'analyse des tensions entre les différents critères que les enseignants sont très influencés par l'usage (fréquent) et la norme des dictionnaires. Les enseignants ont soit une préférence pour l'un ou l'autre ou ils alternent au cas par cas. En outre, l'usage est plus décisif que les arguments d'ordre systémique, mais celui de l'usage fréquent l'est moins que celui de l'origine anglaise. Ce dernier critère devient, à son tour, secondaire quand il est question d'un vide lexical. La validation du dictionnaire prévaut sur les mots qui remplissent un vide lexical et, enfin, le dictionnaire valide des mots d'origine anglaise, mais il arrive que le critère de la laideur fasse rejeter un usage prescrit.

## CONCLUSION

Nous avons vu dans la problématique qu'il y a au Québec une concurrence entre deux normes linguistiques, une norme locale et une norme internationale, et que le programme ministériel de français au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire ne définit pas clairement en quoi consiste le français québécois standard à enseigner. Nous avons donc cherché à voir comment les représentations de la norme lexicale chez les professeurs de français langue d'enseignement au deuxième cycle du secondaire se manifestent dans leur discours à partir d'exemples concrets d'usages lexicaux. Nous nous sommes notamment intéressée à des types d'usages qui peuvent entraîner des questionnements normatifs, entre autres des usages critiqués mais fréquents, des mots nouveaux absents des dictionnaires ou encore des emprunts à l'anglais.

Pour ce faire, nous avons mené des entrevues auprès de 20 enseignants de français au deuxième cycle du secondaire des régions de Sherbrooke et de Montréal. Nous avons retenu 10 hommes et 10 femmes, dont la moitié avait plus de 10 ans d'expérience. Au cours des entrevues individuelles, nous leur avons demandé de corriger de courts textes et de justifier leurs corrections, puis nous les avons interrogés sur leur conception de la norme lexicale écrite et sur leurs positions normatives à l'endroit de diverses catégories d'emplois lexicaux.

À l'instar d'Anctil (2011), nous observons que le lexique occupe une place secondaire dans l'enseignement du français et dans l'évaluation des compétences d'écriture par rapport à la grammaire et à l'orthographe. Il en est de même dans la formation initiale et continue des enseignants. La difficulté de définir la norme lexicale, de repérer certaines erreurs lexicales, d'expliquer précisément en quoi elles consistent, de faire la distinction entre un registre de langue et un sociolecte et, chez quelques participants, la difficulté de faire la distinction entre un anglicisme critiqué et un emprunt à l'anglais (non critiqué) ou encore entre un archaïsme dans l'usage québécois et un archaïsme dans l'usage hexagonal n'y sont sans doute pas étrangères.

Les enseignants conçoivent que les élèves doivent apprendre à maîtriser le français standard et que cette maîtrise s'acquiert progressivement. Ainsi, la norme scolaire tient compte du fait que les élèves du secondaire sont en situation d'apprentissage. Par ailleurs, la norme lexicale évolue au fil du temps (notamment avec l'arrivée massive de nouvelles réalités qui doivent être nommées) et elle est variable selon le contexte (surtout entre l'oral et l'écrit).

En ce qui a trait aux variétés de français, la majorité des participants considèrent que le français enseigné doit être le français québécois standard tel qu'il est décrit dans les dictionnaires ou perçu selon l'intuition linguistique des informateurs. D'autres études récentes (Razafimandimbimananana, 2005; Remysen, 2001) notaient aussi une valorisation du français québécois standard chez les élèves et les enseignants. C'est d'ailleurs la norme reconnue dans le programme ministériel de français langue d'enseignement. Quelques participants se disent plutôt partisans du « français international », mais acceptent, sans s'en rendre compte, des usages d'ici, les croyant « internationaux », ou ils les acceptent sciemment pourvu que le registre soit standard. La norme tient donc compte de l'usage québécois à des degrés variables selon les enseignants et nous observons, tout comme Marcotte (1992), que l'acceptabilité des québécismes relève avant tout de leur registre : les québécismes neutres sont tout à fait acceptables, tandis que les québécismes (très) familiers ou encore ceux auxquels on attribue une origine anglaise sont peu tolérés. Les québécismes familiers sont même perçus plus négativement que les mots familiers non marqués géographiquement, quoiqu'ils soient parfois chargés d'une valeur identitaire positive.

À la lumière de l'ensemble des commentaires exprimés par les participants, la norme lexicale scolaire, à l'écrit, se caractérise grosso modo par la conformité à la norme décrite dans les ouvrages normatifs et par un vocabulaire adapté à la situation de communication; elle se distingue de celle qui prévaut à l'oral. Ce standard inclut bon nombre de québécismes, d'emprunts sans équivalents français et de néologismes, mais exclut les mots vulgaires ou populaires, les impropriétés, les pléonasmes et les barbarismes. Néanmoins, certains usages marqués ou non standard seront également acceptés ou tolérés dans les productions écrites, entre autres des mots familiers, des mots nouveaux, des mots vieillis ou archaïques et des mots d'origine étrangère. Quant à la création lexicale, elle doit répondre à plusieurs critères, sinon elle passe pour une maladresse ou un mot inexistant fautif : le plus souvent, elle doit être encadrée de guillemets, attestée dans les ouvrages ou dans les journaux, répondre à un besoin, exprimer une nouvelle réalité ou encore s'inscrire dans un univers imaginaire. Même si tous accordent une grande importance à la norme incarnée par les dictionnaires, la majorité des participants considèrent que les mots ne sont pas fautifs ou corrects en soi, mais plutôt en fonction de la situation de communication (destinataire, type de texte, type de séquence, etc.). Plusieurs autres facteurs tantôt intralinguistiques, tantôt extralinguistiques, comme l'absence de synonyme, l'usage des guillemets, le type d'évaluation, le niveau des études, le milieu scolaire ou encore la



vision de la norme des enseignants, peuvent venir nuancer ces positions normatives. L'interaction de cet ensemble de facteurs dans l'imaginaire linguistique des enseignants oriente les représentations de la norme lexicale scolaire et assure ainsi l'autorégulation de cette norme.

La correction du lexique se fait principalement selon l'intuition linguistique des enseignants et, en cas de doute, à l'aide de dictionnaires, surtout le *Multidictionnaire* ou *Le Petit Robert*. Les résultats de l'exercice de correction mettent en évidence l'absence de consensus clair dans la correction et leurs connaissances lexicales variables, puisque les erreurs corrigées et les raisons de ces corrections varient considérablement d'un participant à l'autre, observation aussi faite par Ancitil (2011). Ces écarts peuvent s'expliquer par leurs représentations de la norme qui peuvent être clairement établies ou non, leur interprétation des ouvrages de référence, le cas échéant, et leurs connaissances, d'autant plus que les enseignants se fient la grande majorité du temps (au moins 80 %) sur leur bagage linguistique. Par ailleurs, la comparaison des corrections faites par les enseignants et de leur discours met en lumière des écarts entre leurs pratiques réelles et leurs pratiques décrites ou idéales, par exemple lorsqu'un enseignant affirme corriger tous les mots familiers, mais en a seulement relevé la moitié lors de l'exercice de correction.

Quelques-uns expriment une certaine insécurité ou doutent de leurs connaissances et façons de corriger, parce qu'ils n'obtiennent pas toujours des réponses claires à leurs interrogations dans les ouvrages de référence ou dans le programme ministériel de français. À cet égard, quelques enseignants aimeraient mieux connaître les positions normatives adoptées par le MELS afin de mieux préparer leurs élèves aux examens. Ils apprennent à vivre dans le doute, parce qu'il n'y a pratiquement pas de concertation au sujet du lexique dans le milieu scolaire. Ainsi, chacun établit ses propres balises. Certains jugent de l'acceptabilité des usages selon leur appartenance à une catégorie d'emplois comme les anglicismes ou les mots familiers. D'autres, qui ne suivent pas de cadre précis, évaluent chaque mot au cas par cas selon des considérations telles que l'usage, l'existence d'un équivalent, etc. Ils parviennent donc difficilement à décrire leur démarche comme correcteur et à se prononcer sur une catégorie.

L'analyse des critères qui guident l'évaluation du lexique des enseignants fait ressortir plusieurs éléments de leur imaginaire linguistique, notamment la tension entre la norme et l'usage. De préférence, les usages sont attestés et approuvés par les dictionnaires usuels, sinon ils doivent être d'usage fréquent, idéalement dans l'usage normé. En effet, les enseignants sont sensibles à

l'usage et comprennent que la langue évolue et que les dictionnaires rendent compte des nouveaux usages avec un peu de retard. Dans leur prise en compte de l'usage, les enseignants considèrent cependant que tous les médias ne produisent pas des textes d'usage standard et que la fréquence d'erreurs ne les rend pas acceptables. Les critères qui motivent les prises de décision sont de diverses natures : ils sont non seulement d'ordre prescriptif, constatif et statistique, mais aussi d'ordre systémique et fictif et parfois d'ordre communicationnel et identitaire. Dans leur évaluation du vocabulaire, la grande majorité des enseignants tiennent compte du sens des mots, de leur existence et de leur morphologie, de leur clarté et compréhensibilité. Parfois, ils s'attardent à l'origine des mots ou à leur esthétisme et, très rarement, ils accordent une charge identitaire à ces usages. Notamment, une valeur négative est souvent associée aux mots anglais, même ceux qui sont bien implantés dans l'usage et les équivalents français ont nettement la préférence. En plus de l'opposition entre l'usage (fréquent) et la prescription, il y a à l'occasion des tensions entre des arguments d'ordre constatif, prescriptif, systémique, statistique et fictif.

Pour conclure, de par leur conception de la norme et leur façon de corriger, on peut dégager dans notre corpus trois types d'enseignants : les « normatifs », les « nuancés » et les « progressifs ».

Les normatifs, c'est-à-dire les enseignants les moins tolérants aux écarts au registre standard en contexte de production écrite, ont entre quinze et trente ans d'expérience (SF02, SF03, SH03, MF02, MH02). Ces derniers ont une représentation très étreinée de la norme. Selon eux, celle-ci est clairement définie par le dictionnaire. Quelques-uns n'ont même jamais remarqué de variations entre les dictionnaires. À l'opposé, chez deux jeunes enseignants (MF05 et SH05), la relativité de la norme engendre chez eux une si grande insécurité qu'ils ont décidé de se fixer des balises très claires, c'est-à-dire de traiter de la même manière tous les mots appartenant à une même catégorie comme les emplois critiqués ou les mots familiers et d'avoir recours assez systématiquement au dictionnaire pour valider l'information, sachant très bien qu'ils ne prendraient pas toujours ces positions normatives s'ils corrigeaient chaque mot au cas par cas en tenant compte du contexte et de l'usage.

Les nuancés (SH01, SH02, SF01 SF04, MH01, MH04, MH05, MF03, MF04) tiennent plus souvent compte de la norme des dictionnaires, tout en restant à l'écoute de l'usage. Parmi eux, l'enseignant français (SH01) révèle se sentir un peu tiraillé entre ses connaissances de la norme hexagonale et celle des usages d'ici.

Enfin, les progressifs (SF05, MH03, SH04, MF01) sont ceux pour qui la norme lexicale scolaire tient compte du niveau des élèves et vise une progression raisonnable des apprentissages, souvent dans des milieux où le code grammatical peu maîtrisé est la priorité. Ils se concentrent donc sur les erreurs lexicales flagrantes et récurrentes. Ce sont aussi les enseignants les plus sensibles à l'usage.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aléong, Stanley (1983), « Normes linguistiques, normes sociales : une perspective anthropologique », dans Édith Bédard et Jacques Maurais (éd.), *La norme linguistique*, Québec/Paris, Conseil de la langue française/Le Robert, coll. « L'ordre des mots », p. 255-280.
- Ancil, Dominic (2005), *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 192 p.
- Ancil, Dominic (2011), *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 464 p.
- Association québécoise des professeurs et professeures de français (1977), « Le congrès du dixième anniversaire : les résolutions de l'Assemblée générale », *Québec français*, n° 28, p. 10-12.
- Association québécoise des professeurs et professeures de français (2013), « AQPF : Accueil », [En ligne], <[www.aqpf.qc.ca](http://www.aqpf.qc.ca)> (Page consultée le 6 septembre 2013).
- Bauvois, Cécile (1997), « Prestige latent vs prestige apparent », dans Marie-Louise Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont (Belgique), Mardaga, coll. « Psychologie et sciences humaines », p. 217-226.
- Beaudry, Pierre (1974), « Draveur un canadianisme bien à nous? », *La Presse*, 27 mars.
- Beaudry, Pierre (1991), « Le “français” de nos lois », *La Presse*, 15 septembre.
- Bergeron, Léandre (1980), *Dictionnaire de la langue québécoise*, Montréal, VLB, 574 p.
- Bertrand, Guy (1999), *400 capsules linguistiques*, Montréal, Lanctôt, 195 p.
- Bigot, Davy (2010), « Français québécois : histoire d'une norme inachevée », *Revista Quaderns de filologia*, n° 71, (*Études de linguistique française en Espagne*, sous la dir. de Brigitte Lépinette et Brisa Gomez-Angel), p. 755-769.
- Bigot, Davy et Robert A. Papen (2013), « Sur la “norme” du français oral au Québec (et au Canada en général) », *Langage et société*, n° 146, p. 115-132.
- Bisson, Monique (2001), *Étude d'un certain nombre de particularités du français québécois standard*, mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 123 p.
- Boisvert, Lionel, Claude Poirier et Claude Verreault (1986) (éd.), *La lexicographie québécoise : bilan et perspectives. Actes du colloque organisé par l'équipe du Trésor de la langue française au Québec et tenu à l'Université Laval les 11 et 12 avril 1985*, Québec, Les Presses de L'Université Laval, coll. « Langue française au Québec, 3<sup>e</sup> section, n° 8 », 308 p.

- Boisvert, Lionel, Jean-Claude Boulanger, Denise Deshaies et Lise Duchesneau (1993), « Le dictionnaire comme révélateur d'insécurité linguistique », *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, vol. 19, n° 3-4, p. 187-198.
- Bouchard, Chantal (2002), *La langue et le nombril : une histoire sociolinguistique du Québec*, Québec, Fides, coll. « Nouvelles études québécoises », 289 p.
- Bouchard, Pierre et Monique C. Cormier (éd.) (2002), *La représentation de la norme dans les pratiques terminologiques et lexicographiques : actes du colloque tenu les 14 et 15 mai 2001 à l'Université de Sherbrooke dans le cadre du 69<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas*, Montréal, Office de la langue française, coll. « Langues et sociétés, n° 39 », 293 p.
- Boulanger, Jean-Claude (éd.) (1992), *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui : langue française, histoire, géographie, culture générale*, Saint-Laurent, Dicorobert, 1269 p.
- Brent, Edmond (1999), « Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec », *Terminogramme*, n° 91-92 (*La norme du français au Québec : perspectives pédagogiques*, sous la dir. de Conrad Ouellon), p. 117-130.
- Cajolet-Laganière, Hélène et Pierre Collinge (1997), en collaboration avec Catherine Melillo, *La maîtrise du français écrit*, Sherbrooke, Éditions Laganière, 358 p.
- Cajolet-Laganière, Hélène et Pierre Martel (1995), *La qualité de la langue au Québec*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. « Diagnostic, n° 18 », 167 p.
- Cajolet-Laganière, Hélène et Pierre Martel (1996a), *Le français québécois : usages, standard et aménagement*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, coll. « Diagnostic, n° 22 », 141 p.
- Cajolet-Laganière, Hélène et Pierre Martel (1996b), « Les marques de niveaux de langue dans les dictionnaires : synthèse et proposition », dans Thomas Lavoie (éd.), *Français du Canada-Français de France : actes du quatrième Colloque international tenu à Chicoutimi, Québec, du 21 au 24 septembre 1994*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, coll. « Canadiana Romanica, n° 12 », p. 185-197.
- Cajolet-Laganière, Hélène, Pierre Martel et Chantal-Édith Masson (avec le concours de Louis Mercier comme conseiller éditorial) (2013), *Usito*, Sherbrooke, Édition Delisme, [En ligne], <[www.usito.com/dictio](http://www.usito.com/dictio)> (Page consultée le 9 mai 2014).
- Calvet, Louis-Jean (1998), « L'insécurité linguistique et les situations africaines », dans Louis-Jean Calvet et Marie-Louise Moreau (éd.), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Cirelfa/Didier Érudition, p. 7-38.
- Calvet Louis-Jean et Marie-Louise Moreau (éd.) (1998), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Paris, Cirelfa/ Didier Érudition, 130 p.

- Canut, Cécile (2002), « Acquisition, production et Imaginaire linguistique des familles plurilingues à Bamako (Mali) », *Travaux de linguistique*, n° 7, p. 59-68/171-173.
- Cayer, Micheline (2002), « La pratique terminologique à l'Office de la langue française : le respect de la norme dans le respect de la population », dans Pierre Bouchard et Monique C. Cormier (éd.), *La représentation de la norme dans les pratiques terminologiques et lexicographiques. Actes du colloque tenu les 14 et 15 mai 2001 à l'Université de Sherbrooke dans le cadre du 69<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS*, coll. « Langues et sociétés, n° 39 », Montréal, Office de la langue française, p. 33-47.
- Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) (2014), *Amélioration du français*, [En ligne], <[www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr)> (Page consultée le 20 janvier 2014).
- Centre de recherche Valibel (2007), « Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données Valibel », [En ligne], <[www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions\\_valibel\\_2004.PDF](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF)> (Page consultée le 15 avril 2014).
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001), *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Montréal, Gouvernement du Québec, 285 p.
- Cooper, Robert L. (1989), *Language planning and social change*, Cambridge, Cambridge University Press, 216 p.
- Corbeil, Jean-Claude (1988), « Assumer ou taire les usages lexicaux du Québec », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 7, n° 1, p. 69-78.
- Corbeil, Jean-Claude (2007), *L'embaras des langues : origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Montréal, Québec Amérique, 548 p.
- Dagenais, Gérard (1959), « Réflexion sur nos façons d'écrire et de parler », *Le Devoir*, Montréal, 13 juillet, p. 12.
- Dagenais, Gérard (1961), *À la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, Outremont, rapport polycopié, 6 p.
- De Robillard, Didier (1997), « Standardisation », dans Marie-Louise Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, coll. « Psychologie et sciences humaines », Sprimont (Belgique), Mardaga, p. 266-269.
- Desbiens, Jean-Paul (1960), *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Éditions de l'homme, 158 p.
- De Villers, Marie-Éva (2005), *Le vif désir de durer : illustration de la norme réelle du français québécois*, Montréal, Québec Amérique, 347 p.
- De Villers, Marie-Éva (2009), *Multidictionnaire de la langue française*, Montréal, Québec Amérique, 1736 p.

- Dubois, Caroline (2008), *Révision de textes – CRM 143, notes de cours*, Université de Sherbrooke, 124 p.
- Evans, Betsy E. (2002), « Attitudes of Montreal Students Towards Varieties of French », dans Daniel Long et Dennis R. Preston (éd.), *Handbook of Perceptual Dialectology*, vol. 2, Amsterdam, John Benjamins, p. 71-93.
- Francard, Michel (1989), « Insécurité linguistique en situation de diglossie; le cas de l'Ardenne belge », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n° 2, p. 133-163.
- Francard, Michel (1993), *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, Bruxelles, Service de la langue française, coll. « Français et Société, n° 6 », 44 p.
- Francard, Michel (1997), « Insécurité linguistique », dans Marie-Louise Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont (Belgique), Mardaga, coll. « Psychologie et sciences humaines », p. 217-226.
- Garrett, Peter (2010), *Attitudes to language*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Key topics in sociolinguistics », 257 p.
- Gendron, Jean-Denis (1986), « Aperçu historique sur le développement de la conscience linguistique des Québécois », *Québec français*, n° 61, p. 82-89.
- Grevisse, Maurice et André Goose (2011), *Le Bon usage électronique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 15<sup>e</sup> édition (1<sup>re</sup> édition : 1936).
- Gueunier, Nicole (1997), « Représentations linguistiques », dans Marie-Louise Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont (Belgique), Mardaga, coll. « Psychologie et sciences humaines », p. 246-252.
- Guillot, Marie-Cécile (1999), « Le Dictionnaire québécois d'aujourd'hui : enquête sur les registres », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 2, n° 1-2, p. 91-105.
- Horguelin, Paul A. et Michelle Pharand (2009), *Pratique de la révision*, Montréal, Linguatex, 4<sup>e</sup> édition, 248 p. (1<sup>re</sup> édition : 1978)
- Houdebine, Anne-Marie (1982), « Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain : la norme, concept sociolinguistique », *Le français moderne*, n° 1, p. 42-51.
- Houdebine, Anne-Marie (1983), « Sur les traces de l'imaginaire linguistique », dans Verana Aebischer et Claire Forel C. (éd.), *Parlers masculins, parlers féminins?* Neuchâtel/Paris, Delachaux/Niestlé, p. 105-139.
- Houdebine, Anne-Marie (1997), « Imaginaire linguistique (Théorie de l') », dans Marie-Louise Moreau (éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont (Belgique), Mardaga, coll. « Psychologie et sciences humaines », p. 165-168.

- Houdebine-Gravaud, Anne-Marie (1995), « L'Une langue », dans Jean-Michel Éloy (éd.), *La qualité de la langue? Le cas du français*, Paris, Honoré Champion, p. 95-121.
- Houdebine-Gravaud, Anne-Marie (éd.) (2002), *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Langue & Parole », 153 p.
- Jacquet, Antoine (2012), *Quel français pour les médias d'information? Entretiens avec 15 journalistes belges*, mémoire de maîtrise, Université libre de Bruxelles, 116 p.
- Jacquet, Antoine (2014), « La langue des journalistes est-elle dictée par le public? Attentes supposées du public en Belgique francophone », *Sur le journalisme*, vol. 3, n° 1 [En ligne], <[www.surlejournalisme.org/rev](http://www.surlejournalisme.org/rev)> (Page consultée le 12 mai 2014).
- Jodelet, Denise (2003), « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans Denise Jodelet (éd.), *Les Représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 7<sup>e</sup> édition, p. 47-78. (1<sup>re</sup> édition : 1989)
- Klinkenberg, Jean-Marie (1993), « Le français : une langue en crise? », *Études françaises*, vol. 29, n° 1, p. 171-190.
- Ladmiral, Jean-René et Edmond Marc Lipiansky (1989), *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, coll. « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation », 318 p.
- Lafontaine, Dominique (1986), *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 163 p.
- Lebrun, Monique (2005a), « Les programmes d'enseignement du français et la qualité de la langue », dans Alexandre Stefanescu et Pierre Georgeault (éd.), *Le français au Québec : les nouveaux défis*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, p. 515-552.
- Lebrun, Monique (2005b), « Qualité de la langue d'enseignement et formation des maîtres », dans Alexandre Stefanescu et Pierre Georgeault (éd.), *Le français au Québec : les nouveaux défis*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, p. 489-514.
- Lebrun, Monique (2007), « Les tensions et débats dans l'enseignement du français au Québec », *Le français aujourd'hui*, n° 156, p. 87-93.
- Lebrun, Monique et Clémence Préfontaine (1999), « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles », *Terminogramme*, n° 91-92 (*La norme du français au Québec : perspectives pédagogiques*, sous la dir. de Conrad Ouellon), p. 65-90.
- Ledegen, Gudrun (2000), *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 223 p.
- Le Petit Larousse illustré 2015*, Paris, Larousse, 2014, 2048 p.
- Le Petit Robert 2015*, Paris, Le Robert, 2014, 2837 p.



- Loubier, Christiane (2008), *Langues au pouvoir : politique et symbolique*, Paris, L'Harmattan, 248 p.
- Lüdi, Georges et Bernard Py (2003), *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, coll. « Exploration. Recherches en sciences de l'éducation », 203 p.
- Marcotte, Suzanne (1992), *Perception de la norme lexicale d'enseignants et de futurs enseignants de français langue seconde dans trois provinces canadiennes*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 136 p.
- Martin, André (1998), « Quinze ans après le début des travaux de la Commission de terminologie de l'éducation, qu'est-il advenu des officialismes? », *Québec français*, n° 111, p. 25-27.
- Maurais, Jacques (2008a), *Les Québécois et la norme : l'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Montréal, Office québécois de la langue française, 156 p.
- Maurais, Jacques (2008b), *Le vocabulaire des Québécois : étude comparative (1983 et 2006)*, Montréal, Office québécois de la langue française, 72 p.
- Meney, Lionel (2010), *Main basse sur la langue, idéologie et interventionnisme linguistique au Québec*, Montréal, Liber, 512 p.
- Mercier, Louis (2002), *La Société du parler français au Canada et la mise en valeur du patrimoine linguistique québécois (1902-1930) : histoire de son enquête et genèse de son glossaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Langue française en Amérique du Nord », 507 p.
- Mercier, Louis et Claude Verreault (éd.) (1998), *Les marques lexicographiques en contexte québécois : actes de la Table ronde tenue à Montréal les 3 et 4 novembre 1994*, Québec, Office de la langue française, 298 p.
- Michelat, Guy. (1975), « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 16, p. 229-247.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013), *Programme de formation de l'école québécoise, domaine des langues, français langue d'enseignement*, [En ligne], <[www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5b-pfeq\\_fle.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5b-pfeq_fle.pdf)> (Page consultée le 24 juillet 2013).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015a), *Document d'information : épreuve unique, français langue d'enseignement (écriture 132-520), cinquième année du secondaire*, [En ligne], <[www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/DI\\_FLE\\_5e\\_sec\\_2015-16\\_s.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2015-16_s.pdf)> (Page consultée le 24 juillet 2015).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015b), *Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire*, [En ligne], <[www1.mels.gouv.qc.ca/bamd/doc/Liste\\_secondaire\\_fr\\_ref.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/bamd/doc/Liste_secondaire_fr_ref.pdf)> (Page consultée le 30 juin 2015).

- Moreau, Marie-Louise (éd.) (1997), « Norme », *Sociolinguistique : les concepts de base*, Sprimont (Belgique), Mardaga, coll. « Psychologie et sciences humaines », p. 217-226.
- Moreau, Marie-Louise, Pierre Bouchard, Stéphanie Demartin, Françoise Gadet, Emmanuelle Guerin, Bernard Harmegnies, Kathy Huet, Foued Laroussi, Alexei Prikhodkine, Pascal Singy, Ndiassé Thiam et Harry Tyne (2007), *Les accents dans la francophonie : une enquête internationale*, Fernelmont, E.M.E./Service de la langue française, coll. « Français et société, n° 16 », 73 p.
- Nemni, Monique (1998), « Le français au Québec : représentation et conséquences pédagogiques », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 26, n° 2, p. 151-175.
- Noël, Danièle (1990), *Les questions de langue au Québec, 1759-1850*, Québec, Conseil de la langue française, coll. « Dossiers du Conseil de la langue française », 397 p.
- Oakes, Leigh et Jane Warren (2013), *Langue, citoyenneté et identité au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Langue française en Amérique du Nord », 309 p.
- Office de la langue française, (1965), *Norme du français parlé et écrit au Québec*, Québec, Ministère des Affaires culturelles du Québec, 12 p.
- Office de la langue français (1969), *Canadianismes de bon aloi*, Québec, Ministère des affaires culturelles, 37 p.
- Office québécois de la langue française (2004), *Politique de l'officialisation linguistique*, Texte mis à jour par l'OQLF lors de sa 13<sup>e</sup> séance, le 5 mars 2004 (décision n° 2004-013-119), Québec, 22 p.
- Office québécois de la langue française (2007), *Politique de l'emprunt linguistique*, Politique adoptée par l'Office québécois de la langue française à sa séance du 14 septembre 2007, Québec, 22 p.
- Office québécois de la langue française (2014), *Banque de dépannage linguistique*, [En ligne], <[www.bdl.oqlf.gouv.qc.ca](http://www.bdl.oqlf.gouv.qc.ca)> (Page consultée le 20 janvier 2014).
- Ostiguy, Luc (2005), « La maîtrise de la norme du français parlé dans l'enseignement et les médias : constats et perspectives », dans Alexandre Stefanescu et Pierre Georgeault (éd.), *Le français au Québec : les nouveaux défis*, Québec, Conseil supérieur de la langue française, p. 471-488.
- Ostiguy, Luc, Éric Champagne, Flore Gervais et Monique Lebrun (2005), *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*, Étude 4, Québec, Office québécois de la langue française, coll. « Suivi de la situation linguistique », 58 p.
- Ouillon, Conrad et Jean Dolbec (1999), « La formation des enseignants et la qualité de la langue », *Terminogramme*, n° 91-92 (*La norme du français au Québec : perspectives pédagogiques*, sous la dir. de Conrad Ouillon), p. 5-20.

- Paquot, Annette (1988), *Les Québécois et leurs mots : étude sémiologique et sociolinguistique des régionalismes lexicaux au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 130 p.
- Paquot, Annette (2001), « L'invention du "français standard d'ici" et la qualité de la langue », *Québec français*, n° 121, p. 87-88.
- Pilote, Arlette (2009), « L'AQPF, membre à part entière de la francophonie des Amériques », *Québec français*, n° 154, p. 140-141.
- Pires, Alvaro (1997), « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », dans Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires (éd.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 113-169.
- Poirier, Claude (éd.) (1988), *Dictionnaire du français plus à l'usage des francophones d'Amérique*, Montréal, CEC, 1856 p.
- Poirier, Claude, (1991), « L'anglicisme dans les dictionnaires de langue québécois : le point de vue de l'équipe du Trésor de la langue française au Québec », dans Pierre Martel et Hélène Cajolet-Laganière, *Actes du colloque sur les anglicismes et leur traitement lexicographique*, Québec, Office de la langue française, p. 223-246.
- Poirier, Claude (1998a), « De la défense à la codification du français québécois : plaidoyer pour une action concertée », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 26, n° 2, p. 129-150.
- Poirier, Claude (1998b), « Vers une nouvelle représentation du français du Québec: les vingt ans du Trésor », *The French Review*, vol. 71, n° 6, p. 912-929.
- Poirier, Claude (2008), « Le Dictionnaire du français plus (1988) : une occasion qu'il fallait saisir », dans Claudine Bavoux (éd.), *Le français des dictionnaires : l'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. « Champs linguistiques », p. 111-125.
- Pöll, Bernhard (2005), *Le français langue pluricentrique? : études sur la variation diatopique d'une langue standard*, Francfort, Peter Lang, 340 p.
- Pöll, Bernhard (2009), « *Internationalisants* contre *aménagistes* : petit essai d'analyse d'une guerre d'idéologies linguistiques », dans Beatrice Bagola (éd.), avec la coll. de Hans-J. Niederehe, *Français du Canada – Français de France VIII : actes du huitième Colloque international à Trèves du 12 au 15 avril 2007*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, p.71-80.
- Razafimandimbimanana, Elatiana (2005), *Français, franglais, québé-quoi? Les jeunes Québécois et la langue française*, Paris, L'Harmattan, 238 p.
- Remysen, Wim (2001), *Le sentiment linguistique des Québécois : analyse des attitudes linguistiques dans le discours épilinguistique*, vol. 1 (*Cadre théorique et analyse*), mémoire de licence, Université catholique de Louvain, 194 p.

- Remysen, Wim (2009), *Description et évaluation de l'usage canadien dans les chroniques de langage : contribution à l'étude de l'imaginaire linguistique des chroniqueurs canadiens-français*, thèse de doctorat, Université Laval, 465 p.
- Remysen, Wim (2011), « L'application du modèle de l'Imaginaire linguistique à des corpus écrits : le cas des chroniques de langage dans la presse québécoise », *Langage et société*, vol. 1, n° 135, p. 47-65.
- Rey, Alain (1972), « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n° 16, p. 4-28.
- Rey, Alain (1983), « Normes et dictionnaires (domaine du français) », dans Édith Bédard et Jacques Maurais (éd.), *La norme linguistique*, Québec/Paris, Conseil de la langue française/Le Robert, p. 541-569.
- Rheault, Amélie-Hélène (2010), *Analyse argumentative du discours épilinguistique au Québec : les lieux communs comme indicateurs de normes*, thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, 237 p.
- Rousseau, Louis-Jean (1998), « Allocution d'ouverture », dans Louis Mercier et Claude Verreault (éd.), *Les marques lexicographiques en contexte québécois : actes de la Table ronde tenue à Montréal les 3 et 4 novembre 1994*, Québec, Office de la langue française, p. 9-11.
- Séguin, Aude (2013), *La pratique définitoire du Multidictionnaire de la langue française : le traitement des noms de plantes alimentaires*, mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 130 p.
- Simard, Claude (1990), « Les besoins lexicographiques du milieu de l'enseignement du Québec », *Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*, Québec, Conseil de la langue française, p.25-51.
- Singy Pascal et Céline Bourquin (2012), « Usages langagiers et jeunes générations : regards de périphérie », *Langage et société*, n° 141, p. 99-115.
- Thiboutot, Sylvie (1998), « Inventaire des pratiques lexicographiques françaises et québécoises en matière de marques d'usage », dans Louis Mercier et Claude Verreault (éd.), *Les marques lexicographiques en contexte québécois : actes de la Table ronde tenue à Montréal les 3 et 4 novembre 1994*, Québec, Office de la langue française, coll. « Études, recherches et documentation », p. 253-294.
- Tsekos, Nicolas (2002), « Discours épilinguistique et construction identitaire : l'Imaginaire Linguistique des locuteurs d'Athènes », *Travaux de linguistique*, n° 7, p. 91-99.
- Turcotte, Danielle (2014), « La place du français en usage au Québec dans *Le grand dictionnaire terminologique* (GDT) », dans Wim Remysen (éd.), *Les français d'ici : du discours d'autorité à la description des normes et des usages*, Québec, Presses de l'Université Laval, coll. « Les voies du français », p. 129-140.

- Vachon-L'Heureux, Pierrette (2004), « Féminisation des titres et des textes », *Correspondance*, vol. 10, n° 2, [En ligne], <[correspo.ccdmd.qc.ca/Corr10-2/Feminisation.html](http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr10-2/Feminisation.html)> (Page consultée le 10 février 2014).
- Verreault, Claude (1999), « L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question? », *Terminogramme*, n° 91-92 (*La norme du français au Québec : perspectives pédagogiques*, sous la dir. de Conrad Ouellon), p.21-40.
- Vézina, Robert (2004), « La prise en compte de la variation lexicale dans la production terminologique et linguistique de l'Office de la langue française », dans Pierre Bouchard et Robert Vézina (éd.), *La variation dans la langue standard : actes du colloque tenu les 13 et 14 mai 2002 à l'Université Laval dans le cadre du 70e Congrès de l'Acfas*, Montréal, Office québécois de la langue française, coll. « Langues et sociétés, n° 42 », p. 181-193.

## ANNEXES

## Annexe 1 : Profil des participants

<i>Participant</i>	<i>Sexe</i>	<i>Région</i>	<i>École</i>	<i>Tranche d'âge</i>	<i>Expérience</i>	<i>Nationalité</i>
SF01	Femme	Sherbrooke	Publique	30-39	7 ans	Canadienne
SF02	Femme	Sherbrooke	Publique	50-59	27 ans	Canadienne
SF03	Femme	Sherbrooke	Publique	50-59	24 ans	Canadienne
SF04	Femme	Sherbrooke	Publique	30-39	12 ans	Canadienne
SF05	Femme	Sherbrooke	Publique	20-29	4 ans	Canadienne
SH01	Homme	Sherbrooke	Privée	40-49	13 ans	Française
SH02	Homme	Sherbrooke	Privée	30-39	13 ans	Canadienne
SH03	Homme	Sherbrooke	Publique	40-49	22 ans	Canadienne
SH04	Homme	Sherbrooke	Publique	20-29	3 ans	Canadienne
SH05	Homme	Sherbrooke	Publique	20-29	3 ans	Canadienne
MF01	Femme	Montréal	Publique	40-49	22 ans	Canadienne
MF02	Femme	Montréal	Privée	40-49	16 ans	Canadienne
MF03	Femme	Montréal	Publique	30-39	9 ans	Canadienne
MF04	Femme	Montréal	Publique	20-29	1 an	Canadienne
MF05	Femme	Montréal	Privée	20-29	5 ans	Canadienne
MH01	Homme	Montréal	Publique	40-49	13 ans	Canadienne
MH02	Homme	Montréal	Publique	60-69	22 ans	Canadienne
MH03	Homme	Montréal	Publique	50-59	22 ans	Canadienne
MH04	Homme	Montréal	Publique	20-29	6 ans	Canadienne
MH05	Homme	Montréal	Privée	30-39	6 ans	Canadienne

<i>Participant</i>	<i>Formation</i>
SF01	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Sherbrooke)
SF02	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Sherbrooke) Maîtrise en éducation spécialisée (Sherbrooke) Diplôme en toxicomanie (Sherbrooke)
SF03	Baccalauréat en français (majeure) et en pédagogie (mineure) (Sherbrooke) Maîtrise en linguistique (Sherbrooke)
SF04	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Sherbrooke) Maîtrise en éducation didactique de la lecture au secondaire (Sherbrooke) Doctorat en didactique de la lecture (en cours) (Sherbrooke)
SF05	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Sherbrooke)
SH01	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Sherbrooke) Certificat en histoire (Sherbrooke)
SH02	Baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire au secondaire (Sherbrooke)
SH03	Baccalauréat en études françaises (majeure) et pédagogie (mineure) (Sherbrooke)
SH04	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Sherbrooke)
SH05	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Sherbrooke)
MF01	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (UQAM) Certificat en français écrit (UQAM)
MF02	Baccalauréat en enseignement du français et de la morale au secondaire (UQTR)
MF03	Baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire au secondaire (Sherbrooke) Maîtrise en histoire (Sherbrooke) DESS sur le développement des TED (UQAM)
MF04	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (Sherbrooke)
MF05	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (UQAM)
MH01	Baccalauréat en enseignement du français et de la morale au secondaire (UQO)
MH02	Baccalauréat en études littéraires avec une mineure en psychopédagogie (UQ)
MH03	Baccalauréat en littérature française (Université de Montréal) Certificat en enseignement du français langue maternelle (Université de Montréal)
MH04	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire (UQAM) DESS en gestion de l'éducation (UQAM) Maîtrise en gestion de l'éducation (en cours) (Sherbrooke)
MH05	Baccalauréat en études françaises (Université de Montréal) Maîtrise en études littéraires (UQAM) Maîtrise qualifiante pour l'enseignement du français au secondaire (en cours) (UQAM)

## Annexe 2 : Exercice de correction

Pour réaliser l'exercice suivant, imaginez que vous corrigez le travail d'un élève comme vous faites habituellement. Veuillez lire les phrases et encercler tous les mots de vocabulaire ou expressions que vous jugez fautifs ou qui suscitent un questionnement normatif. Veuillez inscrire brièvement la raison de votre correction et indiquer les mots pour lesquels vous avez consulté une référence. Si vous estimez que les mots sont de statut discutable, mais ne devraient pas être pénalisés en contexte scolaire, vous pouvez l'indiquer en les soulignant.

N'oubliez pas qu'on s'intéresse ici uniquement au lexique en fonction des conditions habituelles de correction et pas aux questions d'ordre grammatical et que l'exercice sert à mieux délimiter la norme lexicale scolaire et ne vous évalue d'aucune façon.

1. Les technologies facilitent grandement les voyages. On peut maintenant trouver les billets d'avion, de train ou d'autobus les moins dispendieux en ligne et prévoir son itinéraire à l'avance. Puis, à Paris, à Pékin ou n'importe où ailleurs, il suffit d'une connexion à Internet pour pouvoir clavarder, twitter ou skyper avec nos proches.

2. La mère de Zoé était impatiente, car c'était presque l'heure du rendez-vous de sa fille chez l'orthodontiste et Zoé, encore en jaquette, regardait la télé.

« Ça fait une bonne secousse que je t'attends. Si tu n'embarques pas dans le char d'ici cinq minutes, je te laisse avoir les dents croches pour le restant de tes jours. »

Ce jour-là, Zoé s'est changée et a barré la porte de la maison en un temps record.

3. Ma sœur Marie est un modèle pour moi. Elle est dévouée et disciplinée. C'est une fille qui fait du sport souvent. Dépendamment de la température, elle fait du jogging au parc du quartier ou au centre sportif. Un week-end sur deux, Marie fait du bénévolat pour une soupe populaire. Elle a toujours un sourire rayonnant et la même peignure, une queue de cheval.

4. Selon de nombreux chercheurs, la planète est de plus en plus polluée. Un grand nombre de gens font leur part pour protéger l'environnement, mais beaucoup de monde jettent du papier ou des cannettes dans les poubelles pareil. Personnellement, je crois qu'il faut que le gouvernement mette des règlements plus drastiques pour protéger notre astre et forcer les gens à agir



responsablement. Par exemple, le gouvernement du Québec devrait s'objecter à l'exploitation des gaz de schiste et à la construction de pipelines. Il devrait focuser sur le développement durable, car il apporte des avantages environnementaux et monétaires.

### **Annexe 3 : Questionnaire d'entrevue**

#### **1. Le profil sociodémographique et professionnel**

Quelle est votre langue maternelle?

Quelle est votre nationalité et celle de vos parents?

Avez-vous fait des études ou de longs séjours à l'étranger? (Si oui, pays et durée)

À quelle tranche d'âge appartenez-vous? 20-29, 30-39, 40-49, 50-59, 60-69

Depuis combien d'années enseignez-vous le français?

Quelle formation avez-vous? (programme et lieu)

Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner le français?

#### **2. Évaluation du lexique – Retour sur l'exercice**

Pouvez-vous m'expliquer le raisonnement qui vous a amené à encercler les mots que vous avez encerclés dans l'exercice?

Au besoin : Qu'est-ce que vous entendez par populaire ou anglicisme ou mot inexistant? Comment établissez-vous qu'un mot est familier ou populaire ou un anglicisme?

#### **3. Représentations de la norme en contexte scolaire**

##### ***3.1 Caractéristiques d'une faute de langue***

À votre avis, quelle est la visée de la correction du vocabulaire dans les rédactions d'élèves?

Quels types de mots ou locutions ne respectent pas la norme enseignée à l'école?

Quelles sont les catégories d'erreurs de vocabulaire que vous corrigez?

Influence du contexte : les exigences en matière de lexique sont-elles les mêmes pour tous les travaux d'élève ou sont-elles adaptées selon les situations de communication (lettre d'opinion, théâtre, poésie, séquence narrative, séquence dialogale, etc.)?

Si un élève recourt à l'italique ou aux guillemets pour indiquer un usage non standard, évaluez-vous cet usage de la même façon?

##### ***3.2 Les outils de correction***

Quelles références avez-vous utilisées pour l'exercice?

Y a-t-il d'autres ressources que vous auriez aimé avoir eues à portée de main?

De façon générale, quels dictionnaires et autres références consultez-vous pour corriger le vocabulaire des travaux et examens de vos élèves? À quelle fréquence?

<b>Ressources</b>	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
<i>Petit Robert</i>				
<i>Multidictionnaire</i>				
<i>Petit Larousse</i>				
<i>BDL/GDT</i>				
<i>Antidote</i>				
<i>Hachette</i>				
Références de l'école				
Références de la commission scolaire				
Références du MELS				
Autres ressources				

Comment procédez-vous pour décider de pénaliser ou non des mots?

À quel point tenez-vous compte de votre intuition linguistique?

Est-ce que la fréquence de certains usages dans la presse ou la littérature vous influence? Avez-vous déjà consulté des collègues? Si oui, pouvez-vous me donner un exemple?

### **3.3 Traitement des cas litigieux**

Quand vous cherchez une information lexicale dans une source, êtes-vous satisfait des informations trouvées? Comparez-vous plus d'une source?

Lorsque certaines informations sont contradictoires ou différentes d'un ouvrage à l'autre, donnez-vous la préférence à certaines sources en particulier?

Comment évaluez-vous un mot ou une locution absente des ouvrages de référence?

À la lumière des articles de dictionnaire du *Petit Robert*, d'*Usito*, du *Multidictionnaire* et du *Petit Larousse*, considérez-vous qu'il est correct ou fautif d'utiliser *dépendamment de*, *pipeline* et *s'objecter* dans une production écrite scolaire? (voir Annexe 1)

### ***3.4 Grille de correction***

De quelle façon évaluez-vous le vocabulaire selon votre grille de correction? (Quelle part de la note est accordée au vocabulaire? En faites-vous une évaluation quantitative ou qualitative?)

### ***4. Rôle et besoins de l'enseignant***

Selon vous, quel français devrait-on enseigner à l'école? (Quel modèle suivez-vous?)

À votre avis, quel est le rôle de l'enseignant envers ses élèves en matière de norme?

Votre formation en matière de norme lexicale et les ressources à votre disposition vous semblent-elles satisfaisantes?

De quoi auriez-vous besoin pour mieux transmettre la maîtrise de la norme lexicale ou mieux faire comprendre la variation lexicale?

## Annexe 4 : Exercice à partir d'articles de dictionnaires

1. *Dépendamment*

<i>Multidictionnaire (5<sup>e</sup> éd.)</i>	<i>Petit Robert 2015</i>
<p><b>Dépendamment de</b>, loc. prép. (QC) (Fam.) Selon, suivant, en fonction de. Remarque : Cette locution prépositive demeure usuelle au Québec et dans la francophonie canadienne, mais elle n'appartient plus à l'usage courant de la majorité des locuteurs du français. Son antonyme <i>indépendamment</i> est cependant toujours utilisé dans l'ensemble de la francophonie.</p>	<p><b>dépendamment</b> [depãdamã] <b>adverbe</b> <b>ÉTYM.</b> 1671 ◊ de <i>dépendant</i> ■ <b>RARE</b> (COURANT au Canada) Selon, suivant. <b>Loc. prép.</b> <i>Dépendamment de la température</i> (cf. En fonction de). <b>Loc. conj.</b> <i>Dépendamment que vous êtes marié ou non.</i> ■ <b>CONTRAIRE : Indépendamment</b></p>
<i>Usito</i>	<i>Petit Larousse 2015</i>
<p><b>dépendamment</b> [depãdamã] adv.  <b>UQ</b> Loc. prép. <i>Dépendamment de</i> : selon, en fonction de (ANTON. : <b>INDÉPENDAMMENT DE</b>). <b>SUIVANT.</b> « <i>dépendamment de la technologie utilisée, un moulin peut produire deux ou trois fois moins de copeaux</i> » (<i>Le Devoir</i>, 1993). <b>REM.</b> L'emploi de <i>dépendamment</i>, rare en France, est parfois critiqué comme synonyme non standard des prépositions <i>selon, suivant</i> et de la locution prépositive <i>en fonction de</i>.  <b>ÉTYMOLOGIE</b> 1671; <i>de dépendant et -amment.</i></p>	Absent

## 2. Objecter

<i>Multidictionnaire (5<sup>e</sup> éd.)</i>	<i>Petit Robert 2015</i>
<p><b>Objecter</b> v. tr.</p> <p>1. Répondre, répliquer à l'aide d'un argument contraire. <i>On objecta que le projet était trop coûteux.</i></p> <p>2. Donner pour raison. <i>Objecter un mal de tête pour ne pas travailler.</i> SYN. prétexter.</p> <p>Remarque : Le verbe <i>objecter</i> ne s'utilise pas à la forme pronominale.</p> <p>FORME FAUTIVE</p> <p>*<i>s'objecter</i>. Anglicisme au sens de <i>s'opposer à, s'élever</i></p>	<p><b>objecter</b> [ɔbzɛkte] v.tr. <i>objeter</i> 1288 ◇ latin <i>objectare</i> « placer devant, opposer »</p> <p>1. Objecter qqch. : opposer (une objection) à une opinion, une affirmation, pour réfuter. <i>Objecter de bonnes raisons à, contre un argument, contredire cet argument.</i></p> <p>▫ Objecter que. → répondre, rétorquer.</p> <p>▫ Opposer (une objection) à qqn. → répliquer. « <i>Il est rarement arrivé qu'on m'ait objecté quelque chose que je n'eusse point du tout prévue</i> » (Descartes).</p> <p>2. Opposer (un fait, un argument) à un projet, une demande, pour les repousser. <i>Objecter la fatigue pour ne pas sortir.</i> → invoquer, prétexter.</p> <p>3. Objecter à qqn : alléguer (qqch.) comme un obstacle ou un défaut, pour rejeter la demande de qqn. <i>On lui objecta son jeune âge; qu'il était trop jeune.</i> « <i>Elle n'aura plus à vous objecter le scandale du tête-à-tête</i> » (Laclos).</p> <p>■ CONTR.: Approuver.</p>
<i>Usito</i>	<i>Petit Larousse 2015</i>
<p><b>objecter</b> [ɔbzɛkte] v. tr. dir.</p> <p>1 Opposer (un argument, une idée) à une affirmation pour la réfuter. <b>PROTESTER.</b> « <i>Elle objecta que le fleuve commencerait alors à prendre en glace</i> » (M. Ouellette-Michalska, 1993). <b>2 Opposer (une raison) à une offre ou à une demande pour la repousser.</b> <b>PRÉTEXTER.</b> <i>Objecter une surcharge de travail pour ne pas sortir.</i></p> <p><b>UQ S'OBJECTER</b></p> <p>L'emploi de <i>s'objecter</i> (de l'anglais <i>to object</i>) est critiqué comme synonyme non standard de <b>S'OPPOSER.</b></p> <p><b>ÉTYMOLOGIE</b> 1288; du latin <i>objectare</i>.</p>	<p><b>OBJECTER</b> v.t du latin <i>objectare</i>, placer devant)</p> <p>Formuler un argument en opposition à ce qui a été dit, rétorquer. <i>Elle a objecté que rien ne laissait prévoir ce dénouement.</i></p>

## 3. Pipeline

<i>Multidictionnaire (5<sup>e</sup> éd.)</i>	<i>Petit Robert 2015</i>
<p><b>Pipeline</b> n.m. Le nom se prononce [piplin, pajplajn]. Canalisation servant au transport de certains fluides. Remarque : On utilise aujourd'hui <i>oléoduc</i>, <i>gazoduc</i>, etc., selon le cas. Voir - GAZODUC, OLÉODUC.</p>	<p><b>pipeline</b> [piplin; pajplajn] <b>nom masculin</b></p> <p><b>ÉTYM.</b> <i>pipeline</i> 1885 ◇ mot anglais, de <i>pipe</i> « tuyau » et <i>line</i> « ligne » ■ Tuyau d'assez fort diamètre, servant au transport à grande distance de certains fluides (carburants liquides, gaz naturel, air comprimé, etc.) ainsi que de certaines substances pulvérisées. → <b>feeder, sea-line.</b> <i>Transport du gaz, du pétrole par des pipelines.</i> → <b>gazoduc, oléoduc.</b> <i>Pipeline immergé</i> : recommandation officielle pour <i>sea-line</i>.</p> <p>◆ <b>INFORM. LOC.</b> <i>Faire du pipeline</i> : envoyer les données les unes à la suite des autres dans un même bloc et recueillir le résultat en sortie.</p>
<i>Usito</i>	<i>Petit Larousse 2015</i>
<p><b>pipeline</b> [piplin] n. m.</p> <p><b>Canalisation utilisée pour le transport de certains produits liquides ou liquéfiés sur de longues distances et en grande quantité.</b> <b>GAZODUC, OLÉODUC.</b> <i>Construction, prolongement d'un pipeline pour le transport du gaz, du pétrole.</i></p> <p><b>ÉTYMOLOGIE</b>1907 (<i>in</i> TLFi); 1885, <i>pipe-line</i>, <i>n. f.</i> (<i>in</i> TLFi); de l'anglais <i>pipe-line</i>.</p>	<p><b>PIPELINE</b> ou <b>PIPE-LINE</b> (pl. pipe-lines) [mot angl.] 1. Canalisation pour le transport à distance de fluides, notamment de pétrole (oléoduc) ou de gaz (gazoduc). 2. <b>INFORM.</b> Mode d'organisation d'un processeur, qui permet d'accroître la vitesse de traitement grâce à l'exécution simultanée, par étapes successives, de plusieurs instructions.</p>