

Une norme pour la langue parlée de l'enseignant et dans l'enseignement

Luc Ostiguy, Flore Gervais et Monique Lebrun

Numéro 142, été 2006

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/49745ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ostiguy, L., Gervais, F. & Lebrun, M. (2006). Une norme pour la langue parlée de l'enseignant et dans l'enseignement. *Québec français*, (142), 22–24.

Une norme pour la langue parlée de l'enseignant et dans l'enseignement¹

par Luc Ostiguy, Flore Gervais et Monique Lebrun*

Pour l'enseignant, en formation ou en exercice, la maîtrise de la langue orale revêt une importance professionnelle primordiale. En effet, la langue orale constitue le mode de communication qui, en salle de classe, prédomine sur tous les autres. Les compétences en langue orale attendues des enseignants sont nombreuses : entre autres, être capable d'organiser de façon cohérente les contenus d'enseignement, de mettre en évidence les idées importantes, de mettre en œuvre des stratégies verbales pour maintenir la curiosité et l'intérêt, et, bien sûr, de s'exprimer convenablement, c'est-à-dire d'être capable d'utiliser le « niveau de langue socialement admis », ou la langue orale standard, ou soutenue² (prononciation correcte, énoncés bien formés, mot juste).

L'inquiétude manifestée par des professionnels de la langue pour ce qui est de la formation des futurs enseignants semble porter davantage, à l'heure actuelle, sur cette dernière capacité³. De plus, l'importance de la développer se justifie maintenant par des motifs qui sont de l'ordre des attentes sociales, des nécessités pédagogiques, et des grandes politiques institutionnelles. En effet, en 2001, le ministère de l'Éducation a émis de nouvelles orientations en formation initiale des maîtres, qui prennent la forme d'un référentiel centré sur le développement de douze compétences professionnelles. La deuxième, « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante », évoque la maîtrise d'une langue orale normée, standard, soutenue. Pour le MÉQ, et dorénavant, le MELS, tout enseignant est un enseignant de français écrit et parlé, qu'il s'en fasse ou non une spécialité. Il doit donc pouvoir s'exprimer dans une langue de qualité.

Qu'est-ce qu'une langue parlée de qualité ? Il existe toujours au sein d'une communauté linguistique une norme sociale, un modèle qui sert de point de référence à partir duquel les différents usages sont classés comme corrects ou familiers. Dans une recherche visant, entre autres, à connaître les orientations personnelles des Québécois en matière de norme linguistique, Bouchard et Maurais (2001) rapportent que la langue telle qu'elle est parlée ou lue par les présentateurs des bulletins d'information de la Société Radio-Canada serait encore perçue comme un modèle de langue pour 71 % des Québécois francophones. En revanche, un certain nombre de particularités québécoises n'appartenant pas au français international ou radio-canadien sont couramment utilisées par les Québécois dans des communications à caractère formel, comme les émissions d'affaires publiques à la télévision ou à la radio. Celles-ci paraissent constituer quand même de « bons usages » pour la population en général. Par exemple, sur le plan de la

prononciation, il y a l'affrication des consonnes *t* et *d* quand elles sont suivies des voyelles *i* et *u* (*tu* prononcé « *tsu* », *du* « *dzu* », *dis* « *dzis* », *petit* « *petsit* ») qui ne choque plus, même dans les situations exigeant une langue soignée. Prenant en compte cet aspect, Gagné *et al.* (1999), suivant des critères déterminés par Gagné (1983), ont élaboré, pour l'enseignement de la langue orale au primaire, un contenu linguistique composé d'un ensemble de prononciations de phonèmes et de morphèmes grammaticaux qu'une majorité de Québécois utilisent en situation formelle ou, à tout le moins, perçoivent comme relevant du registre soutenu de la langue, et présentant une fréquence d'utilisation élevée, suivant l'hypothèse que ces éléments auront d'autant plus de chances d'être acceptés et utilisés qu'ils sont entendus fréquemment. À notre avis, un tel contenu linguistique pourrait constituer, d'une part, pour les enseignants québécois et, *a fortiori*, pour les futurs enseignants, un modèle de langue parlée comme référent personnel et un objet d'enseignement, et, d'autre part, pour leurs élèves, un objet d'apprentissage.

Ce qui figure au tableau 1 constitue un tel contenu : 26 variables linguistiques relevées dans des études sur le français parlé par la population québécoise de tous groupes d'âges et d'appartenances sociales⁴. Ces études ont mis en évidence l'existence de sons de la langue ou de mots grammaticaux présentant des variantes : par exemple, la voyelle [ɛ:] des mots *mère* et *fête* peut être diphtonguée en français familier : « *maère* » et « *faète* » ; le pronom sujet *elle* peut être prononcé « *a* » dans ce même registre : « *a s'en va* » ; de même, le mot *tout*, adjectif indéfini, adverbe ou pronom, est prononcé « *toutte* » en français familier, quel que soit le genre ou le nombre : « *toute* le groupe », « les gars, i sont *toutes* partis ». Ces sons et ces mots présentant plus d'une prononciation, dont une est jugée plus correcte au regard de la norme et qu'on présente comme étant standard ou soutenue, sont dits variables linguistiques. Ces variables linguistiques portent sur des phonèmes, des morphèmes ou sur la morphosyntaxe.

Les variantes soutenues du tableau 1 sont aussi celles qui composent, en partie, le modèle de langue parlée de la SRC. Toutefois, certaines prononciations du français québécois moins admises dans le modèle de langue parlée de la SRC ne figurent pas dans la grille. Ces prononciations sont, entre autres, l'affrication des consonnes *t* et *d* et l'ouverture et le relâchement des voyelles *i*, *u* et *ou* en syllabe accentuée entravée (*ville* [vɪl], *russe* [Rɪs], *coude* [kUd]). Nous n'avons pas tenu compte de ces quelques prononciations, puisque des études sur les attitudes des Québécois par rapport à leur langue parlée ne montrent pas clairement qu'elles

sont considérées par les Québécois comme des caractéristiques d'une langue de moins bonne qualité.

Qu'en est-il de la langue parlée par des étudiants en formation à l'enseignement ? Dans l'étude, dont nous présentons ici une synthèse, nous poursuivions l'objectif général de vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants utilisent le français oral soutenu lorsque la situation l'exige. Pour ce faire, nous avons mesuré l'emploi des variantes soutenues dans les productions orales de quelque 75 étudiants provenant de programmes de formation des maîtres de trois universités québécoises. Parmi eux, 39 se destinaient à l'enseignement du français au secondaire et 36, à l'enseignement des mathématiques. Ces étudiants, choisis sur une base volontaire, étaient en troisième année de leur formation au moment de la collecte des données et ils avaient, pour la grande majorité, entre 19 et 24 ans. Nous les avons invités par écrit à participer à cette recherche dont l'objectif leur avait été clairement présenté sous la forme de ce libellé : « Le projet a pour but de dresser un profil des compétences des futurs enseignants au secondaire pour ce qui est de la maîtrise du français oral soutenu ». La collecte des données linguistiques sur audiocassettes s'est effectuée dans le cadre d'une entrevue dirigée, en petits groupes de cinq ou de six étudiants. Après leur avoir donné la consigne explicite d'utiliser une langue des plus soignées, l'intervieweuse, assistante de recherche, leur demandait, à tour de rôle, d'exprimer oralement leur degré de satisfaction par rapport à leur formation pratique en stage.

Les résultats indiquent que, pour l'ensemble des variables linguistiques, les futurs enseignants présentent un taux moyen d'utilisation des variantes soutenues de 51 %. En comparaison, Reinke (2005), dans son étude sur la langue parlée à la télévision québécoise, obtient, pour à peu près les mêmes variables linguistiques, un taux de 89,3 % d'utilisation des variantes soutenues dans des bulletins et des émissions d'information, de 70,7 % dans des émissions d'affaires publiques et d'intérêt général, et de 56,7 % dans des émissions de variétés. Si la langue parlée des futurs enseignants doit avoir comme modèle celle des présentateurs de bulletins d'information ou, à tout le moins, celle des animateurs d'émissions d'affaires publiques, on peut conclure que les performances des étudiants devraient être meilleures, du moins pour ce qui est des variables linguistiques étudiées.

L'analyse statistique a permis de nuancer les résultats. Si le sexe des répondants n'explique pas les différences entre les performances observées, le fait de se destiner à l'enseignement du français ou des mathématiques semble, par contre, influencer sur les résultats. En effet, les étudiants en formation en enseignement du français utilisent significativement plus de variantes soutenues que leurs concœurs et confrères qui s'orientent vers l'enseignement des mathématiques. Par conséquent, les formateurs de maîtres devraient porter une attention particulière à l'amélioration de la langue parlée non seulement chez les futurs enseignants de français, mais notamment chez les futurs enseignants d'autres disciplines que le français. Enfin, des différences significatives sont apparues entre les universités. Il est difficile d'en expliquer

la cause : le contenu des programmes d'études faisant peu ou pas de place à un enseignement systématique du français oral soutenu ou la composition socioculturelle de la population étudiante pourraient expliquer ce fait. Quoi qu'il en soit, il serait normal, à notre avis, que les futurs enseignants, quelle que soit l'université fréquentée, aient au terme de leur formation un niveau de maîtrise de la langue soutenue en situation formelle qui soit non seulement comparable, mais plus élevé que celui qu'ils possèdent actuellement.

Comment expliquer ces résultats ? Selon nous, les futurs enseignants ont non seulement peu conscience des variantes de registre de la langue parlée, mais ont aussi peu conscience de leur propre façon de s'exprimer. De plus, il n'est pas certain que les étudiants aient des attitudes tout à fait positives à l'endroit de ce registre, que plusieurs avouent ne pas maîtriser ou qu'ils considèrent comme un obstacle potentiel à la communication avec les élèves.

Quelles conséquences tirer de ces résultats ? Puisque les futurs enseignants sont appelés à devenir aussi des modèles linguistiques de langue parlée pour les élèves, les universités devraient ajouter au programme de formation de ces derniers un enseignement spécial conduisant à l'amélioration de leurs attitudes à l'endroit de ce registre de langue, à l'accroissement de leur sensibilité aux variantes soutenues ainsi qu'à l'augmentation de leur utilisation. Dans ce cadre, les variantes linguistiques figurant au tableau (page 24) pourraient constituer, pour le formateur œuvrant auprès des étudiants se destinant à l'enseignement, des pistes utiles pour la constitution d'outils de diagnostic et d'évaluation des performances en français oral soutenu des futurs enseignants⁵.

Ce souci par rapport à la langue parlée ne devrait pas être seulement le lot de la formation initiale. Le milieu de l'enseignement devrait se préoccuper de jouer adéquatement son rôle de modèle linguistique en promouvant l'usage d'une langue de qualité non seulement en classe, mais dans l'école tout entière, c'est-à-dire auprès des enseignants de toutes les disciplines et auprès de tous les partenaires qui vivent dans l'école.

* Respectivement professeures à l'UQTR, à l'UdeM et à l'UQAM.

Notes

- 1 Cet article est une brève synthèse d'un rapport de recherche sur la langue parlée par des étudiants en formation en enseignement publié par l'Office québécois de la langue française (voir Ostiguy *et al.* (2005) dans la bibliographie).
- 2 Le terme « langue standard » renvoie ici au registre du français parlé adopté par la Société Radio-Canada dans ses bulletins d'information et dans ses émissions d'affaires publiques. Nous utiliserons plutôt dans cet article « langue soutenue » ou « français soutenu ».
- 3 *Rapport du groupe de travail sur la qualité de la langue*, rédigé par Jacques Maurais, Office québécois de la langue française, 31 mars 2003.
- 4 Chaque variable figurant au tableau 1 fait l'objet d'une présentation détaillée dans l'annexe 3 dans Ostiguy *et al.* (2005).
- 5 Nous renvoyons le lecteur à Gervais *et al.* (2001) pour une autre recherche portant également sur la langue parlée par des futurs enseignants.

GRILLE D'ANALYSE DU FRANÇAIS ORAL SOUTENU

Remarques : Dans les notations des variables : 1) le dièse (#) signifie que le son est en finale de mot : *Canada*, *môï*, *trois*; 2) le symbole [ô] renvoie au « o » ouvert ; 3) le deux-points signifie que la voyelle est longue : *gagné*, *maître*, *classe* ; 4) le point dans (a..) signifie que la voyelle est en finale de syllabe à l'intérieur de mot : *passé* [pa:.se] ; 5) le symbole C signifie que la voyelle se situe dans une syllabe finale se terminant par une ou deux consonnes : *maître* [mi:tR] ; 6) le symbole R signifie que la voyelle en question se situe dans une syllabe finale se terminant par la consonne [R] : *fort* [fô:R], *heure* [œ:R].

| Variables linguistiques | Variantes familières | Variantes soutenues |
|--------------------------|---|---|
| Phonèmes | | |
| 1-(a#) | [ô] <i>Canada</i> , tu vas, Clara, il sera j'veux pas que ... | [a] ~ [a] |
| 2-(wa#) | <i>moé</i> [mwe], <i>toé</i> [twe] | moi [mwa], toi [twa] |
| 3-(wa#) | [wô] <i>trois</i> , <i>bois</i> , <i>mois</i> | [wa] |
| 4-(a..) | [ô:] <i>gagné</i> , <i>passé</i> , <i>encadrer</i> , <i>lâcher</i> | [a:] ~ [a:] |
| 5-(i:C#) | [a°] <i>maître</i> , <i>secondaire</i> , <i>scolaire</i> , <i>neige</i> | [i] |
| 6-(a:C#) | [a°] <i>classe</i> , <i>espace</i> , <i>rare</i> , <i>tard</i> | [a:] ~ [a:] |
| 7-(ô:R#) | [a°R] <i>encore</i> , <i>fort</i> , <i>alors</i> , <i>il sort</i> , <i>corridor</i> | [ô:R] |
| 8-(œ:R#) | [a°R] <i>professeur</i> , <i>heure</i> , <i>il a peur</i> , <i>erreur</i> | [œ:R] |
| 9- (wa:C#) | [wa] ~ [wa°] <i>boîte</i> , <i>noir</i> , <i>croire</i> | [wa:] |
| Morphèmes | | |
| 10-(prép + art) | <i>sa</i> , <i>ses</i> , <i>à</i> , <i>dan</i> , <i>dins</i> , <i>sul</i> | sur la, sur les, à la, dans la, dans sur le |
| 11-(L) | j'ai pris 'a ~ 'es feuilles on peut pas 'a voir, l'es écoutent pas | la, les |
| 12-(lui) | j' i donne, pour i dire que... | la, les |
| 13.1-(CC#) | j'étais au deuxième cyc' | lui |
| 13.2-(CC#_V) | a peut èt' intéressante | cyclé |
| 13.3-(CC#_C) | i' voulait prend' des vacances | être intéressante |
| 14-(tout) | touttes les étudiants je les prends touttes c'est toutte croche | prendre des ... tous les ... tous tout croche |
| 15-(elle) | a dit que ..., a/ a eu [i] partie | elle dit que, elle a eu elle est partie |
| 16-(elles) | les périodes de transition, i sont belles | elles sont |
| 17-(ils) | i ont des codes de discipline | ils ont |
| 18-(il) | i est sorti _ fallait qu' j' trouve la clé | il est sorti il fallait |
| 19-(ne) | j'y vais pas | je n'y vais pas |
| 20-(j'suis) | ch-t-une personne gênée j'me sus rendu compte de ça j'vas m'forcer | j'suis une personne j'me suis rendu j'vais me forcer |
| Morphosyntaxiques | | |
| 21-(quand) | Quand qu'on est sorti, ... | Quand [t] on est sorti |
| 22-(ce que) | il a su qu'est-ce qu' on voulait Qu'est-ce qu'on veut, c'est ... | ... ce qu' on voulait Ce qu' on veut, c'est ... |
| 23-(QU) | elle était venue voir comment que je réagissais j'me souviens c'est comment, une classe. j'sais pas c'est quoi la clientèle qu'on a. | comment je réagissais comment c'est, une classe ... quelle est la clientèle |
| 24-(Est-ce que?) | i' aurait-tu d'autres questions? | Est-ce qu' il y aurait ...? |
| 25-(Q partielle) | Comment qu' i va m'évaluer? | Comment va-t-elle m'évaluer? Comment-est-ce qu' elle Qu'est-ce que j'vais faire? Pour qui elle se prend? dont dans laquelle ils étaient ... |
| 26-(dont) | Que c'est que j'vas faire? a s'prend pour qui, elle? la classe que je vous ai parlé la classe qu' i' étaient vingt était difficile la classe que j'avais le plus de difficulté avec eux, ... j'avais certaines écoles de prédéterminées que je voulais pas aller | avec laquelle j'avais .. où je ne voulais ... |

Références

- BOUCHARD, P., et J. MAURAS, « Norme et médias. Les opinions de la population québécoise », dans D. Raymond et A. Lafrance [éd.], *Terminogramme*, n° 97-98 (2001), p. 111-126.
- GAGNÉ, G. et al., *Recherche didactique sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez des élèves québécois*, Montréal, Département de didactique, Université de Montréal (Coll. « L'enseignement, apprentissage des matières, Série Recherche et essais »), 1999.
- GERVAIS, F. et al., *Aspects du français oral des futurs enseignants: une étude exploratoire*, Québec, Conseil de la langue française, 2001. 75 p. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubF163/F163.pdf>
- OSTIGUY, L. et al., *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, Office québécois de la langue française (Coll. « Suivi de la situation linguistique, Étude 4 »), 2005, 56 p. http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/index_indic.html
- REINKE, K. avec la collaboration de L. OSTIGUY, *La langue à la télévision québécoise : aspects socio-phonétiques*, Québec, Gouvernement du Québec, Office québécois de la langue française (Coll. « Suivi de la situation linguistique, Étude 6 »), 2005, 64 p. http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/index_indic.html