Des Dilemmes Normatifs dans l'Enseignement du Français Langue Maternelle dans les Universités Anglocanadiennes : Le Cas de l'Université de Windsor

Jean-Guy Mboudjeke
University of Windsor

*Le présent article examine le décalage entre la norme prescriptive de la variété de français enseigné et les normes d'usages des variétés de français pratiqué par les étudiants canadiens de français langue maternelle (désormais ECFLM). Il montre que dans la francophonie canadienne minoritaire, la ligne de démarcation entre les deux types de norme est parfois tenue, le français vernaculaire des ECFLM ayant gardé certaines formes que la norme du français enseigné considère comme des écarts. Cependant, une consultation des ouvrages normatifs tels que *Le Bon usage* révèle que certaines de ces formes ont été, du moins à une certaine époque, légitimes et valorisées. D'où les dilemmes normatifs du professeur : doit-il les sanctionner quand ils surgissent dans les productions orales ou écrites des ECFLM? Doit-il au contraire les tolérer? Pour apporter des éléments de réponses à ces deux questions, l'article examine quelques points de divergence entre le français véhiculaire enseigné et le français vernaculaire des ECFLM inscrits dans le programme de français de l'Université de Windsor.*

Les étudiants inscrits dans le programme de français de l'Université de Windsor peuvent être classés en trois catégories¹: les étudiants de français langue maternelle (étudiants franco-canadiens de

souche, étudiants d'origine française, belge ou suisse), les étudiants de français langue seconde (les Anglo-canadiens et les étudiants/immigrants allophones de la deuxième génération devenus anglo-

¹ Le problème avec les catégories rigides est qu'elles ne correspondent pas toujours à la réalité qui est, elle, beaucoup plus fluide et complexe. Il n'est pas rare de rencontrer dans notre programme des étudiants pour qui le français peut être considéré à la fois comme langue maternelle, langue seconde et/ou langue étrangère, selon la définition qu'on donne à ces termes (les étudiants libanais ou de l'Afrique francophone).

phones) et les étudiants de français langue étrangère (étudiants internationaux ou immigrants de la première génération originaires de pays dans lesquels le français n'a aucun statut, par exemple la Pologne, la Roumanie, l'Italie, le Mexique...) (Mboudjeke, 2008). Dans cet article, nous examinons les dilemmes normatifs consécutifs aux conflits entre le français vernaculaire des étudiants canadiens de français langue maternelle (désormais ECFLM²) et le français véhiculaire enseigné au niveau universitaire. Quelles sont les causes de ces dilemmes? Quelles en sont les manifestations? Comment les résoudre? Voilà les trois questions auxquelles nous allons apporter des éléments de réponse.

Les Causes des Dilemmes Normatifs

Les dilemmes normatifs auxquels sont confrontés les professeurs de français à l'Université de Windsor (et par extension dans toutes les universités) sont d'abord attribuables aux conflits traditionnels entre *la norme prescriptive de la langue enseignée* et *les normes d'usage des variétés de langue pratiquées* par les apprenants. En effet, dans toutes les situations d'enseignement, la langue de l'école est différente de la langue de la maison ou de la rue. La norme de la langue enseignée (norme prescriptive) est un ensemble de règles figées, basées sur les pratiques langagières de « grands » locuteurs (écrivains, journalistes, classe bourgeoise, élite intellectuelle...) (Galisson & Coste, 1976). Cette norme caractérise surtout l'écrit, régit la variété socialement valorisée (celle qui favorise la mobilité sociale), manque de cohérence et de logique, comporte des jugements de valeur, est explicite, rigide et tyrannique, et surtout, combat toute forme de variation linguistique (diachronique, diphasique ou diatopique). Elle s'oppose, de ce point de vue, aux normes de fonctionnement ou d'usages que Moreau (1997, p. 218) définit comme les « habitudes linguistiques parta-

gées par les membres d'une communauté ou d'un sous-groupe de celle-ci ». Celles-ci caractérisent plutôt la langue orale, régissent les variétés socialement dévalorisées (ces variétés assument des fonctions d'intégration et d'appartenance à un groupe), essaient d'éliminer les incohérences de la norme prescriptive, varient en fonction des communautés et sont implicites et souples.

La coexistence de ces deux types de norme ne peut que générer des conflits. Il arrive en effet que des formes explicitement prosrites par la norme prescriptive de la langue enseignée soient implicitement prescrites par les normes d'usages (Par exemple, il n'est pas rare d'entendre les francophones dire *Je me rappelle de son nom**). Il arrive aussi que des formes explicitement prescrites par la norme prescriptive soient implicitement prosrites par les normes d'usage (Par exemple, la norme du français international prescrit l'usage de l'indicatif après la conjonction temporelle *Après que*. Cependant, la forme *Après que+subjonctif* est plus fréquente, sans doute parce que la conjonction *Avant que* est toujours suivie du subjonctif).

Dans le contexte francocanadien, ces conflits sont exacerbés par le fait que certaines formes que la norme prescriptive du français enseigné condamne ont été autrefois légitimes. C'est que les aïeux des ECFLM qui ont commencé à quitter la France à partir du XVI^e siècle ont emporté avec eux des formes linguistiques légitimes qu'ils ont continué d'utiliser dans leur nouveau pays, voire à transmettre à leurs descendants, cependant qu'elles tombaient en désuétude dans leur pays d'origine. En d'autres termes, les ECFLM ont hérité des formes qui ne sont hors-normes que si l'on adopte un point de vue exclusivement synchronique sur la langue française (le français ici et maintenant), mais qui gagnent en validité pour peu qu'on adopte une perspective diachronique (l'histoire et l'évolution du français au Canada). Comment se manifestent concrètement ces dilemmes?

² Le groupe d'ECFLM se subdivise en deux sous-groupes: les *francophones restreints* qui sont issus de foyers exogamiques (ils ont un parent anglophone), sont bilingues anglo-dominants et utilisent rarement le français dans leur vie privée et les *francophones non-restreints*, qui sont issus de foyers endogamiques (les deux parents sont francophones), sont bilingues plus ou moins équilibrés et utilisent assez souvent le français dans leur vie privée (Mougeon et Bédiak, 1995).

Les Manifestations des Dilemmes

Pour mettre en évidence les dilemmes normatifs dans l'enseignement du français langue maternelle à l'Université de Windsor, nous allons présenter quelques formes que la norme du français contemporain enseigné condamne. En nous appuyant sur les traitements qu'en font plusieurs ouvrages normatifs, nous montrerons que le professeur de français qui les rencontre dans les copies des étudiants risque de ne pas toujours savoir quelle décision prendre. Occasionnellement, nous présenterons les résultats d'une enquête que nous avons menée auprès de 28 ECFLM inscrits dans le programme de français de l'Université de Windsor.

a) À cause que

Dans Grevisse (1975, p. 1167), cette locution est suivie de l'adjectif « vieilli », ce qui en fait un archaïsme. De Villers (2003, p. 247) la présente comme une « locution ancienne ». Dans son exemple, elle prend le soin d'indiquer qu'il s'agit d'une forme inacceptable puisqu'elle écrit : « Elle n'a pas pu venir à l'école parce qu'elle (et non à cause qu'elle) était malade ». Quant à l'Office québécois de la langue française (désormais OQLF), il constate que « La locution conjonctive *à cause que*, /.../ était usuelle aux XVI^e et XVII^e siècles – elle est d'ailleurs attestée chez de nombreux auteurs ». Cependant, elle « est donnée comme vieillie dans les dictionnaires depuis le XIX^e siècle. Elle a été généralement remplacée par *parce que*. Si *à cause que* subsiste encore dans la langue populaire, son emploi dans un registre neutre ou soutenu est toutefois à éviter », ajoute l'OQLF. Bref, les ouvrages normatifs contemporains reconnaissent bien que la forme *à cause que* était autrefois légitime. Pour l'OQLF, on peut encore la tolérer dans la langue populaire (français vernaculaire), mais non dans le registre neutre ou soutenu (français enseigné). Mais que faire quand l'ECFLM qui l'utilise habituellement s'en sert dans un cours de conversation? Par ailleurs, on sait que l'oral influence généralement l'écrit

et qu'un étudiant qui dit habituellement à cause que risque aussi de l'écrire spontanément dans un devoir. Faut-il le sanctionner indistinctement?

b) À chaque (fois/jour/semaine/mois/année); À tous les jours/à toutes les (semaines)

Pendant que De Villers (2003) trouve de telles constructions vieilles et fautives, Grevisse constate plutôt que « la langue littéraire³ dit également à chaque fois, à la première fois /.../ » (1975, p. 988). Dans sa Banque de dépannage linguistique, l'OQLF adopte une attitude plus nuancée quand elle écrit : « Bien qu'on les trouve chez de grands écrivains, les constructions *à chaque*, *à tous* et *à toutes* sont considérées comme vieilles ou littéraires dans les ouvrages de référence. Ces usages sont toutefois encore courants au Québec ». Et nous ajouterons qu'ils sont aussi très courants dans le sud-ouest de l'Ontario. D'où le dilemme normatif. Faut-il les sanctionner quand ils surgissent dans les copies des ECFLM? En dehors de De Villers, ni Grevisse, ni l'OQLF ne condamnent ces constructions de façon explicite, ce qui les fait nager dans une zone grise. Nous avons demandé à 28 ECFLM de dire si la phrase « *Les parents doivent lire à leurs jeunes enfants à chaque jour* » est correcte ou incorrecte. 53 pour cent de nos répondants l'ont trouvée correcte, tandis que 47 pour cent l'ont trouvée incorrecte. Précisons que la majorité des étudiants qui l'ont trouvée incorrecte étaient en 3^e ou en 4^e année d'études universitaires, donc assez influencés par les discours normatifs. Cependant, même s'ils jugent la forme incorrecte, il se trouve que certains d'entre eux les utilisent spontanément dans leurs propres productions écrites. Que faire dans de tels cas?

c) Chaque en emploi absolu

De Villers (2003, p. 264) fait remarquer que « l'adjectif *chaque* ne s'emploie que devant un nom singulier ». Grevisse reconnaît sa fréquence dans la langue populaire et commerciale : « En principe, écrit-il,

³ Joe Dassin dit dans l'une de ses chansons: « Je voudrais être une pomme suspendue à un pommier et qu'à **chaque fois** qu'elle passe elle vienne me mordre dedans ». Nous soulignons.

chaque doit être suivi immédiatement d'un nom: néanmoins, dans la conversation populaire, dans la langue commerciale ou populaire, on l'emploie fréquemment d'une manière absolue et on dit par exemple: Ces cravates coûtent tant de francs chaque- Puis deux cafés au lait à un franc chaque... Mais c'est là une façon de parler que le bon usage n'a guère reçue jusqu'à présent » (1975, p. 417). Pour Boudreau *et al.* (1998), l'emploi absolu de chaque est un anglicisme (influence de l'anglais *each*). Enfin, Boulanger *et al.* (1992, p. 82) considèrent cet emploi comme non marqué puisqu'ils donnent comme exemple : « Ces livres coûtent un dollar chaque », sans aucun commentaire métalinguistique. Que faire quand on les trouve dans les copies d'ECFLM? S'agit-il de formes complètement illégitimes?

d) Si +conditionnel

Pendant que l'OQLF condamne l'usage du conditionnel dans une proposition hypothétique introduite par *si*- : « /Le verbe/ n'est jamais au conditionnel dans ce contexte », tranche-t-il, De Villers avertit : « Attention! Avec la conjonction *si*, le verbe de la subordonnée est au mode indicatif et non au conditionnel » (De Villers, 2003, p. 1338). Seul Grevisse prend le soin de signaler la fréquence de cette construction dans la langue populaire : « La langue populaire (Paris, Poitou, Touraine, Anjou, Belgique, Suisse-romande...) emploie le conditionnel après *si* ou *si que*, marquant le potentiel ou l'irréel: Si tu pourrais m'voir à présent, tu pourrais m'donner pus d'quatre-vingts ans (J. Rictus, Cantilènes du Malheur,) /.../ » (Grevisse 1975, p. 1195). Cette forme est également très fréquente dans le vernaculaire des ECFLM. C'est ainsi que sur 28 ECFLM, 47 pour cent (n = 13) estiment que la phrase *Si je serais riche, j'achèterais une voiture* est grammaticalement acceptable.

e) Autres formes

D'autres formes fréquemment utilisées par les ECFLM sont *aller au médecin, au dentiste, espérer de, se fâcher avec quelqu'un, crier après quelqu'un, je vas*. Comme la plupart de ces étudiants sont bilingues

français/anglais, on tend généralement à considérer ces formes (en dehors de *Je vas*) uniquement comme des anglicismes puisqu'on peut dire en anglais *go to the doctor, to the dentist, hope to, to be angry with, to shout after*. Mais la consultation du *Bon usage* de Grevisse (1975) nous donne à comprendre qu'il s'agit de formes autrefois acceptables en français. C'est en vertu de cette légitimité que La Fontaine pouvait écrire :

« Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je **me vas** désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle /.../ ».

Au sujet du conflit entre les formes *je vas* et *je vais*, Vaugelas⁴ faisait remarquer que « Tous ceux qui savent écrire et qui ont étudié, disent «je vais» [...] mais toute la cour dit «je va», et ne peut souffrir «je vais», qui passe pour un mot Provincial ou du peuple de Paris ». En d'autres termes, la forme « Je va » caractérisait d'abord le parler des grands de la cour qui, par orgueil, se refusaient d'imiter l'élite intellectuelle de Paris qui, elle, disait plutôt « Je vais ». Que l'on dise « Je vais » dans le français contemporain, voilà qui témoigne de la victoire de l'élite intellectuelle sur la monarchie en France (à la faveur de la Révolution de 1789). Mais pendant que les intellectuels réussissaient à imposer le « Je vais » en France, la forme « Je vas » continuait son bonhomme de chemin au Canada. Il n'est donc pas surprenant qu'on la retrouve, encore vivace, dans le répertoire verbal des ECFLM, surtout à l'oral. Doit-on la sanctionner sans discernement?

Gestion des Dilemmes Normatifs dans l'Enseignement du Français Langue Maternelle

Pour gérer les dilemmes normatifs, les professeurs doivent d'abord prendre en compte les objectifs gé-

⁴ Cité par Crane (1907 :331).

néraux assignés à l'enseignement de la langue maternelle en général et les objectifs spécifiques assignés à l'enseignement du français langue maternelle dans la francophonie minoritaire canadienne. Parmi les objectifs généraux, il faut se souvenir que l'enseignement de la langue maternelle vise non pas le remplacement d'une variété de langue par une autre, mais plutôt *l'enrichissement* du répertoire verbal de l'apprenant (Roulet, 1980). L'école ne doit pas être un lieu de désappropriation linguistique, mais plutôt un lieu où l'apprenant étoffe sa palette expressive. C'est pourquoi l'enseignement de la langue maternelle doit viser la pratique de toutes les fonctions langagières définies par Halliday (1975) : instrumentale, régulatoire, interactionnelle, personnelle, heuristique, imaginative et représentationnelle. Parmi les objectifs spécifiques liés à l'enseignement du français langue maternelle dans la francophonie minoritaire canadienne, mentionnons le fait que cet enseignement doit contribuer au maintien de la minorité francophone en veillant à la pérennité de sa langue (Gagné, 1983), contrer « l'idéologie assimilatrice de la majorité anglophone » (Landry & Allard, 1999, p. 409), permettre aux francophones d'utiliser leur langue maternelle (l'école française ou la classe de français est alors perçue comme un « centre de vie communautaire », un lieu de culture et de socialisation [Landry & Allard 1999, p. 419]). Sur la base de ces objectifs (généraux et spécifiques), on peut maintenant envisager comment gérer les dilemmes.

- Les professeurs doivent adopter une pédagogie différenciée dans la salle de classe. Celle-ci permet de prendre en compte la diversité des attentes et des motivations des apprenants. Les attentes et les motivations des ECFLM ne sont sans doute pas les mêmes que celles des étudiants de français langue seconde ou étrangère.
- Avec la pédagogie différenciée, les professeurs peuvent fixer, comme objectif d'apprentissage du français langue maternelle, le bidialectalisme. Les traits caractéristiques du français vernaculaire des ECFLM sont alors explicitement contrastés avec les traits caractéristiques du véhiculaire enseigné. On fait comprendre

à l'apprenant qu'il y va de son intérêt de bien distinguer les contextes dans lesquels utiliser tel ou tel trait.

- Les professeurs doivent distinguer soigneusement la langue orale de la langue écrite. L'ECFLM qui dit habituellement *Je vas* risque de l'utiliser spontanément dans un cours de conversation. À notre avis, il ou elle ne doit pas être pénalisé(e), à moins que le cours de conversation ne soit qu'un cours d'écrit normatif oralisé (Chartrand & Paré, 2005). Comme il ne l'est pas, comme il ne doit pas l'être, il importe que le professeur fasse preuve d'une ouverture d'esprit pour ne pas frustrer l'apprenant. Et lorsque ces formes parviennent à se glisser dans les productions écrites, le professeur peut écrire, en regard de ces formes anciennement acceptées, les formes contemporaines, mais sans pénaliser l'auteur du texte. En revoyant sa copie, l'apprenant pourra alors (re)prendre conscience du fait qu'on ne dit pas seulement *à cause que* (comme c'est le cas dans son vernaculaire) mais aussi *parce que*.

En conclusion, le professeur qui enseigne à des ECFLM ne peut pas toujours sanctionner indistinctement tous leurs « écarts », notamment ceux qui relèvent d'un ancien état du français. Le professeur risque d'appeler « écarts » des formes que l'apprenant va retrouver dans des classiques ou dans les textes de chansons. En effet, comment dire à un étudiant que la forme *à chaque fois* est inacceptable quand il l'écoute dans la chanson de Joe Dassin, la lit dans les correspondances des écoles françaises du sud-ouest de l'Ontario, l'entend à longueur de journée à la télévision et à la radio? Pourquoi La Fontaine peut-il écrire *Je vas* et lui non? À notre avis, la solution à ce problème consiste à fixer le bidialectalisme comme objectif d'apprentissage pour les ECFLM. On doit leur apprendre non pas à mépriser leur vernaculaire, mais plutôt à reconnaître et à apprécier sa différence.

Références

Boulanger, J.J., et al. (1992). *Dictionnaire québécois*

- d'aujourd'hui*. Saint-Laurent: Dicorobert.
- Chartrand, S.G. & Paret, M.C. (2005). Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée. Chiss, J.L., et al. (dirs). *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (pp 169-178). Bruxelles: De Boeck.
- Crane, T.F. (1907). *La société française au XVIII^e siècle*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- De Villers, M.E. (2003). *Multidictionnaire de la langue française*. Québec: Québec/Amérique.
- Boudreau, D., et al. (1998). *Le Colpron, dictionnaire des anglicismes*. Québec: Beauchemin.
- Gagné, G. (1983). Normes et enseignement de la langue maternelle. Bédard E. & Maurais J. (dirs.), *La norme linguistique* (pp. 463-510). Québec: Directions générales des publications gouvernementales du ministère des communications.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire des didactiques des langues*. Paris: Hachette.
- Grevisse, M. (1975). *Le bon usage*. Dixième édition. Gembloux: Duculot.
- Halliday, M. (1975). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- La Fontaine, J. (2009). <http://www.jdlf.com/lesfables/livrei/leloupetlagneau> consulter le 6 octobre 2009.
- Landry, R. & Réal A. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire dans Landry, Rodrigue et Réal Allard. *Francophonies minoritaires au Canada* (pp. 403-433). Moncton: Éditions l'Acadie.
- Mboudjeke, J.G. (2008). Enseignement du français langue maternelle dans les universités anglo-canadiennes: Normes, attitudes et représentations linguistiques in *Le Langage et l'homme*, vol. XXXXIII, 1, 183-197.
- Moreau, M.L. (1997). Les types de normes. Moreau, M.L. (éd.). *Sociolinguistique: Concepts de base* (pp. 218-223). Hayen, Mardaga.
- Mougeon, R. & Bédiak, É. (1995). Le français en Ontario in Mougeon Raymond et Édouard Bédiak (dirs.). *Le français des Amériques* (pp.139-164). Trois Rivières: Presses universitaires de Trois Rivières.
- Office québécois de la langue française. *Banque de dépannage linguistique*. <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html> consulter le 5 octobre 2009.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.

Biographie

Jean-Guy Mboudjeke holds a Ph.D. in French Studies and currently teaches linguistics, sociolinguistics, and translation at the University of Windsor. His research interests include translation studies, contrastive discourse analysis, language teaching, languages in contact, and pragmatics. He has authored articles published in such renowned international journals as *Le Langage et l'Homme*, *Across Languages and Cultures*, *Linguistica Atlantica*, and the *Journal of Pragmatics*.