



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*

Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ?
Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*

Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents
scolarisés en classe d'accueil*

Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de
construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du
premier degré*

Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou
de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*

Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas
du Nigeria*

Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de
compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones.
L'exemple des « Lettres de francophonie »*

Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du
répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*

Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la
langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des
écrivains « venus d'ailleurs »*

Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers
étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*

Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives,
obstacles, dérives et perspectives*

William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les
enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de
formation entre la France et le Viêt-Nam*

Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

QUEL FRANÇAIS ENSEIGNER EN MILIEU MINORITAIRE ? MINORITES ET CONTACT DE LANGUES : LE CAS DE L'ACADIE

**Annette Boudreau
Université de Moncton**

**Marie-Eve Perrot
Université d'Orléans**

Introduction

Le problème de la définition d'une norme d'enseignement pour le Canada francophone suscite des débats houleux depuis une cinquantaine d'années. L'enseignement du français constitue en effet un enjeu fondamental dans la construction identitaire des communautés francophones. Lorsque celles-ci sont minoritaires, l'enjeu n'est autre que leur maintien, leur développement et leur épanouissement. En ce sens, il dépasse largement la question linguistique, pour en soulever d'autres, liées aux conditions sociales de production du langage et aux relations de pouvoir qui découlent de la distribution inégale des ressources langagières : qui sont les détenteurs de la norme légitime ? Qui en sont les exclus ? Quelles en sont les conséquences pour les uns et les autres ?

Bourdieu (1982) a analysé la nature des pressions exercées sur les dominés, qui tentent d'accéder à la norme légitime pour obtenir les profits qui lui sont associés. Les travaux de Woolard (1985) et Milroy (1992) ont cependant montré l'existence de pressions s'exerçant en faveur de la norme illégitime dans les communautés à liens serrés – ce qui est le cas de l'Acadie étant donné son histoire particulière. Les sanctions imposées aux membres d'une telle communauté qui ne suivent pas les pratiques linguistiques autorisées sont aussi fortes que celles imposées par les tenants du standard en situation formelle :

« Much sociolinguistic work (including our own) has shown that, just as there is strong institutional pressure in formal situations to use varieties approximating to the standard, so also effective sanctions are in force to promote "vernacular" use in non-standard domain. » (Milroy, 1992 : 210).

Ce sont précisément les manifestations de cette tension entre deux pôles (pression du standard, pression du vernaculaire) que cet article propose de mettre en exergue, par l'analyse de discours croisés d'enseignants et d'élèves recueillis dans trois écoles secondaires

francophones de la région de Moncton (Sud-Est du Nouveau-Brunswick). Comme nous le verrons, le continuum linguistique de cette région se caractérise notamment par l'existence d'une variété interlectale remarquablement stabilisée, le chiac. Après une présentation du contexte sociolinguistique, nous examinerons les positionnements respectifs des enseignants et des élèves par rapport aux variétés de français en présence (en conflit ?) dans la situation de classe.

Dans les pages qui suivent, le chiac est considéré comme le « parler vernaculaire », au sens où l'entend Dabène, c'est-à-dire « la variété utilisée au contact du groupe le plus proche » (1994 : 19) ; le standard régional est considéré comme la « langue de référence », celle qui, « inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs » (*ibid.* : 21)¹.

1. Situation sociolinguistique

Le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue au Canada. Les francophones, qui se nomment « Acadiens » depuis les débuts de la colonisation de l'Acadie en 1604, représentent un tiers de sa population. D'après la *Loi sur les langues officielles* de 1969, les citoyens de la province ont droit à des services dans la langue de leur choix dans les ministères provinciaux. Une nouvelle *Loi sur les langues officielles au Nouveau-Brunswick*, datant de 2002, accorde davantage de droits aux francophones en instaurant notamment le principe de « l'offre active » : la possibilité d'obtenir un service dans la langue de son choix est indiquée par la salutation bilingue « hello, bonjour ». Cette simple formule, auparavant inexistante dans la plupart des services, permet aux francophones de savoir d'emblée s'ils peuvent parler français sans risquer de s'entendre répondre « I don't speak French ». Cette situation avait jusqu'ici engendré chez les francophones le réflexe de s'adresser directement en anglais à leur interlocuteur dans la plupart des secteurs de l'espace public. La loi de 2002 permet de plus aux francophones de recevoir des services en français dans les services municipaux des villes qui comptent au moins 20 % de francophones.

Le Nouveau-Brunswick se caractérise par de grandes disparités linguistiques entre les régions : certaines sont majoritairement francophones (les « régions acadiennes » du Nord-Est et du Nord-Ouest), d'autres sont majoritairement anglophones (le Sud et le Sud-Ouest), d'autres enfin sont « mixtes » (le Sud-Est et la côte Est). En pratique, cela signifie qu'en dehors des régions du Nord, c'est au quotidien que les francophones doivent revendiquer et négocier l'obtention de services en français. Le problème est aggravé par le bilinguisme asymétrique pratiqué dans la province : si 70 % des francophones parlent couramment l'anglais, seulement 15 % des anglophones maîtrisent suffisamment le français pour soutenir une conversation (Statistique Canada 2001). Dans ces conditions, l'assimilation linguistique (10,5 % actuellement) constitue une menace pour la population francophone.

L'agglomération de Moncton (le « Grand Moncton ») compte environ 100 000 habitants. Elle inclut Riverview, banlieue majoritairement anglophone, Dieppe, majoritairement francophone (76,8 %) et Moncton elle-même, avec une population francophone de 34,09 %. Depuis 2002, Moncton est la seule ville officiellement bilingue du Canada, ce qui lui confère un statut tout particulier. La ville connaît actuellement une situation économique des plus enviables et exerce un fort pouvoir d'attraction sur les francophones d'autres régions de la province. Par ailleurs, elle est souvent considérée comme la « capitale culturelle » des Acadiens. On y trouve plusieurs maisons d'édition et un centre culturel francophones, l'hôpital provincial francophone, le siège social de Radio-Canada Atlantique, une troupe de théâtre professionnelle acadienne etc. La présence de l'Université de Moncton (la plus grande

¹ Nous revenons plus loin sur la notion de « langue d'appartenance ».

université de langue française en dehors du Québec), d'où partirent en 1968 les mouvements de lutte pour l'obtention des droits linguistiques fondamentaux, et le dynamisme de la communauté intellectuelle et artistique expliquent aussi l'importance symbolique de Moncton pour la communauté acadienne.

1.1 Les Acadiens et leur(s) langue(s)

Au plan linguistique, la région de Moncton se caractérise par un continuum complexe qui est le produit de changements relativement récents :

- l'affaiblissement de l'acadien traditionnel, autrefois norme d'usage homogène, encore parlé par la plus vieille génération ;
- l'intensification du contact avec l'anglais en milieu urbain notamment ;
- le développement d'un français plus normatif, langue du système éducatif et des médias et plus généralement de toutes les situations formelles.

De nombreux traits de l'acadien traditionnel sont toutefois encore très répandus chez les plus jeunes (la flexion «-ont » à la troisième personne du pluriel par exemple : ils chantont)². L'isolement des colonies acadiennes après la déportation³ et le manque d'accès à l'éducation en français jusqu'au milieu du vingtième siècle expliquent en partie ce maintien. Jusque dans les années soixante, une majorité d'Acadien(ne)s a connu une situation diglossique, au sens où l'entendent Ferguson (1959) et Fishman (1967). L'usage du français était restreint au foyer, à l'école primaire et à l'église, tandis que l'anglais était la langue de la sphère publique, notamment du travail et des affaires. Par ailleurs, en augmentant l'exposition à l'anglais, les progrès de l'urbanisation ont favorisé l'émergence du vernaculaire mixte communément appelé « chiac », qui se caractérise avant tout par l'intégration, au sein d'une matrice acadienne, d'abondants emprunts lexicaux, morphologiques et syntaxiques à l'anglais⁴. Enfin, plus récemment, le renforcement des structures socioculturelles francophones a permis le développement parallèle de formes standardisées de français acadien.

1.2. L'éducation en français

Un bref retour dans le passé permettra de montrer le trajet parcouru dans le domaine de l'enseignement en français depuis la fin du dix-neuvième siècle. Après la déportation, les Acadiens qui avaient réussi à revenir en Acadie durent consacrer toute leur énergie à l'organisation de leur survie. Dans ces conditions, il fut pendant longtemps prématuré de songer à se doter d'un système scolaire en langue française (Couturier Leblanc, Godin et Renaud, 1993 : 548). Seuls quelques maîtres ambulants enseignaient les rudiments de la culture française et de la foi catholique dans les différentes familles (*Ibid.* : 548 ; Couturier, 1996 : 33). Il faudra attendre 1932 pour que l'enseignement primaire soit dispensé dans la langue de l'élève. Durant les années trente à soixante, il existait aussi dans les régions majoritairement francophones des écoles secondaires publiques de langue française, mais tous

² Pour plus de détails sur l'acadien traditionnel, voir Péronnet (1989a).

³ De 1755 à 1763, une dizaine de milliers d'Acadiens qui refusèrent de prêter serment d'allégeance à la couronne d'Angleterre furent déportés vers les colonies américaines, vers la France ou encore l'Angleterre. Beaucoup périrent en mer, mais ceux qui réussirent à fuir revinrent dans d'autres régions de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de la Gaspésie ou des Îles-de-la-Madeleine. Cet épisode, appelé *Grand dérangement*, a marqué de façon indélébile la conscience collective des Acadiens.

⁴ Pour une description détaillée du chiac, voir Perrot (1995, 1998 et 2001a). A titre d'illustration rapide, nous donnons ci-dessous un extrait du corpus Perrot-CRLA. Les emprunts à l'anglais, en italiques dans le texte, sont prononcés à l'anglaise :

L1- on se parle pas *that much* à l'école c'est plus comme sur la *phone* / je sais pas on est *both* comme gènes / je connais pas ses *friends* / il connaît pas mes *friends* / on *smile* pis ça là

L2- le parles-tu sur la *phone* comme le soir

L1- je sais pas / pas *any more* là *but* / pas aussi tant souvent qu'avant *but once in a while* là

les manuels scolaires étaient rédigés en anglais, sauf ceux d'histoire, de littérature et de grammaire françaises. Hormis ces matières, les francophones devaient composer les examens obligatoires de la province en anglais. De plus, ces écoles secondaires publiques n'existaient pas à Moncton. Les Acadien(ne)s de la région qui souhaitaient poursuivre leurs études en français après le primaire devaient s'inscrire dans des collèges privés payants. Ce n'est qu'en 1966 qu'ils eurent accès aux études secondaires publiques en langue française.

Depuis 1964, la province fonctionne selon le principe de la dualité : chaque département de l'administration provinciale inclut des composantes francophone et anglophone autonomes. Les Acadien(ne)s contrôlent leur système éducatif et peuvent désormais s'instruire en français de la maternelle jusqu'à l'université ou dans les collèges communautaires dispensant un enseignement technique.

1.3 Les politiques linguistiques de la province et des écoles

Les politiques linguistiques et culturelles du District 1 (Grand Moncton francophone) et de l'école Mathieu-Martin de Dieppe⁵ sont avant tout le reflet de l'histoire difficile de la minorité francophone de la région. Elles montrent que le maintien et le développement du français sont des priorités absolues dans la lutte contre les effets du bilinguisme asymétrique. Même si le taux d'assimilation des jeunes adultes francophones a diminué dans la région de Moncton depuis 1971 (Castonguay, 2003 : 79), l'anglicisation reste la préoccupation majeure des enseignants et des acteurs sociaux francophones qui tentent de construire des espaces dans lesquels les francophones puissent s'épanouir dans leur langue (Boudreau et Dubois, 2004).

Ainsi, la politique du District assigne aux écoles les objectifs globaux suivants : « assurer aux élèves un enseignement et un environnement où les échanges ont lieu en français », « valoriser la culture de langue française en tant que moyen d'expression d'une pensée universelle », « permettre aux élèves d'atteindre un seuil de compétence en français », « inciter le personnel enseignant à surveiller la qualité du français dans tous les travaux scolaires des élèves » et « amener les employés à fournir un effort constant pour employer un français correct dans toutes les communications ». Au niveau de l'école elle-même, les textes insistent sur le fait que l'institution doit créer une « ambiance française », offrir « des activités culturelles en français » et « des activités para-scolaires qui se déroulent en français » ; ils rappellent que les élèves doivent « s'exprimer en français dans les cours et dans toutes les activités scolaires et parascolaires » et « profiter des multiples occasions de lire en français dans toutes les matières ». Le « principe de base » énoncé en préambule résume bien l'esprit de la politique linguistique de l'école :

« L'existence d'une école secondaire française dans la région de Moncton a été un droit durement acquis afin de permettre aux jeunes francophones une instruction et une formation dans leur langue maternelle. (...) Il ne faut pas croire que le simple fait de fréquenter une école de langue française est en soi une garantie contre l'assimilation. Dans un milieu comme le nôtre, où nous apprenons vite à comprendre dans les deux langues officielles, nous avons constamment à faire des choix : de parler en français ou en anglais. »

(...)

*« L'école demande à tous ses élèves de se parler entre eux et entre elles dans un français le plus correct possible. **N'oubliez pas ceci : ne pas parler français à Mathieu-Martin est un non-sens.** (en gras dans le texte). »*

Dans ce préambule, le français apparaît avant tout comme la « langue d'appartenance », définie par Dabène comme « la langue envers laquelle le sujet fait acte d'allégeance et qu'il considère comme définissant son appartenance communautaire » (1994 : 22). Mais de quel

⁵ Mathieu-Martin est la seule école secondaire francophone du Grand Moncton. Une autre ouvrira ses portes en septembre 2005.

français s'agit-il ? Si le français de référence n'est jamais défini dans les textes autrement que comme un français « correct » ou « de qualité », on peut penser que ces termes désignent le standard acadien. Or la majorité des élèves ne se reconnaît pas dans cette norme scolaire ressentie comme étrangère, parfois inaccessible. Comme nous le verrons, cela s'explique par l'importance du vernaculaire chiac dans les pratiques langagières des jeunes du Sud-Est, qui le considèrent comme une variété de *français* véhiculant une identité bel et bien *francophone* et non « bilingue » (Perrot, 2001b et à paraître). De ce point de vue, la « langue d'appartenance » recouvre une réalité fondamentalement fluctuante : elle est « le français » lorsqu'elle se définit simplement dans son opposition à l'anglais langue dominante ; elle est « le chiac » lorsqu'elle se définit dans une double opposition, à l'anglais mais aussi et surtout au français standard.

2. Le questionnement sur la norme à enseigner en milieu minoritaire

C'est dans les années quatre-vingt que l'on voit émerger, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, un même questionnement sur l'enseignement du français langue maternelle en situation de minorité. En Ontario, les travaux du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) constituent les premiers éléments de réponse à l'enquête de Cazabon et Frenette (1982) qui avait révélé que « l'enseignement du français (...) part du principe que tous les aspects du français des élèves qui ne sont pas conformes au français standard sont autant d'éléments à bannir » (Mougeon, Canale et Béniak, 1984 : 73). Selon ces auteurs, qui préconisent une approche pédagogique plus adaptée, l'enseignement du français aux élèves issus de milieux minoritaires « *devrait avoir pour objectif principal d'élargir leur répertoire communicatif, notamment par le biais d'une maîtrise accrue du français standard canadien. Pour atteindre ce but, il est important qu'enseignants et rédacteurs de matériel pédagogique reconnaissent l'authenticité du français vernaculaire utilisé par les élèves, de façon à repenser leurs objectifs et leur méthode d'enseignement. Par exemple, on pourrait envisager une production de matériel pédagogique qui repose sur un contraste systématique et explicite des règles du français vernaculaire et de celles du français standard (variété cible).* » (Ibid. : 74).

Cette approche, qui vise à sensibiliser les élèves à la variation stylistique et sociale du français canadien, prend en compte les représentations langagières, plus précisément l'insécurité linguistique engendrée par la pression normative. Pour Mougeon, Canale et Béniak, il s'agit aussi de « dissiper ou tout au moins d'amoindrir la honte ou le doute que peuvent avoir les élèves à l'égard de leur langue maternelle (sentiments qu'une approche normative tend à susciter ou à renforcer) » (Ibid. : 74)⁶.

Au Nouveau-Brunswick, une réflexion similaire est amorcée au sein du Centre de recherches en linguistique appliquée de l'Université de Moncton (CRLA) créé en 1986. Le centre organise, dès 1987, des journées d'étude autour du thème *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire ?* Selon Péronnet, cette question « *reflète les préoccupations d'une minorité linguistique qui d'une part se fie au système scolaire pour la protection et la promotion de la langue minoritaire, mais d'autre part doute parfois de l'efficacité et même du bien-fondé des mesures scolaires pour y parvenir* » (1987 : 5). Dans les actes de ces journées, l'article de Leblanc « *Le français langue maternelle ou langue seconde ?* » pose très clairement le problème de l'écart ressenti entre français vernaculaire et français de référence. Leblanc (1987 : 74) dénonce « *l'ambiguïté de la situation de l'enfant*

⁶ Les travaux du CREFO ont débouché sur la publication de matériel pédagogique (voir Mougeon, 1985). Notons qu'à la même époque, les travaux de Starets (1986) sur le français parlé en Nouvelle-Ecosse avaient aussi un objectif pédagogique, mais les manuels n'ont jamais vu le jour.

acadien face, d'une part, à la langue qui lui est propre mais qu'on ne lui reconnaît pas le droit d'utiliser et d'autre part, à une langue qu'on lui impose mais pour laquelle il ne ressent aucune attirance ».

Il faut souligner que dans cet article, ce ne sont pas seulement les effets négatifs de la pression normative qui sont mis en lumière, mais bien aussi ceux de la pression communautaire : dans les communautés acadiennes, le français standard « n'est pas toujours bien reçu », il est souvent « *perçu comme une langue maniérée et déplacée* » (*Ibid.* : 73). Dans ces conditions, l'élève peut développer un « *sentiment de frustration qui souvent se traduit par une aversion pour le français* » (*Ibid.* : 73). Leblanc préconise un enseignement de la langue qui admette enfin « *l'existence d'une culture et d'un parler propres aux Acadiens* » et intègre au sein de la classe une réflexion sur les différences entre variétés (*Ibid.* : 79).

C'est précisément la méthode contrastive qui est au cœur du projet développé par Péronnet (1992 et 1997) sur l'intégration de la variation linguistique en classe de français. Une enquête menée au préalable auprès d'enseignants de français néo-brunswickois et néo-écossais avait révélé chez ceux-ci des attitudes résolument puristes : le standard est présenté comme l'idéal à atteindre et les vernaculaires acadiens, évalués très négativement, n'ont pas leur place à l'école (Péronnet, 1989b). Si la « *grammaire de la variation* » n'a jamais vu le jour, le projet de Péronnet a néanmoins débouché sur la publication et la diffusion dans les écoles d'un document intitulé *Je l'ai à l'œil* dans lequel des correspondances sont établies entre différents usages régionaux et standard (Association des enseignants et enseignantes de langue française du Nouveau-Brunswick, 1989). Comme le souligne Péronnet (1997 : 556), ce type de document est une arme à double tranchant, dans la mesure où il risque de ne servir qu'à corriger les élèves plutôt qu'à illustrer et expliquer la variation.

Le manuel de grammaire actuellement utilisé dans les écoles acadiennes du Nouveau-Brunswick (Hénault et Picard, 1991) a été réalisé en collaboration avec une équipe du Ministère de l'Éducation, dans le cadre de la nouvelle approche communicative préconisée dès 1989. L'un des principaux objectifs de cette approche était d'amener l'élève « à expliciter son intention de communication en fonction des destinataires, à utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication » (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 1989 : 27). A la lecture du manuel, force est de constater avec Péronnet (1992 : 136-137) qu'aucune place n'y a été accordée à la variété régionale, ni même simplement à l'oral.

Pour ce qui est des programmes de littérature, le Ministère préconisait à partir de 1991 une ouverture sur la littérature acadienne permettant, toujours dans le cadre de l'approche communicative, une réflexion sur l'identité et la culture acadiennes. La nouvelle série de manuels publiée au Nouveau-Brunswick dès 1993 a été minutieusement analysée par Boucher dans un mémoire intitulé *Concepts et didactique de la littérature dans les manuels de second cycle du Nouveau-Brunswick* (2000). Boucher montre le caractère assez peu représentatif du corpus littéraire acadien : selon elle, les auteurs des manuels ne tiennent pas compte de l'« *impact socio-culturel d'œuvres acadiennes fondatrices qui auraient permis d'appréhender plusieurs facettes de la réalité acadienne* » (*Ibid.* : 75). Comme toujours, la langue, et plus précisément la langue du Sud-Est, est au cœur du problème :

« Une des raisons pour lesquelles la littérature acadienne est négligée dans les écoles francophones de la province semble être la langue utilisée par certains écrivains acadiens. L'agente pédagogique en français affirme que l'utilisation de la langue anglaise dans certains textes acadiens exclurait quasi-automatiquement la possibilité de les enseigner : Les élèves étant déjà victimes d'anglicisation, on peut comprendre que l'on va choisir autre chose plutôt que ces œuvres-là. » (*Ibid.* : 77).

En effet, sont totalement absentes du corpus les œuvres d'auteurs faisant partie d'un mouvement de revendication amorcé dans les années soixante-dix mettant au premier plan,

pour reprendre les mots de Raoul Boudreau, « *l'objet suprême de notre honte, le chiac* » (1990 : 11).

Avant la parution des nouveaux manuels de littérature, on avait pu suivre dans la presse locale de Moncton les rebondissements d'une polémique suscitée par un article déplorant le niveau très insuffisant des élèves des écoles et de l'université francophones (*Ven' d'est*, janvier-février 1992)⁷. Le journaliste y rapportait les propos du directeur du département de français de l'école Mathieu-Martin qui disait « *“non merci” aux oeuvres littéraires en “langage populaire”* ». Les réactions ulcérées ne se firent pas attendre, auxquelles le directeur répondit à son tour :

« *Le “non merci” je l'ai bel et bien dit, non pour les textes de langue populaire, mais pour les textes écrits en chiac... Il y a un monde de différences. Il ne faut pas confondre un texte savoureux écrit en acadien et un texte chiac (où le répertoire du langage de Shakespeare devient essentiel).* » (*L'Acadie Nouvelle*, 23 Janvier 1992).

Le débat fut (provisoirement) clos par l'intervention de Péronnet :

« *Ce qui fait du mal, ce n'est pas le chiac ou l'acadien traditionnel, c'est la peur irraisonnée de la réalité et les fausses prémisses qui consistent à entendre par français le français standard, alors qu'il faudrait avoir le courage d'accepter le fait que pour certains Acadiens, la langue maternelle est plutôt le parler acadien ou le chiac. En ce sens, la censure des textes écrits en chiac, à cause de la langue, est une aliénation.* » (*Ven' d'est*, mars-avril 1992).

Même si plusieurs voix ont dénoncé, depuis plus de vingt ans, une pédagogie inadaptée à la réalité sociolinguistique du Sud-Est du Nouveau-Brunswick, l'enseignement du français reste fondé sur une approche normative. L'inertie des politiques linguistiques en matière d'enseignement s'explique peut-être en partie par l'hétérogénéité linguistique caractérisant les communautés francophones de la province. Boudreau (1998) a montré que pour les francophones du Sud-Est, le français parlé par les francophones des régions du Nord constituait un exemple de « bon français » souvent au même titre que le français québécois ou le français de France. Inversement, les francophones des régions du Nord ne se reconnaissent aucunement dans le vernaculaire anglicisé du Sud-Est.

A travers une analyse croisant les discours d'enseignants et d'élèves de la région Sud-Est, nous montrerons maintenant comment les uns et les autres perçoivent le décalage entre vernaculaire et langue de référence, et la façon dont celui-ci se manifeste et se gère dans la situation de classe.

⁷ A la même époque, l'Université de Moncton a vécu une véritable crise linguistique provoquée par la faillite du système de perfectionnement linguistique en français. Le taux d'échec très élevé de ce programme, élaboré à l'origine pour pallier l'écart entre les répertoires langagiers des étudiants issus de milieux minoritaires et la norme privilégiée à l'Université, avait pour effet inverse d'engendrer un sentiment d'insécurité linguistique généralisé chez les étudiants et un sentiment de désarroi et de frustration chez les enseignants. Ces derniers firent appel au CREFO, qui rédigea un rapport sur la situation sociolinguistique de l'Université de Moncton (voir Heller, Labrie *et al.*, 1994). Celui-ci contenait un certain nombre de recommandations que nous ne pouvons détailler ici mais dont l'objectif principal était « la reconnaissance des réalités linguistiques acadiennes, c'est-à-dire la prise en compte des richesses et de la valeur des variétés acadiennes » et « une formation qui permette aux étudiant(e)s de comprendre comment on définit une norme et qui leur permette d'exploiter leurs connaissances linguistiques actuelles en vue d'y incorporer les formes essentielles indiquant la maîtrise de la norme privilégiée. » A ce stade, seul un cours obligatoire destiné à tous les étudiants de première année portant sur la variation linguistique en Acadie et sur la question de la/des norme(s) a été créé pour répondre à ces recommandations.

3. Analyse de discours croisés enseignants / élèves

3.1. Présentation des corpus

Cette analyse s'appuie sur deux corpus indépendants, élaborés à la même époque mais dans le cadre de recherches distinctes. Le corpus « élèves » a été réalisé par Boudreau et Perrot en 2001, à l'école secondaire Mathieu-Martin de Dieppe. Dix informateurs de onzième et douzième année (première et terminale françaises), constituant un échantillon représentatif de la population scolaire, ont été interrogés dans le cadre d'entretiens semi-formels menés par de jeunes assistantes de recherche elles-mêmes anciennes élèves de l'école⁸. L'objectif de cette enquête restreinte était la recherche d'éléments indicateurs d'une évolution dans les représentations et comportements langagiers des jeunes de la région⁹.

Le corpus « enseignants » est extrait d'un corpus plus vaste ayant servi de base au mémoire de Marylin Boudreau intitulé *Aspects des représentations de la langue orale chez les enseignantes et enseignants des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick* (2002)¹⁰. Ce corpus, qui contient des entretiens avec des enseignants de toutes les régions du Nouveau-Brunswick, a permis à Boudreau une analyse contrastive de leurs opinions quant à l'utilité et la faisabilité d'une évaluation de la langue orale dans les matières autres que le français, question en débat actuellement. Pour cet article, nous n'avons retenu de son corpus que les dix entretiens de la région Sud-Est, qui englobe les trois écoles secondaires de Dieppe, Shédiac et Bouctouche¹¹. C'est afin d'obtenir un nombre égal d'informateurs de part et d'autre que nous avons choisi de prendre en compte pour le corpus « enseignants » les trois écoles du Sud-Est, alors que le corpus « élèves » provient uniquement de l'école de Dieppe. Notre connaissance du terrain nous convainc que ce léger déséquilibre ne fausse pas l'analyse et que ces trois écoles, très proches géographiquement, connaissent des situations semblables.

3.2. Analyse

La méthodologie adoptée dans le cadre de cet article est essentiellement qualitative. Les citations ont été choisies en fonction de leur caractère représentatif des tendances observables dans le corpus et vérifiées dans d'autres non utilisés ici (corpus Perrot-CRLA, corpus Boudreau-Perrot et corpus Boudreau-Dubois)¹².

L'analyse montre d'emblée que le chiac, vernaculaire de la majeure partie des jeunes de la région Sud-Est, est une réalité linguistique incontournable dans l'enceinte de l'école. Les réponses aux questions portant sur la langue des élèves frappent en effet par leur homogénéité. Le terme « chiac » apparaît spontanément dans toutes les réponses des enseignants :

c'est le mélange / le chiac / peut-être un peu moins prononcé en salle de classe mais il n'y a pas grande différence entre le langage qu'ils parlent dans le couloir pis ce qu'ils disent en classe / ça se ressemble (020103F)

⁸ Ce corpus constituait le prolongement d'une enquête beaucoup plus vaste qui permettra de poursuivre la description linguistique du vernaculaire chiac amorcée par Perrot (1995).

⁹ Sur cette question traitée à partir d'autres corpus, voir les travaux de Boudreau (1998) et Perrot (2001b et à paraître, 2005).

¹⁰ Nous remercions Marylin Boudreau de nous avoir permis d'utiliser une partie de son corpus.

¹¹ Les villes de Shédiac et Bouctouche, bien que de taille plus réduite, présentent des caractéristiques semblables à Moncton sur le plan social, économique et linguistique.

¹² Le lecteur trouvera en annexe la liste des principales questions à l'origine des extraits des corpus « enseignants » et « élèves » cités dans les pages qui suivent.

Du côté des élèves, les réponses se caractérisent par la même homogénéité d'ensemble. Sur un total de dix informateurs, huit ont spontanément recours au mot « chiac » plutôt que « français » pour décrire la langue parlée en famille ou entre amis¹³. On observe de plus une perception élargie de l'usage vernaculaire qui se manifeste en une gradation allant de l'école, à la société et la ville de Moncton, et enfin à la région :

c'est la langue officielle je crois de Mathieu-Martin / ... / tout le monde parle chiac except pour une couple de personnes là (G1)

c'est la société qu'on vit dedans / tout le monde parle comme ça (F1)

c'est comme notre langue so c'est comme / c'est de quoi que nous autres on a icitte à Moncton (F2)

c'est juste de même que c'est dans cette région ici comme / ça dépend des régions (F2)

L'impact du chiac au sein de l'école s'explique de surcroît par la force de la pression des pairs évoquée en introduction¹⁴, qui fait de la classe le lieu symbolique où se joue le conflit entre deux variétés de français. Comme l'analyse un enseignant :

on veut pas être ridiculisé parce qu'on utilise un grand mot comme le disent les élèves / on va être la risée de la classe alors les élèves / après ça on les perd / c'est très très fort / les élèves qui sont capables de bien s'exprimer ne le font pas constamment ou bien négligent de le faire parce qu'ils ne veulent pas être ridiculisés / je pense que c'est dans ces années-ci / j'ai pas trop trop connu ça avant là / je pense que c'est à la mode de parler chiac / il y a une certaine valorisation et puis je pense que c'est à la mode de parler chiac oui (020101F)

Cette valorisation qui fait du chiac un phénomène «à la mode » n'est pas le propre des adolescents. Au sein de la communauté acadienne, le chiac n'est plus le tabou qu'il a indéniablement été¹⁵, il s'est fait ces dernières années une place dans le paysage linguistique, jusqu'à être revendiqué dans certains milieux artistiques comme moyen d'expression privilégié, par des chanteurs, poètes et romanciers qui, pour reprendre les mots du poète Gerald Leblanc, «*ont transformé cet objet de mépris en une force d'expression qui témoigne d'une réalité vécue, articulée et assumée*» (2003 : 520). Tout récemment, le succès de la première bande dessinée chiac, intitulée *Acadieman, le first super hero acadien*, a débouché sur une vente massive de tee-shirts à l'effigie du personnage. La vente de ce type de tee-shirts n'est d'ailleurs pas un phénomène nouveau : il y a quelques années, on pouvait acheter à Moncton des tee-shirts portant l'inscription «*Worry pas ta brain : expression chiac*» et à l'occasion du sommet de la Francophonie internationale, on arborait le slogan «*Chirac chez les Chiacs !*». Phénomène révélateur également, il n'est plus rare d'entendre sur les ondes des

¹³ La partie principale de l'enquête de Boudreau et Perrot révèle que sur 56 informateurs, une dizaine seulement n'a pas fait le choix du chiac dans la situation informelle (entre pairs) proposée, et parle un français quasi-exempt d'anglais. Les autres ont spontanément adopté le chiac, de toute évidence le code non-marqué du groupe. Nous ne voudrions pas pour autant donner une image faussée de la situation scolaire : il faut préciser qu'à l'école Mathieu-Martin existe une filière d'élite portant la mention « bac international », que nous n'avons pas incluse dans cette enquête. Tous nos informateurs poursuivent la filière classique.

¹⁴ Une Acadienne du Sud-Est, étudiante à l'Université de Moncton, en a fait l'expérience tout récemment. Dans le cadre d'un projet en sociolinguistique, elle est retournée dans son village natal et dans une conversation très naturelle avec des gens du village, elle a introduit la forme standard « chez ma mère » au lieu de « su ma mère ». Elle a immédiatement ressenti que les gens prenaient leur distance. Lorsqu'elle a répété l'expression quelques instants plus tard, l'une de ses interlocutrices lui a rétorqué « Parle pour qu'on te comprenne! ».

¹⁵ Sur la stigmatisation du chiac et l'insécurité linguistique qu'elle engendre, voir Boudreau et Perrot (1994), Boudreau (1998), Boudreau et Dubois (2001).

radios et télévisions communautaires animateurs et intervenants s'entretenir en chiac (Boudreau et Dubois, 2001 ; Boudreau et Guitard, 2001). Dans la nouvelle émission télévisée *Johnny Talk Talk*, le principe est avant tout de laisser chacun libre de s'exprimer comme il le souhaite (français acadien plus ou moins standardisé, chiac, anglais).

Pour les élèves, parler chiac dans le contexte scolaire constitue un acte identitaire, au sens où l'entendent Lepage et Tabouret-Keller (1985). Le corpus révèle que les enseignants ont parfaitement pris la mesure de la fonction symbolique du chiac et de son impact sur leurs comportements langagiers. Dans l'extrait suivant, c'est avec un désarroi non dissimulé que l'enseignant pose le problème de la gestion du conflit entre variétés dans la situation de classe :

il y a quelques semaines passées que / non c'était juste autour de la semaine de la fierté française / pis j'essaie avec ma classe de foyer d'aborder une discussion sur l'importance de la / du français / pis ils m'ont dit « madame, on est tannés d'entendre ça / on est chiacs / essayez pas de nous faire changer on est chiacs / c'est comme ça qu'on parle pis on va pas changer » / j'ai resté là / je savais plus quoi dire / le chiac est extrêmement important pour eux-autres / je pense qu'il va falloir essayer de contourner ça sans trop les brusquer / pis là ils vont se monter un mur pis ils voudront plus rien savoir / c'est comment qu'on fait ça ? (020203)

Il faut préciser que les élèves sont très conscients de l'écart existant entre leur vernaculaire anglicisé (« c'est pas vraiment français c'est comme mêlé ») et la langue de référence (le « bon français »). Ils expliquent avec lucidité leurs difficultés à passer de l'un à l'autre par le poids des habitudes, c'est-à-dire l'usage quotidien, pour certains exclusif, du vernaculaire :

c'est vraiment dur là pour nous-autres / je sais que c'est comme / c'est notre propre langue là but comme / t'as été élevé ta whole vie à comme parler comme anglais français c'est comme t'essaye là de pas parler là t'es comme / pis là tu peux pas trouver les mots (F3).

y a beaucoup de mots c'est comme / faut vraiment que comme tu sais là / tu lèves la main pis tu demandes quoi-ce qu'est ce mot là en français comme / y a des fois c'est dur à trouver les mots en français / comme je sais pas / c'est juste comme t'es assez habitué à pas l'utiliser quand-ce qu'i faut que tu les utilises t'es comme / my god (F4)

parce que c'est chiac à Moncton le monde comme / fait plus dur sur les productions orales parce qu'on est tentés à mettre comme les mots anglais le chiac dedans (F2)

Interrogés sur les principales faiblesses des élèves à l'oral, les enseignants placent unanimement en première position les difficultés de vocabulaire, dues à l'influence de termes anglais omniprésents ; viennent ensuite les problèmes de syntaxe, dont ils déplorent également qu'elle soit calquée sur la syntaxe anglaise. Il apparaît ainsi que tant du point de vue des élèves que de celui des enseignants, les formes saillantes (et donc les plus sujettes à la stigmatisation) du chiac sont celles qui sont empruntées à l'anglais, et non celles qui sont caractéristiques du fonds acadien, même archaïque. Cette distinction entre formes anglaises et formes acadiennes a déjà été évoquée à propos de la polémique sur les textes acadiens jugés « dignes » ou « indignes » de figurer aux programmes de littérature.

Pour la problématique qui nous concerne, la principale conclusion que l'on peut tirer de ce corpus est que de façon unanime, les enseignants ont opté pour une stratégie consistant à reprendre et corriger l'élève tout en prenant garde à ne jamais dévaloriser son vernaculaire :

c'est pas toujours facile de les reprendre / faut des petits trucs pour leur dire sans que ça les blesse (020102F)

je vais reprendre ses propos en / pas en insistant parce que je voudrais surtout pas insulter ou blesser l'élève (020101F)

j'essaie de le faire sans trop les leur rendre à l'évidence là / je vais répéter / je vais reprendre mais je veux pas heu / je veux pas les choquer non plus (020203)

je le fais discrètement alors supposez que l'élève va dire un terme anglais dans sa question moi je reprends la question avec un terme français ou pas plus que ça sans blesser l'élève (020202)

je les reprends souvent juste en répétant de la bonne façon derrière mais pas pour que l'élève se rende compte que je suis en train de le corriger nécessairement (020102F)

Dans les deux extraits ci-dessous, la stratégie de l'enseignant vise explicitement à sensibiliser l'élève (par l'humour dans le second cas) à la variation contextuelle :

les gens de Shédiac / ou les gens des régions icitte / ils vont dire « nous on parle mal / nous on parle le chiac ici » (...) il faut essayer / au lieu de leur faire peur / il faut les valoriser pis leur dire « oui ben c'est pas si mal / vous avez quelque chose d'unique / il s'agit seulement de faire la différence / où on peut l'employer pis où on ne devrait pas l'employer » (020201)

ben souvent je le fais par l'humour / comme heu ils vont me dire / comme hier j'ai une élève qui est entrée pis elle a vu le téléviseur / elle a dit « on watch-tu un movie ? » / pis des fois je vais juste dire « je te comprends pas » mais là hier je lui ai dit « si on va watch-er un movie ? » / pis la façon que moi j'ai dit ça ça lui a tellement sonné drôle de m'entendre parler comme ça elle a dit « non / regarder la télévision » (020103F)

Aux dires des élèves, le degré de tolérance dont les enseignants font preuve à l'égard du chiac est néanmoins variable, les enseignants de français accordant logiquement une plus grande attention à la qualité de la langue parlée. Dans cette optique, le corpus montre que si les enseignants sont globalement partagés sur la question de la pertinence d'une évaluation orale dans toutes les matières, certains enseignants de français déplorent être les seuls « chiens de garde de la langue française ».

Grâce aux stratégies adoptées par les enseignants pour corriger les élèves, la (relative) pression normative n'induit généralement pas chez ces derniers d'effets négatifs ou contraires. Les réponses à la question concernant les réactions des élèves aux exigences des enseignants en matière de langue sont remarquablement convergentes. Pour les enseignants, les élèves ne sont jamais « frustrés ou fâchés », ils « prennent bien ça », « prennent ça au sérieux », « l'acceptent », « font un effort », réagissent « des fois en riant aussi ». Les élèves quant à eux déclarent en grande majorité « accepter », « faire l'effort » et « essayer » de répondre aux exigences des enseignants – le verbe « essayer » revient chez sept informateurs sur dix. Les réponses des élèves montrent aussi qu'ils ont conscience de la variation contextuelle et de ses enjeux. Ils introduisent spontanément une distinction entre situations exigeant un certain degré de formalité (« l'école », « la classe », « les cours de français », « les présentations orales », « avec les profs ») et les situations informelles (« avec mes amis », « entre nous », « chez nous »). Il faut souligner que certains ont de plus intégré l'idée que la maîtrise de la langue de référence est synonyme d'ouverture à la francophonie internationale :

tu veux quand même que toujours tout le monde te comprenne / si tu parlerais chiac je veux dire y a pas tout le monde qui comprendrait ça fait que faut tu seyes sûr de connaître une langue pour bien pouvoir parler tu sais là / à un grand nombre de gens ou de quoi / je veux dire si tu commençais à parler chiac devant un grand nombre de

monde ben / je pense y a rien que zeux de Memramcook¹⁶ qui comprendraient tu sais je veux dire (rires) (G2).

Cette volonté marquée d'accéder à la langue de référence fait largement contrepoids aux quelques voix discordantes (trois sur dix) revendiquant le chiac comme moyen d'expression unique :

je change pas mon langage pour impressionner anyone comme / whatever / je parle juste la way que je feel comme (G1)

la plupart du temps je vais juste parler la manière je parle (...) c'est comme c'est ma langue c'est de même que je parle / à cause faudrait je changerais / comme je peux quand même apprendre en parlant cette langue ici là / j'ai pas besoin de changer comme ça change rien vraiment (F4)

moi mon opinion je trouve pas que c'est comme wow là / c'est pas de quoi qu'est comme vraiment important pour moi / comme moi je trouve si qu'on se comprend pis si qu'on / tu sais / c'est ok / ben comme je sais pas y a du monde qui dit comme ah c'est vraiment important de parler français pis c'est notre culture pis ça / but comme je sais pas / chiac c'est une autre culture / c'est ça / on peut pas se battre contre ça (F5)

Ces extraits font écho à ceux analysés par Perrot dans une étude sur le statut et la fonction symbolique du chiac chez les jeunes du Sud-Est (à paraître, 2005). L'article montre différentes formes de résistance au discours officiel de l'école sur la langue, allant de la dénonciation explicite de la tyrannie du standard et de ses effets pervers, à une véritable réflexion sur la relativité de la norme, tenant indirectement lieu de revendication de la légitimité du chiac. Cette affirmation de la relativité de la norme peut aller jusqu'à une certaine indifférence par rapport à la langue parlée, qui n'est plus perçue comme un enjeu – du moins un enjeu autre que celui de la simple communication entre pairs.

Conclusion

L'examen des corpus montre avec quelle acuité la question de l'acquisition de la langue légitime se pose dans une situation de contact de langues où le français est minoritaire. Les enseignants sont placés devant un véritable dilemme : ils doivent prendre en compte la dimension identitaire du vernaculaire des élèves, tout en leur donnant les moyens de s'approprier la langue de référence afin qu'ils aient accès aux marchés privilégiés de l'éducation supérieure et/ou de l'emploi.

Il faut souligner que la plupart des enseignants des trois écoles mentionnées sont eux-mêmes originaires de la région et ont connu des difficultés linguistiques comparables à celles de leurs élèves. Témoin cette entrevue sur les ondes de Radio-Canada en 2000, où le journaliste discute de l'évolution linguistique de Moncton avec une jeune enseignante de l'école Mathieu-Martin :

L'enseignante : je me rappelle les présentations orales à Mathieu-Martin / je voulais fondre dans le plancher juste comme / j'aurais aimé que la filière m'aurait avalée tout rond là <L2> (rires) j'aurais préféré comme passer au feu / pis finalement ça c'est développé quand je suis arrivée à l'université / pis j'entendais les gens dire « ah ben les gens de Moncton ils parlent chiac ils parlent mal ils parlent cecitte ils parlent ça » / pis là un bout de temps là j'étais comme / un peu blessée par ça / mais là après ça je m'ai

¹⁶ Memramcook est une petite ville proche de Moncton, dont le parler est fortement stigmatisé.

révoltée (...) les première fois je me levais là / je pensais ok / là je me pratiquais pis là j'arrivais avec des mots pis j'avais des beaux mots / parce que mon vocabulaire a toujours été très bon à l'écrit / à l'oral je pensais ça sonnait assez bizarre de sortir de ma bouche ça sonnait même pas comme des mots français finalement / les premières présentations que je faisais je pensais « waouou moi j'ai dit ce mot là » pis / après un bout de temps ces mots là ils deviennent presque comme / c'est comme / c'est très naturel pour moi maintenant .

Ce témoignage public laisse entrevoir la trajectoire personnelle et professionnelle d'une jeune femme qui, prenant conscience de la stigmatisation de son vernaculaire, décide de s'appropriier la langue de référence afin de pouvoir l'enseigner à son tour.

Si, comme nous l'avons montré, les manuels de grammaire ou de littérature n'accordent pas la moindre place au vernaculaire anglicisé de la région Sud-Est, le contexte sociolinguistique est tel que le chiac constitue une donnée de base incontournable au sein de la classe et semble appréhendé comme tel par des enseignants particulièrement sensibles à la situation. La nature de nos données ne nous permet pas de décrire les pratiques pédagogiques effectives, mais l'analyse des discours indique au moins une réelle prise en compte du « déjà-là » des élèves au niveau des attitudes et des positionnements globaux.

Bibliographie

- AEFNB, Association des enseignants et enseignantes de langue française du Nouveau-Brunswick (1989), *Je l'ai à l'œil*, Fredericton, AEFNB.
- BOUCHER C., 2000, *Concepts et didactique de la littérature dans les manuels de second cycle du Nouveau-Brunswick*, Thèse de maîtrise, Université de Moncton.
- BOUDREAU A., PERROT M.-E., 1994, «Là je me surveille, là j'me watch pas : Productions discursives d'un groupe d'adolescents acadiens du Sud-Est du Nouveau-Brunswick », *Actes du XVI^e colloque annuel de l'Association de linguistique des provinces atlantiques : Sociolinguistique et aménagement du français*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, pp. 271-285.
- BOUDREAU A., 1998, *Représentations et attitudes linguistiques des jeunes francophones de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*, Thèse pour le doctorat, Université Paris-X, Nanterre.
- BOUDREAU A., DUBOIS L., 2001, «Langues minoritaires et espaces publics : le cas de l'Acadie », *Estudios de sociolingüística*, 2(1), Vigo, pp. 37-60.
- BOUDREAU A., DUBOIS L., 2004, « Les espaces sociolinguistiques de l'Acadie des Maritimes », *Discours et identités : la francité canadienne entre modernité et mondialisation*, Bruxelles, Editions modulaires européennes, pp. 77-100.
- BOUDREAU A., GUITARD S., 2001, « La radio communautaire : instrument de francisation », *Francophonies d'Amérique*, 11, Les Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 123-133.
- BOUDREAU M., 2000, *Aspects des représentations de la langue orale chez les enseignants et enseignantes des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick*, Thèse de maîtrise, Université de Moncton.
- BOUDREAU R., 1990, «Une poésie qui est un acte », Préface à *Rêves inachevés*, Cogswell et Elder, pp. 7-20.
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- CASTONGUAY C., 2003, « L'urbanisation comme catalyseur de l'assimilation au Nouveau-Brunswick et en Ontario », *Actes du colloque international sur l'Écologie des langues*, Collection Sociolinguistique, l'Harmattan, Paris, pp. 67-85.

- CAZABON B., FRENETTE N., 1982, *Le français parlé en situation minoritaire*, Vol. 2, Centre international de recherche sur le bilinguisme, Québec.
- COUTURIER-LEBLANC G., GODIN A. et RENAUD A. 1993, «L'enseignement français dans les Maritimes, 1604-1992 », *L'Acadie des Maritimes*, Université de Moncton, Chaire d'études acadiennes, pp. 543-585.
- COUTURIER J.-P., 1996, *Un passé composé. Le Canada de 1850 à nos jours* (en collaboration avec Wendy Johnston et Réjean Ouellette), Editions d'Acadie et Regroupement des universités de la francophonie hors-Québec.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- FERGUSON C., 1959, « Diglossia », *Word*, 15, pp. 325-340.
- FISHMAN J., 1967, «Bilingualism With and Without Diglossia ; Diglossia With or Without Bilingualism », *Journal of Social Issues*, 23(2), pp. 29-38.
- HELLER M., LABRIE N. et al., 1994, *Le perfectionnement en français à l'Université de Moncton : Rapport de l'étude externe*, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Université de Toronto.
- HENAULT J. et PICARD R., 1991, *Grammaire française*, Editions FM, Montréal.
- LEBLANC G., 2003, « L'alambic acadien : identité et création littéraire en milieu minoritaire », *L'Acadie plurielle : dynamiques identitaires collectives et développement au sein des réalités acadiennes*, IEAC (Université de Poitiers) et CEA (Université de Moncton), 517-22.
- LEBLANC R., 1985, «Le français, langue maternelle ou langue seconde ? », dans Péronnet (éd.), *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire ?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton, pp. 71-80.
- LE PAGE R., TABOURET-KELLER A., 1985, *Acts of Identity*, Cambridge University Press.
- MILROY J., 1992, *Linguistic Variation and Change*, Blackwell Publishers, Oxford and Massachussets.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1989), *Programmes de français langue maternelle*, Fredericton : Direction des programmes d'études, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.
- MOUGEON R., CANALE M., BENIAK E., 1984, « Acquisition du français en situation minoritaire : le cas des franco-ontariens », *Le français dans le monde*, 185, Hachette, Paris, pp. 69-76.
- MOUGEON R., 1985, *J'ai à cœur le français (Livre du maître)*, Guérin Montréal.
- PERONNET L. (éd.), 1985, *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire ?*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton.
- PERONNET, L., 1989a, *Le parler acadien du Sud-Est du Nouveau-Brunswick*, Peter Lang, New York.
- PERONNET L., 1989b, «Les opinions d'un groupe d'enseignants de français sur les parlers régionaux », *Actes du XV^e colloque international de linguistique fonctionnelle*, Centre de recherche en linguistique appliquée, Université de Moncton.
- PERONNET L., 1992, «Pour une grammaire de la variation », *Actes du 23^e colloque annuel de l'Association canadienne de linguistique appliquée : La langue comme phénomène social*, Vol. 14-2, pp. 131-142.
- PERONNET L., 1997, « Proposition d'un modèle pour une grammaire de la variation », *Revue des sciences de l'éducation*, Université de Moncton, vol. 23-3, pp. 545-560.
- PERROT, M.-E., 1995, *Aspects fondamentaux du métissage français / anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)*, Thèse pour le doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle.

- PERROT M.-E., 1998, «Les modalités du contact français/anglais dans un corpus chiac : métissage et alternance codique », *Le français en Afrique : Francophonies. Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage*, Didier Erudition, 12, pp. 219-226.
- PERROT M.-E., 2001a, « Bilinguisme en situation minoritaire et contact de langues : l'exemple du chiac », *Langues de diaspora, langues de contact*, Faits de langues 18, Ophrys, Paris, pp. 129-137.
- PERROT M.-E. (2001b), « "Même si qu'i tournont everything en anglais, on peut still garder notre langue". Les jeunes Acadiens et leur(s) langue(s) : l'exemple de Moncton », *Langues en contact et incidences subjectives*, Traverses 2, Université de Montpellier III, pp. 139-153.
- PERROT, M.-E., à paraître, 2005, « Analyse de discours épilinguistiques : statut et fonction du vernaculaire chiac », *Actes du colloque Langues dominantes, langues dominées*, Presses Universitaires de Rouen.
- STRARETS M., 1986, *Description des écarts lexicaux, morphologiques et syntaxiques entre le français des enfants acadiens néo-écossais et le français standard*, Québec, CIRB.
- WOOLARD K., 1985, « Language variation and cultural hegemony : toward an integration of sociolinguistic and social theory », *American ethnologist* 12(4), pp. 738-748.

Articles de presse

- L'ACADIE NOUVELLE, 23 janvier 1992, article d'A. Richard : « Ma version ».
- VEN'D'EST, janvier-février 1992, article de M. Bégin et M.-A. Brean : « Les jeunes et le français : courir après sa langue ».
- VEN'D'EST, mars-avril 1992, article de L. Péronnet : « question de littérature ou de langue ? ».

Annexe

Principales questions posées aux enseignants pertinentes pour cette étude :

- Décrivez la langue des élèves à l'école, en classe et dans les corridors.
- Quelles sont les principales difficultés des élèves à l'oral ? qu'est-ce qui vous préoccupe le plus ?
- Pensez-vous que les élèves soient conscients de leurs difficultés à l'oral ? sont-ils gênés de parler en français ?
- Lorsque vous corrigez un élève, comment le faites-vous, quelle est sa réaction ?

Principales questions posées aux élèves pertinentes pour cette étude :

- Quelle langue parles-tu à la maison, avec tes amis, à l'école (dans la classe, dans les corridors à la récréation).
- Est-ce que les enseignants vous demandent de vous exprimer en classe d'une façon particulière ? Comment réagissent-ils lorsque vous parlez chiac ?
- Comment réagis-tu si le professeur te demande de changer en classe ta façon de t'exprimer ? As-tu des difficultés à t'exprimer en français comme le professeur te le demande ? Est-ce important pour toi de savoir le faire ?
- Est-ce que c'est difficile de ne pas utiliser de mots anglais à l'oral ? Quelles sont tes plus grandes difficultés en français ?

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli