Département des arts, langues et littératures
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

La variation linguistique racontée aux enfants : développement d'un outil pédagogique pour le premier cycle du primaire au Québec

par
Marie JUTRAS
Bachelière en éducation (enseignement du français au secondaire)

Mémoire présenté pour l'obtention du grade de maitre ès arts
(études françaises, avec cheminement en linguistique)

Sherbrooke
Décembre 2021

Composition du jury

Le mémoire

La variation linguistique racontée aux enfants : développement d'un outil pédagogique pour le premier cycle du primaire au Québec

par Marie JUTRAS

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Nadine VINCENT, directrice de recherche
Département de communication, Université de Sherbrooke

Monsieur Wim REMYSEN, examinateur
Département des arts, langues et littératures, Université de Sherbrooke

Monsieur Dominic ANCTIL, examinateur
Département de didactique, Université de Montréal

Liste des abréviations

AGEEFEUS : Association générale des étudiantes et des étudiants de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

AQPF : Association québécoise des professeur.e.s de français

BÉPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

BTLF : Société de gestion de la banque de titre de langue française

CDFDF : Centre de diffusion et de formation en didactique du français

CSE : Conseil supérieur de l'Éducation

ÉLODiL : Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique

FJCF : Fédération de la jeunesse canadienne-française

LEFFF : Lexique des Formes Fléchies du Français (Lexicon of French inflected forms)

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OQLF : Office québécois de la langue française

PDA : Progression des apprentissages

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

TECFÉE : Test de certification en français écrit pour l'enseignement

Table des matières

Liste des abréviations iii

Table des matières iv

Résumé vi

Remerciements vii

Introduction 1

PARTIE I 4

CHAPITRE 1 — PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE 4
1.1. Problématique 4
1.1.1. Variation linguistique dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) 5
1.1.2. Matériel didactique utilisé en classe 8
1.1.3. Formation des enseignants et des enseignantes 9
1.1.4. Portrait linguistique de l'école québécoise d'aujourd'hui 10
1.2. Objectifs de recherche 11

CHAPITRE 2 — CADRE CONCEPTUEL 13
2.1. Insécurité linguistique 13
2.1.1. Manifestations 14
2.1.2. Origines 14
2.1.3. Au Québec aujourd'hui 18
2.1.4. À l'école 19
2.2. Normes linguistiques 21
2.3. Variation linguistique 22
2.3.1. Variation linguistique chez les enfants 27
2.4. École et idéologies linguistiques 29
2.4.1. Langue(s) 30
2.4.2. Norme à enseigner 32
2.4.3. Approches pédagogiques 33

CHAPITRE 3 — CUEILLETTE DE DONNÉES DANS LES MANUELS ET RÉSULTATS 37
3.1. Cueillette de données 37
3.1.1. Repérage de marques de variation linguistique dans les manuels scolaires 37
3.1.1.1. Corpus 37
3.1.1.2. Cas de variation 39
3.1.1.3. Considérations méthodologiques d'analyse du corpus 41
3.1.2. Repérage de remarques métalinguistiques 46
3.2. Résultats de la cueillette 46
3.2.1. Mots récurrents 46
3.2.2. Cas de variation 47
3.2.2.1. Cas présents 47
3.2.2.2. Cas sous-entendus 49
3.2.3. Remarques métalinguistiques 51

Conclusion partielle 52

PARTIE II 53

CHAPITRE 4 — LITTÉRATURE JEUNESSE 54
4.1. Caractéristiques 55
4.2. Fonctions en pédagogie 55
4.2.1. Fonction sociale 57

4.2.2. Fonction affective 58
4.2.3. Fonction cognitive 59
4.3. Caractéristiques d'un album pour le premier cycle du primaire 60
4.4. Notions de sociolinguistique dans la littérature jeunesse existante 64

CHAPITRE 5 — LA BOUCHE PLEINE DE MOTS : CRÉATION 67
5.1. Construction de l'album 68
5.1.1. Volet enfant 69
5.1.1.1. Démarche 70
5.1.1.2. Contenus théoriques 73
5.1.1.3. Forme 74
5.1.2. Volet adulte 77

CHAPITRE 6 — PHASE DE VALIDATION ET DISCUSSION 81
6.1. Validation 81
6.1.1. Personnes participantes 81
6.1.2. Déroulement 84
6.1.2.1. Lecture 85
6.1.2.2. Entrevue 86
6.1.3. Limites 87
6.2. Discussion 89
6.2.1. Pistes d'amélioration 89
6.2.2. Observations 93
6.2.2.1. Enjeux du public cible 94
6.2.2.2. Conscience de la variation et diversité 97
6.2.2.3. Insécurité linguistique dite et agie 100

Conclusion 105

Bibliographie 108

Annexe 1 117

Annexe 2 123

Annexe 3 127

Annexe 4 129

Annexe 5 130

Annexe 6 133

Annexe 7 134

Annexe 8 136

Annexe 9 140

Résumé

Le présent mémoire est issu de questionnements sur l'insécurité linguistique au Québec ainsi que sur l'avènement de la littérature jeunesse comme méthode pédagogique innovante et bénéfique aux apprentissages scolaires. Il a pour objectif de réfléchir sur le rôle de l'école dans la prise en compte de la variation en enseignement du français au primaire. Cette recherche est divisée en deux parties. La première cerne la problématique, en établissant un cadre conceptuel et en dressant le bilan des recherches existantes sur le sujet. S'ensuit la présentation d'une cueillette de données basée sur un corpus composé de manuels scolaires, ce corpus ayant pour but d'établir les cas de variation sur lesquels se basera un outil didactique. La seconde partie présente une proposition de solution concrète pour répondre à la problématique identifiée : un album qui emprunte les codes de la littérature jeunesse pour aborder la question de la variation linguistique et de l'identité dans les écoles primaires. Une place importante est accordée au processus de création d'un album de littérature pour les élèves du premier cycle ainsi qu'à la mise à l'épreuve de celui-ci en contexte d'expérimentation en dyade parent-enfant. Cette recherche souhaite mettre de l'avant une approche variationniste de la langue. De ce fait, elle s'inscrit dans les discussions sur l'apport que peut représenter la littérature jeunesse en enseignement du français langue maternelle pour lutter contre l'insécurité linguistique au Québec.

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier du fond du cœur ma directrice, Nadine Vincent. Merci d'avoir supporté mes trop nombreux courriels et mes insécurités parfois envahissantes. Merci pour ta disponibilité, ta confiance, ton soutien et ton temps. Merci de m'avoir rappelé un milliard de fois qu'il est possible de sortir du moule et de tout remettre en question.

Je souhaite également remercier les membres de mon jury, Dominic Anctil et Wim Remysen. Merci à Dominic pour tes commentaires constructifs et tes suggestions pertinentes. Merci à Wim pour tes réponses, ta présence et ton intérêt pour ce mémoire et pour mes nombreux autres projets. Merci également d'avoir accepté de m'endurer pour encore quelques années.

Merci à Gabriel d'avoir cru en moi et en mon idée. Ta confiance a été une source de motivation immense. Merci à Jessie pour ton talent et pour avoir si gentiment accepté de participer à la création de mon album.

Merci à Bianca pour tes talents en codage, ta patience et ta grande bonté qui m'ont été d'une aide inestimable. Merci à Antoine, pour les mille projets d'où est née une amitié hors du commun. Merci à mes amies d'Abitibi, aux garçons et à mes collègues de la maitrise pour votre appui, votre soutien moral et votre solidarité.

Merci à ma collègue, coanimatrice et surtout précieuse amie Cléo, pour avoir répondu à mes nombreuses questions d'accord du participe passé, avoir lu et relu presque tout et pour ton amitié que je tiens en haute estime.

Merci à ma mère Sophie pour ton appui constant et sans faille, à Rose pour toutes les tempêtes d'idées (et la mise en couleur des dessins) et à Louis, qui, à ta façon, as fait toute la différence. Merci également aux autres membres de ma famille pour leur soutien.

Finalement, merci à Mathieu de rendre le quotidien si doux et pour ton amour infini.

À Camille, Milo, Noah et Laure,

qui êtes encore bien loin de vos premiers mots, pour que jamais vous n'ayez honte qu'ils soient en français.

Introduction

J'ai terminé mon baccalauréat en enseignement du français au secondaire à l'Université de Montréal en 2017. Même si les motivations propres que j'avais à ce moment-là m'échappent, j'ai eu envie de me présenter en parlant de linguistique aux élèves de deuxième secondaire qui allaient être ceux et celles à qui j'allais enseigner pour les trois mois suivants dans le cadre de mon quatrième et dernier stage en éducation. Je leur ai demandé de me répondre en toute franchise : « qui, ici, se considère mauvais ou mauvaise en français ? » Sans surprise, la presque totalité des élèves a levé la main. J'ai vu les deux ou trois élèves de talent hésiter, puis suivre la tendance en levant aussi la main. Évidemment, il s'agissait d'une question piège, n'ayant pas préalablement distingué la langue et le cours de français. Dans ces conditions, cela ne m'a pas étonnée du tout parce que c'était la réponse attendue, mais c'est ce qui m'a étonnée après coup : sans réflexion ou analyse, je savais pertinemment que tout le groupe avait une piètre estime de ses compétences en français. À la fois la réponse des élèves et ma prédiction exacte de leur représentation m'ont fait réfléchir. Comment se fait-il que tous les jeunes de cette classe, pratiquement sans exception, ne se considèrent pas à la hauteur de leur langue maternelle ? Comme c'était l'objectif de ce questionnement, je les ai ensuite mis devant le fait que le français est la langue dans laquelle on apprend toutes les autres disciplines, la langue dans laquelle on communique, la langue dans laquelle on envoie des textos ; quelques élèves ont réfléchi, la plupart n'ont pas bronché. J'ai dès lors réalisé que l'école n'avait pas rempli son rôle de valorisation et de légitimation de la langue, et plus encore, de la variété de langue fragilisée dans l'histoire, le français québécois. J'ai aussi compris qu'au secondaire, il est tard pour repenser sa conception de la langue ; la perception qu'ont les élèves est déjà solidement construite. Ces élèves, ayant aujourd'hui terminé leur passage au secondaire, lèveraient probablement encore la main à la question « Qui, ici, se considère mauvais ou mauvaise en français ? », et c'est d'autant plus vrai pour ceux et celles qui ont décroché du système scolaire depuis. Je le sais très bien, car malgré ma formation universitaire en enseignement du français et en linguistique, je serais parfois tentée, moi aussi, de lever la main.

Bien qu'elle puisse paraitre banale, cette anecdote a constitué une source de réflexion importante quant au rôle que jouent l'institution scolaire et ses intervenants et intervenantes dans l'insécurité linguistique, un sentiment de dépréciation et de dévalorisation qu'entretient

une communauté envers sa propre variété. Il est pertinent d'aborder la question de l'insécurité linguistique, comme ce phénomène a laissé une trace indélébile sur les francophones du Québec.[1]

Plusieurs linguistes se sont interrogés sur le rôle des enseignantes et des enseignants dans la perception du français québécois, comme l'a fait Louis Mercier. Ce dernier soulève plusieurs inquiétudes face à ce que l'école transmet aux enfants :

> Un professeur peut-il se contenter de dire à ses élèves que *char*, *achaler* et *présentement* sont des mots québécois alors que les autres sont des mots français ? Ou, en d'autres termes, que les premiers relèvent du français québécois alors que les seconds relèvent du français standard ou international ? (Mercier, 2002 : 43)

Ce genre d'affirmations est selon lui une transposition d'une méconnaissance des mécanismes réels des langues et de la variation linguistique : « elles rendent compte d'une vision trop étroite de ce qu'est le français comme langue et le français québécois comme variété de cette langue. » (Mercier, 2002 : 43) Le linguiste Jean-Claude Corbeil, après quelques années d'enseignement du latin et du français au secondaire vers la fin des années 1950, avait déjà critiqué la formation enseignante qu'il jugeait déficiente, étant lui-même incapable de répondre à plusieurs questions métalinguistiques des élèves (Corbeil, 2019). Plus de soixante ans plus tard, mon impression est similaire lorsque je me retrouve devant une classe, indice qu'il s'agit là d'un problème récurrent dans le monde de l'éducation.

Gilles Gagné s'est, pour sa part, interrogé longuement sur la question de la norme et de la responsabilité de l'école vis-à-vis cette norme. « Quel(s) français doit-on enseigner ? Peut-on accepter n'importe quel niveau de langue en classe ? Comment corriger la langue des enfants ? Est-ce possible ? Peut-on faire quelque chose pour changer la langue du milieu ? » (1983 : 463)

Ces questionnements sur la place de la variation et de la norme dans l'enseignement du français langue maternelle ne préoccupent pas seulement les linguistes du Québec. Des spécialistes de toute la francophonie s'interrogent aussi sur la place de la variation linguistique à l'école. C'est le cas d'Emmanuelle Guérin, de l'Université d'Orléans, qui pose la question : « Considérant que cette dimension [stylistique] de la variation est le signe de la

[1] Nous reviendrons sur l'origine et les manifestations de cette insécurité, entre autres dans le système scolaire, au chapitre 2.

“ vivacité ” d’une langue, comment est-elle abordée lorsqu’il s’agit d’enseigner des savoirs relatifs à la propre langue des locuteurs concernés ? » (2014 : 147)

Bref, l’intérêt notable chez les linguistes pour la question de l’intégration de notions de sociolinguistique dans le parcours scolaire, ici comme ailleurs, témoigne sans doute de l’importance de l’introduction de ce type de connaissances dans les classes et c’est dans le but de proposer une piste de réponse que s’inscrit le présent mémoire. Ce dernier est divisé en deux grandes parties : la première est constituée de la problématique et des objectifs de recherche, du cadre conceptuel et de la cueillette de données dans les manuels scolaire ; la seconde se consacre à la littérature jeunesse et présente son apport en éducation, la construction d’un album sur la variation à partir des résultats de la cueillette de données, et se conclut par la phase de validation ainsi que par la discussion.

PARTIE I

CHAPITRE 1 — PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

1.1. Problématique

Il est impossible d'aborder la question de la langue et de la construction identitaire des jeunes et des moins jeunes sans tout d'abord s'intéresser à l'école. Celle-ci joue un rôle de premier plan dans la socialisation des enfants et, par conséquent, des adultes de demain. Bon nombre de sociologues se sont penchés sur le sujet et s'entendent généralement pour dire que l'école remplit deux fonctions principales : celle de transmettre des connaissances et celle d'offrir un milieu de socialisation aux enfants (Gérin-Lajoie, 2003). Gérin-Lajoie met aussi l'accent sur une troisième fonction remplie par l'école, notamment dans certaines communautés où « elle contribue de façon significative à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises […] » (2003 : 25). Au-delà de ces considérations, l'école définit également les repères culturels et représentationnels de la communauté dans laquelle elle s'inscrit, provoquant parfois des débats sur les contenus des programmes. L'école représente donc une institution phare lorsqu'il est temps de se définir comme société et comme individu évoluant dans celle-ci. Évidemment, l'identité culturelle et linguistique se construit différemment qu'on se trouve en contexte linguistique majoritaire ou minoritaire, mais la question demeure : quelle est la responsabilité de l'école vis-à-vis l'identité linguistique et la légitimation d'une variété linguistique spécifique ?

Assurément, par la situation géographique et par la conjoncture historique dans lesquelles le Québec s'inscrit, le français occupe une place de choix dans la culture de la province. En effet,

> [l]a langue constitue un des facteurs-clefs de l'existence et de la définition des communautés, un élément essentiel d'identification nationale. […] Au Québec, par exemple, le français joue un rôle-clef pour la collectivité francophone dans la définition de son identité par rapport à l'Amérique du Nord anglophone. (Gagné, 1983 : 471)

La langue est, sans contredit, ce qui représente le mieux le patrimoine culturel des Québécois et des Québécoises, 71,4 % d'entre eux l'ayant nommée comme élément principal de leur culture dans un sondage de Léger et Léger datant de 2000 (Lebrun et Boyer, 2005). L'importance octroyée à la langue par les francophones du Québec ne signifie toutefois pas l'absence du phénomène de l'insécurité linguistique. Au contraire, celui-ci a marqué les

représentations et les attitudes linguistiques des Québécois et des Québécoises au cours des dernières décennies (Cajolet-Laganière et Martel, 1993 ; Remysen, 2004). Bien que les linguistes affirment que cette insécurité est moins forte qu'il y a quelques années, tout porte à croire que ce phénomène n'est pas tout à fait chose du passé, comme le rapporte le commissariat aux langues officielles dans un sondage exploratoire sur l'insécurité linguistique des fonctionnaires gouvernementaux (2021).

Comme le passage obligatoire par l'institution scolaire est standard dans la société québécoise d'aujourd'hui, il m'apparait pertinent d'interroger le rôle de l'école dans la légitimation du français québécois et de l'apport de la scolarisation dans la transmission de valeurs identitaires liées à la langue, surtout au tout début du parcours scolaire, étant donné que c'est à ce niveau que l'élève établit ses premiers contacts avec la langue standard et avec l'enseignement de celle-ci. L'élève se retrouve constamment, et peut-être pour la première fois, en présence d'enfants d'autres milieux, appartenant à des origines ethniques et culturelles différentes ou encore à une communauté socioéconomique différente. En outre, plusieurs recherches sur l'acquisition des registres démontrent que les enfants d'âge préscolaire ont déjà conscience de la valeur sociale de certains traits linguistiques, ce qui se constate notamment dans les jeux de rôles (Anderson, 1990 ; Auger, 1997 ; Bernicot, 1992 ; Rondal, 1999).

1.1.1. Variation linguistique dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Dans une optique d'évaluation ou d'analyse du cadre éducatif au Québec, il est essentiel d'observer les différents outils qui sont mis à la disposition des enseignants et des enseignantes. Au premier plan, on retrouve le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) publié en 2001, un document clé puisqu'il constitue l'assise sur laquelle sont basées les notions que doivent maitriser les élèves, mais aussi les compétences sociales qui portent au-delà du domaine scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) . Le PFEQ va de pair avec la *Progression des apprentissages* (PDA), un document plus pointu sur les acquis précis que doivent avoir développés les élèves durant leur parcours (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011)[2]. Ce document est davantage utilisé par les

[2] Il existe différentes sous divisions du PFEQ et de la PDA en fonction de l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire). Il sera ici question des documents concernant l'enseignement primaire.

enseignants et les enseignantes dans leur pratique quotidienne, bien qu'il ne mette en lumière ni les fondements du programme ni le cadre évaluatif.

Largement critiqué, le PFEQ, aussi appelé la *réforme,* représente un point tournant dans l'histoire de l'éducation au Québec. Il a été développé pendant le mandat de Lucien Bouchard de 1996 à 2001, sous la bannière du Parti Québécois. L'élaboration du PFEQ représente, à l'époque, le mandat principal du ministère de l'Éducation et de son ministre François Legault. Le PFEQ constitue, au moment de son dépôt, un changement important dans la façon de voir l'éducation au Québec. Il s'inscrit également dans la poursuite de la réforme Marois, entamée en 1997, qui vise la laïcité du système scolaire (MEQ, 2001). Ces réformes témoignent d'une volonté nette de remettre à neuf le système d'éducation québécois. Le PFEQ énonce clairement l'importance de l'école dans le développement identitaire collectif et individuel : « […] l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MEQ, 2001 : 3) et « [elle] a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture » (MEQ, 2001 : 4). Bien qu'il ne soit pas indiqué dans quelle mesure l'école se doit d'intervenir, le rôle de l'institution scolaire dans la valorisation de la culture et de la langue est clairement établi. Alors, comment enseigner le français au Québec ?

Selon ce document déterminant, l'école n'a pas comme unique rôle de distribuer des diplômes, mais bien de former des citoyens et des citoyennes en fonction de trois grands axes : instruire, socialiser et qualifier. Ainsi, le PFEQ place l'élève au centre de son apprentissage en se basant sur des compétences qui l'amènent à maitriser non pas seulement les éléments théoriques, mais de plus larges objectifs regroupant un ensemble de notions plus spécifiques. Sur le plan linguistique, le PFEQ et la PDA démontrent une certaine ouverture à la variation, principalement en ce qui a trait aux différents registres de langue, surtout en communication orale. Par contre, jamais il n'est mentionné explicitement la variété de français à prioriser. Pourtant, 24 ans avant le dépôt du PFEQ, l'Association québécoise des professeur.e.s de français (AQPF) votait lors de son congrès annuel la résolution que « la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici » (Association québécoise des professeur.e.s de français [AQPF], 1977). Sur le terrain, l'étude de Plessis-Bélair *et al.* (2008) révèle de surcroit que les enseignants et enseignantes accordent de l'importance non pas seulement à la langue standard, mais à la langue standard québécoise.

L'AQPF a également pris position pour « que l'acquisition du français standard ne procède pas par suppression des formes vernaculaires au profit des formes normalisées, mais par un élargissement progressif du répertoire verbal de l'enfant » et « que l'attitude de l'enseignant soit caractérisée par le respect de la langue de l'enfant et évite toute expression de blâme ou de condamnation. » (AQPF, 1977) Souvent mises de côté, ces dernières déclarations sont d'une importance capitale, puisqu'elles visent une valorisation de la langue de l'enfant dans un respect de sa variété. Selon l'AQPF, il faut chercher à inculquer de nouveaux savoirs linguistiques aux enfants en s'appuyant sur leurs connaissances plutôt qu'en tentant de les réinitialiser. C'est d'ailleurs la toute première recommandation des huit proposées par Wim Remysen dans l'article *L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes* (2018) : « valoriser le bagage linguistique de l'élève » (47) :

> L'importance de faire des ponts entre ce bagage et l'apprentissage de la langue à l'école est double : éviter de dénigrer les pratiques déjà utilisées par l'élève (si la langue valorisée à l'école diffère trop de celle de l'élève, cela peut se traduire par une rupture), certes, mais aussi éviter que l'élève développe une attitude négative à l'endroit de la langue soignée qu'il est censé apprendre à l'école (2018 : 48).

Un des objectifs de l'école demeure l'apprentissage de la langue standard, registre valorisé socialement. Il ne s'agit donc pas de remettre en question la pertinence et la valeur sociale de la norme scolaire. Par contre, il serait essentiel de la situer dans l'ensemble vaste qu'est la langue. Cette norme scolaire peut, de surcroit, constituer un terrain glissant lorsqu'il faut prendre en compte l'insécurité linguistique des élèves : « [c]ette norme, le français dit standard, encore souvent nommé "bon" français, est difficilement accessible pour un grand nombre d'élèves » (Blain *et al*., 2018 : 1112). La tension entre la norme et l'usage est bien réelle, et par la force des choses, l'école se retrouve coincée entre les deux. D'une part, on attend d'elle qu'elle inculque un français standard ou scolaire aux élèves et d'autre part, qu'elle soit ouverte à la diversité linguistique. Bien qu'il serait démesuré de demander à l'école d'enseigner toutes les variétés possibles, il serait également trompeur de toutes les mettre sur le même pied. De plus, un tel enseignement serait aussi d'une utilité discutable : « [i]l n'est pas […] du rôle de l'école de proposer aux élèves des savoirs accessibles hors d'un enseignement guidé, ayant une pertinence limitée à un contexte spécifique. » (Gadet et Guérin, 2008 : 23) Les autrices soulignent que l'école doit donc trouver un juste milieu entre norme scolaire et usage : « [c]e qu'elle doit proposer, c'est un savoir commun, standardisé, valorisé, assurant une cohésion sociale. » (2008 : 23)

1.1.2. Matériel didactique utilisé en classe

Bien que le PFEQ soit au centre de la formation des élèves d'aujourd'hui, il donne très peu d'indices sur ce qui doit être fait concrètement en classe, établissant les différents objectifs de chaque compétence, sans toutefois imposer une manière de faire pour les atteindre. Il existe donc, sur le marché, de nombreuses ressources éducatives tant en matière de manuels scolaires que d'outils didactiques ou encore d'ouvrages littéraires destinés aux jeunes élèves. Ce sont ces outils qui permettent d'avoir un regard plus direct sur ce qui est enseigné dans les classes québécoises. Un bref survol de quelques-uns de ces manuels[3], destinés aux élèves de la première année du premier cycle du primaire, est suffisant pour constater que la variété mise de l'avant est la variété québécoise, les mots utilisés appartenant sans l'ombre d'un doute à la culture et aux réalités québécoises : *mitaines*, *tuque*, *foulard*, *rondelle, cabane à sucre, boite à lunch,* pour ne nommer que ceux-ci. Ceci étant dit, rien n'est, à priori, mentionné dans ces ouvrages au sujet de la variation, de façon implicite ou explicite. Par ailleurs, le manuel scolaire partage maintenant son rôle pédagogique avec les nombreuses activités interactives disponibles en ligne, avec de nouvelles méthodes d'enseignement et avec, notamment, la littérature jeunesse. On peut observer ce phénomène plus particulièrement dans le manuel scolaire *Lilou* (2020), où les textes présentés sont majoritairement issus d'œuvres de littérature jeunesse et qui propose également différents livres en marge des manuels et des fiches d'appréciation en lecture, preuve que la littérature tend à prendre de plus en plus de place dans le cours de français. Bien que le personnel enseignant soit de plus en plus libre et flexible sur le plan des outils didactiques qu'il utilise en classe (Lebrun, 2008), les manuels scolaires demeurent certainement un excellent point de départ pour l'enseignement du français, mais aussi pour arrimer d'autres savoirs autour de cet outil de base commun. Il me semble donc pertinent de me pencher sur ces manuels pour cette recherche puisque d'une part, ils sont conformes à la PDA et d'autre part, parce qu'ils sont toujours largement utilisés dans les classes québécoises. Nonobstant, la littérature jeunesse semble être un outil complémentaire considérable pour l'acquisition de savoirs divers et dont la place en classe est évidente. Nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce mémoire.

---

[3] Exploration préliminaire dans les manuels *Clicmots* (2012), *Alphabétik* (2018), *Astuce et compagnie* (2000), *Bravissimots* (2001), *ABC avec Majesté* (2018) et *Abracadamots* (2012).

1.1.3. Formation des enseignants et des enseignantes

Si le PFEQ et le matériel scolaire présentent des ouvertures à la variation, des manquements résident possiblement dans la formation chargée d'instruire la relève enseignante et d'inculquer l'essentiel des savoirs qui seront potentiellement transmis aux jeunes apprenants et apprenantes du Québec. Les différents cursus des programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP)[4] laissent supposer que la linguistique occupe une infime place dans la formation des maitres, formation déjà très chargée par les cours de didactique de nombreuses disciplines et par les cours de pédagogie. En effet, l'essentiel des contenus linguistiques enseignés à l'université se trouve généralement confiné dans des cours de grammaire prescriptive, qui semblent servir davantage à la passation d'examens comme le TECFÉE (Test de certification en français écrit pour l'enseignement) qu'à la transmission des savoirs[5]. Par ailleurs, la chercheuse Samia Cherfaoui a été mandatée par l'Association générale des étudiantes et des étudiants de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (AGEEFEUS) pour mener une recherche intitulée *Les impacts de la réussite du TECFÉE sur les compétences en français écrit des futurs enseignants et futures enseignantes.* Ses résultats préalables semblent démontrer que malgré le noble objectif du TECFÉE d'améliorer les compétences en français écrit des étudiants et étudiantes, la relève enseignante n'observe pas de progrès significatif en français écrit après la passation du test. On mentionne qu'il s'agirait davantage du développement d'une sous-compétence très spécifique de « réussir le TECFÉE » plutôt que d'améliorer à long terme la maitrise de la langue écrite des futurs enseignants et enseignantes (Cherfaoui, à paraitre).

Ainsi, il semble y avoir une lacune quant aux connaissances mêmes de la relève enseignante sur la variation linguistique et sur les mécanismes des langues. Il est donc compréhensible que ces enseignements n'occupent pas une place prépondérante dans la pratique, puisque les enseignants et enseignantes ne les maitrisent que peu, voire pas du tout,

---

[4] Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Chicoutimi et Université du Québec à Montréal.

[5] Les universités offrent des cours de didactique du français, mais aucune ne semble proposer de cours théoriques sur des notions linguistiques ou sociolinguistique. L'Université de Montréal offre le cours « Didactique du français et diversité linguistique », mais plutôt rares sont les cours proposant des contenus linguistiques en dehors des cours de didactique du français. Les cours de grammaire sont généralement prescriptifs.

et étant donné leurs préoccupations multiples par rapport à toutes les facettes d'une profession déjà laborieuse. Cela dit, les lacunes quant à un volet sociolinguistique à la formation enseignante semblent également être préoccupantes dans d'autres aires de la francophonie, notamment en France où le personnel enseignant se trouve aussi dérouté face à des phénomènes linguistiques complexes. « On ne saurait faire grief aux enseignants de leur désarroi, rien dans leur formation ne les ayant armés pour conduire des analyses précises de la situation linguistique de leurs élèves. » (Laparra, 2003 : 10) Dans ce contexte, proposer l'ajout d'un cours universitaire pour enseigner adéquatement la variation linguistique serait fortement recommandé, mais d'un point de vue de mise en pratique, cela semble un processus complexe ayant de grandes probabilités d'insuccès. Or, comme cet ajout est irréaliste dans le cadre de ce mémoire, j'ai plutôt décidé de me tourner vers l'élaboration d'un outil qui pourrait être utilisé en classe par les enseignants et enseignantes souhaitant mettre de l'avant la variation linguistique.

1.1.4. Portrait linguistique de l'école québécoise d'aujourd'hui

Si dans l'anecdote de l'introduction de ce mémoire, je mentionne que les élèves ne se sentaient pas à la hauteur de leur langue maternelle, c'est parce que le français était bel et bien leur langue maternelle. Il s'agissait d'une petite école secondaire en région où la quasi-totalité des élèves était d'ascendance canadienne-française. Néanmoins, il serait faux de croire que cette classe est représentative de toutes les classes québécoises. En effet, l'immigration a marqué considérablement le milieu scolaire dans les dernières décennies de manière à accueillir, plus que jamais, des élèves allophones[6]. Cette réalité est évidemment présente dans des villes cosmopolites comme Montréal, mais aussi partout au Québec. En effet, entre 1998-1999 et 2011-2012, la proportion d'élèves allophones est passée de 8,6 % à 14,2 %. Spécifiquement dans la métropole montréalaise, depuis 2011, les élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais surpassent ceux et celles donc la langue maternelle est le français (Armand, 2016 ; Office québécois de la langue française [OQLF], 2019). Il faut également mentionner que parmi ces francophones, plusieurs ont comme langue maternelle une variété de français autre que québécoise et que l'ensemble des élèves est quotidiennement exposé à différentes variétés de langue. Si la considération de la

[6] Le terme *allophone* peut être connoté comme il peut tendre vers une perspective déficitariste. Ce dernier est utilisé ici, car il fait partie de la terminologie des documents normatifs gouvernementaux dédiés à l'éducation.

variation linguistique à l'école est essentielle, elle l'est d'autant plus dans un milieu où les langues et les variétés de langue cohabitent. L'indéniable présence de diversité linguistique représente également un moteur pour la transmission de savoirs linguistiques et pour valoriser le bagage des élèves qui se fait de plus en plus varié. Il serait illusoire, dans l'école québécoise contemporaine, de ne pas tenir compte des élèves allophones.

> La reconnaissance des origines et donc leur valorisation est un point crucial pour la constitution d'une identité harmonieuse, fondée sur le métissage. De ce fait, on éviterait le risque de conflit entre les langues et les cultures d'une part, et l'apparition d'un sentiment d'anomie d'autre part. (Bertucci et Corblin, 2005 : 22)

1.2. Objectifs de recherche

Étant donné que l'insécurité linguistique en milieu scolaire est déjà relativement bien documentée dans les différentes recherches panfrancophones (voir section 2.1), je souhaite mettre en exergue une problématique, mais aussi y proposer une piste de solution. J'entends suggérer un outil pour permettre aux enseignants et enseignantes de prendre en compte la sociolinguistique en classe, qui sera en complémentarité avec des manuels scolaires déjà employés dans les écoles. Cet outil pourrait potentiellement constituer une ressource supplémentaire pour enseigner la variation linguistique, considérant sa présence notable chez les élèves, dans les classes et dans les ouvrages pédagogiques. Ainsi, le premier objectif de recherche de ce mémoire porte sur l'analyse de manuels scolaires, à partir d'un échantillon, et de l'évaluation de leur rôle potentiel en tant qu'outil servant l'éveil à la variation linguistique et permettant au personnel enseignant de discuter d'enjeux de langue et d'identité. Mon second objectif est de proposer une ressource qui pourrait en partie combler les manquements observés dans les manuels à partir des données obtenues dans l'analyse. Cette solution, qui sera détaillée dans la seconde partie de ce mémoire, pourrait s'inscrire dans la deuxième recommandation de Remysen (2018) pour lutter contre l'insécurité linguistique à l'école, « intégrer la notion de variation linguistique ».

Il est fondamental de mentionner que le présent mémoire s'intéresse à la considération de la sociolinguistique en classe de français langue d'enseignement. Bien que des parallèles seront établis avec l'enseignement dans les classes de français langue seconde ou étrangère, la problématique s'inscrit dans les classes québécoises dites ordinaires. Les classes d'accueil ou d'adaptation scolaire font également face à des défis autres dont l'intérêt est indéniable, mais dont il ne sera pas question ici. Il n'est toutefois pas exclu que les pistes que je propose puissent être pertinentes et profitables pour ces classes.

Comme l'école représente un élément clé dans la construction identitaire des enfants, toutes les conceptions que les adultes ont de leur langue y prennent racine. Charlot et Rochex affirment justement que : « les jeunes vont à l'école plus tôt qu'autrefois, plus longtemps, et les conséquences de leur histoire scolaire pèsent plus lourd dans leurs vies d'adultes. » (1996 : 137) Conséquemment, si dès l'entrée à l'école, on enseignait aux enfants que leur variété est légitime et qu'elle a de la valeur, on pourrait sans doute observer des effets positifs sur le sentiment collectif de sécurité linguistique. Bertucci et Corblin mettent justement en lumière la portée pédagogique de l'intégration de notions de sociolinguistique en classe :

> Il convient donc d'amener les élèves à réfléchir aux différentes variétés du français avec lesquelles ils sont en contact, en leur donnant des outils qu'ils puissent manipuler, pour les amener à repérer les différentes contraintes situationnelles ou sociales qui déterminent leur emploi, en évitant de sanctionner leur usage de la variété et en replaçant celui-ci dans son contexte, sans le disqualifier. (2005 : 32)

C'est dans l'objectif de construire un outil tel que souligné par les autrices que ma proposition, qui emprunte les codes de la littérature jeunesse, s'inscrira dans cette visée afin de suggérer un premier pas dans la prise en compte de la variation linguistique dans les écoles primaires québécoises.

CHAPITRE 2 — CADRE CONCEPTUEL

La question de l'enseignement de la langue est au cœur des préoccupations des linguistes pour la pérennité du français en Amérique du Nord. L'école est sans contredit un lieu d'apprentissage, de transmission et de valorisation de la langue et de la culture. Je réaffirme que c'est la raison pour laquelle je me suis intéressée à l'école, car j'ai la profonde intuition que l'institution scolaire et ses intervenants et intervenantes peuvent jouer un rôle de premier plan pour contrer l'insécurité linguistique. Ainsi, le présent mémoire aborde la langue sous l'angle de la sociolinguistique, branche de la linguistique qui établit des liens entre le langage et divers facteurs sociaux (Moreau, 1997). L'école étant un vecteur de premier ordre dans la transmission des savoirs et des idéologies linguistiques, il faut s'attaquer d'abord aux notions de sociolinguistique qui devraient trouver leur place dans l'enseignement du français langue maternelle, même au niveau primaire. Je commencerai donc par définir ces différents concepts en les mettant en perspective dans le contexte scolaire, plus précisément dans l'école primaire québécoise.

2.1. Insécurité linguistique

Il semble tout indiqué d'entamer cette section avec le concept d'insécurité linguistique, notion constituant le cœur de ce mémoire et de mes réflexions sur l'enseignement du français au Québec. On parle d'un sentiment d'insécurité linguistique lorsqu'un individu porte un jugement négatif sur sa propre langue. Ce concept est nommé pour la première fois en 1966 dans les travaux du sociolinguiste William Labov portant sur la stratification sociale des variables linguistiques (Francard, 1997). Labov définit l'insécurité linguistique comme un décalage entre la production des sujets parlants et ce qu'ils estiment être la forme correcte (Labov, 1976) :

> Nous sommes parvenus à une mesure simple, mais précise [du phénomène d'insécurité linguistique] au moyen d'une méthode spécifique, basée sur le comportement lexical. On présente au sujet dix-huit mots dont la prononciation varie de façon socialement significative […], et on lui demande de choisir la forme qu'il estime correcte […]. On le prie ensuite d'indiquer laquelle de ces formes il emploie habituellement. Le nombre de cas où ces deux choix diffèrent constitue l'indice d'insécurité linguistique. (Labov, 1976 : 183-184)

Autrement dit, un décalage est perçu négativement entre l'usage et une norme idéalisée ou jugée supérieure, causant un sentiment d'insécurité linguistique chez un individu ou une communauté (Francard, 1997). Il s'agit d'un phénomène bien connu dans les communautés linguistiques, surtout dans celles qui sont minoritaires. Pour les besoins du présent mémoire,

je baserai ma définition sur celle de Remysen dans son article portant sur l'insécurité linguistique à l'école :

> De manière générale, l'insécurité linguistique correspond à un sentiment de dépréciation et d'incertitude que certains locuteurs éprouvent à l'endroit de leurs propres pratiques langagières, notamment parce que celles-ci sont considérées comme en porte-à-faux avec la norme. Il s'agit, en d'autres mots, d'un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité par rapport à sa propre façon de s'exprimer qui est comparée à d'autres formes d'expression jugées plus légitimes. (2018 : 27)

2.1.1. Manifestations

L'insécurité linguistique peut prendre différente forme : elle peut être consciente ou inconsciente, entrainant différents comportements du locutorat. Tout comme Labov différenciant l'insécurité linguistique latente et manifeste, Moreau (1996) distingue l'insécurité linguistique dite et l'insécurité linguistique agie. Dans son article, elle compare notamment les attitudes linguistiques des populations sénégalaise et belge. Selon la chercheuse, la première vit une insécurité linguistique sans équivoque où le sentiment de non-légitimité en français est clairement exprimé alors que la seconde vit une insécurité plus retenue qui se manifeste notamment par un souci de correction, voire d'hypercorrection ou par une préoccupation considérable de la *bonne* forme. Ainsi, on parle, d'une part, d'insécurité linguistique dite quand le jugement est explicitement formulé, comme au Sénégal. D'autre part, l'insécurité agie se signale par le comportement, notamment par l'hypercorrection, l'accommodement linguistique ou par une préoccupation constante d'un *bon français*, comme c'est le cas en Belgique selon Moreau. Les deux attitudes sont des manifestations de l'insécurité linguistique, même si l'expression même de ce sentiment diverge.

2.1.2. Origines

Les recherches sur l'insécurité linguistique portent beaucoup sur la langue française, ce qui n'est pas anodin : « l'insécurité linguistique est concomitante à l'expansion du français depuis le Moyen-Âge […] et on peut en observer des manifestations dans toutes les régions où le français s'est imposé comme langue de culture et de grande diffusion. » (Francard, 1997 : 172) Ainsi, la langue française a depuis été marquée par l'organisation et la règlementation dont on retrouve bon nombre de manifestations dans les textes écrits ou dans les ouvrages grammaticaux et lexicographiques prescriptifs : « La francophonie naît ainsi comme projet géopolitique qui se construit sur un héritage présenté comme prestigieux et

accompagné d'une conception normée et institutionnalisée de la langue. » (Feussi et Lorilleux, 2020 : 9)

Corolairement, on voit émerger une première conceptualisation de la notion d'insécurité linguistique dans la francophonie avec la recherche phare de Gueunier, Genouvrier et Khomsi (1978) exposant les attitudes de locuteurs et locutrices français de milieu urbain envers leur langue maternelle orale face à la norme linguistique valorisée. Depuis, les travaux sur l'insécurité linguistique des francophones pullulent, autant en France (notamment Bavoux, 1996 ; Ledegen, 2000) qu'ailleurs dans la francophonie (entre autres Blain *et al.*, 2018 ; Cajolet-Laganière et Martel, 1993 ; Chariet, 2014 ; Feussi et Lorilleux, 2020 ; Francard, 1993 ; Moreau, 1996 ; Remysen, 2004, 2018 ; Vahou, 2018).

Le rapport à la norme, ayant historiquement balisé le français, mène par conséquent son locutorat, qui a construit son identité francophone sur sa forme standard, à avoir une conception essentialiste de la langue et de la définir par le respect de cette norme (Klinkenberg, 2002). Cette conception va de pair avec la vision unitariste supposant que la langue n'est qu'une, unie et homogène. Klinkenberg mentionne de surcroit que ce sont souvent les porteurs de diversité linguistique qui soutiennent le mieux le flambeau de cette vision et entretiennent cette correspondance étroite entre langue et norme : « [c]'est là, indubitablement, un des effets de l'insécurité linguistique, qui caractérise les collectivités francophones géographiquement marginales » (2002 : 23). Ainsi, le Québec ne fait pas exception à cette insécurité qui marque la francophonie. Cependant, la situation linguistique du Québec n'en demeure pas moins singulière : une communauté francophone, d'une part, majoritaire sur son territoire et entretenant un rapport complexe avec le français de Paris, et d'autre part, minoritaire dans la vaste Amérique du Nord anglophone. Dès lors, l'insécurité linguistique des Québécois et Québécoises s'articule sur ces deux axes.

Malgré qu'à l'heure actuelle les francophones soient majoritaires au Québec avec 79,1 % de la population parlant au moins le français comme langue maternelle en 2016 (Statistique Canada, 2017), les francophones demeurent fortement minoritaires sur le continent nord-américain, représentant environ 14 millions de francophones[7] pour une population totale d'environ 579 millions de personnes, soit à peine plus de 2 % (Francophonie des Amériques, 2020). L'anglais représente de surcroit une menace de taille

[7] Les chiffres de Francophonie des Amériques comprennent les personnes apprenantes et les créolophones dans ses chiffres pour les États-Unis. Tout porte à croire que le pourcentage réel de francophones en Amérique est inférieur à celui énoncé ici.

pour les francophones de ce grand territoire, d'autant plus que l'anglais, pour de claires raisons géopolitiques, bénéficie d'un statut prisé à l'international et que sa maitrise constitue un atout dans différents domaines.

Cela dit, l'insécurité linguistique chez le peuple québécois n'est pas un phénomène nouveau : plusieurs linguistes, historiens et historiennes ont étudié ses manifestations et leur évolution[8]. Bouchard (2002) avance que c'est la décennie 1860-1870 qui marque le début de l'insécurité linguistique au Québec. Celle-ci s'est manifestée de diverses façons, notamment par l'apparition du concept de *French Canadian Patois*, au 19e siècle, puis du terme *joual,* apparaissant une soixante d'années plus tard. En lui donnant un nom (bien que hautement dépréciatif) et en ouvrant les valves sur un débat linguistique d'envergure, le joual a permis dans une certaine mesure de légitimer la variation (Bouchard, 2002). Jusqu'aux années 1970, le français du Québec a donc été marqué par une importante dévalorisation et par une autodépréciation considérable du peuple québécois lui-même. Dans un sondage datant de cette même époque, dans lequel on a interrogé une centaine de citoyens et citoyennes de l'Estrie, 77 % ont affirmé mal parler le français (Cajolet-Laganière et Martel, 1993). Bien que la langue fasse à l'époque l'objet de dures critiques, elle demeurait un facteur identitaire fondamental. La toute première ligne du préambule de la *Charte de la langue française* (1977) témoigne d'ailleurs de l'importance de la langue chez les Québécois et les Québécoises : « Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité. » (*Charte de la langue française*, s.d.)

Au Québec, l'insécurité linguistique s'est présentée à la fois sous sa forme dite et agie. L'appellation ouvertement péjorative du terme *joual* pour désigner une certaine variété, des ouvrages qualifiant les québécismes de « locutions vicieuses » et l'affirmation de nombre de francophones du Québec de *mal parler* le français sont des exemples parlant de l'insécurité linguistique dite. Le milieu médiatique a également exercé une influence sur le sentiment de sécurité linguistique au Québec. Depuis le 19e siècle, les critiques journalistiques visant la langue ont été non seulement nombreuses, mais aussi très sévères. Des 156 articles de journaux étudiés par Cajolet-Laganière et Martel (1993), de 1960 à 1993, 146 émettaient des jugements négatifs. Ces articles déploraient notamment la mauvaise

[8] Voir les travaux de, entre autres, Cajolet-Laganière et Martel (1993), Bouchard (2002; 2011), Poirier (2006), Martel et Pâquet (2010). Ce dernier ouvrage traite davantage de l'aspect politique et historique du rapport à la langue.

qualité du français au Québec, que ce soit par rapport au piètre vocabulaire, à l'accent québécois ou encore par rapport aux anglicismes.

> [L]'anglicisme est rejeté à la fois parce qu'il est le symptôme et le symbole de la domination et parce que la contamination pourrait finir par métisser la langue au point où on ne la reconnaîtrait plus pour du français même si, paradoxalement, le français hexagonal emprunte largement à la même source. (Bouchard, 2002 : 279)

Gagné ajoute que cette affectivité qu'a la population québécoise face aux anglicismes témoigne de l'importance qu'elle octroie à la langue. Cette préoccupation collective se reflète aussi dans les médias et les réseaux sociaux, qui accordent toujours une place importante aux débats linguistiques dans la sphère publique, tant sur la qualité de la langue que sur son statut. On critique entre autres les linguistes, le personnel enseignant et le gouvernement qui prend de trop faibles mesures pour la défense du français au Québec (Vincent, 2017). Si souvent est remise en question la compétence des enseignants et des enseignantes en français, notamment chez la relève par rapport aux résultats insatisfaisants obtenus au TECFÉE, ce sont la peur de l'assimilation à l'anglais et la présumée mauvaise qualité du français parlé qui sont récurrentes dans la presse écrite. Plus récemment, la réouverture de la loi 101 annoncée au printemps 2021 par le gouvernement caquiste fait aussi couler beaucoup d'encre.

Du reste, l'insécurité linguistique agie est un peu plus subtile. Elle a d'abord été marquée par un souci prééminent de correction de la langue, qui s'est traduit par une production importante d'ouvrages lexicographiques dès la prise de conscience des différences avec le français hexagonal au 19e siècle. Ainsi, du grand nombre des ouvrages publiés au Québec, une très faible proportion était descriptive, la grande majorité demeurait normative (Cajolet-Laganière et Martel, 1993). Au tournant du 20e siècle, le peuple québécois a acquis une plus grande autonomie et une émancipation le poussant à vouloir décrire sa propre norme, maintenant admise comme distincte et valide. C'est pourquoi aujourd'hui, de tous les pays ou zones francophones, seuls la France et le Québec produisent des dictionnaires généraux, ce qui fait du français hexagonal et du français québécois deux variétés très bien décrites dans la francophonie (Vincent, 2013 ; 2018). Toutefois, le souci de correction et l'idéal d'un français écrit sans fautes trouvent également toujours écho dans les cours de français, ces aspects étant souvent considérés comme les objectifs principaux de la discipline dans l'imaginaire collectif. Bien que ce ne soit pas nommé explicitement comme

de l'insécurité linguistique, certains comportements ou attitudes peuvent témoigner d'un inconfort envers sa variété, ce qui rend l'insécurité d'autant plus difficile à quantifier.

Bref, l'insécurité linguistique peut prendre plusieurs formes. Elle peut se manifester, entre autres, par une autodépréciation de ses pratiques linguistiques, par un souci important de correction (voire par de l'hypercorrection), par de la fluctuation linguistique et de l'hypersensibilité à des traits stigmatisés (Cajolet-Laganière et Martel, 1993 ; Labov, 1976).

2.1.3. Au Québec aujourd'hui

Aujourd'hui, les spécialistes s'entendent pour dire que l'insécurité linguistique au Québec est en diminution (Maurais, 2008). Un sondage similaire à celui qui avait été fait en 1970 sur l'attitude des Québécois et Québécoises par rapport à la langue a pu fournir, en 1993, de nouvelles données sur les perceptions des locuteurs et locutrices. Dans le sondage de 1993, la plupart des personnes répondantes ont affirmé bien parler[9], ce qui démontre une amélioration considérable de l'autoévaluation des francophones du Québec. En 2021, le Commissariat des langues officielles du Canada a conduit une étude exploratoire sur l'insécurité linguistique des fonctionnaires fédéraux, révélant que « [l]'insécurité linguistique en français langue première et en français langue seconde est un défi important dans toutes les régions étudiées » (2021 : 3).

Dans ces conditions, malgré le progrès de l'affirmation de la variété québécoise comme variété légitime, il est impossible de postuler que les Québécois et les Québécoises ne demeurent pas aux prises avec une certaine forme d'insécurité linguistique. Qu'il soit ardu de quantifier la portée réelle de ce phénomène et que les études exhaustives récentes se fassent relativement rares, ce serait un raccourci hâtif que d'affirmer que l'insécurité linguistique est aujourd'hui enrayée au Québec.

En outre, les enjeux propres à l'insécurité linguistique occupent une place considérable dans la sphère publique depuis quelques années. De janvier 2019 à octobre 2021, ce ne sont pas moins de 382 articles comprenant l'expression « insécurité linguistique » qui ont été publiés dans les différents médias francophones canadiens[10]. La publication en 2016 du livre de vulgarisation linguistique de l'Insolente linguiste « La langue rapaillée : Combattre l'insécurité linguistique des Québécois » (et les deux tomes subséquents), la

[9] Sauf pour les étudiants et étudiantes au niveau collégial pour qui les réponses étaient plus partagées.
[10] Calculé avec la banque de données journalistiques *Eureka*. Ce nombre peut comporter des doublons.

présence notable de ces enjeux dans les médias et la création du balado « mal parler : le balado » de Radio-Canada, consacré exclusivement à l'insécurité linguistique, laissent présager que les gens se reconnaissent dans certains comportements et qu'il s'agit d'un enjeu qui les touche. Bien que plusieurs des articles ainsi que le balado soient produits par des personnes ou des médias francophones minoritaires, il semble clair que l'insécurité linguistique touche l'ensemble de la francophonie canadienne et qu'il s'agit d'une question à souligner. La situation peut être plus présente et pressante dans les zones minoritaires, mais cela n'écarte pas forcément les problématiques en contexte francophone majoritaire. Loin de rendre mon projet caduc, ces constations ne font que prouver la pertinence de l'intégration de notion de sociolinguistique dans l'enseignement du français.

2.1.4. À l'école

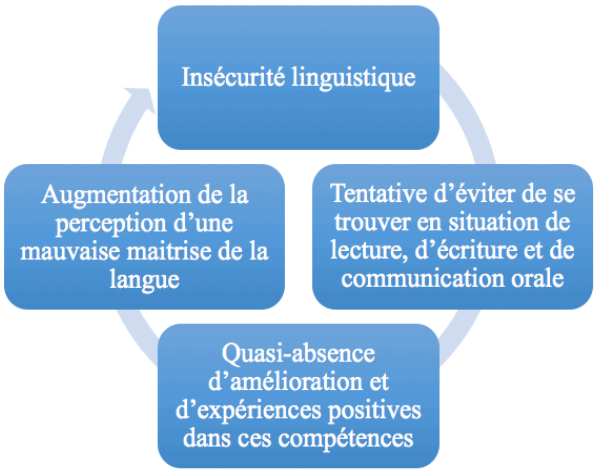
Le milieu scolaire est particulièrement touché par l'insécurité linguistique, puisqu'il constitue le noyau d'apprentissage linguistique des élèves. Bon nombre d'articles et de recherches s'intéressant à ce phénomène chez les élèves témoignent de l'importance du domaine scolaire dans la légitimation d'une variété donnée, preuve que l'école joue bel et bien un rôle clé dans le sentiment de sécurité linguistique et identitaire des enfants d'âge scolaire. L'ouvrage collectif *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* révèle un intérêt plus ou moins nouveau pour l'introduction de la linguistique à l'école, notamment pour vaincre l'insécurité. Les travaux de Kakou Marcel Vahou, qui aborde la question chez les élèves ivoiriens, ceux d'Emmanuelle Guérin en France ainsi que de plusieurs autres chercheurs et chercheuses de l'aire francophone, confirment que ce phénomène n'est évidemment pas présent qu'au Québec. Bien entendu, chaque milieu connait des spécificités propres, que ce soit en milieu minoritaire, majoritaire ou encore plurilingue. Cependant, il demeure pertinent de s'interroger sur la manière dont l'insécurité linguistique touche spécifiquement les écoliers et les écolières, de tous les milieux, étant donné que les pistes de solution peuvent être similaires ou se recouper. Blain, Cavanagh et Cammarata (2018) mettent en lumière un élément crucial quand on aborde cette question : « […] l'insécurité linguistique en écriture chez les élèves en milieu minoritaire est l'une des sources du manque de motivation à écrire puisqu'elle est directement liée à leur sentiment de compétence. » (1113) Dans le cadre scolaire, l'insécurité linguistique se manifeste de façon un peu différente, notamment parce qu'elle affecte surtout la perception des compétences de la discipline du français, jugement qui, plus tard, peut être associé à la

langue elle-même. Des difficultés dans le cours de français sont donc directement mêlées à la maitrise de la langue, ce qui nourrit le sentiment d'insécurité linguistique chez les élèves. D'ailleurs, comme Guérin (2011b) le souligne, il est pertinent de se questionner à savoir ce que sous-tend l'expression « maitrise de la langue » :

> Que signifie *maitriser une langue* ? Plutôt devrait-on se demander s'il est possible de maitriser une langue quand on sait le caractère insaisissable de l'objet : sa variation, son hétérogénéité, son évolution, rendent toutes les tentatives d'observation, de représentation et de description nécessairement anecdotiques. (2011b : 57)

Ces réflexions sont à propos comme d'une part, on peut se questionner à savoir s'il est possible pour qui que ce soit de maitriser *la* langue et, d'autre part, s'il est possible pour quelqu'un de *ne pas* maitriser la sienne. L'utilisation même de l'expression laisse sous-entendre qu'il est possible pour une personne de ne pas être compétente dans sa propre langue et que la maitrise de celle-ci, surtout écrite, dépend de l'école. On peut aussi questionner le rôle de l'école vis-à-vis la langue et la norme. Malgré la prémisse de base – qui peut sembler évidente – que l'école doit enseigner la langue maternelle, son rôle est beaucoup plus complexe, car l'objet même de l'enseignement, c'est-à-dire la langue, n'est pas fixe (Gagné, 1983). Boudreau abonde dans le même sens : « l'école doit montrer qu'il existe différents registres de langue, mais ne doit jamais, il me semble, condamner la langue que parlent les enfants. Même pas la condamner, mais la respecter, la faire valoir et construire à partir de cette langue-là. » (Boudreau, 2019 : 31 min 4 s)

Figure 1 *: Schéma de l'insécurité linguistique et de l'évitement*



Une des conséquences de cette insécurité linguistique, en plus d'une démotivation importante, est que les élèves ayant des préoccupations par rapport à leur langue procèderont à de l'évitement. En effet, plusieurs élèves chercheront à atteindre le strict minimum en matière de lecture, d'écriture et de productions orales, ce qui se traduit souvent par lire et écrire

des textes les plus courts possible[11]. Les élèves éviteront également toute situation de partage de leurs travaux en français et chercheront à tout simplement lire et écrire le moins possible (Blain *et al*., 2018). Cet évitement, par conséquent, limite les possibles améliorations dans ces compétences ainsi que les expériences positives que pourraient vivre les élèves (figure 1). Ces réflexes d'évitement sont fortement susceptibles de se poursuivre à l'âge adulte où les situations de lecture et d'écriture peuvent se faire plus rares, maintenant solidement l'insécurité linguistique en place. Ainsi, je suis d'avis que l'école devrait plutôt opter pour une vision sociolinguistique de la langue, considérant la langue de façon plurielle.

2.2. Normes linguistiques

Dans l'imaginaire collectif, le terme *norme* est souvent associé au purisme ou au prescriptivisme. Cependant, en sociolinguistique, la norme est plutôt définie comme un ensemble de règles et de conventions régissant l'usage d'une langue ou d'une variété de langue, qu'elle soit standard ou non (Rebourcet, 2008). Les langues sont donc constituées de plusieurs de ces normes auxquelles sont soumises les différentes variétés. En somme, le respect de ces règles détermine l'acceptabilité des pratiques. Ainsi, toute communauté linguistique est assujettie à ces normes socialement construites. Une communauté linguistique est

> une unité définie par le fait qu'un ensemble de locuteurs y interagissent en regard de codes, de signes, de normes, de rituels, de conventions sociolinguistiques, unité par conséquent signifiante et fondée sur le partage de normes, d'attitudes vis-à-vis de ces normes, d'évaluations et de catégorisations, d'identification des performances et des défaillances. (Bretegnier *et al.*, 1998 : 9)

Comme il existe plusieurs normes dans une même communauté, certains groupes (ensemble de locuteurs et locutrices dans une communauté) ne sont pas en mesure de se conformer à la norme socialement valorisée pour diverses raisons, quelles soit géographiques, socioéconomiques, culturelles, etc. (Vahou, 2018) La norme valorisée dans une communauté peut être la langue d'une classe dominante ou encore celle de la communauté qui a été moins en contact avec d'autres langues. Le fait que la norme valorisée puisse également être celle d'un locutorat fictif, parlant une langue d'autant plus fictive est en soit problématique. L'exemple le plus révélateur de ce phénomène est le concept de français international, qui

[11] Spécifiquement en lecture, on parle de « l'effet Matthieu », terminologie associée à Keith Stanovich, pour désigner cet écart qui se creuse entre les bons lecteurs et les moins bons lecteurs, notamment par l'exposition plus ou moins importante aux textes et par un désengagement envers la lecture (Giasson, 2003).

est une variété fabriquée, n'étant ni une langue maternelle et ni le moyen de communication privilégié d'aucune communauté. Cette variété construite constitue pour beaucoup de francophones un modèle alors qu'elle se comporte davantage comme une langue des médias dans la francophonie. Bref, « comme on peut le constater, la légitimité linguistique prend progressivement des contours de plus en plus abstraits, ce qui la rend d'autant plus inaccessible. » (Francard, 1997 : 173)

On distingue généralement la norme descriptive d'une part, qui a pour objectif de décrire la langue et son fonctionnement, et la norme prescriptive d'autre part, qui vise plutôt à hiérarchiser les normes en concurrence et à dicter l'usage idéal de la langue (Moreau, 1997). En revanche, quand on parle de « la norme », et c'est d'ailleurs le cas dans le présent mémoire, on fait allusion à la norme standard prescriptive.

La question de la norme (notamment de conformité à celle-ci) que j'ai abordée précédemment, a fait couler beaucoup d'encre dans les milieux journalistiques et dictionnairiques québécois. Visiblement, les gens étaient insatisfaits de la norme standard présentée dans les dictionnaires français, ouvrages dans lesquels ils ne se sentaient pas bien représentés. Ainsi s'est installé un désir (ou un besoin) d'avoir et de définir une norme standard québécoise, loin du familier ou du populaire où la variété a longtemps été reléguée. Ainsi, plusieurs ouvrages lexicographiques ont relevé le défi de décrire cette variété, qui est la nôtre notamment le *Dictionnaire du français plus* (1988), le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (1992) et *Usito* (à partir de 2008). La déclaration de l'AQPF en 1977 faisant du français standard d'ici la langue d'enseignement va également en ce sens.

2.3. Variation linguistique

La présence de différentes normes est intrinsèquement liée à la notion de variation linguistique, qui se définit par la divergence naturelle que subit une langue selon des facteurs historiques, géographiques, socioculturels et des situations de communication. Cette variation est causée notamment parce qu'une langue est utilisée par un ensemble de locuteurs et de locutrices ayant un bagage linguistique différent (Remysen, 2021). Il est important de mentionner que la variation linguistique est un phénomène tout à fait naturel qui témoigne de l'adaptabilité d'une langue (et de toutes les langues) et non pas de son mauvais fonctionnement (Mercier, 2002). Malgré qu'il existe une panoplie de variables pertinentes qui pourraient expliquer une variation au sein d'une même langue (âge, genre, origines, etc.),

la variation linguistique est généralement divisée en quatre grands types : la variation diachronique, la variation diatopique, la variation diastratique et la variation diaphasique (Moreau, 1997). Gadet (2007) consigne ces quatre types de variation dans le tableau suivant, et distingue la variation se produisant en fonction des caractéristiques de l'usager ou l'usagère (interlocuteur) de celle dictées par l'usage (intralocuteur). La linguiste y ajoute aussi un cinquième type de variation, la variation diamésique, souvent traitée comme composante de la variation diaphasique.

Tableau 1 : Représentation de la variation (Gadet, 2007 : 23)			
Variation selon…	Axe	Contextes	Type de variation
l'usager (interlocuteur)	temps	changement	diachronie
	espace	géographique, régional, local, spatial	diatopie
	société, communauté	social	diastratie
l'usage (intraloctueur)	styles, niveaux, registres	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasie
	canal	oral/écrit	diamésie

Ce qu'on entend par cette classification est que, d'une part, la variation interlocuteur dépend des caractéristiques des individus (origine géographique, milieu socioéconomique, époque, etc.) et d'autre part, la variation intralocuteur signifie qu'un même individu navigue en fonction du contexte dans lequel il se trouve (formel ou informel, oral ou écrit). Autrement dit, le terme *interlocuteur* renvoie aux caractéristiques intrinsèques immuables de la personne en question tandis que celui d'*intralocuteur* représente le répertoire linguistique variable d'une seule et même personne. Afin de mieux comprendre le phénomène de la variation linguistique, il faut éclaircir les différents types et leur fonctionnement. Les variations induites par l'ensemble des types peuvent impliquer toutes les composantes de la langue (phonologique, syntaxique, morphologique, lexicale, etc.).

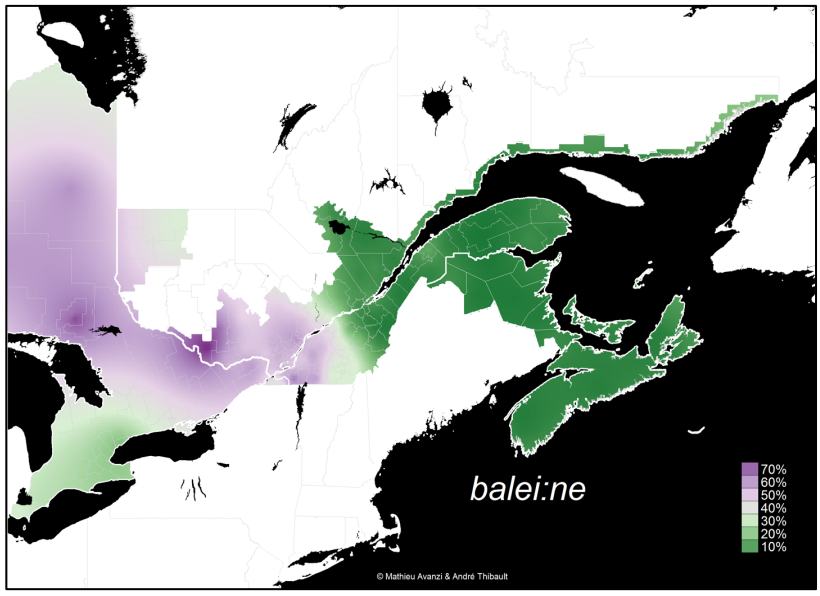
Premièrement, la variation diachronique est un changement qui s'observe sur l'axe temporel. Parmi les marques de ce type de variation, on peut retrouver des mots ou des usages qui étaient courants à une certaine époque, mais qui ont évolué, changé ou encore complètement disparu aujourd'hui. Par exemple, l'expression *au ras de* (ou encore *à ras de*) au sens de « tout près de », selon le dictionnaire *Usito*[12], est vieilli dans l'usage, malgré qu'on l'entende à l'occasion dans la bouche de personnes plus âgées. On retrouve aussi, au

[12] https://usito.usherbrooke.ca/

contraire, des mots qui ont fait leur entrée plus récemment dans l'usage, notamment avec ce qui est en lien avec les technologies, comme *égoportrait* ou encore le verbe *twitter*. Certains mots font aussi leur entrée parce que les concepts qu'ils représentent sont plus ou moins récents : *grossophobie*, *neurotypicalité* ou encore *hétéronormativité* en sont des exemples. Bien qu'il y ait eu des traces de ces concepts auparavant, les mots pour les décrire sont relativement nouveaux.

Deuxièmement, on retrouve la variation diatopique, qui opère plutôt sur l'axe géographique. C'est généralement le type de variation dont les locuteurs et les locutrices ont le plus conscience, étant capables d'identifier d'où vient une personne par sa façon de parler, ou du moins de savoir si celle-ci vient du même endroit qu'eux ou non. Ce phénomène se traduit de manière évidente entre autres par des marqueurs phonologiques comme l'accent ou encore la prononciation de certains sons[13]. La variation diatopique peut s'observer entre différents territoires nationaux, mais aussi à l'intérieur des régions d'un même territoire. Au Québec, on peut penser à l'exemple classique de *baleine* qui est prononcé [balɛ̃ⁱn] ou [balɛn] dépendamment de l'origine géographique de la personne qui le produit (Thibault, 2017). La figure 2 illustre d'ailleurs bien ce phénomène. La variation diatopique ou la variation géographique est aussi souvent marquée par des emplois lexicaux particuliers. Par exemple, en général, au Québec, le mot utilisé pour décrire un « gant chaud qui couvre entièrement la main sans séparation pour les doigts, sauf pour le pouce » (*Usito*, 2020) est *mitaine* alors qu'ailleurs dans la francophonie, on peut également retrouver l'usage de *moufle* pour désigner ce même objet.

Figure 2 *: Pourcentage de personnes affirmant prononcer [balɛ̃ⁱn](Thibault, 2017)*



© 2017 par M. Avanzi et A. Thibault.

[13] Bien que ces changements phonologiques soient tout aussi valides pour les autres types de variation, la notion d'accent est généralement associée à la variation diatopique.

Troisièmement, la variation diastratique est le changement observable entre les membres de différents milieux sociaux. Menée à New York en 1963, l'étude de William Labov, père de la sociolinguistique, aborde principalement ce type de variation. Labov examinait la prononciation et la stratification du son /r/ dans les mots *fourth floor*, produits par des membres du personnel de magasins de grande surface, choisis en fonction des classes sociales auxquelles ils s'adressent (Labov, 1976). Il démontre dans cette étude que c'est la variété de la classe dominante qui établit la norme valorisée dans la communauté étudiée. Cette norme devient un modèle à atteindre par les membres des classes inférieures, phénomène surtout marqué chez la classe moyenne, cherchant à connaitre une ascension sociale (Bouchard, 2002). Cependant, la variation diastratique ne concerne pas uniquement les classes sociales. En effet, on retrouve dans ce type de variation des facteurs tels que le groupe professionnel, le niveau de scolarisation ou encore le genre. Les langues spécialisées de tous les domaines tels que les sciences pures, la construction ou encore la médecine sont aussi des marques de variation diastratique.

Quatrièmement, la variation diaphasique se produit lorsqu'une personne modifie, consciemment ou non, son comportement linguistique selon la situation de communication dans laquelle elle se trouve. Des changements sont généralement observables en fonction de la personne à qui on s'adresse, du contexte ou encore du sujet de la conversation. Il est tout à fait naturel qu'un individu s'exprime de manière différente dans un souper avec des camarades que lors d'une entrevue avec la tête dirigeante d'une entreprise. Le fait qu'une personne utilise des mots familiers en contexte informel, mais évite ces mêmes mots dans un contexte formel témoigne donc de la variation diaphasique.

Les différents types de variation ne sont évidemment pas étanches, plusieurs usages pouvant appartenir à l'une et l'autre des catégories (Remysen, 2021). C'est le cas par exemple du mot *égoportrait* énoncé plus haut qui est à la fois une marque de variation diachronique, et diatopique et diaphasique, ce mot étant utilisé depuis peu et principalement au Québec et dans un registre standard écrit (son concurrent européen, ou familier à l'oral au Québec, étant plutôt l'anglicisme *selfie* lui-même). Ce dernier exemple met également en relief l'importance du canal de communication. En effet, au-delà des quatre grands types de variation généralement distingués par les linguistes, il est aussi essentiel de souligner la variation diamésique, qui est associée aux différences que l'on retrouve entre la langue orale et la langue écrite. Il va sans dire que traditionnellement, l'écrit commande un usage plus

soigné de la langue que l'oral (Remysen, 2021). Cependant, avec l'essor des technologies, des réseaux sociaux et notamment l'utilisation accrue de la messagerie texte, la population n'a jamais été autant en contact avec la langue écrite. Les différentes technologies, au-delà d'engendrer un plus grand usage de l'écrit, permettent également aux gens de partout de communiquer entre eux et donc de prendre conscience de la variation qui les distingue (Bouchard, 2011). Par ailleurs, il serait faux de penser que, de nos jours, c'est le médium qui appelle à l'une ou à l'autre forme d'actualisation : « […] les pratiques langagières, des plus ordinaires aux plus sophistiquées, attestent que les productions écrites n'illustrent pas exclusivement le modèle standard, et que l'oral peut actualiser des formes de langue se rapprochant du modèle standard. » (Gadet et Guérin, 2008 : 22) De plus, l'existence de genres hybrides comme l'écrit oralisé (textes lus, notamment lors de discours, émissions de radio ou bulletins de nouvelles) et l'oral transcrit (communications informelles sous forme d'écrit, comme le clavardage) prouvent justement que les paires standard/écrit et familier/oral ne sont pas catégoriques (Remysen, 2021).

À ce sujet, les chercheurs Koch et Oesterreicher (2001) ont détaillé une modalité de représentation illustrant le rapport entre le plan médial (expression orale/phonique ou écrite/graphique) et le plan conceptionnel (le degré de formalité) en fonction des notions de « distance » et de « proximité » entre les locuteurs et locutrices. D'une part, cette représentation permet de distinguer le code (phonique et graphique) de la conception (orale et écrite) plutôt que de les considérer comme des ensembles indissociables (écrit=standard et oral=familier). D'autre part, les chercheurs démontrent que le plan conceptionnel est un continuum du degré de formalité contrairement à l'idée de catégories hermétiques dans lesquelles on classe (et hiérarchise) traditionnellement les registres de langue. Cette façon de conceptualiser le rapport entre le médium et le registre de langue permet de considérer la variation diaphasique et la variation diamésique comme indépendantes malgré leur corrélation fréquente (Koch et Oesterreicher, 2001).

En somme, peu importe la façon d'envisager ou de représenter la variation linguistique, la diversité des usages en résultant mène fréquemment à des jugements de valeur, qu'ils soient favorables ou défavorables. Bref, toutes les formes de variation ne sont pas toujours perçues positivement. En effet, certaines variétés sont considérées valides alors que d'autres sont plutôt critiquées. « [La] hiérarchisation [des différentes variétés] se fait en fonction de critères sociaux, la variété valorisée comme norme, et en particulier celle de

l'école, étant beaucoup plus proche de celle qu'utilisent les milieux favorisés. » (Klinkenberg, 1997 : 85) Cette situation de hiérarchisation découle nécessairement d'une réalité linguistique hétérogène où cohabite une multiplicité de variétés et parfois même de langues distinctes qui se font concurrence. Ainsi s'établit une norme dominante par rapport à une ou plusieurs autres normes dominées (Vahou, 2018). Il n'en demeure pas moins que ces variations sont essentielles et sont caractéristiques d'une langue vivante et que la compréhension de leur fonctionnement permet de mieux envisager et saisir la complexité de la situation linguistique québécoise (Mercier, 2002). C'est pourquoi, je crois qu'il est essentiel pour les enseignants et les enseignantes du primaire d'avoir accès à davantage de ressources pour aborder la variation en classe parce que « reconnaître la variation revient à légitimer toutes les formes qui discriminent les individus et, par conséquent, à éliminer un lieu où chacun peut se placer et classer les autres. » (Vincent, 2008 : 138)

2.3.1. Variation linguistique chez les enfants

Comme la variation linguistique caractérise toute langue vivante, il est tout à fait normal qu'on en retrouve des traces partout, y compris en classe du primaire. En effet, les enfants, bien avant leur entrée à l'école, ont déjà acquis un bagage linguistique non négligeable. Les études du développement du langage, notamment celles de Rondal (1999), supposent même que dès l'âge de 5 ans, l'enfant maitrise l'essentiel de sa langue maternelle. Bien entendu, les enfants ne possèdent pas les mêmes compétences extralinguistiques que les locuteurs et locutrices adultes, et ce, particulièrement sur deux aspects. D'abord, les enfants ne sont pas toujours en mesure de produire des énoncés appropriés. En effet, les jeunes enfants ne possèdent pas le bagage linguistique nécessaire pour produire des énoncés adéquats à une situation de communication. L'enfant pourrait déceler le langage spécialisé des dentistes ou des pédiatres, par exemple, sans toutefois être en mesure de s'y conformer (et il en est de même pour beaucoup d'adultes). Un second exemple serait en interaction avec une personne inconnue où l'enfant la vouvoierait en alternance avec le pronom personnel *toi*. Ensuite, les enfants ne sont pas toujours en mesure de procéder correctement au décodage des situations de communication, autrement dit, de déceler les signes caractérisant le degré de formalité d'une situation (Auger, 1997). Par contre, il serait faux d'affirmer que les enfants sont exempts de toute forme de variation. En effet, malgré leur plus ou moins jeune âge, les enfants saisissent et remarquent plusieurs cas de variation. Dans un livre, par exemple, aucun

enfant n'est surpris que les personnages de princes et de princesses s'expriment différemment de ceux de pirates.

Les enfants présentent eux-mêmes des signes d'adaptation antérieurement au développement de l'usage de la parole. En effet, les interactions non verbales changent selon les destinataires et selon la situation (Bernicot, 1992). Dès la troisième année de vie, l'enfant commence à constater la variation diaphasique, par sa compréhension des différents degrés de politesse, notamment avec l'utilisation de « s'il vous plait » (Anderson, 1990). L'enfant va également adapter sa façon de s'exprimer selon les caractéristiques de son allocutaire. C'est ce que Shatz et Gelman (1973) ont observé dans une étude auprès d'enfants de 4 ans. Les résultats confirment que dès cet âge, les enfants modulent les énoncées en fonction de l'âge (et par conséquent de la capacité d'attention) de leur interlocuteur. Cette adaptation se manifeste notamment sur le plan la longueur et de la complexité des phrases produites et des mots employés ainsi que sur l'utilisation de ce que les autrices appellent des *attention-holders* comme *hey*, *see* ou *look*. Hymes (1971) affirme que le processus d'apprentissage langagier des enfants ne concerne pas uniquement les règles et la structure d'une langue, mais aussi comment l'utiliser dans un contexte social.

Évidemment, plus les enfants vieillissent, plus la conscience de la présence de la variation linguistique est lucide. Dans l'étude de Plessis-Bélair *et al.* (2009), où on sondait des enfants des trois cycles du primaire sur des questions de langue diverses, c'est surtout dans la perception de sa propre utilisation de la langue que l'écart d'âge est le plus probant :

> En première année, les élèves affirment parler de la même manière avec tout le monde, alors que déjà en deuxième année certains disent parler différemment avec leurs amis. Au deuxième cycle, certains élèves déclarent parler différemment quand ils font un exposé oral. (2009 : 143)

La prise de conscience et la compréhension de la variation linguistique mènent également à certains jugements. Dans la même étude, on questionnait les élèves sur ce que signifient les expressions « français de qualité » ou « bien parler ». Les élèves ont associé *bien parler* au contenu des propos et non pas à la forme. Parmi les réponses récoltées, on retrouve « être gentil », « dire des choses agréables », « des mots doux » et « des compliments ». Ainsi, à l'opposé *mal parler* signifierait plutôt « être en colère », « parler fort » et « utiliser parfois des jurons ou des mauvais mots ». Par contre, c'est au troisième cycle du primaire que cette vision du bien parler semble transmuter vers une idéologie normative de la langue : la notion de « belle phrase » se dissocie de la notion de gentillesse pour devenir une phrase structurée

sur le calque de l'écrit, comme il leur est souvent demandé dans les exposés oraux : « Bonjour, je m'appelle Rose, j'ai onze ans et j'habite à Saint-Jérôme. » (Plessis-Bélair *et al.,* 2009 : 145)

Les enfants semblent plus volubiles lorsqu'il est question de la performance langagière des autres. En effet, on retrouve parmi les commentaires des enfants[14] des propos comme ceux-ci :

> – « Mes grands-parents qui me reprennent, mais ne disent pas des mauvais mots. »
> – « Ma tante Gisèle qui parle bien parce qu'elle est gentille. Je la comprends bien, elle est allée dans les bonnes écoles. »
> – « Le prof de soccer qui vient de France, parce qu'il dit des beaux mots et qu'il parle un peu plus le français que nous. » (2009 : 143)

Ce dernier commentaire est révélateur. Non seulement est associé le « bien parler » à la variété française, mais l'enfant soutient que cette dernière est davantage du français que la sienne. Ce genre de commentaires ne sont pas anodins et démontrent un préjugé intériorisé de leur propre variété par rapport à une norme idéalisée.

Enfin, c'est pourquoi le premier cycle du primaire s'avère un moment idéal pour aborder la question de la variation, en nommant et en légitimant des comportements linguistiques adoptés par les enfants, qui par ailleurs seront renforcés au cours de leur passage dans le système scolaire québécois. Si l'étude précédemment mentionnée établit que les enfants plus jeunes sont moins en mesure de formuler des commentaires métalinguistiques, entre autres sur leur propre usage de la langue, ils n'en sont pas moins capables d'en comprendre plusieurs composantes linguistiques et pragmatiques. Les enfants sont également, à cet âge, dans un processus d'apprentissage, de développement et de construction identitaire, de là l'objectif de leur inculquer dès leur jeune âge une juste vision de la langue et de la culture qui y est rattachée.

2.4. École et idéologies linguistiques

L'école joue bien évidemment un rôle de premier plan dans la transmission de savoirs linguistiques et la question de la langue et de la norme à enseigner est au cœur des différentes idéologies promues par cette institution. On définit ces idéologies linguistiques comme un

[14] Il n'est pas mentionné dans l'étude la distribution des commentaires par cycle : on indique seulement que « Les réponses suivantes illustrent les propos de l'ensemble des élèves sur la performance langagière des autres ». Il est donc difficile d'identifier si ces réflexions ont cours à la fin du primaire, comme c'était le cas pour l'autoévaluation de la pratique langagière.

système de croyances, de valeurs, de conceptions et d'évaluation portant sur le langage, le système linguistique et l'instrumentalisation de la langue (Trimaille et Eloy, 2013). Les attitudes et les représentations linguistiques désignent l'ensemble des phénomènes épilinguistiques ayant trait aux rapports qu'entretient un locutorat à sa langue (Garret, 2012; Lafontaine, 1997) Autrement dit, les attitudes et les représentations linguistiques sont des manifestations des idéologies linguistiques.

Au sein du même système scolaire, plusieurs façons de concevoir la langue cohabitent. Ces dernières sont directement en lien avec les méthodes pédagogiques employées par le personnel enseignant, mais aussi par les acteurs et actrices du milieu qui participent notamment à l'instauration de programmes scolaires ou à la création de matériel didactique.

Ferdinand Buisson, dans *Dictionnaire de pédagogie de l'école primaire*, ouvrage phare de l'éducation, dont la première édition date de 1880, mentionnait dès lors et à juste titre que ce sont les croyances qui divisent alors que les savoirs unissent :

> Et les croyances relevant de la superstition, des préjugés, des « sottises » comme on disait alors, des « représentations » comme on dirait aujourd'hui, doivent être mises à l'épreuve, dans la classe même, à travers la confrontation avec la réalité, par l'expérimentation contrôlée, grâce à la recherche individuelle et collective, à l'argumentation rationnelle et à l'exigence de précision, de justesse et de vérité que le maître doit incarner à travers tout son comportement. […] Par l'observation réfléchie et grâce à la médiation de l'instituteur, l'élève peut déconstruire les « sottises » dans lesquelles il était enfermé et accéder à un niveau supérieur de compréhension du monde. Ainsi les enfants, aussi différents soient-ils en termes d'origine sociale, d'appartenance religieuse ou de référence idéologique, se donnent-ils, à l'école, des objets communs de connaissance qui les réunissent sans exiger d'eux qu'ils renient, par ailleurs, leurs affiliations. (Meirieu, 2017 : 41)

C'est justement pour déconstruire certaines idées fausses et préjugés perpétuels sur la langue et les variétés qui la composent qu'on doit revoir notre façon d'envisager et donc d'enseigner le français dans les écoles québécoises.

2.4.1. Langue(s)

Afin de reconcevoir notre vision de l'enseignement de la langue, il est impératif de revoir d'abord notre conception de la langue elle-même. Cerner *la langue* dans une définition de quelques mots n'est pas une mince affaire, comme il s'agit d'un ensemble complexe aux mille nuances. La théorie fondamentale de Saussure définit la langue comme un système de signes linguistiques, de codes et de règles permettant la communication. Mais cette définition me semble trop étroite. Il semble manquer un aspect fondamental du langage qu'apporte la perceptive sociolinguistique. Jacques Leclerc, dans l'introduction de son livre explicitement

intitulé *Qu'est-ce que la langue ?*, soulève à juste titre toutes les dimensions entourant l'instrument qu'est la langue :

> Grâce à cet instrument, nous pouvons communiquer toutes sortes d'informations, transmettre des idées, discuter de milliers de sujets. Mais la langue est en même temps objet d'amour, de mépris ou de haine. Elle révèle des rapports hiérarchiques entre les individus, elle constitue une marque d'appartenance sociale, elle crée des sentiments d'identification culturelle ou ethnique, elle sert d'instrument idéal de promotion sociale et d'unité nationale. La langue peut aussi devenir un moyen d'expression où la recherche esthétique est une fin en soi ; n'importe quel fait de langue, particulièrement en littérature, peut ainsi être la cible d'un investissement stylistique. Enfin, à l'exemple des mathématiques ou de la biologie, la langue est objet de description et d'étude. (Leclerc, 1989 : 3)

Il me semble donc essentiel de considérer la langue dans son fait social, au-delà du code, surtout à l'école. On dit souvent que l'école est le reflet de la société ou un lieu où se reproduisent les schèmes sociaux. Si c'est vrai d'un point de vue social, ce l'est certainement d'un point de vue sociolinguistique où certaines variétés, surtout celles enseignées, bénéficient d'un meilleur statut que d'autres. Ainsi, dans le contexte scolaire, il est impératif dans la planification de l'enseignement du français langue maternelle de considérer différemment, entre autres, la langue écrite de la langue parlée, bien qu'elles doivent être enseignées en continuité. Il faut amener les élèves à prendre consciences des caractéristiques et des codes particuliers que ces formes comportent :

> La langue parlée, contrairement à la langue écrite qui s'apprend essentiellement à l'école, est un moyen de communication appris dans la famille, avec les mots et les façons de dire du milieu. De ce fait, la langue parlée fait partie, très tôt dans la vie, de l'identité d'un individu et elle ne peut être abordée à l'école comme n'importe quelle autre matière à l'étude. (Plessis-Bélair *et al.,* 2009 : 134)

Dans le même ordre d'idées, il est aussi pertinent de se questionner sur l'enseignement *des* langues, ce que soit en milieu majoritaire, minoritaire ou plurilingue. Bien que la question du plurilinguisme ne soit pas au cœur de ce mémoire, elle fait partie intégrante du paysage linguistique québécois. Si on veut revoir l'enseignement de la langue au Québec, ça ne peut être sans considérer le contexte linguistique dans lequel il s'inscrit. Plusieurs études en didactique se concentrent sur la prise en compte de la diversité linguistique à l'école. Parmi celles-ci figure le projet ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique), un site web chapeauté par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui propose du matériel et des activités pédagogiques encourageant, comme son nom l'indique, l'éveil au langage (ou aux langues) et l'ouverture à la diversité linguistique. Ce projet s'inscrit dans un contexte multiethnique et plurilingue, notamment par

la prise en considération du bagage linguistique des élèves allophones. Cela dit, cette attention portée au bagage linguistique constitue également une piste pour lutter contre l'insécurité linguistique des Québécois et Québécoises, démontrant que les deux approches ne sont pas opposées, mais peuvent être complémentaires.

> [I]l semble plus judicieux de concevoir le développement du langage comme un ajout au bagage linguistique déjà existant, au lieu de penser « corriger », c'est-à-dire « supprimer », certaines façons de dire ou certains mots de vocabulaire. La langue apprise dans la famille ne s'oublie pas et vouloir la corriger constitue une entreprise vouée à l'échec, sans compter qu'elle peut être perçue comme une négation du milieu familial par l'école. (Plessis-Bélair *et al*., 2009 : 134)

2.4.2. Norme à enseigner

La question de la norme à enseigner est très présente en recherche. Un numéro entier de la revue de sociolinguistique Glottopol paru en janvier 2021 a notamment été réservé à cette question : *La Langue à l'école, de l'institution à la classe : quelles conceptions, quelles normes, pour quels usages ?* Cette préoccupation des spécialistes sur le rôle de l'école dans l'enseignement de la langue témoigne certainement de sa portée idéologique. Dans le milieu scolaire, on perçoit traditionnellement la norme comme un idéal, un français sans fautes que les élèves doivent atteindre, malgré les difficultés à surmonter.

> La norme se définit dans le contexte des apprentissages linguistiques tel un modèle unique de référence prescrivant un ensemble de règles de fonctionnement d'une variété de la langue. En français, la grammaire scolaire se présente tel le garant de la norme, elle fixe les règles et évalue les usages. (Barge, 2009 : 1)

Cette norme est souvent celle qu'on appelle, en éducation, la norme de référence ou encore la norme dite scolaire. De par leur statut, les enseignants et enseignantes sentent généralement que la protection du bon usage du français fait partie intégrante de leur rôle comme pédagogues. Gérin-Lajoie affirme justement que les enseignants et les enseignantes en milieu francophone minoritaire, en plus d'être responsables de la transmission du savoir et la socialisation des élèves, doivent « veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture » (2002 : 125). Au Québec, le sentiment d'avoir ce devoir de préservation et de protection se fait aussi sentir. « Les enseignants et les enseignantes se perçoivent, à juste titre, comme des modèles linguistiques […] » (Plessis-Bélair *et al.*, 2009 : 144). Il serait envisageable que le personnel enseignant ressente cette pression supplémentaire vis-à-vis la norme. On sous-entend qu'il est de leur responsabilité de transmettre correctement la langue et que, par

conséquent, sont « coupables » de la maitrise des règles de grammaire chez les jeunes, constamment jugée piètre par les médias.

2.4.3. Approches pédagogiques

Gagné (1983) mentionne deux approches en ce qui a trait à l'enseignement des langues : la pédagogie centrée sur le code et celle centrée sur l'utilisation du code[15]. Ces approches sont évidemment dictées par des conceptions divergentes de la langue et de la norme. Ce sont les mêmes approches qu'on pourrait également appeler l'approche traditionnelle (code) et fonctionnelle (utilisation du code) pour reprendre la terminologie du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) (1987). Gagné souligne également que la pédagogie du code peut avoir des conséquences importantes sur le locutorat, particulièrement celui de classes sociales défavorisées dont l'usage et les performances langagières divergent davantage de la norme scolaire. Cette façon d'entrevoir l'enseignement de la langue contribue à fixer et promouvoir le mythe du bon français, une langue unique, homogène et surtout sans fautes.

C'est dans cette dynamique que s'installe l'idéologie du standard qui, bien présente à l'école, se définit par la valorisation d'une langue standard homogène comme forme linguistique idéale (Gadet, 2003). D'un point de vue sociolinguistique, la langue standard est avant tout stylistique et n'a pas davantage de valeur qu'un autre niveau de langue outre celle qui lui est octroyée socialement par le locutorat ; elle est généralement définie par l'élite et/ou par un endroit géographique spécifique, comme Paris par exemple. L'idéologie du standard est donc « la conviction profonde qu'une langue se limite exclusivement aux structures de son registre standard (notamment écrit) et que toutes les autres formes d'expressions sont des déviances dont il faut se débarrasser sans quoi la langue risque de se désagréger. » (Remysen, 2018 : 42) À l'école, on juxtapose souvent la norme à des concepts de respect, de maitrise ou de qualité, vision largement promue par les ouvrages didactiques et lexicographiques prescriptifs, que ce soient les grammaires traditionnelles ou encore les dictionnaires normatifs. L'enseignement du français s'inscrit donc traditionnellement dans le cadre de ces ouvrages (Gagné, 1983).

[15] Il ne s'agit pas de catégories étanches. Il est tout à fait possible de se retrouver à divers endroits sur le spectre dont les deux extrémités sont les conceptions proposées par Gagné.

De l'autre côté du continuum, on retrouve la pédagogie centrée sur l'utilisation du code qui concorde davantage avec la vision sociolinguistique variationniste de la langue, admettant d'une part la variété des usages et d'autre part, le rôle fonctionnel de la langue. Cette pédagogie ne considère donc pas le code comme une fin, mais bien comme un moyen. Gagné (1983) nuance cependant en ajoutant que l'école se doit de déterminer le ou les codes à enseigner ainsi que la ou les variétés à privilégier.

À ce propos, il est pertinent d'interroger les ouvrages didactiques pour savoir quelle approche pédagogique est mise de l'avant. On retrouve dans les manuels scolaires de français langue d'enseignement, une façon de présenter la théorie bien différente de celle présente dans les manuels de français langue seconde ou étrangère. Il est digne d'intérêt de comparer la place occupée par la variation linguistique et par la norme dans ces deux types d'ouvrages. Guérin (2011, 2014) s'est intéressée à la question. Dans un premier temps, l'approche des manuels scolaires semble être très différente si on s'adresse à des locuteurs et des locutrices natifs du français ou plutôt en langue seconde : « Lorsque le français est une langue étrangère, son enseignement est celui d'une langue vivante ; on tente de rendre compte d'une certaine réalité des usages. Inversement, en français [langue maternelle], l'enseignement tente de régler les usages des élèves. » (Guérin, 2011a : 157) En effet, dans de nombreux manuels de langue seconde ou langue étrangère, on met principalement l'accent sur le côté pratique ou communicationnel de la langue. Ainsi on retrouve des usages plus courants, comme le pronom « on » qui remplace souvent le « nous » en contexte informel, l'absence du « ne » de négation à l'oral ou encore différents usages lexicaux plus familiers. Un élève en langue étrangère m'a même déjà mentionné fièrement savoir ce qu'étaient des *gougounes*, connaissance qu'il avait acquise dans son cahier d'exercices alors qu'on ne retrouverait fort probablement pas de tels usages dans un manuel de langue maternelle. Bien que cet exemple puisse sembler anecdotique, il est monnaie courante de trouver cette ouverture dans les manuels de langue étrangère. Nous pourrions donc conclure que les manuels de français langue seconde tendent à valoriser l'utilisation du code, ayant une visée d'intégration, alors que les manuels de français langue d'enseignement seraient plutôt axés sur le code lui-même et sur la « maitrise de la langue ». Guérin souligne donc que cet écart est causé par le positionnement idéologique par rapport à la langue.

Les pédagogies du code et de l'utilisation du code, sur un fond idéologique clair, peuvent paraitre conflictuelles, mais tel est le rôle de l'école. Cette dernière a un double rôle : « double puisqu'il concerne à la fois l'utilisation de la langue (l'école doit enseigner certains usages de la langue) et le discours métalinguistique (l'école doit réfléchir à la façon dont la langue est présentée à travers son enseignement). » (Remysen, 2018 : 45) Ce sont deux fonctions essentielles dont l'arrimage n'est pas une mince affaire sans toutefois être impossible. Le code et les notions de grammaire sont essentiels dans l'enseignement de la langue et loin de moi l'idée d'en diminuer la légitimité. Par contre, « si l'on reconnait la nécessité sociale de transmettre un modèle commun, peut-on néanmoins envisager que son enseignement n'entre pas en conflit avec la réalité de la langue. » (Guérin, 2011b : 57) Effectivement, il faut repositionner la grammaire scolaire non pas comme objet d'apprentissage, mais plutôt comme outil d'apprentissage (Cajolet-Laganière et Martel, 1993).

Il est toutefois tout à fait naturel que les idéologies linguistiques véhiculées soient différentes d'une région, d'une ville, d'une discipline et d'une classe à l'autre. Or, tout porte à croire qu'un certain changement idéologique s'opère présentement dans les écoles. En effet, bien que la profession enseignante ait longtemps été marquée par l'approche traditionnelle, laissant peu de place à la fluctuation de la langue, un nombre important de personnes issues du milieu scolaire sont aujourd'hui favorables à des changements et des simplifications grammaticales, entre autres en ce qui a trait aux règles du participe passé (AQPF, 2021; Mathieu, à paraitre). Ceci dit, l'enseignement du français langue maternelle demeure manifestement un champ particulièrement marqué, de par sa nature, à son rapport à la norme. La réalité demeure que les enseignants et enseignantes sont souvent déroutés face à la complexité de phénomènes sociolinguistiques, que ce soit en contexte plurilingue ou monolingue (Laparra, 2003). Ces derniers ne possèdent pas toujours les outils pour distinguer la variation des fautes[16]. Guérin réaffirme la pertinence de l'union de la didactique et de la sociolinguistique :

> Prétendre enseigner le français signifie donc tendre à la transmission de savoirs relatifs à un objet dynamique, évolutif, nécessairement hétérogène. La sociolinguistique se donne pour objectifs l'observation, la description, la compréhension, l'analyse de cette hétérogénéité. On voit dès lors que sociolinguistique et didactique ont/devraient avoir affaire ensemble (2011a : 139).

[16] Au sens normatif.

Or, ce n’est pas toujours ce qu’on observe dans le milieu scolaire actuellement. La formation de la relève enseignante est insuffisante, voire absente dans certains cas, sur le plan sociolinguistique. Une initiation à cette discipline pourrait promouvoir un enseignement plus systématique de la variation linguistique et contribuer, à plus large échelle, au sentiment de compétence et de sécurité des élèves. C’est dans le but de fournir une ressource accessible au personnel enseignant que le présent mémoire s’inscrit.

Ainsi que le précise Remysen (2018), l'école représente un levier important pour encourager la sécurité linguistique en valorisant les différentes variétés et en légitimant le français québécois comme langue de culture, de partage et d'apprentissage. La Fédération de la jeunesse canadienne-française (FJCF) a elle-même présenté une stratégie nationale pour la sécurité linguistique en mars 2020, où elle cible le milieu scolaire comme un des domaines d'intervention principaux aux côtés du marché du travail, de la culture et les médias et des politiques publiques. La fédération souligne que ces domaines peuvent être à la source du problème d'insécurité linguistique, mais font également nécessairement partie de la solution. Parmi les actions prioritaires à mettre en place dans le domaine de l'éducation, on retrouve justement la formation du milieu éducatif par rapport aux variantes du français et à la sécurité linguistique (Vachet, 2020).

Je tenterai, par la collecte de données, de repérer les notions de sociolinguistique dont les enseignants et enseignantes pourraient avoir besoin dans l'enseignement de la langue. Je crois qu'il est tout à fait indispensable, surtout dans un milieu multiethnique où les variétés de français cohabitent, qu'il existe des ressources accessibles pour d'une part comprendre la variation linguistique et d'autre part mieux l'enseigner aux enfants. C'est pourquoi, la présente cueillette servira à soulever la présence de variation linguistique à l'école, mais surtout, à constituer une banque de mots marqués pour l'élaboration de l'album en deuxième partie, afin de concevoir l'outil en complémentarité avec les apprentissages faits et des mots connus des enfants.

3.1. Cueillette de données

La cueillette sera présentée en deux temps : d'abord le repérage des marques de variation linguistique dans les manuels scolaires déjà en usage au premier cycle du primaire et ensuite, ce qui en est dit ou démontré.

3.1.1. Repérage de marques de variation linguistique dans les manuels scolaires

3.1.1.1. Corpus

Le corpus est composé de manuels scolaires de la première année du premier cycle du primaire. Ceux-ci sont généralement rédigés par des pédagogues de terrain (Lebrun, 2008).

Comme l'objectif de ma recherche implique de proposer des solutions concrètes en fonction de ce qui est fait en classe, j'ai arrêté mon choix de corpus sur des manuels provenant des quatre maisons d'édition les plus prolifiques en matière de matériel didactique, qu'ils soient approuvés ou non par le Ministère : Les éditions Chenelière Éducation, les éditions CEC, les éditions Person ERPI et les éditions Grand Duc. En effet, pour sélectionner les ouvrages à l'étude, j'ai d'abord consulté le bureau d'approbation du matériel didactique du MEES où sont répertoriés tous les manuels scolaires de toutes les disciplines et de tous les niveaux approuvés par le Ministère. Parmi ces manuels, le bureau d'approbation du matériel didactique dénombre huit manuels en français langue d'enseignement au premier cycle, tous conçus au Québec. Pour être approuvés, les manuels sont soumis à des directives ministérielles strictes, notamment quant au contenu et aux objectifs présentés (Lebrun, 2008). Toutefois, il existe de nombreux autres manuels scolaires utilisés en classe et ne figurant pas dans la liste des ouvrages approuvés. En effet, plusieurs, voire la majorité, des ouvrages didactiques utilisés dans les écoles québécoises aujourd'hui n'ont pas reçu la sanction du ministère de l'Éducation, ce dernier n'ayant approuvé aucun nouveau manuel de français de ce niveau depuis 2012. Ce phénomène peut s'expliquer par le changement d'approche proposé par le ministère, c'est-à-dire celle par compétences, auquel n'adhèrent généralement pas les manuels scolaires, qui sont plutôt ancrés dans une tradition d'énonciation du savoir (Lebrun *et al*., 2004).

Certaines des maisons d'édition retenues possèdent plus d'un manuel, comme les éditions CEC qui proposent, entre autres, *Lilou* (2019), *Abracadamots* (2012) et *Astuce et compagnie* (2000). Quand tel est le cas, j'ai sélectionné l'ouvrage le plus récent dans sa dernière édition puisqu'il risque d'être davantage utilisé en classe à partir d'aujourd'hui et dans les années à venir. Mon corpus est donc constitué des quatre manuels énumérés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Manuels scolaires constituant le corpus				
Titre	Édition	Maison d'édition	Date et lieu de parution	Approbation MEES
ABC avec Majesté	2e	Chenelière Éducation	Montréal, 2018	Non
Lilou	1re	CEC	Anjou, 2019	Non
Alphabétik	3e	Pearson ERPI	Montréal, 2018	Non
Motamo	1re	Grand Duc	Laval, 2020	Non

Chaque série d'ouvrages comprend plusieurs manuels et matériels complémentaires, allant du manuel corrigé, aux cahiers de calligraphie jusqu'aux peluches à l'effigie du personnage

principal du manuel. Devant la grande quantité de matériel disponible, j'ai décidé d'observer les cahiers A de la première année du premier cycle, correspondant à la première moitié de l'année scolaire, soit de septembre à décembre, puisqu'on y aborde notamment les thèmes de la rentrée scolaire, de l'Halloween, de l'hiver et de Noël. Ces thèmes sont intéressants, puisqu'on nomme par exemple le matériel scolaire, les vêtements et les réalités hivernales. En effet, comme l'hiver est caractéristique de la vie au Québec, il devient partie prenante de l'identité des gens qui l'habitent.

Pour le manuel *Lilou*, l'année scolaire est divisée en trois parties plutôt qu'en deux, faisant en sorte que le cahier A ne couvre pas la période des fêtes. J'ai donc ajouté au corpus la première unité du cahier B afin que les données soient comparables. Pour le manuel *Motamo*, il y a seulement un manuel correspondant à l'année scolaire complète, ce qui explique son plus grand volume. J'ai décidé de traiter inclusivement les missions 1 à 4 pour obtenir un corpus de volume et de thèmes similaires aux autres manuels.

Je suis consciente que les notions de sociolinguistique sont très peu enseignées au primaire, et que les manuels scolaires n'en portent généralement pas la trace. Par contre, je trouvais pertinent d'aborder la problématique à partir du matériel utilisé en classe afin d'offrir un outil complémentaire à ce qui est déjà instauré dans les écoles du Québec, tout en démontrant que la variation linguistique est bien présente, même à ce niveau.

3.1.1.2. Cas de variation

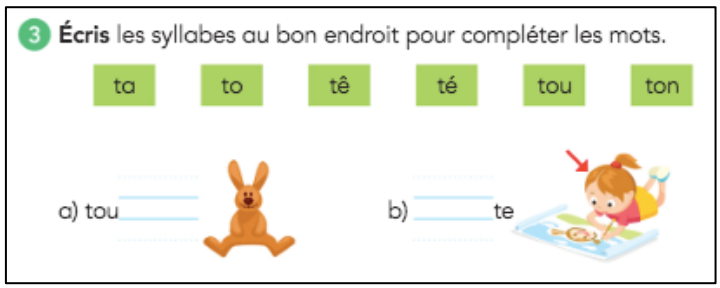
À travers un repérage dans mon corpus de manuels scolaires, j'ai mis en lumière les éléments de variation linguistique qui sont présents. Il est à noter que j'identifiais non pas la théorie de la variation elle-même, mais bien des traces de sa présence, spécifiquement dans le lexique. En effet, comme le lexique et la phonologie sont les composantes les plus marquées par la variation, il était tout à fait logique de me concentrer sur la variation lexicale étant donné que la nature écrite de mon corpus faisait en sorte que la variation phonologique devait nécessairement être mise de côté[17]. Il n'en demeure pas moins que j'ai dû rejeter certains noms du corpus porteurs de variation dans une composante autre que le lexique tels que les cas de morphologie des mots *pantalon* (utilisé au pluriel au Québec), *doudou* (dont le genre grammatical varie) ainsi que ceux de phonologie avec les différentes prononciations

[17] L'analyse du contenu audio associé aux différents manuels aurait pu être une piste à explorer dans une étude plus large.

possibles de *baleine* et *ananas* par exemple. J'ai aussi exclu les mots qui sont contenus dans des expressions qui elles, sont marquées, étant donné qu'il s'agit d'un effet stylistique et qu'il n'y a généralement pas de concurrence. Dans le corpus, on retrouvait entre autres, les expressions marquées *une tonne de* (Québec/Canada) et *chanter comme une casserole* (familier). Dans les circonstances, j'ai donc distingué deux types de cas dans le corpus : les cas présents et les cas sous-entendus.

Dans la première catégorie, on retrouve des mots qui sont utilisés explicitement dans les manuels avec un contexte (dans le texte ou dans les images), souvent en synonymie, sans remarque métalinguistique sur leur utilisation. Par exemple, les mots *ours en peluche* et *toutou* qui sont tous les deux présents dans *Alphabétik,* accompagnés soit d'une mise en contexte textuelle, par exemple dans la phrase « Aujourd'hui, l'*ours en peluche* a une forme plus ronde et son tissu est plus doux. » (2018 : 49) soit d'une illustration, telle que le présente un extrait du même manuel à la figure 3. L'un est un emploi panfrancophone, et donc non marqué géographiquement, alors que l'autre est son parfait synonyme en français québécois, même si à priori, *toutou* est plus englobant dans son signifié pouvant inclure n'importe quel animal sous forme de peluche et non pas seulement l'ours ou l'ourson.

Figure 3 *: Exercice dans Alphabétik cahier A (2018 : 56)*



© 2018 par ERPI

Dans la seconde catégorie, c'est-à-dire les cas sous-entendus, on retrouve plutôt des cas où j'anticipe des questionnements possibles des élèves, mais où les mots ne sont pas présentés explicitement. Ces cas surviennent généralement lorsqu'on demande à l'élève de nommer une réalité à partir d'une image. Ces contextes soulèvent la problématique où le signifié est commun, mais où le signifiant peut diverger en fonction des différents types de variation linguistique. Implacablement, la question de la *bonne* réponse jaillit, comme plusieurs réponses sont possibles, et selon l'approche sociolinguistique privilégiée ici, valides[18].

[18] Si la réponse en question correspond bel et bien à l'image dans une variété donnée.

Un trait distinctif des cas sous-entendus est donc que dès qu'il existe une synonymie dans d'autres variétés de français ou encore dans un autre registre, il serait possible qu'un élève interroge son enseignante. Par exemple, à la page 28 du manuel *Alphabétik* (2018), on demande aux enfants d'identifier les images dont le mot contient le son /m/. Dans les choix d'images, on voit en b) ce qu'on appelle communément dans la variété québécoise, un *miroir* (figure 4). Si un élève utilise plutôt le mot *glace* et n'encercle pas cette image, comme le mot ne contient effectivement pas le son /m/ selon son usage, sera-t-il dans l'erreur ? Comment la question sera-t-elle abordée ? Je crois qu'il est essentiel de considérer ces questionnements, bien qu'aucun de ces mots ne soit écrit noir sur blanc dans l'exercice[19].

Figure 4 : *Exercice dans Alphabétik cahier A (2018 : 28)*

© 2018 par ERPI

J'ai toutefois décidé, pour les cas sous-entendus, de ne pas conserver les mots ayant un synonyme dans un registre familier (*pote* ou *chum* pour le mot *ami* figurant dans le corpus, *char* pour *voiture*, etc.). Les possibilités seraient pratiquement infinies, surtout si on considère les registres familiers de plusieurs variétés géographiques. J'ai aussi choisi de ne pas conserver les cas sous-entendus relevant d'usages critiqués, par exemple le mot *pile* présent dans le corpus, dont le synonyme non standard *batterie* est considéré au Québec comme un anglicisme à proscrire. Ce choix est motivé par ma volonté de mettre de l'avant la richesse de la variation linguistique et de déconstruire l'idée préconçue comme quoi celle-ci est limitée à des usages familiers ou critiqués. Ces cas n'en demeurent pas moins intéressants, mais devraient être abordés dans un album spécifique sur la question des usages critiqués ou des registres, ce n'est pas l'objectif ici.

3.1.1.3. Considérations méthodologiques d'analyse du corpus

En mettant en lumière les cas de variation linguistique présents dans les manuels scolaires de mon corpus, je tente de brosser le portrait des situations où la sociolinguistique pourrait être bénéfique à l'enseignement non stigmatisé de la variation. Pour ce faire, j'ai eu recours au codage afin de simplifier l'analyse de corpus, comme il est de taille considérable. Bien que

[19] L'image est cochée dans le corrigé de l'exercice, ce qui laisse croire que la réponse attendue était *miroir*, mais rien n'est écrit textuellement. Le corrigé de l'exercice n'indique aucune spécificité quant à la possibilité d'avoir plus d'une réponse possible.

le traitement informatique du corpus n'ait pas été indispensable, ce dernier m'a permis de sauver un temps précieux.

Dans un premier temps, j'ai transcrit l'entièreté du corpus constitué uniquement du texte didactique, totalisant près de 26 000 mots graphiques[20] et excluant le paratexte (entêtes, pieds de page, etc.). L'extraction informatique ou l'océrisation[21] du texte était impossible en raison des caractéristiques propres aux manuels scolaires pour le primaire, notamment de la mise en page distinctive, de la forte présence d'illustrations, d'exercices et des polices d'écriture particulières. Les logiciels ne sont pas programmés pour traiter ce type de document ayant une structure et des polices non conventionnelles (généralement sans empattement, ce qui pose problème notamment dans la distinction des voyelles a et o). Il était donc plus efficace d'en faire la transcription manuellement. Une fois la transcription terminée, j'ai procédé à un traitement automatique du corpus en utilisant le langage informatique Python. J'ai effectué une lemmatisation et un étiquetage en parties du discours de chacun des lemmes. Ce traitement est possible par l'intégration à Python du module Spacy LEFFF (Lexique des Formes Fléchies du Français/ Lexicon of French inflected forms), un lemmatiseur et étiqueteur fait spécifiquement pour la langue française. Le résultat obtenu est un tableau de chacun des mots du corpus avec trois colonnes : mot-forme, classe de mots et lemme.

Comme tout logiciel de traitement automatique du texte, le résultat obtenu n'est pas parfait. Néanmoins, le logiciel fait au mieux de l'apprentissage par entrainement auquel il a été soumis. Les modules sont généralement entrainés avec des œuvres de littérature pour adulte ou du matériel journalistique, dont le langage diverge considérablement de celui qu'on trouve dans les ouvrages didactiques destinés aux enfants. Celui utilisé dans le présent mémoire est spécifiquement entrainé avec des articles du journal français *Le Monde* entre les années 1984 et 1995 (Laboratoire de linguistique formelle, 2021), ce qui constitue un biais par la variété géographique et temporelle, mais aussi par le type de texte. Ainsi, la précision d'étiquetage de LEFFF s'élève à 97,7 % pour les mots se trouvant à l'intérieur du corpus d'entrainement et 90 % pour ceux ne s'y trouvant pas (Sagot, 2010). Comme mon corpus diffère considérablement du corpus d'entrainement, il est réaliste d'affirmer que le taux de

[20] Tels que calculé par Microsoft Word, notamment en fonction des blancs typographiques.
[21] Reconnaissance optique des caractères (OCR, *optical character recognition*), technique reposant sur les méthodes appliquées en reconnaissance des formes, qui permet de convertir des caractères dactylographiés, imprimés, manuscrits ou sous forme d'image en caractères exploitables par un système informatique (GDT).

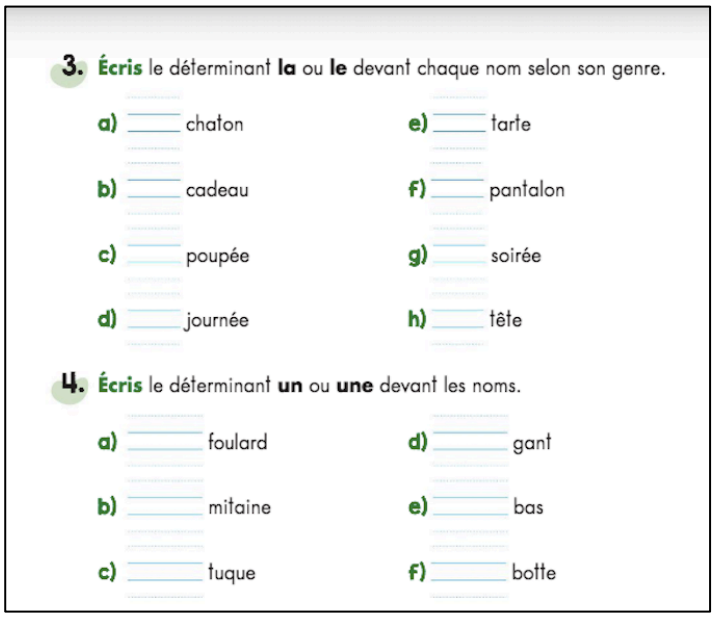
précision est inférieur à 97,7 %. En effet, aucun logiciel n'est spécifiquement entrainé sur des textes et des contenus didactiques, ce qui cause une augmentation des imprécisions. Étant donné ces imperfections, il a fallu réviser le corpus afin de corriger les erreurs d'étiquetage, notamment avec la présence de sons et d'onomatopées, qui ne sont pas traités adéquatement par le logiciel. Pour un meilleur résultat, il aurait fallu un encodage spécifique pour tous ces types de mots. Ayant déjà à ce stade des données fonctionnelles, j'ai préféré faire la vérification manuellement.

Le corpus comporte un ensemble de mots variés. Dans un premier temps, il était possible d'épurer considérablement le corpus en retirant les mots vides : les onomatopées, les nombres[22], les lettres, les prépositions, les conjonctions, les déterminants, les pronoms, les sons et les syllabes isolées. Dans un deuxième temps, j'ai retiré également les noms propres et les mots inventés (par exemple le *vertpoilu*, une créature étrange issue de l'album de Daniel Postgate dont un extrait figure dans *Lilou*). Parmi les mots pleins restants, j'ai décidé de m'en tenir uniquement aux noms communs, d'abord parce qu'ils offrent à eux seuls suffisamment de matériel pour mon mémoire, notamment par leur nombre. Cela n'exclut pas que des mots issus d'autres classes auraient pu être intéressants à travailler (tels que *tannant* et *épeurant* pour les adjectifs et *rouspéter* pour les verbes par exemple). Ensuite, sur le plan didactique, les noms communs sont la classe de mots la plus simple pour l'élève du premier cycle. Comme les classes de mots sont une notion qui se développe tout au long du primaire, la notion de nom commun est celle qui est mieux maitrisée en début de parcours. Ainsi, j'ai extrait automatiquement tous les mots qui étaient étiquetés de la classe grammaticale *nom*.

[22] En chiffres. Les nombres en lettres, dans un contexte belge ou suisse par exemple, auraient pu être intéressants à analyser.

Une fois les mots extraits par le logiciel de codage, j'ai pu les transférer dans Microsoft Excel, qui permet notamment de filtrer en ordre alphabétique les mots, de supprimer les doublons et de regrouper les différentes flexions d'un même mot. J'ai donc obtenu un total de noms communs d'élevant à 399 pour *Alphabétik*, 437 pour *ABC avec Majesté*, 754 pour *Motamo*[23] et 379 pour *Lilou*. Une fois tous les noms communs extraits de chacun des manuels, j'ai regroupé les données dans un seul tableau, contenant 1740 mots. Ce dernier nombre comprend les doublons, c'est-à-dire les mots présents dans plus d'un manuel, l'ensemble des mots du manuel Motamo, mais ne comprend ni les locutions, ni la polysémie. Après avoir corrigé ces derniers points, le nombre de mots obtenu était de 924. Dans un premier temps, j'ai identifié dans un tableau le sens des mots du corpus, par la recherche par mot dans le corpus, ce qui me permettait également de déterminer la dispersion et le nombre d'occurrence total[24]. Bien que parfois le sens était évident, dans le cas de polysémie, il était important de distinguer les différents sens. Par exemple, le mot *pêche* représentait tantôt le fruit et tantôt l'action de pêcher. Un autre exemple est le mot *glace* qui apparait en trois sens différents : « eau congelée », « patinoire » et « crème glacée ». En plus de l'occurrence de ces trois sens, il y a le cas sous-entendu de *glace* au sens de « miroir » ainsi que l'apparition du mot sans contexte. En effet, dans les manuels scolaires, il est récurrent qu'un mot se trouve sans contexte, par exemple dans un exercice où on demande de transcrire les mots au pluriel ou encore d'ajouter le bon déterminant, comme à la figure 5. Si le mot est accompagné d'une illustration, je considère celle-ci comme un

Figure 5 *: Exercice dans Motamo (2020 : 46)*


3. Écris le déterminant **la** ou **le** devant chaque nom selon son genre.

a) ____ chaton
b) ____ cadeau
c) ____ poupée
d) ____ journée
e) ____ tarte
f) ____ pantalon
g) ____ soirée
h) ____ tête

4. Écris le déterminant **un** ou **une** devant les noms.

a) ____ foulard
b) ____ mitaine
c) ____ tuque
d) ____ gant
e) ____ bas
f) ____ botte

© 2020 par Éditions Grand Duc

[23] La décision d'exclure une partie de ce manuel s'est fait après l'étape de transcription et de traitement informatique, ce qui explique la différence notoire du nombre de mots avec les autres manuels du corpus. Plutôt que d'effectuer un nouveau traitement de données, j'ai profité de la révision manuelle pour retrancher les mots de la section exclue au fur et à mesure.

[24] Voir extrait en annexe 1. L'extrait sélectionné représente les 114 premiers mots de la liste en ordre alphabétique. Ce nombre me semblait suffisant pour montrer les différents cas de figure présents dans le corpus.

contexte, puisque bien qu'il ne soit pas textuel, il fournit de l'information importante quant au sens du mot. J'ai consigné les occurrences sans contexte uniquement pour les cas dont toutes les occurrences étaient sans contexte ou pour les cas polysémiques (figure 6). Advenant le cas où toutes les occurrences d'un mot étaient sans contexte et que celui-ci présentait une possibilité de variation, je l'incluais dans les cas de variation sous-entendue.

Figure 6 *: Extrait du tableau des résultats de la cueillette*

642	pêche	NOM	Fruit à noyau du pêcher, de forme arrondie et marqué d'un sillon vertical, dont la peau duveteuse est d'un jaune teinté de rose et dont la chair, jaune ou blanchâtre, est tendre, sucrée et juteuse	1	2	
643	pêche	NOM	Action, manière de pêcher.	1	2	
644	pêche	NOM	Absence de contexte	1	1	

Il ne me semblait pas justifié de distinguer pour chacun des mots du corpus, le nombre d'occurrences sans contexte, comme la grande majorité des cas ne présentait pas d'ambigüité. Cette opération n'était pas suffisamment pertinente à la cueillette de données pour le temps qu'elle aurait requis. Ainsi, si un mot apparaissait en contexte au moins une fois, je considérais que les autres occurrences sans contexte correspondaient au même sens, et ce, jusqu'à preuve du contraire où le mot serait contextuellement utilisé dans un sens différent.

Dans un deuxième temps, j'ai identifié la récurrence de chacun de ces mots. D'une part la dispersion, c'est-à-dire le nombre de manuels dans lesquels on retrouve le mot (entre un et quatre) et d'autre part le nombre d'occurrences total. Finalement, j'ai noté la présence de marquage des mots du corpus à l'aide du dictionnaire *Usito*[25]. Les marques les plus fréquentes étaient « familier », « langage enfantin » et « Québec/Canada ». J'y reviendrai dans les résultats de la cueillette en 3.2.

Le traitement manuel m'a permis d'éliminer une centaine de mots qui s'étaient glissés dans le tableau par erreur, que ce soit une erreur d'étiquetage du logiciel (par exemple le mot *lin* qui était présenté seulement comme une syllabe isolée ou encore un verbe classé comme nom commun sous son homonyme nominal), ou une erreur de transcription de ma part. Ce traitement m'a aussi permis d'ajouter les locutions qui n'étaient pas prises en compte par le logiciel de traitement de texte. Par exemple, le mot *cabane* qui est employé seul une fois uniquement alors que toutes les autres occurrences sont dans la locution *cabane à sucre*, locution elle-même culturellement associée au Québec. C'est aussi le cas d'*autobus jaune*,

[25] J'ai également noté dans cette colonne d'autre éléments de variation potentielle, la variation phonologique par exemple, question de voir si leurs occurrences justifiaient l'exclusion de ces cas.

de *sac d'école* et de *boîte à lunch,* locutions ayant toutes au moins une occurrence dans le corpus.

3.1.2. Repérage de remarques métalinguistiques

L'étape subséquente était de mettre en lumière les explications métalinguistiques fournies dans les manuels. Cette étape s'est manuellement faite de concert avec le traitement des données, en procédant simplement à une lecture complète et attentive des ouvrages du corpus.

3.2. Résultats de la cueillette

Après avoir soumis le corpus au traitement détaillé plus tôt, le résultat de cette collecte de données est un grand tableau constitué de 924 sens des noms ou locutions nominales. Un mot polysémique dont plus d'un sens apparait dans le corpus est donc calculé en fonction des signifiés (sens) et non pas des signifiants (mots graphiques)[26]. Parmi ces mots, plusieurs éléments intéressants seront détaillés dans la présente section.

3.2.1. Mots récurrents

Une grande proportion des mots répétitifs sont directement liés aux notions enseignées, autrement dit, les mots appartenant au vocabulaire métalinguistique : *majuscule*, *point*, *mot*, *voyelle*, *syllabe*, *phrase,* etc. alors que d'autres sont directement associés aux exercices : *activité*, *case*, *illustration*, *mot-étiquette*, *question,* etc.

Bien que la moyenne de fréquence totale s'élève à 7,6 occurrences par mot, la médiane est de seulement 2, preuve que la majorité apparait moins de deux fois alors que *mot* par exemple, possède à lui seul 408 occurrences, ce qui biaise les résultats. Cela dit, au bout du compte, la récurrence des mots n'était pas un facteur déterminant dans ma cueillette de données outre de mettre en lumière l'usage des mots présentés dans le contexte spécifique du corpus. Il en est de même avec la dispersion qui ne s'est pas avérée être un aspect probant. La majorité des mots du corpus n'apparait que dans l'un des quatre manuels à l'étude alors que les mots figurent en moyenne dans 1,8 manuel sur quatre. Ces données sont tout de même la preuve d'une relativement grande diversité de vocabulaire. Comme pour la fréquence totale, la dispersion demeure un indicateur quant à l'usage des mots, ce qui peut être

[26] Les mots ayant plus d'un sens sont ceux identifiés en rose dans l'extrait de l'annexe 1, corolairement à *pêche* à la figure 6.

particulièrement intéressant pour ceux empreints de variation linguistique qui seront discutés ci-dessous.

3.2.2. Cas de variation

À la lumière de l'analyse de mon corpus, ce ne sont pas toutes les variations qui apparaissent de façon récurrente. En effet, je n'ai retrouvé aucune trace de variation diachronique outre peut-être le cas de *dame* pour lequel le sens de « femme mariée » est vieilli, mais dont le statut matrimonial de la personne représentée par ce mot n'est pas mentionné dans le manuel. Vraisemblablement, ce cas n'est pas suffisamment convaincant pour suggérer une présence considérable de ce type de variation dans le corpus.

Les trois cas de variation diastratique présents dans le corpus sont ceux associés au langage enfantin. Cela me semble tout à fait défendable dans un manuel destiné à de jeunes enfants, non seulement en processus d'apprentissage, mais en tout début de parcours, afin de prendre en compte leur bagage linguistique et de combiner les mots nouveaux à ceux faisant déjà partie de leur usage quotidien. Toutefois, je pense que les ouvrages devraient minimalement ne pas les positionner en synonymie absolue. L'absence d'autres cas de variation diastratique s'explique simplement d'une part parce qu'on n'utilise pas de vocabulaire spécialisé étant donné le public cible débutant et d'autre part parce que les manuels scolaires ont pour objectif l'enseignement de la langue standard, rejetant du fait même les usages critiqués généralement associés aux milieux populaires.

On retrouve certaines formes de variation diaphasique, dont plusieurs sont liées aux termes d'affection, comme *maman* et *papa*. Toutefois, ce sont les cas de variation diatopique qui sont les plus fréquents dans les manuels scolaires, comme leurs usages sont généralement largement attestés en français québécois standard.

3.2.2.1. Cas présents

Pour les cas présents, j'ai regroupé sous forme de tableau les formes concurrentes. Dans la colonne de gauche, la forme panfrancophone standard, dans celle du centre la variante concurrente et dans celle de droite, le ou les types de variation linguistique dont il est question.

Tableau 3 : Cas présents		
Forme panfrancophone standard	Variante	Marquage
animal/ourson/ours en peluche	*toutou*	Langage enfantin et Québec
autobus	*autobus jaune*	Québec et familier
ventre	*bedaine*	familier
bonbon	*jujube*	Québec
couverture	*doudou*	Langage enfantin et Québec
œuf	*coco*	Langage enfantin
mère	*maman*	Terme d'affection
père	*papa*	Terme d'affection
écharpe	*foulard*	Québec
glace	*crème glacée*	Québec
grand-mère	*grand-maman*	Terme d'affection et Québec
grand-père	*grand-papa*	Terme d'affection et Québec
bonjour	*salut*	familier
caillou	*roche*	Québec
luge	*traîneau*	Québec

Comme mentionné au chapitre 2, les types de variation ne sont pas étanches et indépendants, différents types pouvant cohabiter. Ce phénomène est mis en évidence dans le tableau 3 où plusieurs cas appartiennent à plus d'un type de variation. Effectivement, c'est sur le plan des registres plus informels que divergent davantage les différentes variétés diatopiques. Au final, pour les cas présents dans le corpus, je dénombre dix cas présents de variation diatopique (Québec), sept de variation diaphasique (trois de registre familier et quatre termes d'affection) et trois de variation diastratique (langage enfantin), démontrant la prépondérance de la variation géographique dans le corpus. Somme toute, ce nombre est assez limité et cela s'explique par le contexte relativement formel dans lequel s'ancrent les manuels scolaires. Il va sans dire qu'ils s'adressent à un jeune public et qu'ils sont conçus pour être très simples, expliquant une présence relativement faible – mais significative – de cas de variation explicites.

Aussi, bien qu'ils ne soient pas marqués géographiquement, certains cas référentiels sont présents dans le corpus. Effectivement, certains mots sont d'importants porteurs de la culture québécoise, par exemple *béluga*, *cabane à sucre*, *motoneige*, *Halloween* ou *tire*. La présence notable de mots comme ceux-là témoigne à son tour de la société dans laquelle s'inscrivent les manuels du corpus.

3.2.2.2. Cas sous-entendus

Sans surprise, ce sont les cas sous-entendus qui sont les plus nombreux dans le corpus, car ce qui ne figure pas dans les manuels est évidemment beaucoup plus vaste que ce qu'ils contiennent textuellement. Cependant, comme il s'agit de cas *supposés*, il pourrait sans doute y en avoir davantage, mais j'ai sélectionné ceux qui me semblaient les plus évidents et donc les plus importants.

Tableau 4 : Cas sous-entendus		
Mot utilisé	Concurrence potentielle[27]	Marquage de la forme présente
bas	*chaussette*	Québec
beigne	*beignet*	Québec
biscuit	*gâteau*	Québec
bisou	*bec ou baiser*	Familier
bobo	*blessure*	Langage enfantin
boîte à lunch	*lunch box*	Québec
bougie	*chandelle*	Panfrancophone
cache-cache	*cachette*	Panfrancophone
casse-tête	*puzzle*	Québec
chaloupe	*barque ou canot*	Québec
déjeuner	*petit-déjeuner*	Québec
dodo	*sieste, sommeil*	Langage enfantin
fête	*anniversaire*	Québec
frigo	*réfrigérateur*	Familier
météo	*météorologie*	Familier
micro	*microphone*	Familier
mitaine	*moufle*	Québec
pansement	*diachylon ou plaster*	Panfrancophone
patate	*pomme de terre*	Québec
pâte à modeler	*plasticine*	Panfrancophone
planche à neige	*planche (surf) de neige*	Québec
récré	*récréation*	Familier
rondelle	*palet*	Québec
sac d'école	*cartable*	Québec
souliers	*chaussures*	Québec
suçon	*sucette*	Québec
télé	*téléviseur*	Familier
télévision	*téléviseur*	Familier
tuque	*bonnet*	Québec

[27] Déterminée par le renvoi synonymique d'*Usito*

bâton de hockey	*crosse*	Québec
miroir	*glace*	Panfrancophone

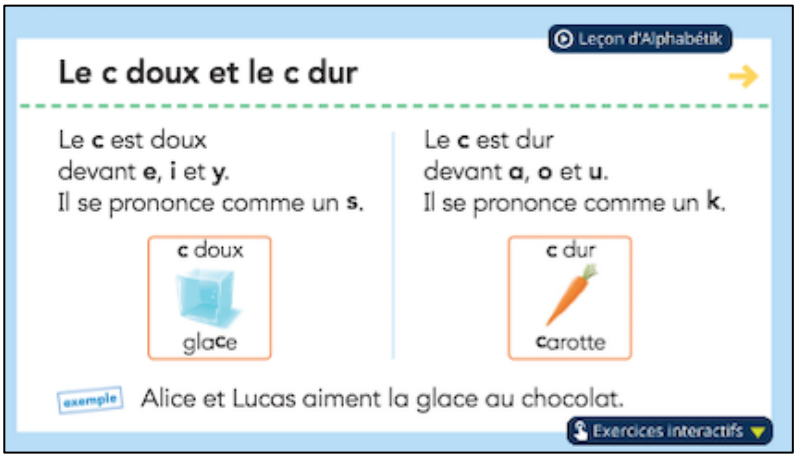
Les données dans le tableau démontrent que parmi les vingt-deux cas de variation diatopique sous-entendue, seulement trois ont une forme privilégiée qui n'est pas celle marquée Québec/Canada. Cela dit, il s'agit de *bougie*, *pansement* et *pâte à modeler* qui sont des mots panfrancophones très courants au Québec, malgré qu'ils ne soient pas propres à la province. Il est donc possible de confirmer mon impression initiale que la variété de français québécois standard est bel et bien celle privilégiée dans les manuels scolaires d'ici.

Il y a quelques cas qui ne figurent pas dans les tableaux 3 et 4, notamment car la concurrence n'est pas au niveau du mot (signifiant), mais plutôt au niveau du sens (signifié), contrairement aux cas précédents où il y a concurrence (ou concurrence potentielle) entre deux mots désignant une même réalité. En effet, on retrouve dans le corpus des mots à priori marqué Québec/Canada comme *chandail* et *gomme* qui tous deux apparaissent sans contexte, ce qui rend impossible de déterminer le sens employé. J'ai toutefois consigné ces derniers cas dans le tableau ci-dessous. La dernière colonne correspond au sens présent dans le corpus.

Tableau 5 : Cas sous-entendus dans le signifié					
Signifiant	Signifié 1	Signifié 2	Signifié 3	Signifié 4	Sens privilégié
chandail	*tricot*	*maillot*	-	-	pas indiqué
glace	*eau gelée*	*crème glacée*	*patinoire*	*miroir*	alternance
gomme	*à effacer*	*à mâcher*	-	-	pas indiqué
macaroni	*tube plus ou moins long*	*petit coude creux*	-	-	signifié 2
tarte	*deux abaisses*	*une abaisse*	-	-	pas indiqué
limonade	*jus (eau citronnée)*	*boisson gazeuse*	-	-	pas indiqué

Le cas de *glace* est celui qui présente le plus de polysémie dans le corpus avec trois signifiés différents contextualisés dans le corpus en plus d'une absence de contexte et d'un cas potentiel de variation dans l'exemple énoncé précédemment avec l'image du miroir. C'est aussi le cas dont la polysémie semble engendrer le plus de discordance dans les manuels. À la figure 7, on peut observer une leçon sur le *c* doux [s] et le *c* dur [k] où est illustré de l'eau gelée avec l'indication *glace*. Cependant, dans l'exemple juste en dessous, la phrase est « Alice et Lucas aiment la glace au chocolat. » (2018 : 83) où non seulement le mot est utilisé dans un sens différent, mais dans un sens qui ne correspond pas à l'usage québécois généralement attendu[28]. D'ailleurs, il me semble que la phrase aurait très bien pu fonctionner avec *crème glacée*, locution comprenant à elle seule un exemple de *c* dur (**c**rème) et un exemple de *c* doux (gla**c**ée).

Figure 7 : *Leçon dans Alphabétik cahier A (2018 : 83)*



© 2018 par ERPI

L'analyse des données recueillies m'a permis de constater que la variété mise de l'avant dans les manuels scolaires du présent corpus est, à quelques exceptions près, la variété québécoise. Elle m'a aussi permis de démontrer que même en première année du primaire, les élèves font face à plusieurs cas de figure relevant de la variation linguistique à l'intérieur des manuels scolaires, qui représentent probablement le contexte linguistique le plus formel de leur quotidien. Si même un contexte scolaire formel comme celui-ci est marqué de cette façon par la variation, tout porte à croire que les enfants sont en contact constant avec le phénomène de la variation linguistique autant dans le cadre scolaire qu'à l'extérieur.

3.2.3. Remarques métalinguistiques

Une fois ce dernier constat dressé, il ne restait qu'à identifier les explications quant aux nombreux cas de variation soulevés dans le corpus. En somme, il n'y a aucune remarque

[28]*Glace* peut aussi être utilisé au Québec, notamment pour désigner une crème glacée plus sophistiquée, italienne par exemple, en concurrence avec *gelato*.

métalinguistique en lien avec la variation linguistique dans les manuels du corpus. Rien n'explique le choix de certains mots, ou même l'existence de synonymes dans une autre variété ou dans un autre registre. Cette absence est intéressante en soit, d'une part parce que cela permet de confirmer mon hypothèse de départ comme quoi il y a des manquements quant à certains concepts et d'autre part parce que ça confirme la pertinence de l'outil que je souhaite mettre en place. Cela signifie également que les cas soulevés dans la cueillette pourraient potentiellement susciter des questions et des discussions sur la variation linguistique, mais sans que des indications métalinguistiques ne permettent une réflexion éclairée. Ainsi, pour que les enseignants et les enseignantes puissent tirer profit de la présence de ces cas et initier une conversation sur la variation linguistique, une formation en sociolinguistique serait nécessaire.

Conclusion partielle

À la lumière des recherches effectuées en linguistique et en didactique dont j'ai fait le bilan dans le cadre conceptuel, force est de constater que l'école représente un pilier central dans la conception idéologique et identitaire de la langue des Québécois et Québécoises. Cette identité marquée de façon déterminante par le français ne fait qu'amplifier le rôle linguistique de l'école dans l'enseignement des différentes facettes liées à la langue notamment la culture et la variation linguistiques. Ma cueillette de données va également en ce sens confirmant que la variété mise de l'avant dans les manuels scolaires utilisés au Québec est québécoise, sans toutefois que la variation linguistique soit explicitée. En effet, ces ouvrages comportent plusieurs éléments de variation qui ne sont pas commentés.

Comme mentionné préalablement, la refonte du cursus de la formation enseignante (et l'homogénéisation de la formation d'une université à l'autre) serait au cœur de la solution. Par contre, ce renouvèlement dépasserait colossalement le cadre du présent mémoire. Alors, la question demeure : comment procéder ? C'est à cette question que la deuxième partie de ce mémoire tente de proposer une piste de réponse.

PARTIE II

Maintenant que j'ai soulevé, à l'aide de la collecte de données, la présence de variation linguistique dans les manuels scolaires et l'absence de remarques métalinguistiques, j'entends, dans cette seconde partie, aborder une piste de solution pour l'intégration, ou du moins une meilleure prise en compte, de ces notions en classe du primaire au Québec. Loin de vouloir uniquement décrire la problématique de l'enseignement de la variation linguistique dans les écoles québécoises et des idéologies linguistiques qui y sont véhiculées, je concrétise mon ambition en proposant un outil pratique et tangible pour y répondre. Cet outil emprunte les codes de la littérature jeunesse, qui propose plusieurs avantages pédagogiques qui seront abordés ici. Cette deuxième section porte donc sur l'apport que peut représenter cette littérature en enseignement du français langue maternelle en termes d'intégration de notions sociolinguistiques en classe, tel que proposé par Remysen (2018). Ainsi, j'établis la littérature jeunesse comme un tremplin permettant d'aborder la question de la variation linguistique et de l'identité dans les écoles primaires, utilisant l'album destiné aux enfants comme outil pédagogique de transmission de savoirs linguistiques. Je propose quelques-uns des éléments nécessaires à la construction d'un ouvrage de littérature jeunesse à visée éducative (et sa mise à l'épreuve) correspondant aux besoins du milieu scolaire, comme la formation en enseignement ne semble pas couvrir convenablement les notions de linguistique, notamment de variation. Cette seconde partie sera donc divisée en trois grandes sections : 1) la définition de la littérature jeunesse, ses caractéristiques et ses fonctions ; 2) la méthodologie de la construction de l'album ; 3) la phase de validation et la discussion.

CHAPITRE 4 — LITTÉRATURE JEUNESSE

La littérature jeunesse est un secteur d'édition, souvent associé à la paralittérature, qui lui-même comprend plusieurs genres littéraires, notamment les romans, la bande dessinée (BD), le livre illustré, le conte, la fable et l'album. L'ensemble des genres touchés par la littérature jeunesse est somme toute aussi vaste que celui de la littérature[29] pour adultes, ce qui en fait un type protéiforme, donc difficile à appréhender. Son public multiple complexifie également sa définition comme elle peut s'adresser autant à des bébés qu'à de jeunes adultes.

Bien que son appellation soit récente, la littérature jeunesse apparait très tôt dans l'histoire. Au départ, il était surtout question de mythes, de légendes ou même de comptines et chansons, souvent dans une tradition littéraire oralisée comme l'alphabétisation était plutôt marginale, notamment au Moyen-Âge. Cette littérature s'est ensuite démarquée par les fables, notamment de Jean de La Fontaine (1668), inspirées de celles d'Ésope (325 av. J.-C.) et où l'aspect moral était explicite (Chelebourg et Marcoin, 2007). Progressivement, les auteurs et les autrices ont commencé à s'adresser davantage de façon réfléchie et directe aux enfants et à s'adapter au petit lectorat. On voit cette tendance commencer à émerger notamment dans *Pinocchio* (1881) où son auteur Carlo Collodi identifie clairement son public cible dans son incipit en s'adressant directement à lui : « Mes petits lecteurs […] ». Depuis, la littérature jeunesse s'est développée et popularisée si bien qu'aujourd'hui, une importante part du marché des livres lui est réservée. De surcroit, il s'agit de l'un des secteurs d'éditions les plus prolifiques au Québec. Effectivement, en 2016, la littérature jeunesse occupait 21,7 % des parts du marché, surpassant la littérature elle-même, et un livre vendu sur trois était un titre de littérature jeunesse (Radio-Canada, 2017)[30]. Ce bouillonnement entraine forcément une augmentation de la production, mais aussi une exploration renouvelée dans les œuvres littéraires destinées au jeune public.

---

[29] Les concepts de *genre* et de *littérature* (avec ou sans L majuscule), sont débattus dans cette discipline. Je ne m'attarderai pas à cette question ici. J'oppose littérature jeunesse à littérature pour adulte. Dans le présent mémoire, j'ai choisi la terminologie *littérature jeunesse,* qui agit comme synonyme de *littérature pour la jeunesse* ou *littérature pour enfant*.

[30] Le nombre de livres est calculé à partir de la somme des titres vendus. Le pourcentage du marché, quant à lui, l'est en fonction des recettes générées par leur vente.

4.1. Caractéristiques

La littérature jeunesse compte plusieurs caractéristiques la distinguant de la littérature pour adultes. Évidemment, tous les ouvrages ne présentent pas forcément chacune des caractéristiques énoncées : ce sont plutôt des schèmes récurrents dans ces œuvres. Celles-ci sont généralement relativement courtes, étant obligatoirement adaptées au niveau de littératie du public cible (d'ailleurs l'âge cible constitue fréquemment un critère permettant le classement des œuvres par catégorie). De la même manière, on observe une certaine simplicité sur le plan de la structure, de la langue et de la rhétorique, éléments également ajustables selon le niveau du lectorat cible. De plus, les œuvres comprennent couramment plusieurs niveaux de lecture (MELS, 2012). On observe également la présence d'illustrations, même dans des genres n'en contenant traditionnellement pas, comme dans le roman par exemple. Ces illustrations aident à la compréhension du récit et au maintien de l'attention du jeune lectorat. Il est aussi récurrent que les auteurs et autrices jeunesse utilisent le déplacement du sens ou les métaphores filées dans leurs œuvres. Il est donc courant que des animaux soient utilisés pour personnifier les personnages, comme souvent présenté notamment dans les fables (Chelebourg et Marcoin, 2007). Or, l'aspect fondamental de la littérature jeunesse réside dans son caractère pédagogique, qu'il soit explicatif ou moral : l'objectif est souvent d'inculquer des valeurs[31] (Chelebourg et Marcoin, 2007 ; Laurendeau *et al.*, 2013 ; Noël-Gaudreault et Le Brun, 2013). Dès lors, il est possible de supposer que le véritable public de cette littérature n'est pas le petit lectorat, mais bien l'adulte (ou l'école) qui paye et donc, approuve la morale ou l'enseignement qu'elle promeut.

Somme toute, que leur format ou leur contenu soient maintenant très variables et diversifiés, les œuvres de littérature jeunesse présentent l'intérêt d'avoir une portée éducative renouvelée et d'occuper une place de plus en plus privilégiée dans les classes du primaire au Québec.

4.2. Fonctions en pédagogie

À présent que sont définies les principales caractéristiques de la littérature jeunesse, il est de circonstance de se questionner sur l'intérêt qu'elle présente en enseignement du français. À leur arrivée en classe, au début de leur parcours scolaire, les élèves ne connaissent

[31] Bien qu'un livre de littérature jeunesse puisse très bien être lu pour ce qu'il est comme œuvre littéraire, sans nécessairement être accompagné pédagogiquement.

généralement que la langue orale. La littérature jeunesse, jouant notamment avec l'oralité des dialogues des personnages et étant souvent lue à voix haute, s'en trouve marquée, ce qui crée un pont intéressant entre les connaissances implicites des élèves et les éléments nouveaux : « En effet, l'utilisation de la littérature pour la jeunesse en début d'apprentissage suscite de nombreuses relations oral-écrit, d'une part, parce que le texte est souvent oralisé et, d'autre part, parce qu'il encourage les interactions verbales. » (Morin *et al.*, 2006 : 136) La littérature jeunesse attire donc de plus en plus d'enseignants et d'enseignantes dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions de pédagogues. La présence d'un important marché d'albums et d'ouvrages littéraires destinés à la jeunesse témoigne de cette effervescence pour la littérature à l'école permettant un décloisonnement des disciplines en traitant de divers sujets et en étant potentiellement multidisciplinaire. L'ère numérique favorise également le partage et la collaboration entre spécialistes de l'enseignement. La présence de nombreux groupes sur le réseau social Facebook tels qu'« Accros à la littérature de jeunesse », « Découvertes d'œuvres littéraires pour la jeunesse » ou encore « J'enseigne avec la littérature jeunesse » témoigne de l'intérêt pour ce mouvement. Ce dernier groupe, constitué de près de 34 000 membres, semble être une ressource intéressante pour les enseignants et enseignantes qui tentent d'élargir leurs méthodes d'enseignement par la littérature jeunesse, d'autant plus qu'il est complémentaire à un blogue du même nom. Ce site web enregistre plus de 82 000 visites par mois et promeut le partage et la découverte de coups de cœur littéraire, de nouvelles publications et d'activités pédagogiques. Un de ses partenaires, la revue numérique sur la littérature de jeunesse *Le Pollen*, laisse également paraitre l'effervescence pour cet outil pédagogique renouvelé. Déployée par le Centre de diffusion et de formation en didactique du français (CDFDF), la revue est essentiellement destinée à la diffusion de littérature pour la jeunesse, et ce, principalement pour les enseignants et les enseignantes du primaire et du préscolaire. La défunte revue *Québec Français* a aussi consacré deux numéros complets en 2008 à la littérature jeunesse et à la bande dessinée à l'école. Toutes ces ressources sont les preuves d'un enthousiasme notable pour la littérature jeunesse de la part, entre autres, du personnel enseignant :

> De manière générale, la littérature de jeunesse vit une effervescence marquée depuis une quinzaine d'années, tant en ce qui a trait à la quantité de productions qu'à la diversité et à l'originalité de ses formes. Cette effervescence coïncide avec la mise en place progressive dans les différents pays de la francophonie de programmes scolaires qui (ré)affirment l'importance de la lecture/appréciation des œuvres littéraires dès le cours primaire et le développement de plus en plus soutenu de la recherche universitaire consacrée à la littérature de jeunesse et à son enseignement […] (Lépine et Hébert, 2018 : 74).

Bien que son influence ne soit pas encore étudiée à grande échelle dans les classes du Québec, la littérature jeunesse est au cœur de plusieurs recherches innovantes démontrant les effets profitables de son implantation dans les méthodes d'enseignement (Lépine et Hébert, 2018). Initialement confinée au domaine du divertissement ou du passetemps une fois le « véritable » travail terminé, la littérature jeunesse a intéressé plusieurs spécialistes qui se sont penchés sur ses effets positifs possibles chez les élèves dans les différentes compétences en français langue d'enseignement ainsi que dans d'autres matières. L'utilisation accrue de cette forme littéraire à des fins pédagogiques présente trois fonctions principales : la fonction sociale, la fonction affective et la fonction cognitive (Turgeon, 2013).

4.2.1. Fonction sociale

Premièrement, la fonction sociale de la littérature jeunesse occupe une place essentielle en classe, et spécialement dans le cadre de ce mémoire. En effet, comme le livre fait fréquemment place à la discussion et au débat, il est aussi au cœur d'échanges sur des sujets délicats ou polarisants. Turgeon (2013) parle alors d'une double parole : celle du texte et celles des élèves entre eux, à propos du texte.

La littérature représente, par conséquent, une stratégie novatrice pour traiter de thèmes qui ne sont généralement pas présents dans les manuels scolaires, en raison de leur complexité ou de leur friabilité. En effet, surtout au primaire, il n'est pas évident d'aborder des sujets tabous ou sensibles, notamment parce que les enfants ne sont pas toujours en mesure de comprendre toutes les facettes d'une problématique. Une classe du primaire est imprévisible et les enseignantes et les enseignants ne sont malheureusement pas outillés pour faire face à toutes les situations possibles. Ainsi, la littérature jeunesse s'est trouvée particulièrement utile pour répondre à un besoin de communication sur des thèmes qui peuvent être considérés comme difficiles, spécialement avec de jeunes enfants. On peut penser à des sujets comme le deuil d'un parent, la maladie d'Alzheimer, la santé mentale, l'intimidation ou encore tout ce qui a trait à la sexualité ou à l'identité de genre. D'ores et déjà, la littérature jeunesse, au-delà de ses bénéfices didactiques, semble être particulièrement attrayante pour le personnel enseignant qui souhaite traiter en douceur de sujets délicats, que ce soit par rapport aux thèmes abordés, aux émotions qu'ils génèrent ou encore parce qu'ils pourraient provoquer une certaine confrontation des enfants sur le plan identitaire, comme cela pourrait être le cas avec les enjeux linguistiques au Québec, par exemple.

Un article rédigé par l'historien Amzat Boukari-Yabara, *La littérature de jeunesse : images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs,* illustre justement cette possibilité de traiter avec les enfants de sujets hors du commun par l'entremise de la littérature. Il affirme que ces ouvrages ont un grand potentiel pédagogique. Selon lui, la présence d'images serait un atout pour les élèves dont la maitrise de la lecture est limitée : « Le recours aux images a pour intérêt d'offrir à chacun un point de vue concret sur lequel viendront se greffer des mots ou des silences qui traduiront une première impression. » (Boukari-Yabara, 2007 : 30) Il mentionne également que l'utilisation de la littérature jeunesse à des fins pédagogiques, surtout auprès d'enfants en bas âge, peut être intéressante, puisque la conscience critique et la logique des enfants ne sont pas encore marquées de préjugés. Ainsi, il est pertinent d'aborder la question de la langue chez les jeunes enfants, puisque ceux-ci n'ont pas encore une conception ferme de ce qu'est la langue et dans quelle mesure elle est définitoire sur le plan identitaire. Dans cette optique, la littérature jeunesse se montre également pertinente pour développer et favoriser l'ouverture à la différence et à la diversité (Laurendeau *et al.*, 2013).

4.2.2. Fonction affective

Deuxièmement, la fonction affective touche d'abord le plaisir de lire, la motivation et l'engagement en lecture des élèves. Il s'agit d'éléments essentiels qu'ont notamment relevés Myre-Bisaillon, Rodrigue et Beaudoin (2017). En effet, les élèves recensés se sentent généralement interpelés davantage par les travaux contextualisés dans des ouvrages littéraires (Myre-Bisaillon *et al*, 2017 : 162). L'équipe de recherche énumère plusieurs aspects favorables au développement des compétences des élèves et de leur investissement dans le travail demandé. D'abord, l'appréciation des œuvres littéraires est considérable. Les élèves ont su exprimer leur avis et émettre des commentaires sur l'approche ainsi que sur les œuvres étudiées. Ensuite, un élément non négligeable en pédagogie est celui du plaisir d'apprendre. Bien qu'il ne soit pas central dans l'enseignement traditionnel, le plaisir représente un instrument précieux à l'apprentissage, à l'investissement et au réinvestissement des connaissances acquises. En milieu francophone minoritaire, cet aspect est encore plus important afin de pousser les élèves à écrire davantage et à améliorer leurs compétences, ce qui est en lien direct avec l'insécurité linguistique, aspect préalablement abordé au chapitre 2

(Blain *et al*., 2018). Les apprentissages proposés par la littérature deviennent donc significatifs et engendrent une plus grande motivation.

> Lorsqu'elle remplit plusieurs conditions, dont les plus importantes sont la signifiance, l'authenticité et la diversité des actions, l'activité favorise chez l'élève sa perception de la valeur de la tâche, de sa compétence et de son contrôle, ce qui stimule en retour la motivation à s'engager cognitivement, à persévérer et à mener à bien les tâches demandées (Myre-Bisaillon *et al*., 2006 : 163).

La fonction affective permet aussi une identification aux protagonistes du récit : « […] la littérature jeunesse peut favoriser l'identification personnelle du lecteur aux personnages et une identification sociale à certaines réalités » (Turgeon, 2013 : 10). Les élèves peuvent apprendre, à travers les œuvres, à identifier les émotions ressenties, mais aussi les manières de réagir à certaines situations. La littérature peut donc fournir des outils aux enfants et changer leur perception d'eux-mêmes, de leurs valeurs et de leur réalité (Laurendeau *et al*., 2013). Il m'apparait envisageable que la fonction affective de la littérature jeunesse puisse également favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité.

4.2.3. Fonction cognitive

Troisièmement, la fonction cognitive de la littérature jeunesse est essentielle pour l'élève. En effet, elle participe au développement de différentes compétences et connaissances, soit les connaissances culturelles, les compétences langagières et les compétences en lecture littéraire (Turgeon, 2013). À travers ses diverses expériences en lecture, l'élève acquiert des connaissances sur la structure des textes, sur la littérature et sur les récits, en plus d'être régulièrement en présence de modèles grammaticaux, syntaxiques et lexicaux. À ce sujet, plusieurs recherches établissent la corrélation entre les habitudes de lecture et les compétences en lecture et en écriture des élèves, mais aussi dans la réussite scolaire au sens plus large, comme la lecture représente un pilier central de l'apprentissage, toutes disciplines confondues (Kirsch *et al.*, 2002 ; Krashen, 2004 ; Lebrun, 2003 ; Lonsdale, 2003 et plusieurs autres).

Dans le cadre de ce mémoire, un aspect crucial de la fonction cognitive de la littérature jeunesse est que celle-ci permet de contextualiser les savoirs dans des situations authentiques. En effet, chaque œuvre se déroule dans un environnement socioculturel relativement spécifique. Ainsi, la littérature devient porteuse de valeurs et de symboles propres à une communauté donnée, qui peut être celle à laquelle appartient l'élève ou encore

appartenir à une communauté extérieure à celle de l'élève. Ces symboles permettent par le fait même une prise de conscience des repères culturels propres et impropres à ceux de l'élève. Le contexte d'apprentissage est un élément que soulignent aussi Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018). En marge des éléments de culture concrets que présente la littérature jeunesse, les œuvres dépeignent la langue dans toute sa complexité, offrant des formes syntaxiques plus complexes, des effets stylistiques et des changements de registres, ce qui n'est pas habituel dans les manuels scolaires. Il est courant que les auteurs et les autrices transgressent certaines règles normatives pour créer des effets stylistiques et du sens dans leur œuvre. L'exposition à ces contextes variés est profitable pour l'élève en plaçant la langue dans différentes postures, et ce, de manière authentique (Lefrançois *et al*. 2018). Cette contextualisation qu'offre la littérature jeunesse affecte parallèlement la fonction affective, augmentant l'engagement et la motivation chez les élèves.

Ce sont ces avantages qui font en sorte que la littérature jeunesse semble vouloir complémenter, à sa manière, plusieurs apprentissages traditionnellement faits dans les manuels. Et comme l'enseignement par la littérature apparait bénéfique pour le développement des compétences des élèves et serait davantage significatif pour les élèves sujets à rencontrer des difficultés d'apprentissage (Morin *et al*., 2006), je crois qu'il s'agit d'un levier intéressant pour la transmission de nouveaux savoirs linguistiques.

Puisque la variation linguistique apporte plusieurs questionnements sur le plan de l'identité et de la légitimation de la langue, la littérature jeunesse, plus précisément l'album, me semble tout à fait adéquate pour aborder ce sujet, d'autant plus qu'elle semble plaire autant aux élèves qu'à leurs maitres. Cette approche pourrait donc permettre une vulgarisation scientifique de notions de linguistique tout en proposant des réflexions sur la perception des différentes variétés de français, de manière ludique et non stigmatisée.

4.3. Caractéristiques d'un album pour le premier cycle du primaire

Bien que la littérature jeunesse ait fait et continue de faire ses preuves en classe, il est primordial d'en connaitre les caractéristiques pour faire des choix adaptés aux élèves cibles, que ce soit par rapport à la complexité de l'œuvre, aux thèmes abordés, aux personnages et à la lisibilité. Si jusqu'à maintenant j'abordais au sens très large toute littérature destinée à la jeunesse, je me concentre à présent spécifiquement sur les caractéristiques de l'album, plus précisément encore, sur l'album conçu pour les enfants du premier cycle du primaire. Ce sont

des caractéristiques qui seront reproduites dans l'élaboration de l'outil pédagogique que je mets sur pied ici.

Les origines de l'album remontent à l'album de voyage, *l'album amicorum (amicorum* signifiant *ami* en latin), un genre de carnet où l'on recueillait des notes, des dessins ou des photographies. L'album est aujourd'hui considéré comme un genre littéraire à part entière. Ce dernier est défini, selon Le Manchec (1999), comme : « [une f]orme mixte, à la fois artistique et littéraire, [qui] tire de son caractère hybride sa force exceptionnelle sur l'imaginaire du lecteur. Un procédé dynamique engage l'utilisateur de l'album à tourner les pages dans un *ordre concerté*, à associer constamment texte et image dans la construction d'une "histoire" » (1999 : 23). L'interdépendance entre le texte et les illustrations représente le critère prépondérant de l'album « où l'on assiste à une gestion partagée du même récit par le texte et par les images. » (Scheepers et Delneste, 2018 : 30) Par contre, ce n'est pas que dans le rapport texte-image que l'album est marqué par la dualité.

> L'album serait ainsi une forme d'art hybride, graphique et textuel, de matérialité particulière, caractérisée par l'interdépendance des images et du texte, images et texte qui se déploient dès le paratexte et sur les doubles-page, au lectorat double (jeune et adulte) et aux créateurs doubles (écrivain, illustrateur), et qui peut accueillir tant les genres narratif, poétique que dramatique, fictionnels ou non. (Lépine et Hébert, 2018 : 78)

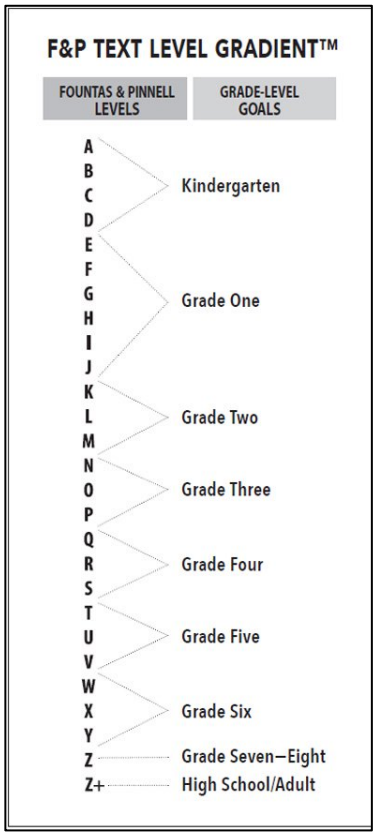
L'élément du lectorat double me semble très pertinent dans mon cas où je souhaite, à travers un seul et même ouvrage, m'adresser à deux publics différents, soit l'enfant et l'adulte. Ce sont, par contre, la dualité et la relation entre le texte et l'image dans l'album qui le distingue du livre illustré, par le fait qu'il résulte simultanément du travail du texte et de l'illustration, contrairement à un livre illustré qui présente un écart temporel plus ou moins important entre l'élaboration du texte et celle des images (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2018). Les textes de La Fontaine dans la première édition des *Fables* illustrée par François Chauveau (1668), dont la collaboration entre les artistes n'a jamais été démontrée, font donc partie des livres illustrés pour reprendre l'exemple de Leclaire-Halté et Maisonneuve (2018). La plus récente édition (2020) illustrée par Rébecca Dautremer du célèbre roman *Des souris et des hommes* de John Steinbeck (1937) appartiendrait également à la catégorie des livres illustrés.

Comme le livre que je mets en place ici est conçu comme un ensemble texte/image et que je travaille de concert avec l'illustratrice Jessie Charbonneau à l'élaboration de celui-ci, il est donc adéquat de le qualifier d'album.

En classe, l'album occupe une place de choix dans l'enseignement, entre autres au préscolaire où il fait partie intégrante de la routine scolaire des élèves (Turgeon, 2008). Ainsi, il serait tout à fait logique de maintenir cette utilisation de l'album en classe même après l'éducation préscolaire, en complémentarité avec l'apprentissage de nouveaux savoirs formels[32], surtout au premier cycle du primaire.

Un phénomène distinctif et non négligeable du premier cycle du primaire est le grand écart de compétences qu'on y retrouve. C'est entre le début et la fin de ce cycle qu'on peut observer le fossé le plus important sur le plan des compétences en lecture et en écriture des élèves, surtout pendant la première année du cycle. Ce fait est explicable par le peu d'expérience qu'ont les élèves dans ces compétences au début de leur parcours et parce qu'on observe un progrès considérable de façon extrêmement rapide[33]. Les grilles d'attentes, notamment en lecture, présentées dans Fountas et Pinnell (2012 ; 2016), témoignent de ce phénomène, où l'élève doit passer du niveau D au niveau J entre le début et la fin de la première année pour atteindre les exigences, soit sept niveaux FP contre quatre pour les autres années scolaires (figure 8).

Figure 8 *: F&P Text level gradient™*



© 2012 par Fountas et Pinnell

Ainsi, il est possible de retrouver, pour un même lectorat du premier cycle, un large éventail d'ouvrages, allant de livres de seulement quelques pages et phrases de base à des livres beaucoup plus étoffés et complexes (autant sur le plan des contenus que sur le plan grammatical). C'est pour répondre à cette problématique qu'ont été créés des outils d'évaluation du petit lectorat et des livres lui étant destinés, dont celui de Fountas et Pinnell. Il existe plusieurs échelles d'évaluation de la complexité des textes destinés à la jeunesse

[32] J'entends par apprentissage formel, celui qui est fait dans un contexte organisé et structuré, et qui est explicitement désigné comme apprentissage, contrairement à l'apprentissage informel, qui lui, découle des activités de la vie quotidienne (Hart, 2013).

[33] Les élèves ont déjà certaines des compétences et expériences en lectures. Ces bagages sont très variés d'un élève à l'autre, en fonction d'une variété de facteurs tels que leurs expériences et leurs contextes socioéconomiques. On s'attend tout de même à des compétences en lecture et en écriture relativement limitées à cet âge.

permettant de cibler des ouvrages adéquats aux apprenants et apprenantes. Le *literacy continuum* de Fountas et Pinnell est justement l'un des outils les plus répandus. Il ne consiste pas seulement en l'échelle de classification des livres, mais aussi à identifier les comportements des élèves en ce qui a trait aux compétences dans le cours de langue et aussi à l'approche qui devrait être privilégiée par le personnel enseignant en fonction du niveau des élèves. Le continuum décline huit *continua* adaptés aux différents niveaux des élèves allant de la prématernelle à la 8e année de scolarisation. Évidemment, tous les élèves d'une même classe ne se situent pas au même niveau, mais l'échelle permet d'établir si les exigences sont atteintes (ou surpassées). De surcroit, l'outil permet un enseignement adapté et personnalisé aux différents niveaux de compétences en lecture des enfants. Chacun des niveaux est accompagné d'indications sur la manière d'aborder la lecture et les éléments qu'on devrait retrouver dans les œuvres choisies. Dans le cadre de ce mémoire, le *literacy continuum* s'est révélé très pratique pour mieux connaitre mon public cible que sont les enfants du premier cycle, mais aussi des comportements attendus en lecture. Cela m'a également guidée quant aux éléments que j'ai dû inclure dans mon album et ceux qu'il était préférable de laisser de côté.

Au Québec, le MEES propose également son propre continuum de lecture simplifié, inspiré de la théorie « first Steps » développée par l'Université de Western Australia. D'une part, le continuum est composé du profil de l'élève, ciblant les caractéristiques des lecteurs et lectrices sur sept phases. On retrouve aussi des façons d'intégrer la lecture avec l'élève, que ce soit en lecture esthétique, partagée, interactive ou autonome. Il s'agit donc de déterminer des phases d'apprentissage en lecture des élèves et de fournir l'accompagnement nécessaire en fonction de la phase dans laquelle se trouve l'apprenant ou l'apprenante. D'autre part, en parallèle des phases du continuum, le MEES propose une échelle de classification des albums de littérature jeunesse, pouvant être utilisée à différents moments dans l'apprentissage des jeunes. Pour classer les œuvres, on doit considérer maints critères. Le MEES en dénombre sept :

A. la longueur du livre (le nombre de pages) ;
B. la longueur du texte (le nombre de phrases par page) et la syntaxe utilisée (la structure des phrases) ;
C. les illustrations : leurs fonctions et les liens qu'elles entretiennent avec le texte ;

D. la structure du récit et les différents procédés utilisés : les récits présentant un point de chute, les structures récurrentes, en boucle ou à relais ; les procédés de répétition, d'accumulation, d'énumération, d'association, d'emboîtement, etc.
E. le lexique : le choix des mots ;
F. la typographie : la taille des caractères, la police utilisée, l'emplacement du texte sur les pages ;
G. le contenu du livre : le sujet exploité. (MELS, 2012)

Ces critères permettent une classification en fonction des phases du continuum de lecture et du niveau de l'élève. Comme ce mémoire ne concerne que le contenu de l'album et non pas les aspects plutôt relatifs à l'édition, je laisserai de côté le critère F. Selon le continuum du MEQ, j'estime que le lectorat auquel je m'adresse se situe à la phase 3 ou 4. Ma décision de sélectionner deux phases plutôt qu'une permettra à l'album d'être exploité à n'importe quel moment de l'année scolaire, contrairement à un livre qui serait trop facile et qui perdrait de son intérêt en avançant dans le parcours ou un livre trop difficile qu'il serait impossible d'aborder au tout début de l'année scolaire. Cela permet également d'atteindre le mieux possible les objectifs visés par l'utilisation l'album en classe. Dans tous les cas, le MEQ mentionne clairement que les critères ne sont pas étanches : « Aucun livre authentique ne saurait répondre avec exactitude à tous les critères énoncés pour un profil de lecteur précis. Il ne faut donc pas considérer la liste des critères énoncés comme une liste de pointage. » (MEQ, s.d.) Ainsi, les critères suggérés par le MEQ consistent en points de repère et me serviront de guide afin d'atteindre le public cible le plus efficacement possible.

4.4. Notions de sociolinguistique dans la littérature jeunesse existante

On voit émerger dans la littérature jeunesse, notamment dans la bande dessinée, une exploration significative de la langue par les auteurs et les autrices. Il n'est pas rare qu'on retrouve, par exemple, l'emploi de la langue familière ou encore des usages vieillis, pour donner du sens ou un style à l'œuvre :

> […] on retrouve en BD l'ensemble des registres de langue. Ouverte sur l'espace francophone, la BD est désormais tout aussi attentive à la variation sociale du lexique. Nombreuses sont les œuvres qui, aujourd'hui, explorent avec densité les multiples possibilités qu'offrent les différents registres. (Boutin, 2008 : 50)

Si la seule présence à l'écrit de telles formes agit comme légitimation, voire comme témoin de l'existence de celles-ci, il est aussi essentiel d'être en mesure de mettre en lumière ces distinctions, mais aussi de justifier convenablement le choix éditorial et les raisons pour lesquelles de tels usages ne sont (généralement) pas recevables dans les travaux scolaires des élèves.

Dans un contexte didactique, le projet ÉLODiL abordé plus tôt propose aussi une série d'œuvres ou de maisons d'édition spécialisées en littérature jeunesse afin de promouvoir la diversité linguistique. Les Éditions du soleil de minuit en est un exemple, mettent de l'avant la diversité linguistique québécoise et canadienne en présentant des œuvres dans un cadre plurilingue et ouvert sur les cultures :

> Les albums illustrés sont traduits simultanément dans une deuxième langue pertinente au texte. Plusieurs langues sont représentées, dont plusieurs langues autochtones (inuktitut, innu, ilnu, algonquin, atikamekw et gitxsanimax) ainsi que l'italien, l'anglais, le grec, le chinois, l'arabe, l'espagnol, le créole, le polonais et le vietnamien. (Éditions du soleil de minuit, 2017)

Bien que, comme le projet lui-même, les œuvres proposées s'inscrivent dans un contexte multiethnique et plurilingue, de tels outils pourraient être utilisés en complémentarité avec mon album ou dans un réseau littéraire sur différents enjeux linguistiques.

Il existe donc déjà sur le marché quelques œuvres permettant dans une certaine mesure d'aborder les enjeux de la variation linguistique en classe. En effet, on peut retrouver, par exemple, la bande dessinée *La petite Russie* de Francis Desharnais (2019), qui présente des usages tantôt familiers, tantôt vieillis, le livre racontant l'histoire du village coopératif de Guyenne, en Abitibi-Témiscamingue, qui a pris racine dans les années 1940. On peut aussi prendre l'exemple du livre *Le petit tabarnak* (2014) du bédéiste Jacques Goldstyn. Si son titre à lui seul peut faire réagir, cette œuvre est toutefois gorgée d'humour et très appréciée des enfants, car dans le contexte de la lecture ils ont maintenant *le droit* de prononcer ce gros mot normalement interdit. Les enseignants et enseignantes qui l'abordent en classe, bien que le livre soit à saveur éducative et humoristique, se doivent de connaitre un minimum les concepts entourant la variation afin de traiter avec finesse de l'emploi de mots connotés.

Pour les plus jeunes, chez les éditions Fonfon, il y a le titre *André a un accent* (2019), écrit par André Marois, un auteur de littérature jeunesse d'origine française. Sans expliquer de notions concrètement, il témoigne de son expérience comme Français au Québec et des mots qu'il utilise qui sont parfois différents. Ce livre me semble être une bonne mise en contexte, car jamais il n'est mentionné qu'une variété prévaut sur l'autre : c'est écrit de façon tout à fait égalitaire.

Ceci dit, même s'il y a une exploration considérable dans les styles, rares sont les œuvres littéraires attaquant de front la question de la variation. En revanche, il y a un passage intéressant dans l'introduction de l'album *Le boss des bécosses : les expressions du Québec en BD* (2020) illustré par Pascale Constantin et écrit par Anne-Marie Beaudoin-Bégin, mieux

connue sous son pseudonyme de l'Insolente linguiste. L'autrice mentionne clairement l'existence de la variation linguistique, du moins, de la variation diaphasique :

> As-tu déjà remarqué que tu t'habillais différemment selon les situations ? Quand tu dois faire un spectacle ou aller à une fête, tu mets des vêtements chics, alors que quand tu restes à la maison tu portes des vêtements confortables. […] C'est la même chose avec la langue : il y a des situations où on doit utiliser une « LANGUE CHIC » (c'est la langue que tu apprends à l'école), et d'autres où on peut prendre une « LANGUE CONFORTABLE ». (Beaudoin-Bégin, 2020 : 4)

Bref, bien qu'il existe plusieurs autres ouvrages pertinents à exploiter en classe dans une visée sociolinguistique variationniste, il demeure qu'il s'agit d'une pratique méconnue et peu répandue dans les écoles primaires. Cependant, l'idée derrière l'utilisation de la littérature jeunesse à des fins éducatives et de lutte à l'insécurité linguistique ne s'inscrit pas seulement dans l'utilisation des œuvres existantes, mais surtout, dans mon cas, dans l'élaboration de nouvelles œuvres créées expressément dans cet objectif. En effet, en établissant d'une part cette littérature comme moyen utilitaire pour l'apprentissage sociolinguistique des jeunes élèves et, d'autre part, ces apprentissages en bas âge comme significatifs dans le processus de sécurité et d'émancipation linguistiques du peuple québécois, il serait envisageable de voir fuser un intérêt nouveau des linguistes pour ce lectorat. Ainsi, le personnel enseignant pourrait éventuellement avoir accès à davantage d'outils et d'œuvres de vulgarisation linguistique permettant de transmettre des savoirs sociolinguistiques souvent délaissés dans sa pratique pédagogique quotidienne. Je suis d'avis que l'intégration de telles notions véhicule une conception plus réaliste de la langue, en opposition avec son enseignement traditionnel et normatif, et contribuerait de façon manifeste à la sécurité linguistique des Québécois et Québécoises. C'est donc pour toutes ces raisons que j'ai choisi d'utiliser la littérature jeunesse pour inculquer de nouveaux savoirs linguistiques aux élèves et pour permettre aux enseignants et aux enseignantes d'aborder ces enjeux en classe. Étant donné que rien sur le marché actuel ne semble concorder pleinement avec ma vision et avec les notions que je souhaite enseigner, il était de mise de créer de toutes pièces une œuvre de littérature jeunesse répondant précisément à ma problématique et d'ainsi proposer un modèle de vulgarisation qui pourrait être repris à différents niveaux.

Pendant la cueillette de données effectuée dans la première partie de ce mémoire, j'ai identifié les cas de variation linguistique dans les manuels scolaires et repéré l'absence d'explications et de remarques métalinguistiques à propos de ces cas. À la lumière des résultats obtenus, j'entends maintenant proposer une formule vulgarisée et illustrée sous forme d'album destiné aux élèves de la première année du premier cycle du primaire, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français langue d'enseignement. J'attire l'attention sur le fait qu'il ne s'agit pas que d'un projet ou d'une piste d'album, mais bien d'un album entier, incluant les illustrations, la mise en page et les annexes explicatives destinées au corps enseignant et, par conséquent, au petit lectorat. Cet album est intitulé *La bouche pleine de mots* et sera mis à l'épreuve au chapitre suivant, après avoir détaillé les étapes de sa création.

Dès le début du projet, il m'a semblé naturel de concevoir cet album pour la lecture interactive telle que définie par le continuum en lecture, où la lecture est faite à voix haute par la personne enseignante et accompagnée d'intervention avant, pendant et après la lecture (MEQ, 2021). Ce dispositif de lecture offre plusieurs avantages que soutiennent Fountas et Pinnell :

> When students are actively listening to and discussing a text, all of the strategic actions for comprehending are in operation. In an interactive read-aloud, the listener is freed for decoding and is supported by the oral reader's fluency, phrasing, and stress – all element of what we sometimes call *expression*. The scene is set for a high level of comprehending and engaging in thinking and talking about texts. (2016: 12)

C'est le dispositif de lecture que j'ai privilégié ici d'abord parce que le sujet est complexe et abstrait pour des enfants de cet âge faisant en sorte que l'adulte joue un rôle accompagnateur non négligeable. La possibilité de se faire en groupe comme en dyade adulte-enfant me paraissait également être un avantage, comme je positionne particulièrement mon album dans un contexte de classe. Aussi, la lecture interactive permet à l'œuvre d'être lue dans un apprentissage contextualisé et donc de comporter différentes phases (avant, pendant et après la lecture) pour en multiplier les interactions et les échanges (MELS, 2012). Cependant, l'atout principal de ce dispositif réside dans le contrôle qu'exerce l'adulte de la compréhension du sujet par l'enfant. L'adulte peut ainsi reformuler, questionner, mettre en évidence certains aspects et discuter du sujet avec l'enfant tout en rectifiant une incompréhension potentielle ou une idée fausse (Fountas et Pinnell, 2016). Cet avantage

nécessite cependant de l'adulte une excellente compréhension et maitrise du sujet abordé ainsi qu'une analyse préalable de l'œuvre, permettant d'établir des intentions pédagogiques et de proposer une mise en voix de l'œuvre. Ces derniers aspects justifient le volet adulte qui sera présenté dans la section suivante.

5.1. Construction de l'album

Bien que l'album et ses constituants forment un tout cohérent et indissociable, pour le bien de la méthodologie de la construction de l'album, j'ai divisé cette section en deux parties : d'une part le *volet enfant*, constitué essentiellement de l'histoire (texte et images) et d'autre part le *volet adulte,* composé du texte explicatif vulgarisé (préambule) faisant de l'album un ouvrage didactique autonome.

Tout au long de ma démarche, que ce soit dans l'analyse du contenu de quelques manuels scolaires ou dans la construction de l'album, j'ai été dans l'obligation de faire des choix. Le premier choix d'importance a été de m'en tenir à la variation lexicale des noms communs et des locutions nominales. Cependant, je tiens à réitérer que le rejet de certains éléments dans ce mémoire ne signifie pas qu'ils sont inintéressants. La seconde décision cruciale a été de me limiter à un seul type de variation dans mon album : la variation diatopique. Ce choix est justifié d'abord par la récurrence de cas présents et de cas sous-entendus de ce type de variation dans le corpus. Aussi, je crois que les variations diastratique et diachronique sont plus complexes à saisir alors que la variation diatopique me semble plus simple, n'abordant pas notamment la question des classes sociales. De plus, il me semblerait peut-être risqué d'enseigner ou d'aborder la distinction entre un mot issu du langage enfantin et son équivalent neutre au premier cycle du primaire, alors que les élèves utilisent toujours ce langage quotidiennement. Que cet écart soit perçu négativement par l'enfant serait diamétralement opposé à mon objectif premier de favoriser la sécurité linguistique dès le début du parcours scolaire.

J'ai finalement laissé de côté la variation diaphasique malgré une présence considérable dans le corpus, principalement parce que la notion de registre de langue est déjà, dans une certaine mesure, intégrée dans la PDA. Dans les circonstances où je devais me concentrer sur un seul type de variation, il me paraissait plus pertinent de m'attaquer à celui pour lequel le personnel enseignant manque nettement d'outils. Aussi, une autre motivation non négligeable justifiant ce choix est qu'il évite de tomber dans le piège des usages stigmatisés et d'involontairement emmurer la variation linguistique dans ses usages critiqués

et le français québécois dans ses formes familières. Aussi, je dois garder en tête que ce n'est pas l'ensemble du personnel enseignant qui partage mon opinion sur l'approche variationniste de la langue et de positionner des mots concurrents de différents registres comme ayant la même valeur pourrait aller à l'encontre de la conception et des idéologies de certaines personnes (et mener à un rejet de l'outil, ne concordant pas avec leurs valeurs et leurs méthodes pédagogiques). M'en tenir à un type de variation qui est moins sujet aux jugements de valeur me semblait donc judicieux.

Évidemment, dans un monde idéal, cet album jeunesse aurait été un outil pour aborder de manière approfondie tous les types de variation. Cependant, nous l'avons vu précédemment notamment dans les caractéristiques de l'album et dans les critères pour la littérature jeunesse destinée aux élèves du premier cycle du primaire : le cadre de l'album de littérature jeunesse pour ce niveau est très contraignant en termes de contenu, de longueur et de forme. Il serait donc possible d'envisager le présent album comme le premier d'une série qui pourrait aborder les autres types de variation linguistique ou encore d'autres enjeux relatifs à la sociolinguistique. Certains de ces futurs ouvrages pourraient également être destinés à un public plus expérimenté. Par contre, ces possibilités dépassent le cadre de la présente recherche.

5.1.1. Volet enfant

Il y a plusieurs éléments à considérer dans la construction d'un album à vocation didactique. En effet, celui-ci n'est pas uniquement une histoire illustrée. Il s'agit d'établir les bases de notions sociolinguistiques de façon ludique et vulgarisée pour un public commençant à peine l'apprentissage de la norme scolaire. Ainsi, bien qu'encore incapables de porter un regard critique sur la langue et son utilisation, les enfants en font usage chaque jour et en comprennent de nombreux aspects. L'album vient dès lors s'inscrire dans cette construction langagière, identitaire et idéologique, présentant la langue de façon réaliste pour le petit lectorat au tout début de ses apprentissages linguistiques formels. Cet outil me semble d'autant plus pertinent que l'école intervient dans la perception que les enfants ont de la norme. En effet, l'étude de Plessis-Bélair *et al.* (2009) que j'ai abordé au chapitre 2, suggère que les enfants commencent à adhérer à une vision prescriptive de la langue vers le troisième cycle du primaire, lorsque venu le temps de définir le « bon usage ».

5.1.1.1. Démarche

En m'appuyant sur les données récoltées préalablement et en vue de combler les informations absentes, je vais maintenant détailler le processus de création de mon album jeunesse consacré à la variation linguistique. J'ai d'abord extrait, au chapitre 3, les mots porteurs de variation linguistique dans le corpus ainsi que les remarques métalinguistiques y étant associées. Étant donné la présence considérable de cas de variation, mais d'aucune remarque métalinguistique à leur sujet, j'ai décidé de construire mon album autour des cas soulevés dans les tableaux 3, 4 et 5.

Afin d'élaborer l'histoire à partir de laquelle sera basé l'album, j'ai identifié parmi les mots marqués récoltés cinq champs sémantiques récurrents dans le corpus : l'école, les jeux, les vêtements, l'alimentation et l'hiver. Je souhaitais choisir un seul champ afin que l'histoire soit reliée par un thème bien ficelé.

Tableau 6 : Distribution des mots porteurs de variation par champ lexical

Jeu	École	Vêtement	Alimentation	Hiver
bâton de hockey	*autobus jaune*	*bas*	*beigne*	*foulard*
cache-cache	*boîte à lunch*	*chandail*	*biscuit*	*mitaine*
casse-tête	*gomme**	*foulard*	*boîte à lunch*	*planche à neige*
doudou	*sac d'école*	*mitaine*	*coco*	*traîneau*
fête		*souliers*	*déjeuner*	*tuque*
pâte à modeler		*tuque*	*frigo*	
planche à neige			*gâteau*	
récré			*glaçage*	
rondelle			*glace*	
toutou			*gomme**	
traîneau			*jujube*	
			limonade	
			macaroni	
			patate	
			suçon	
			tarte	
			tire	

Mon choix s'est arrêté sur le thème de l'alimentation, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, c'est le champ sémantique qui offre le plus grand nombre de cas, ce qui me donne plus de liberté et d'options quant aux mots présentés. De plus, l'alimentation est un thème universel qui peut être abordé à n'importe quel moment de l'année et qui n'est pas confiné

dans une période donnée, en opposition avec l'hiver ou la rentrée scolaire par exemple. Qui plus est, de m'en tenir à un seul champ sémantique me permettra d'avoir une histoire cohérente et simple. Finalement, comme il est question d'identité, l'alimentation est clairement un marqueur identitaire fort en plus d'être bien connu des enfants, sans toutefois être un sujet sensible. Le nombre important de cas marqués dans cette catégorie en témoigne. Aussi, la quasi-entièreté des marquages dans le champ sémantique de l'alimentation est géographique, facilitant considérablement le tri et le choix des cas à utiliser dans mon album.

Parmi les cas énumérés dans le tableau, j'ai rejeté quelques cas parmi ceux présents dans le champ sémantique de l'alimentation, d'abord les mots *cocos* et *frigo,* ne se rapportant pas à un marquage géographique, conformément à mon choix de ne présenter que la variation diatopique. J'ai aussi éliminé le mot *gomme,* puisqu'il est ambigu dans le corpus : l'absence de contexte ne me permet pas de savoir s'il s'agit d'une gomme à mâcher (Q/C) ou d'une gomme à effacer (F/E). Je me suis aussi permis de rejeter des cas qui me semblaient trop subtils et moins pertinents à ma démarche. C'est le cas du mot *macaroni*, qui, au Québec, englobe tous les types de pâtes en forme de petit coude creux (*Usito*, 2020) ou encore du mot *tarte,* qui au Québec est un dessert recouvert d'une abaisse. Ces particularismes sont moins intéressants et assurément moins connus des jeunes enfants. J'ai aussi rejeté le cas de *suçon* (et de son synonyme inversé *sucette*) comme le sens « marque ou petite ecchymose faite sur la peau par une succion insistante » ne me semble pas approprié pour le petit lectorat. Outre ces raisons plus spécifiques, certains mots ont été mis de côté simplement parce qu'ils ne concordaient pas avec l'histoire et parce que leur nombre était supérieur à ce qui m'était nécessaire. Certains choix ont aussi été motivés par l'esthétisme ou l'originalité dans le cadre créatif. Toutefois, j'avais préalablement décidé de ne m'en tenir qu'à des mots déjà présents dans les manuels scolaires afin que l'outil soit véritablement complémentaire à des apprentissages faits et des mots appris dans le matériel didactique utilisé en classe.

Figure 9: *Zoé, le personnage principal*

© 2021 par Marie Jutras

À l'aide du champ sémantique obtenu, j'ai construit une histoire autour de l'alimentation[34]. Il n'était pas chose simple de trouver un lien entre la variation diatopique et la nourriture. Aussi, comme le livre est destiné à un public très jeune, il fallait que l'histoire

[34] Voir album à l'annexe 2

de base soit limpide. Je tenais à développer un récit près de la réalité et des personnages authentiques que les enfants peuvent reconnaitre. C'est pourquoi, Zoé (figure 9), le personnage principal, est une jeune fille d'âge primaire pour permettre une plus grande identification des enfants avec la protagoniste (Boukari-Yabara, 2007).

Figure 10 *: Personnage de Monique*

© 2021 par Marie Jutras

Inspirée par ma voisine d'origine française, j'ai décidé de mettre en vedette une fillette qui, se faisant garder chez sa voisine Monique (figure 10), observe et remarque des différences entre sa façon de parler et celle de l'autre personnage. J'ai décidé de présenter dans l'histoire un personnage qui vient de France, comme c'est souvent par rapport à la variété parisienne que les francophones de France et hors de France se comparent et peuvent vivre de l'insécurité linguistique. Il aurait certainement pu être intéressant d'intégrer des personnages d'ailleurs dans la francophonie, mais je craignais que ça alourdisse le texte et complexifie l'histoire.

Bref, le petit lectorat suit un personnage de son âge pendant une journée de congé où il fait de la cuisine avec sa voisine. Bien que parsemée de deux autres cas de variation présents dans mon corpus (*limonade* et *glace*), l'histoire est tissée à partir de la confusion générée par les termes *gâteau* et *biscuit*. Il s'agit d'un cas intéressant puisque les deux mots font partie du vocabulaire des enfants, mais réfèrent à des réalités différentes ailleurs dans la francophonie (figure 11). Plusieurs pages de l'album sont également réservées à des explications plus globales concernant la langue et la variation. En effet, bien que la variation diatopique soit l'élément déclencheur des réflexions chez le personnage principal, il est aussi question de définir ce qu'est une langue et de mettre en valeur son caractère vivant, variable et valide. Bien que ce

Figure 11 *: Extrait de l'album (version provisoire : 11)*

© 2021 par Marie Jutras

ne soit pas mentionné textuellement dans l'album, il est question de contrer la vision normative traditionnellement prônée par l'école et de permettre à l'enfant d'envisager la langue de façon plus ouverte et réaliste à un moment critique de son apprentissage théorique.

5.1.1.2. Contenus théoriques

Comme j'ai décidé de m'attarder à la variation diatopique, particulièrement celle entre la France et le Québec, il était certain que des différences allaient devoir être illustrées dans l'album. Cela dit, je jugeais également essentiel de définir dans le livre ce qu'est une langue et ses principales fonctions, comme j'assume que les enfants n'ont pas encore forcément de connaissances spécifiques sur le sujet. Ce livre ayant pour objectif de jeter les bases, il me semblait essentiel de commencer par les fondements linguistiques. Évidemment, comme le public cible est un lectorat peu expérimenté, il était impossible d'inclure une définition exhaustive de la langue. Ainsi, j'ai plutôt opté pour un parallèle amusant entre la langue comme organe et comme système linguistique. Lorsque Monique soulève que « C'est ce qui fait la richesse de notre langue. Elle bouge beaucoup. », la fillette questionne la voisine à savoir quel est le lien entre les mots et sa langue (organe), ce à quoi Monique répond que ce n'est pas de cette langue-là dont il est question : « Ta langue, c'est ce qui te permet de me raconter des blagues et ce qui est arrivé pendant ta journée à l'école ; c'est ce qui te permet d'apprendre et de comprendre des nouvelles choses, d'exprimer comment tu te sens, d'expliquer ce qu'il y a dans ta tête. Elle sert à plein de choses ta langue ! » C'est donc la définition de base de la langue qui est incluse dans l'album. Je suis consciente qu'il s'agit en théorie d'une phrase complexe sur le plan syntaxique pour le niveau de littératie des élèves cibles, mais il était difficile de faire plus court. Toutefois, une formulation éliminant la forme

Figure 12 *: Extrait de l'album (version provisoire : 19)*

© 2021 par Marie Jutras

emphatique du genre « Avec ta langue tu peux… » serait probablement plus simple et pourra être ajustée subséquemment.

L'aspect essentiel en lien avec la notion de langue est la différence entre chaque individu, donc entre chacun des idiolectes. À la figure 13, on peut observer plusieurs visages sortant la langue. L'image est accompagnée du texte : « … mais comme on a chacun une langue, elles sont toutes différentes ! » et c'est sur cet aspect qu'il faut appuyer. Ça appelle aussi les enfants à sortir la langue et constater que toutes les langues sont différentes de façon humoristique. Évidemment, je ne pense pas que ce sont tous les enfants qui vont saisir le jeu de mots du premier coup, mais je considérais que cet aspect était plutôt amusant et que comme l'album est prévu en lecture interactive, l'adulte peut toujours intervenir pour expliquer certains éléments présentés ou pour en discuter.

Ces explications « théoriques » fournies par la voisine sont ponctuées par les questionnements de la jeune protagoniste face à différents cas de variation rencontrés dans la cuisine, dont la *limonade* (boisson gazeuse ou jus citronné) et le *biscuit*, tantôt appelé *gâteau* par Monique. Cette dernière explique ces différences de façon égalitaire.

5.1.1.3. Forme

Une fois l'histoire générale établie, je me suis penchée sur la structure, le texte et les images. Pour construire le texte et m'assurer qu'il soit adapté à mon petit lectorat, je me suis fiée au continuum de lecture qui propose une évaluation des ouvrages de littérature de jeunesse en fonction de la phase de lecture dans laquelle se trouve l'élève. Le continuum propose différentes caractéristiques quant au fond et à la forme du texte pour être adapté aux compétences des élèves. J'ai sélectionné les phases 3 (*le décollage*) et 4 (*une première autonomie*) comme cible pour l'album puisqu'elles correspondent au niveau des élèves de première année et parce que je crois qu'avant ces phases, le thème abordé demeure trop complexe. Ainsi, en fixant le niveau de difficulté de mon album, je m'assure que les élèves qui le liront seront en mesure de saisir le sens de mes propos et de réfléchir sur le sujet. Comme l'album est conçu pour une lecture interactive dirigée par un adulte, il est possible d'introduire les hypothèses de classement[35] des critères de la phase 4, me permettant de créer un album un peu plus étoffé que s'il était plutôt créé pour une lecture autonome.

[35]Terminologie du continuum de lecture faisant référence aux consignes suggérées pour chacune des phrases et des critères.

Rappelons brièvement les critères proposés par le MEES dans le tableau ci-dessous[36]. J'ai également résumé les directives associées aux phases 3 et 4 pour chacun des critères[37] dans les colonnes de gauche.

Tableau 7 : Critères du continuum de lecture et directives pour les phases 3 et 4 (MEQ, s.d.)		
Critères du continuum	Phase 3	Phase 4
A. la longueur du livre	Entre 26 et 28 pages	Entre 28 et 33 pages
B. la longueur du texte et la syntaxe utilisée	Texte court, phrases simples et courtes, différents types de phrases	Texte plus long, phrases courtes et longues. Plusieurs phrases par page. Plus grand écart avec la langue orale, différents types de phrases
C. les illustrations	Liens directs et complémentarité, fantaisie, humour	Liens moins directs. Images créent l'atmosphère : complètent, nuancent ou précisent la compréhension des élèves. Elles peuvent parfois contredire le texte
D. la structure du récit et les différents procédés utilisés	Procédés de répétition, d'association ou d'accumulation	Moins prévisible, plusieurs péripéties
E. le lexique	Mots courants (vocabulaire plus riche à l'occasion)	Mots courants et vocabulaire plus riche. Davantage de termes substituts et marqueurs de relation
F. la typographie	NA	NA
G. le contenu du livre	Sujet proche des préoccupations des enfants, expériences familières. Nécessite peu d'analyse	Sujet proche des préoccupations des enfants, expériences familières. Réel et imaginaire peuvent se côtoyer

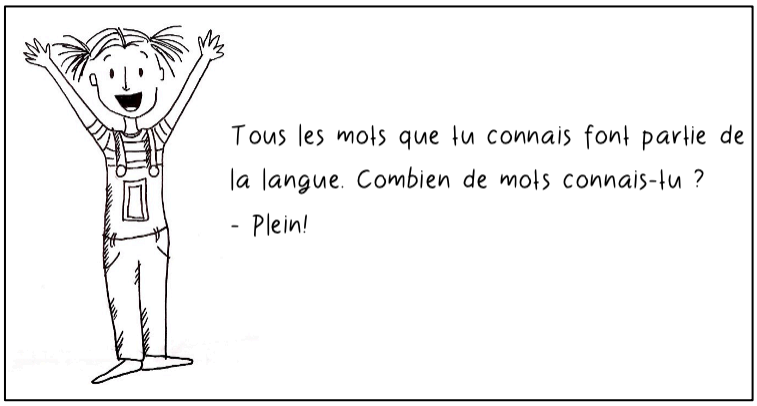
Afin de respecter les critères et d'avoir un livre adapté à mon public cible, j'ai gardé en tête les directives du continuum pendant l'élaboration de l'album. Passons en survol chacun de ces critères dans sa construction.

La première version, celle qui a été soumise à l'expérimentation comprend 22 pages, ce qui est inférieur à ce que suggère le continuum. Ainsi, j'aurai un peu de marge de manœuvre si je dois ajouter des éléments à la suite de la mise à l'épreuve de l'outil.

[36] Les critères sont présentés au chapitre 4.
[37] Les directives complètes en annexe 3 (p. 7 et 8 du continuum de lecture).

Cependant, l'œuvre doit demeurer ludique et d'une durée pour laquelle un enfant peut maintenir son attention, bien que ce soit moins exigeant cognitivement de se faire faire la lecture que de lire soi-même, surtout quand la lecture est encore un exercice fastidieux. Pour ce qui est de la longueur du texte et la syntaxe utilisée, j'ai opté pour des phrases tantôt simples et tantôt complexes, se croisant. Comme mentionné plus tôt, la définition de la langue est le passage le plus complexe syntaxiquement présent dans le livre, les autres phrases toutefois sont assez courtes et accessibles. J'ai aussi utilisé des phrases parfois interrogatives pour susciter une réflexion dirigée et une interaction (*As-tu déjà remarqué que des personnes utilisent des mots différents que toi pour désigner certains objets ou aliments ?*) et parfois déclaratives (*Tous les mots que tu connais font partie de la langue*.) pour expliquer les notions.

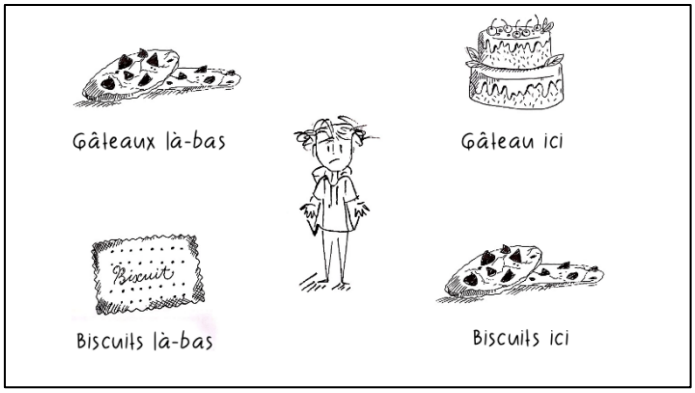
Figure 13 *: Extrait de l'album (version provisoire : 18)*



© 2021 par Marie Jutras

Pour ce qui est des illustrations, Jessie Charbonneau, qui est responsable des dessins, et moi avons déterminé que la simplicité était la meilleure avenue pour l'album. Bien que je ne dessine pas moi-même, le choix des dessins qu'on retrouve sur chacune des pages était ma responsabilité. Tout en laissant une liberté artistique à l'illustratrice, je lui commandais des images spécifiques en fonction du texte et de l'histoire. Comme le petit lectorat est encore au début de son parcours, les illustrations sont généralement en liens directs avec le texte. À quelques occasions, elles complètent ce dernier, notamment dans la présentation des signifiants et signifiés des mots *biscuits*[38] et

Figure 14 *: Extrait de l'album (version provisoire : 13)*



© 2021 par Marie Jutras

[38] Par souci de cohérence avec le pluriel employé, le dessin de « Biscuits là-bas » devrait présenter plus d'un biscuit. Cet élément sera ajusté.

gâteaux, ce qui en simplifie grandement la compréhension, notamment parce que le terme *biscuit* est plus générique au Québec qu'en France, où le mot désigne une sorte de biscuit spécifique.

Pour la structure du récit, j'ai opté pour une structure légèrement répétitive avec les cas de variation linguistique rencontrés. En effet, dans les deux cas, lorsque Zoé fait face à une incompréhension, il est mentionné : « Elle m'explique que certains mots que je connais ne veulent pas dire la même chose en France. Elle dit que c'est normal ! » et « C'est ce qui fait la richesse de notre langue, elle bouge beaucoup ! » Le reste de la structure du récit n'est pas marqué par la répétition, comme il est mentionné dans le continuum qu'à la phase 4, les œuvres peuvent être moins prévisibles. Pour le lexique, j'ai utilisé uniquement des mots courants, pour la plupart figurant dans la liste orthographique pour le premier cycle du primaire.

Évidemment, l'aspect le plus complexe de l'album est le critère G relatif au contenu. Je suis consciente que ce sont de grands enjeux que je souhaite aborder, mais je crois avoir trouvé une façon relativement simple de le faire. La lecture interactive s'avère également très pertinente dans cette situation de lecture. Je crois toutefois qu'il s'agit bel et bien d'un sujet proche des enfants étant donné que la fréquentation scolaire implique un contact avec des personnes de milieux sociaux variés. Plusieurs ont probablement aussi été en contact avec d'autres variétés de langue, notamment par la télévision et les médias. Finalement, de positionner l'histoire dans un contexte de gardiennage me semble assez près de la réalité de plusieurs enfants dont les parents travaillent pendant les journées pédagogiques.

5.1.2. Volet adulte

L'album est autonome, quoique dans son entièreté, autrement dit, sans le volet adulte, la fonction éducative du volet enfant peut difficilement atteindre sa cible. Ainsi, ce qu'on pourrait qualifier d'innovateur dans l'outil que je mets sur pied est certainement le matériel entourant l'histoire, qui prend la forme d'une préface, précédant l'histoire. Dans les circonstances, mon public cible est double. D'une part je vise à piquer la curiosité de l'enfant et à élargir ses horizons et d'autre part, je vise à instruire l'adulte et à l'aider à guider l'enfant dans l'apprentissage scolaire de la langue. Ainsi, il me semble tout à fait primordial d'inclure l'adulte, tantôt enseignant et tantôt parent, dans le processus de mon album. Bref, comme je

souhaite que l'album soit un outil clés en main entre autres pour les enseignants et enseignantes, il était indispensable qu'il s'inscrive dans une séquence didactique autonome.

La partie principale et prioritaire du volet adulte est le préambule où je jette les bases quant à mes intentions d'autrice et de spécialiste en plus de fournir des informations supplémentaires sur la variation linguistique (annexe 8). En effet, ce volet me permet d'une part de m'assurer que l'adulte qui accompagne l'enfant possède les connaissances de base sur la variation linguistique pour guider la lecture sans involontairement renforcer des préjugés, et d'autre part d'exposer clairement les intentions pédagogiques de l'album. Comme le volet adulte fait également office de préface, j'ai commencé par une brève présentation de moi-même, de mon projet, de mes motivations et de mes intentions en m'adressant spécifiquement aux adultes :

> Bonjour lecteurs, lectrices, enseignants, enseignantes et parents (ou tout ça à la fois !),
>
> Je m'appelle Marie Jutras, enseignante, linguiste (enfin, presque) et autrice de ce livre. J'ai écrit cet album à la lumière de mes recherches afin d'aborder la variation linguistique avec les enfants, un aspect qui me semble essentiel dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue. Je tiens à préciser quelques éléments avec l'adulte (c'est-à-dire vous !) pour l'accompagnement des enfants dans cette importante lecture. Le but est que vous soyez en mesure de mieux comprendre le concept de variation linguistique et d'avoir des discussions éclairées avec les enfants sur le sujet. (préambule, annexe 8)

Cet extrait témoigne aussi du ton que je souhaite adopter où malgré un sujet sérieux, le texte est tout de même sympathique et agréable à lire.

Pour le volet de vulgarisation, il était important de bien choisir les éléments à aborder, comme la variation linguistique est un concept vaste qui ne s'explique pas en entier en moins de trois pages, ce qui était mon objectif de longueur pour cette partie. En effet, je ne voulais pas que le texte soit trop long pour l'adulte, mais je voulais aussi bien présenter les notions et les intentions de lecture. Au final, le texte vulgarisé est d'une longueur de quatre pages. Pour en arriver à un court texte clair et concis, j'ai dû aussi sélectionner les notions prioritaires à vulgariser. Ainsi, j'ai finalement décidé de laisser de côté le concept de norme, comme ce dernier est assez complexe et comme il n'occupe pas la place centrale dans l'album, contrairement à la variation linguistique. Comme l'album est axé principalement sur la variation diatopique, il était essentiel que cette notion soit présentée dans le volet adulte. Cependant, je jugeais essentiel de mentionner l'existence des autres types de variation, surtout que je m'adresse à un public mature et que ces apprentissages seront aussi pertinents lorsque seront abordés les différents type de variations dans d'autres contextes. Je

me suis inspirée de l'article thématique de Remysen (2021) dans *Usito* sur le français et la variation linguistique, comme il est également destiné à un public général.

Avant de présenter les différents types de variation, il était essentiel que je commence par une explication globale de la variation linguistique, en insistant sur le caractère unique de chaque locuteur et locutrice d'une langue, validant par le fait même le phénomène de la variation : « Tout le monde s'entend pour dire que chaque individu est unique, que ce soit par sa personnalité, ses expériences de vie, son milieu, ses origines, bref, une multitude de facteurs ! Ces singularités affectent aussi la langue de l'individu et de la communauté à laquelle il appartient. C'est ce qu'on appelle la variation linguistique. »

J'ai ensuite dénombré les quatre grands types de variation linguistique sous forme de tableau. Dans la colonne de droite on retrouve l'axe de variation et dans la colonne de gauche, quelques exemples. J'ai choisi des exemples concrets et simples. J'ai d'ailleurs utilisé des membres de ma famille en exemple, pour appuyer sur le ton ludique de la vulgarisation et pour que les personnes puissent elles-mêmes faire des liens avec leur expérience de la variation. Ce segment est conclu par un rappel du caractère naturel, normal et attendu de la variation linguistique. Malgré cela, j'indique également que ces différences sont parfois perçues négativement, ce qui amène l'adulte vers un autre concept de la plus haute importance : l'insécurité linguistique. En effet, celle-ci représente l'élément clé de mon mémoire et guide certainement mes intentions d'autrice dans le cadre de cet album. J'ai utilisé la définition de Remysen (2018), comme elle me semble être la plus simple et claire pour un public novice en termes de sociolinguistique. À cette définition, j'ai ajouté des comportements témoignant de cette insécurité, à titre d'exemples : « […] c'est-à-dire quand nous trouvons que notre accent n'est pas joli, que nous parlons mal ou que nous essayons de se détacher de notre variété[39]. » Après quoi je positionne l'insécurité linguistique comme un phénomène pouvant potentiellement avoir un effet sur la réussite scolaire des élèves en minant la confiance en leurs compétences linguistiques et en diminuant leurs expériences positives dans la classe de français. J'indique également que l'enfant est encore en processus d'apprentissage et qu'il est tout à fait normal de faire des erreurs à ce stade. Je compare l'apprentissage de la langue scolaire à la nage où on ne se s'attendrait certainement par d'un enfant de savoir nager parfaitement dès son premier contact dans l'eau.

[39] La variété en question, c'est-à-dire celle d'origine, aurait pu être spécifiée. Ce sera clarifié dans la prochaine version.

J’appuie aussi sur le fait que le bagage des élèves est déjà extrêmement riche avant même d’entrer à l’école et sur la juste valorisation de ce bagage. J’indique que ce dernier est également idéal pour qui soient juxtaposés de nouveaux apprentissages.

Comme l’album que je mets en place s’inscrit dans un objectif concret de lutte à l’insécurité linguistique, j’ai finalement ajouté, à la fin du texte vulgarisé, une rubrique pratique sur les comportements à adopter pour valoriser la variation linguistique en évitant la stigmatisation de la diversité. Je mentionne, par exemple, d’éviter la formulation « ça ne se dit pas » ou « ce mot n’existe pas ». J’ai aussi intégré quelques recommandations de Remysen (2018), me concentrant sur celles qui étaient les plus accessibles, simples et réalistes pour les parents et le personnel enseignant du premier cycle. Ainsi, j’ai retenu, que ce soit explicitement dans cette section où ailleurs dans le texte vulgarisé, les pistes suivantes : la valorisation du bagage linguistique de l’élève, la redéfinition de la notion de faute, l’intégration de la notion de variation linguistique ainsi que l’intérêt des formes d’expressions variées. Il me semble que ces pistes constituent un excellent point de départ pour une personne voulant davantage considérer la variation linguistique et ses enjeux dans sa pratique pédagogique quotidienne.

CHAPITRE 6 — PHASE DE VALIDATION ET DISCUSSION

6.1. Validation

Après la mise en place des deux volets constituant mon album, il m'apparaissait important de le mettre à l'épreuve. Ainsi, j'ai procédé à une collecte de données qualitatives auprès de jeunes lecteurs et lectrices ainsi que d'un de leur parent pour obtenir des pistes d'amélioration du produit final afin que le livre réponde le mieux possible à ma question de recherche.

Contrairement à la majorité des projets de recherche, la présente collecte de données n'a pas été effectuée en début de recherche à des fins d'analyses, mais plutôt en fin de parcours, afin de valider et de consolider le travail de recherche qui a été fait jusqu'à présent. Après avoir épluché les manuels scolaires, en mettant en lumière les manquements quant aux explications ou remarques métalinguistiques et en proposant une formule vulgarisée sous forme de littérature jeunesse, il me semblait indispensable de soumettre l'album à l'expérimentation.

Ainsi, la présente collecte de données, approuvée par le comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke[40], est de nature qualitative et les personnes participantes m'ont permis d'avoir des rétroactions authentiques à propos de l'outil que je développe afin de l'améliorer, de le peaufiner et de l'adapter le mieux possible aux besoins des locuteurs et des locutrices, jeunes et moins jeunes.

6.1.1. Personnes participantes

Bien que mon projet de recherche s'intéresse particulièrement à l'école, j'ai décidé pour la validation de me tourner vers les parents et de fonctionner par dyade, c'est-à-dire, une personne adulte et son enfant. Cette façon de faire était la plus réaliste dans le contexte de pandémie dans lequel s'est inscrite l'expérimentation et permettait d'offrir à l'adulte une présence constante avec son enfant lors de l'expérimentation. Aussi, l'adulte consentira à la collecte de données en son nom et en celui de la personne mineure pour laquelle l'autorité parentale est exercée[41]. Un autre aspect non négligeable de cette façon de faire est de permettre aux enfants d'être plus à l'aise d'échanger avec leur parent plutôt qu'avec une inconnue : les questionnements, les discussions et les raisonnements authentiques des enfants sont au cœur de l'expérimentation.

---

[40] Approbation en annexe 4.
[41] Formulaire de consentement en annexe 5.

Pour mener à bien ma collecte de données et par conséquent, mon projet de recherche, j'ai recruté vingt-deux participants et participantes, soit onze paires parent-enfant. Les critères d'inclusion et d'exclusion sont décrits dans le tableau ci-dessus :

Tableau 8 : Critères d'inclusion et d'exclusion	
Adultes	Enfants
• Avoir plus de 18 ans • Parler français • Être capable de lire un texte et de faire la lecture à voix haute • Ne pas avoir étudié ou étudier actuellement la linguistique au niveau universitaire	• Être élève au premier cycle du primaire (première ou deuxième année) • Fréquenter un établissement scolaire francophone • Être apte à comprendre les concepts présentés, à poser des questions et à discuter en fonction de ce qui est la norme pour un enfant de cet âge

D'une part, les personnes adultes devaient nécessairement être âgées de plus de 18 ans et parler français. Comme l'expérimentation comprend une lecture interactive avec l'enfant, il était primordial que l'adulte soit en mesure de lire un texte et faire la lecture à voix haute, sans toutefois avoir étudié la linguistique au niveau universitaire. En effet, l'idée était de savoir si le contenu de l'album était accessible à des néophytes. Il n'était pas nécessaire d'avoir le français comme langue maternelle. J'espérais d'ailleurs, dans un souci de représentation de la diversité linguistique, pouvoir consulter des personnes ayant différents profils linguistiques. Mon échantillonnage s'est toutefois avéré plus homogène que je l'aurais souhaité. Parmi les onze paires, neuf avait le français québécois comme langue maternelle, une personne une autre variété de français que le français québécois et une autre personne une langue maternelle autre que le français. Cette dernière personne ne partage cependant pas sa langue maternelle avec son enfant, bien que son milieu familial soit plus conscient de la diversité linguistique. Quoique limitée, cette diversité est très pertinente dans la collecte, offrant un point de vue différent du mien, étant locutrice native du français québécois.

Pour leur part, les enfants devaient être élève au premier cycle du primaire dans une école francophone du Québec. Initialement je voulais viser exclusivement les élèves de la première année, mais d'élargir mon échantillonnage aux deux années du cycle me permettait un plus grand volume de personnes participantes potentielles. Au final, parmi les enfants, sept étaient élèves de première année et quatre de deuxième. L'enfant devait être en mesure de comprendre les concepts présentés, poser des questions et discuter en fonction de ce qui est la norme pour un enfant de cet âge, c'est-à-dire entre six et huit ans. Ce critère vise l'exclusion des enfants vivant avec une déficience intellectuelle ou encore avec une

dysphasie qui pourrait nuire à la compréhension des propos[42]. Ces enfants font face à d'autres problématiques dont il n'est pas question ici.

Parmi les parents, j'ai souhaité consulter des personnes issues du milieu de l'enseignement. En effet, ce sont des personnes qui sont en mesure de donner un point de vue à la fois comme parent et comme pédagogue. Aussi, l'intérêt considérable des enseignants et enseignantes pour la littérature jeunesse me portait à croire que le recrutement serait plus facile pour des personnes de ce domaine, notamment par l'intermédiaire des nombreux réseaux sociaux dont elles font partie. Cela dit, ce n'est pas exactement ce qui s'est produit : une seule personne enseignant au primaire a répondu à l'appel. Cette faible participation peut s'expliquer par le contexte particulièrement difficile dans lequel s'inscrit l'année scolaire 2020-2021 en raison de la pandémie de COVID-19. Étant moi-même enseignante, je sais pertinemment que cette année scolaire sort de l'ordinaire et je comprends très bien que le personnel enseignant avait d'autres priorités dans l'immédiat.

Le recrutement des personnes participantes a été fait principalement sur les réseaux sociaux, comme c'est la façon qui me semblait la plus simple et efficace pour rejoindre les gens. J'ai créé un petit visuel afin de rendre mon appel de participation plus attrayant[43]. J'ai ciblé des groupes publics, notamment sur Facebook, qui répondaient à mes critères, soit les groupes : enseignants de français, enseignants et enseignantes du Québec, le petit monde du premier cycle : discussions et partages. J'ai aussi publié mon appel sur mon réseau personnel, qui a été partagé par plusieurs personnes de mon entourage. C'est surtout par des connaissances communes que j'ai pu recruter la plupart des personnes participantes. Je ne connaissais personnellement qu'une seule personne du lot.

Je n'avais aucun critère à propos du genre[44] des participants. Au final, mon échantillonnage est constitué de sept femmes, quatre hommes, six filles et cinq garçons. La collecte a duré environ neuf semaines, ce qui était davantage que le temps prévu par mon échéancier, comme le recrutement s'est avéré difficile. En effet, j'ai réussi à obtenir la participation de onze paires parent-enfant alors que mon objectif était initialement fixé à quinze. Cependant, comme la collecte est qualitative, je jugeais suffisante la participation afin d'en tirer certaines conclusions. Pour le bien de l'expérimentation et de la discussion,

---

[42] J'ai privilégié cette formulation à « neurotypique », ne voulant pas exclure les enfants vivant avec la dyslexie, la dyspraxie, la dysorthographie, la dyscalculie, trouble du spectre de l'autisme léger ou encore un TDAH, qui sont aujourd'hui des conditions exclues par la neurotypicalité.
[43] Annexe 6.
[44] Il n'y avait pas de choix de réponses.

j'ai procédé à une numérotation des personnes participantes permettant l'anonymat et le pairage entre les adultes et les enfants. Les tableaux 9 et 10 présentent les profils des personnes participantes incluant l'emploi (où l'année scolaire pour les enfants), la ou les langues maternelles ou parlées à la maison ainsi que la ville où elles habitent.

Tableau 9 : profils des personnes participantes (adultes)				
code	Emploi	Genre	Langue(s) maternelle(s)	Ville
A1	Écrivaine	F	Français québécois	La Prairie
A2	Directrice adjointe d'une compagnie de théâtre jeune public	F	Français québécois	Montréal
A3	Enseignante au primaire	F	Français québécois	St-Hubert
A4	Banquier d'affaires	M	Français québécois	Montréal
A5	Planificateur d'évènements	M	Français de France	Montréal
A6	Technologue en électrophysiologie médicale	F	Français québécois	Sherbrooke
A7	Peintre	M	Slovaque (français québécois à la maison)	Sherbrooke
A8	Informaticien	M	Français québécois	Montréal
A9	Agente de bureau Centre de services scolaire des Affluents	F	Français québécois	Mascouche
A10	Agente de planification et programmation service jeunesse Nunavik	F	Français québécois (anglais et français à la maison)	Vaudreuil
A11	Enseignante de mathématiques au secondaire	F	Français québécois	Montréal

Tableau 10 : profils des personnes participantes (enfants)			
code	Année scolaire	Langue(s) maternelle(s)	Autre(s) langue(s) parlée(s) à la maison
E1	1	Français québécois	Français de France
E2	1	Français québécois	
E3	1	Français québécois	
E4	1	Français québécois	Français de France
E5	1	Français québécois et de France	
E6	1	Français québécois	
E7	2	Français québécois	
E8	1	Français québécois	Roumain (peu)
E9	2	Français québécois	
E10	2	Français québécois	Anglais
E11	2	Français québécois	

6.1.2. Déroulement

Comme la collecte de données s'est déroulée en temps incertains en raison des conditions sociosanitaires, j'ai privilégié la collecte virtuelle de données, éliminant ainsi les contacts avec les personnes participantes. Les parents devaient enregistrer la période de lecture avec

leur enfant. Cette façon de procéder a représenté bon nombre d'avantages. Elle permettait notamment aux personnes de choisir le moment qui leur convenait (à elles et à leur enfant) pour faire l'expérience. En effet, les enfants en bas âge ne sont pas toujours dans les meilleures dispositions pour lire ou se faire lire une histoire, ce qui aurait représenté une contrainte considérable si la rencontre avait été planifiée et en personne.

6.1.2.1. Lecture

Après avoir signé le formulaire de consentement, l'adulte recevait plusieurs documents afin de procéder à l'expérimentation : l'album[45], les instructions détaillées et le texte explicatif[46]. Dans les instructions détaillées concernant le fonctionnement, il était mentionné, étape par étape, la marche à suivre. D'abord, la première étape était pour l'adulte de prendre connaissance du texte explicatif sur les notions de linguistique, aussi appelé dans le cadre du projet, *le volet adulte*. Après cette lecture individuelle, l'adulte devait, à un moment jugé opportun, s'installer avec l'enfant pour faire la lecture de l'album en dyade et s'assurer du bon fonctionnement de l'enregistrement pour avoir une qualité de son optimale. Effectivement, comme je n'étais pas présente au moment de l'expérimentation, les personnes participantes devaient enregistrer la lecture et me faire parvenir le fichier ultérieurement. J'ai laissé à la discrétion de l'adulte la méthode d'enregistrement que ce soit audiovisuel ou uniquement audio. L'enregistrement devait contenir la lecture, ainsi que la discussion et les questions s'ensuivant.

Il était aussi mentionné dans les instructions que la lecture devait être faite par l'adulte, comme l'album est ainsi conçu. De cette manière, l'enfant pouvait mettre toute son attention sur le contenu et non pas sur les mots à lire étant donné qu'il est difficile de bien comprendre le sens du texte alors que la concentration est au décodage. J'ai aussi inclus dans les instructions des pistes de questions à poser aux enfants pendant et après la lecture pour stimuler la réflexion et la discussion, comme l'appelle la lecture interactive.

Il est important de noter que la version de l'album utilisée pour l'expérimentation était une version exploratoire. Effectivement, à partir du moment où je suis arrivée à un résultat satisfaisant, j'ai jugé qu'il était temps de le mettre à l'épreuve et de voir ce que le lectorat, petit et grand, en pensait comme il est le principal concerné. Initialement, je ne

[45] L'album présenté en annexe correspond à la version telle que présentée aux personnes participantes et ne comprend pas les ajustements proposés au chapitre suivant.
[46] Respectivement aux annexes 2, 7 et 8.

devais tester qu'un extrait de l'album, mais je tenais à présenter aux personnes participantes un album relativement complet, comme je jugeais qu'il serait plus intéressant ainsi. Je craignais aussi que de fournir un extrait soit l'élément principal que remarqueraient les enfants (s'il n'y avait pas de fin par exemple) plutôt que de se concentrer sur le contenu. C'est pour cette raison que ce n'est pas chacune des pages de cette version qui contient une illustration, car, à ce stade, je n'avais pas suffisamment de dessins pour le faire, malgré mon souhait d'avoir une image par page. Les dessins figurant dans cette version étaient également préliminaires et en noir et blanc.

L'album était fourni en format PDF. Je recommandais aux participants et participantes d'imprimer l'album ou de faire la lecture sur une tablette. Advenant le cas où ces deux façons de faire ne fonctionnaient pas (pas d'imprimante et/ou pas de tablette), je proposais de faire l'impression et d'envoyer les documents par la poste, ce qui a été demandé par une seule personne.

Le fait que j'aie été absente de l'expérimentation a permis une authenticité supérieure et m'a donné l'occasion d'évaluer si les outils fournis étaient suffisants à eux seuls, imitant mieux une véritable situation de lecture. J'estimais initialement que la lecture du texte explicatif et de l'album prendrait plus ou moins 45 minutes. De façon générale, j'avais largement surestimé la durée de la lecture qui tournait plutôt autour de 10 à 15 minutes, les parents n'étant pas habitués ou formés pour animer des lectures interactives. Cette surestimation du temps requis a peut-être eu un effet sur le nombre de personnes participantes.

6.1.2.2. Entrevue

À ces étapes s'ajoutait une courte rencontre virtuelle d'un dizaine de minutes que j'ai faite avec chacun des adultes pour discuter de la lecture, de ce qui convenait bien et de ce qui était à améliorer. Les questions étaient divisées en deux parties, d'abord sur le volet adulte et ensuite sur l'album[47].

Les rencontres se sont déroulées sur la plateforme de webdiffusion Zoom, notamment parce qu'elle permettait l'enregistrement de l'entrevue, me laissant discuter avec les participants et participantes plutôt que de noter les réponses au fur et à mesure. Ce

[47] La grille d'entrevue se trouve en annexe 9. Parfois, des questions étaient ajoutées pour préciser un propos ou pour approfondir une idée énoncée par la personne participante.

fonctionnement facilitait également la transcription ultérieurement. Effectivement, une transcription a été réalisée à partir des enregistrements vidéo et audio pour la lecture guidée ainsi que pour la courte entrevue. Parmi les onze paires participantes, un enregistrement audio de la lecture guidée était défectueux et n'a pu être récupéré, mais j'ai tout de même procédé à l'entrevue.

Au début de la transcription des enregistrements de chacune des paires, j'ai inclus la fiche d'identification des personnes participantes préalablement remplie par ces dernières. La fiche ne comprend pas les noms et prénoms des individus, mais des informations pertinentes sur leur profil : âge, année scolaire ou emploi ainsi que la langue maternelle et/ou langue parlée à la maison. La fiche d'identification, la grille d'observation et le guide d'entrevue nécessaire à la collecte de données sont joints en annexe 9.

6.1.3. Limites

La collecte de données comporte plusieurs limites. D'abord, en dépit de mon idéal d'obtenir un échantillonnage relativement représentatif de la société québécoise, la participation volontaire fait en sorte que je n'exerce pas de contrôle sur les personnes décidant de participer, outre dans le choix des plateformes où j'ai diffusé les informations de ma collecte de données. Un échantillon plus vaste et diversifié m'aurait sans doute permis d'avoir un portrait global plus nuancé et de révéler d'autres tendances. Malgré que les personnes participantes étaient en très grande majorité francophones québécoises, il y avait somme toute, dans le cercle familial des enfants interrogés, beaucoup de diversité linguistique, notamment dans la famille nucléaire reconstituée. Aussi, il est pertinent de mentionner que l'expérimentation n'était pas un simple sondage en ligne, cette dernière demandait un investissement considérable de la part des personnes participantes, notamment en termes de temps et d'énergie. Quelques personnes ayant signé le formulaire de consentement se sont aussi décommandées, notamment par manque de temps et par manque de disposition de l'enfant.

En outre, le groupe d'enfants constituait un lectorat averti. Bien qu'aucune question n'ait été explicitement formulée pour identifier le niveau de littératie, beaucoup de parents ont mentionné lire beaucoup à la maison, valoriser la lecture ou que leur enfant détient un niveau de lecture plus avancé que ce qui est la norme pour cet âge. Ceci était prévisible comme il s'agissait d'une participation volontaire.

Un autre aspect pouvant affecter les résultats est le paradoxe de l'observateur. Malgré mon absence lors de la lecture et la possibilité d'enregistrer la lecture seulement audio (et peut-être à l'insu de l'enfant, à la discrétion du parent), plusieurs adultes m'ont mentionné l'écart comportemental de leur enfant dans l'enregistrement en opposition avec le quotidien. Il est certain que la plupart des enfants avaient conscience de l'enregistrement et que leurs réactions n'étaient pas entièrement naturelles. Certains enfants étaient gênés et participaient moins que ce qui était attendu de leur parent en temps normal alors que d'autres en profitaient pour faire des blagues et dire des sottises. On m'a aussi fait remarquer que le contexte de l'expérimentation pouvait être confondant pour les enfants, comme la lecture du soir est généralement associée à un moment de détente. Ainsi l'intention pédagogique pouvait ne pas être claire aux yeux du petit lectorat : « Pour lui, souvent quand on lit des livres le soir, c'est pour relaxer. C'est pas des livres pour enseigner vraiment. À l'école peut-être. Si le professeur avait lu ça, il y aurait peut-être eu un lien. Pour lui, directement c'était pour le faire rire. C'était son premier réflexe. » (A8) Il est également possible que les adultes aient aussi ajusté leur discours dans le cadre de l'expérimentation.

Spécifiquement pour l'entrevue post-lecture, je crois qu'il est possible que la procédure en face à face, bien que virtuellement, ait affecté la nature des commentaires. En effet, je crois que les personnes participantes ont été plus douces et bienveillantes dans leurs propos, comme je me trouvais « devant » elles et qu'elles avaient sans doute conscience de l'ampleur du travail réalisé. C'est d'autant plus vrai pour la participante que je connaissais. Somme toute, il y a eu peu de commentaires négatifs, bien que l'album présenté pour la collecte de données ait été au stade d'ébauche et comportait plusieurs imperfections. Le fait que je m'adressais à des non-linguistes me mettait également peut-être en position d'autorité (réelle ou perçue) par rapport aux participants et participantes, n'ayant pas de formation universitaire sur le sujet. Peut-être que le manque de connaissances affectait le sentiment de légitimité des personnes participantes, limitant ainsi leur liberté de s'exprimer sur des aspects plus négatifs de l'album et de son matériel complémentaire.

Malgré ces limites, comme il s'agit d'une collecte de données qualitatives, je considère tout de même mes données comme fiables et dignes d'intérêt. Après avoir écouté et transcrit chacun des enregistrements, j'ai été en mesure de soulever des éléments prenants qui seront détaillés ci-après.

6.2. Discussion

La collecte de données m'a permis d'obtenir de précieuses pistes en vue de l'amélioration de l'album ou de la validation de ce que j'avais déjà mis en place. Je discuterai ici des faits saillants soulevés par l'expérimentation. Ces derniers sont divisés en deux grandes catégories : les recommandations concrètes des personnes participantes et mes observations et réflexions quant à l'expérimentation.

6.2.1. Pistes d'amélioration

Plusieurs personnes ont mentionné des pistes d'amélioration intéressantes que j'énumèrerai ici. Cependant, il m'était impossible de toutes les intégrer à la version finale de l'album, comme il s'agit d'un outil de taille limitée et que ma priorité demeure la clarté de mes propos pour le petit lectorat. Les personnes participantes ont donc pu faire le même constat que moi précédemment, c'est-à-dire qu'il y a beaucoup plus d'éléments d'importance à aborder autour de la sociolinguistique que ce que le cadre de mon projet me permet de faire. Heureusement, toutes les personnes ont souligné que l'album n'était pas trop long et qu'il pouvait même avoir quelques pages supplémentaires, ce qui me laisse un peu d'espace pour prendre en compte certaines des recommandations. Ainsi, j'expliquerai ici les motivations de mes choix quant à la conservation ou au rejet des pistes m'ayant été proposées dans le cadre des entrevues.

D'abord, d'un point de vue plus pratique, on m'a mentionné que la fin est un peu sèche et qu'on perdait le fil de la recette et de la cuisine à travers les explications sur la langue. Je suis en accord avec ces deux commentaires et ces aspects seront de toute évidence améliorés dans la version finale. Je vais ajouter une page de transition pour adoucir la fin et les illustrations serviront de fil conducteur afin de positionner l'histoire dans le contexte de la cuisine même dans les passages plus explicatifs. On m'a aussi signalé à plusieurs reprises qu'il pourrait avoir un exemple ou deux de plus dans l'album. Ainsi, j'ai décidé d'élaborer davantage autour du cas de *glace* et de *crème glacée* qui, dans la première version, constituait la chute du récit et n'était pas vraiment expliqué outre mesure. Ainsi, cela me permettra d'un même coup d'améliorer la fin et d'expliquer un cas de variation supplémentaire. Il serait également possible d'inclure une recette de biscuit ou de gâteau à la fin de l'album. Cet ajout pourrait être intéressant pour aborder la question des équivalences dans les différentes unités de mesure par exemple, preuve que la variation est présente partout ou sous différentes formes.

Une autre suggestion a été l'intégration d'un autre personnage qui aurait une variété de français autre que le français québécois ou le français de France. Évidemment, il s'agissait d'une possibilité que j'ai considérée au début de mes réflexions sur l'album. La réponse demeure cependant la même. Si je veux conserver une histoire claire, simple, ciblée et efficace, je suis obligée de m'en tenir à l'essentiel de mon message. La dualité entre les variétés du Québec et de la France est la plus saillante dans l'imaginaire collectif québécois. Je crains que l'ajout d'un autre personnage soit davantage du bruit et fasse diverger l'histoire de mon intention. Ces préoccupations justifient par le fait même le rejet d'une autre suggestion, soit d'intégrer une autre langue ou des anglicismes, comme soulevé par A6 : « C'est le *fun*, le français on le partage avec d'autres personnes, mais il y a d'autres langues qu'on utilise un peu, comme l'anglais. À travers notre vie, il y a plein de choses qu'on utilise pis qu'on aurait pu explorer, pas juste le français. » Le cadre restreignant de la vulgarisation scientifique, spécifiquement pour un si jeune public, ne me permet malheureusement pas de considérer tous les éléments intéressants et pertinents. Pour garder mon point central, il n'était pas possible d'intégrer d'autres langues. Cela dit, le bilinguisme ou les emplois dits « critiqués » pourraient faire l'objet d'autres albums.

Pour sa part, A4 suggérait que l'album présente un retour dans la famille, après la journée passée chez Monique. Il mentionnait que ce personnage montrait une variation géographique d'un pays à l'autre, mais qu'il se pourrait que le père de Zoé soit Beauceron ou Saguenay-Jeannois par exemple, prouvant que la variation diatopique existe à l'intérieur de la province également. A4 ajoute que ça ajouterait aussi un point de vue supplémentaire à savoir comment la variation linguistique est perçue par la famille. Bien que je trouve l'idée très pertinente, la présente expérimentation m'a démontré qu'il est déjà difficile pour les enfants de distinguer des traits de variétés dont les différences sont plus marquées[48]. Je crains que des variations, dont les dissemblances seraient plus subtiles, soient encore plus ardues à identifier pour les enfants.

A1, qui était particulièrement au fait de l'insécurité linguistique au Québec, aurait voulu que le livre mette en scène une situation prescriptive et affirme que de se faire reprendre pour l'emploi d'un mot sous prétexte que ce n'est pas « le bon mot » ou que le mot « n'existe pas », est une expérience que vivent beaucoup d'enfants, surtout à l'école : « Mais ça serait le *fun* qu'on ait l'option de déconstruire justement ce réflexe-là, de se faire dire c'est pas le

[48] Je reviendrai sur cet aspect dans la prochaine section de ce chapitre.

bon mot, parce que c'est le mot qu'on utilise au Québec, donc c'est moins bon que le mot qu'on utilise en France. » Il s'agit effectivement d'une réflexion fort intéressante qui correspond au message que je souhaite transmettre à travers mon album. J'ai réfléchi à plusieurs façons de mettre en place ce genre de mise en scène. Comme le personnage de Monique est très ouvert à la variation, il n'était pas logique qu'il tienne un propos prescriptif de cette nature. J'ai plutôt choisi de me tourner vers la naïveté et le réflexe des enfants de demander quel est le *bon* mot. Ainsi, lors d'une explication de Monique sur un des cas de variation déjà présentés dans l'album, le personnage de Zoé demande « Donc, c'est celui-là, le *bon* mot ? », ce à quoi Monique rétorque que non, que tous les mots sont bons et valides. D'ailleurs, ça ne risque pas d'être contradictoire avec l'enseignement de la norme scolaire, comme il est ici question de variation diatopique de mots standards. Dans ces cas, les mots sont légitimes dans tous les contextes, contrairement à des mots d'usage familier par exemple, qui auraient pu être considérés (et enseignés) comme moins valides par certaines personnes.

Un élément nommé par une personne participante, mais que j'ai aussi remarqué dans d'autres enregistrements, est la compréhension du jeu de mots avec *langue*. À plusieurs reprises dans le livre, je parle à la fois de la langue organe et de la langue système linguistique. Cela dit, comme je l'avais anticipé, le double sens n'est pas toujours bien compris des enfants, surtout ceux de première année.

> L'espèce de jeu de mots entre la langue au figuré et la langue au propre… Je pense que ça l'a confondu plus que d'autre chose. Elle a 6 ans je veux dire. Mais je pense qu'elle a pas compris […]. Elle s'est juste concentrée sur « ah oui, ils ont des drôles de langues », au lieu de langage. (A4)

> A8 : [en lisant], *mais comme on a chacun une langue, elles sont toutes différentes !*
> E8 : Ouais elles sont bizarres leurs langues. Il y en a une pointue, une ronde, une encore longue, après une toute crochue, après une petite […]

Même si ce double sens n'est visiblement pas toujours parfaitement compris par le petit lectorat, il a une fonction expressive et un effet comique qui interpelle l'enfant : la notion de plaisir, nous l'avons vu précédemment, est un outil primordial pour favoriser la motivation et l'engagement des élèves dans leur apprentissage. Je crois qu'il s'agit d'un élément intéressant du livre, comme cela offre une portée engageante à plusieurs moments. Je demande aux enfants d'essayer de parler la langue sortie par exemple, ce qui les a beaucoup fait rire. C'est aussi un point positif qu'ont soulevé plusieurs parents. Par contre, au-delà de

l'aspect comique, ce que j'apprécie le plus de ce double sens est qu'il fait en sorte que le livre présente différents niveaux de lecture. Je juge bénéfique que certains aspects soient compris différemment d'une lecture à l'autre et qu'en gagnant de la maturité de nouveaux éléments se dévoilent pour l'enfant. Cela fait partie de la démarche de l'apprentissage de la lecture que de comprendre ces doubles sens et il est tout à fait normal que certains passages ratent la cible au premier essai. Par contre, il est aussi possible que le lien se fasse plus tard. Comme mentionné par A2 : « On peut jamais mesurer l'impact instantanément, mais moi je remarque que tout ce que je lui lis, éventuellement ça ressort un moment donné. Des fois, ça peut être un an, deux ans plus tard, il me ressort des phrases ou des concepts. » Je tente de donner des outils, de semer une idée, mais ultimement elle doit faire son chemin dans la tête des enfants. Je vais toutefois tenter d'expliciter davantage le jeu de mots afin que ce dernier soit mieux assimilé par le petit lectorat.

Au fil des entrevues, j'ai réalisé que je n'avais pas mentionné aux personnes participantes que cet album était conçu pour la classe et que le volet adulte en faisait partie intégrante. Nul doute que plusieurs personnes pensaient que ce dernier document ne servait qu'à les guider dans le contexte de l'expérimentation. Ainsi, plusieurs personnes m'ont dit qu'advenant une édition, il serait pertinent que le texte vulgarisé soit joint à l'album. Aussi, plusieurs (dont celle qui enseigne elle-même au primaire) m'ont mentionné qu'il aurait intérêt à être travaillé à l'école. Si sans ces informations, les personnes ont pu positionner l'album dans son contexte idéal tel que je l'ai imaginé, cela confirme que l'intention derrière cet outil est claire : « C'est une belle amorce pour parler de ce sujet-là, surtout en milieu scolaire. » (A3)

Aussi, en discutant avec A1 au sujet du matériel complémentaire de l'album, nous avons soulevé que de l'information périphérique ou des questions puissent figurer sur les pages de l'album afin de guider le parent ou l'enseignant au fur et à mesure de la lecture. Il s'agit d'une idée que je trouve fort intéressante, car elle peut rendre mon album encore plus autonome et complet. C'est pourquoi, sur les pages où je jugerai nécessaire un supplément d'information (ce serait beaucoup trop chargé de le faire sur chacune des pages), il y aura des questions proposées pour guider la discussion avec le petit lectorat et des pistes de réponses. Un exemple de cet ajout serait à la page 18 illustrée à la figure 14, au chapitre précédent, où je demande à l'enfant combien de mots il connait. J'ajouterai une bulle avec une réponse approximative pour les enfants de cet âge : « À 5 ans, l'enfant connait entre 4000 et 5000

mots et apprend environ 1000 mots annuellement. De 6 à 7, l'enfant connait donc de 5000 à 6000 mots. » (naitre et grandir, 2021) En effet, dans l'expérimentation, plusieurs parents ne savaient pas quoi répondre à cette question autrement que « beaucoup » ou « plein ». Je crois que de nommer à l'enfant le nombre de mots connus pourrait lui faire prendre conscience de l'ampleur de ses connaissances linguistiques, comme plusieurs milliers de mots représentent un très grand nombre pour le petit lectorat. Un autre exemple d'ajout, cette fois davantage dans le questionnement, serait la piste de question « pourquoi penses-tu que Zoé ne comprend pas ? » à la page 7 accompagnant l'image de la boisson gazeuse lorsque Monique lui demande, à la page précédente, si elle veut une limonade. Cela permettrait d'engager la discussion sur la variation avec l'enfant (figure 15).

Somme toute, les commentaires récoltés pendant l'expérimentation sont très positifs et concernent principalement des ajouts et de petits ajustements à faire. Rien dans ce qui a été présenté ne devrait être complètement retiré selon les personnes participantes. Si je n'ai pas abordé dans cette partie les commentaires sur le volet adulte, c'est qu'il y en avait très peu. L'ensemble des parents ont trouvé le texte très clair, de longueur raisonnable et une personne l'a même qualifié de divertissant. Évidemment, ayant beaucoup travaillé et lu sur ces notions depuis le début de l'expérimentation, je souhaiterais éventuellement l'améliorer. Toutefois, rien de significatif n'a été mentionné à ce sujet par les personnes participantes dans les entrevues.

Figure 15 *: exemple d'ajout (version provisoire : 7)*

© 2021 par Marie Jutras

6.2.2. Observations

Dans cette section, il sera question de mes impressions et de mes observations sur des aspects qui n'étaient pas abordés explicitement dans la lecture ou dans l'entrevue. J'ai observé différents éléments que j'ai regroupés sous trois énoncés : d'abord, les enjeux du jeune public

cible, ensuite, la conscience de la variation et de la diversité linguistique et finalement, l'insécurité linguistique.

6.2.2.1. Enjeux du public cible

Bien que j'aie toujours été convaincue de la pertinence d'enseigner des notions de sociolinguistique dès le début du parcours scolaire, le jeune âge des élèves demeurait un facteur important à prendre en compte dans l'élaboration de mon album. En effet, il était crucial, dans ma démarche, d'évaluer les capacités de compréhension des enfants, notamment par rapport aux notions expliquées et à mes intentions. Sans surprise, certains aspects n'ont pas bien été saisis.

D'abord, j'ai remarqué à travers les commentaires des enfants, qu'il n'était pas toujours évident de reconnaitre les traits appartenant à la variété québécoise par rapport à d'autres variétés de français, comme le témoigne cet échange :

> A8 : Comment on dit des *sandales* ?
> E8 : Des *gougounes*.
> A8 : *Gougoune* ça vient d'où ?
> E8 : Français !
> A8 : Tu penses ?
> E8 : [en imitant accent français] Bah ouais.
> A8 : Et *claquette* ça vient d'où ?
> E8 : De nous, les Canadiens.
> A8 : Tu penses, mais en fait ça vient des Français. […] Lequel t'aimes mieux ? *Claquette*, *gougoune*, *sandales* ?
> E8 : *Sandales*, c'est plus québécois.

Bien que l'enfant ait affirmé préférer la forme qu'il croyait québécoise, il n'était pas en mesure d'identifier quel terme appartenait à quelle variété ou usage. Aussi, un aspect non négligeable est la configuration géospatiale qui n'est pas encore tout à fait claire chez les jeunes enfants, ce qui peut aussi compliquer la tâche quant à la distinction d'une variété diatopique.

> A6 : […] Est-ce que grand-maman vient d'un autre pays ?
> E6 : Oui, elle vient de Sept-Îles.

Pour beaucoup d'enfants, la notion de frontières est difficile à concevoir. Dans ce cas, je suppose que c'est la distance entre Sherbrooke (ville où habite l'enfant) et Sept-Îles qui le porte à croire qu'il s'agit d'un pays différent. De toute évidence, le fait de ne pas être en mesure de conceptualiser ce qui fait partie du Québec ou non est certainement un défi à cet âge et peut avoir des répercussions sur la conception des enfants du territoire et par

conséquent de la langue qui y est parlée. En revanche, comme je l'ai souligné au chapitre 4, le premier cycle du primaire est un niveau où on retrouve une différence importante quant aux notions maitrisées au début par rapport à la fin du cycle. Ainsi, on voit que ces difficultés sont beaucoup plus marquées chez les élèves de la première année, alors que pour ceux de la deuxième, notamment pour E7 et E10, il semblait plus simple de faire des liens et d'associer les termes à leur variété :

> A7 : [en lisant] *As-tu déjà remarqué que des personnes utilisent des mots différents que toi pour désigner certains objets ou aliments ?* Toi as-tu déjà remarqué, à l'école ?
> E7 : Oui
> A7 : Comme, par exemple ?
> E7 : Comme genre, il y avait… Mia une fois elle a dit genre une *mitaine*, mais en fait, c'est un *gant*.
>
> E10 : Des fois, elle dit « mets tes culottes », mais elle veut dire « des pantalons ».
>
> A7 : […] Y'a tu à l'école des amis qui parlent différemment de toi, qui utilisent des mots différents ?
> E7 : Mia des fois elle utilise *chaussette* parce que sa mère, sa mère est française. De France.
> A7 : Alors elle dit *chaussette* à la place de *bas* ?
> E7 : Huhum, et des fois elle utilise des mots comme nous. Parce que je sais pas d'où il vient son père.

À juste titre, pour les quatre élèves de deuxième année, le livre était un peu trop facile. Il aurait été possible pour ces élèves de faire la lecture à voix haute, comme ils ont les compétences nécessaires afin d'à la fois lire et de comprendre un texte, contrairement aux enfants de première année. Il s'agit d'un élément que je n'avais pas prévu et qui aurait pu être mentionné dans les instructions. Plusieurs de ces enfants de deuxième année ont affirmé être déçus de ne pas lire eux-mêmes l'histoire ou ont trouvé que c'était un peu *bébé* pour reprendre les mots d'un des jeunes participants. C'est dommage pour mon expérimentation, mais ça confirme que j'ai visé juste sur le niveau de difficulté. En effet, si l'album était trop enfantin pour les élèves de deuxième année, il ne l'était manifestement pas pour les autres enfants. Par l'expérience, malgré les instructions indiquant le contraire, E4, qui est en première année, a décidé de faire la lecture du livre de façon autonome. Après douze pages, la lecture était devenue trop épuisante cognitivement et le parent a dû prendre le relai, confirmant que la lecture doit vraiment être assumée par l'adulte, surtout pour les plus jeunes élèves du premier cycle. A10 m'a cependant fait la remarque que dans certains livres pour enfants, dont ceux issus de la collection *J'aime lire*, quelques mots du texte sont en gras, indiquant que ces derniers doivent être lus par l'enfant, sous forme de lecture partagée. Cette

façon de faire est engageante pour l'enfant qui doit suivre la lecture et y participer également, mais s'inscrit dans un dispositif de lecture différent. Comme la lecture n'était pas prévue pour être faite en dyade, mais bien en groupe, il s'agit d'un élément qui aurait pu être pertinent dans le cadre de l'expérimentation, mais qui n'est pas adapté aux fonctions de l'album tel qu'imaginé.

Parfois le manque de maturité des enfants est aussi marqué par une incompréhension des questions. Les liens ne sont pas toujours faits avec les aspects plus abstraits du contenu, mais plutôt pris littéralement par les enfants. Par exemple, E5 quand son père lui demande : « Est-ce que le livre t'a fait penser à une situation particulière, avec des amis, à l'école, avec la famille ? » et qu'elle répond simplement : « Oui. Quand on fait des biscuits avec maman. », étant donné que dans l'histoire, Monique et Zoé préparent des biscuits. Évidemment, l'action de cuisiner est plutôt accessoire dans ma démarche et sert davantage de support pour assoir différentes notions que comme aspect central, mais ça démontre tout de même que les aspects plus abstraits sont plus complexes à saisir.

En revanche, ce n'est pas parce que tous les aspects d'un phénomène ne sont pas compris du premier coup que l'apprentissage est nécessairement non pertinent ou non signifiant pour l'enfant. C'est d'ailleurs ce que souligne Carine Paquin (2021) dans un article répondant justement à la question « Peut-on aborder de "grands sujets" avec les tout-petits ? » :

> Voilà pourquoi les récits qui mettent en scène des animaux sont souvent appréciés des enfants et des créateur·rice·s. Les plus jeunes apprécient l'histoire au premier degré en faisant des « wouf, wouf » et des « miaou ». Puis, en grandissant, iels seront capables de faire un parallèle entre l'animal et elleux. La vache sans tache avec laquelle les autres vaches refusent de jouer, le cochon qui n'aime pas qu'on lui touche les fesses, la dinde qui exige les mêmes droits que les autres animaux, et ce fameux coq qui veut être une poule deviendront possiblement un camarade de classe, un parent ou l'enfant en question, représentant peut-être un combat de tous les jours ou bien une victoire du passé. (Paquin, 2021)

Mon intention était d'introduire un concept de manière accessible et ludique pour un public qui en est à un stade précoce de son apprentissage afin que cette vision variationniste chemine et fasse partie de son bagage linguistique. L'enfant pourra, avec le développement de ses compétences et de ses connaissances, joindre de nouveaux savoirs à une conception plus ouverte de la langue. Bref, malgré une confusion somme toute prévisible sur le plan des variétés et du territoire, les enfants ont généralement bien compris que toutes les variétés sont égales et valides, ce qui est après tout l'essentiel du message que je souhaite véhiculer.

6.2.2.2. Conscience de la variation et diversité

Une constatation d'importance dans l'expérimentation a été que les enfants étaient beaucoup plus sensibilisés à la diversité linguistique que je ne le pensais. Toutefois, un peu comme le suggèrent les résultats obtenus par Plessis-Bélair *et al.* (2008), les enfants du premier cycle ne sont pas encore très habiles pour émettre des commentaires métalinguistiques, malgré cette compréhension intuitive de certaines différences linguistiques. Cette recherche a rencontré des obstacles similaires aux miens où des questions sur la performance linguistique des autres s'avéraient problématiques.

> Les élèves parlaient, entre autres, de voyages pendant lesquels ils avaient tenté de parler une autre langue que le français et n'avaient pas été compris. L'idée que des francophones avec des accents autres, du vocabulaire ou des expressions inhabituelles puissent causer des difficultés à se comprendre mutuellement ne semble pas faire partie de leur expérience. Très peu de réponses ont été obtenues et elles provenaient le plus souvent de suggestions des enseignants. (Plessis-Bélair *et al.*, 2008 : 143)

Dans les enregistrements, la majorité des enfants faisaient des liens avec des gens parlant d'autres langues que le français, comme la différence est plus marquée, notamment par l'incompréhension de la langue en question. En voici quelques exemples :

> E5 : Maya elle dit *skout* au lieu de dire *chut*. Parce qu'on parlait trop à la récré.
> A5 : Ça veut dire quoi *skout* ?
> E5 : Ça veut dire *chut*.
> A5 : Dans quelle langue ?
> E5 : En arabe.
> A5 : Tu vois ! Et comment tu as réagi la première fois ?
> E5 : J'ai rien compris. J'ai dit : « qu'est-ce que tu dis-là Maya ? »

> E2 : Ouais parce qu'elle parle avec une autre langue parce qu'elle veut pas que d'autres amis sachent ce qu'elle dit, parce que c'est pour les grands. Faque elle vient d'un autre pays.

La plupart des enfants avaient des exemples en tête de camarades de classe ayant une langue différente, mais peu avec les variétés de français. Dans mon cas, il s'agit d'une association qui a beaucoup été faite même chez les adultes pendant les entrevues postlecture, ce qui m'a assez surprise, comme il n'était jamais question d'autre langue, ni dans le texte explicatif ni dans l'album.

> A2 : En maternelle, il avait une amie qui est arrivée dans sa classe. Elle arrivait, je pense, du Guatemala pis elle avait jamais parlé français de sa vie et le choc a été vraiment important et lui m'en a parlé beaucoup : « elle comprend vraiment pas quand on parle » pis là il a comme réalisé, comme l'empathie de qu'est-ce que ça doit être quand on comprend pas.

> A8 : Par exemple, moi, j'ai un ami mexicain qui essaye de parler français, pis il va sortir un mot dans sa langue en pensant que ça existe. […] Ça, c'est un autre aspect, sa langue natale

> c'est pas le français, c'est l'espagnol. Des fois il sort des mots et on trouve ça drôle. Je me souviens plus des mots, mais c'est super drôle.

Dans le contexte actuel où la question du racisme est très présente dans l'actualité et parce que mon histoire était centrée sur la variation diatopique, il est parfaitement normal que la question de la diversité ait été soulevée. En effet, il serait tout à fait possible d'intégrer le présent album dans un réseau littéraire ayant pour thème la tolérance, la diversité ou l'ouverture par exemple. Décidément, le contenu a surtout été envisagé par les personnes participantes du point de vue du plurilinguisme ou des élèves allophones, et ce, même s'il n'en était pas question dans le cadre de l'expérimentation. Encore une fois, il s'agit d'un sujet digne d'intérêt et qui mériterait de se trouver dans un album, le parcours d'un jeune immigrant apprenant le français pouvant assurément atteindre sa cible au Québec. L'album pourrait également mettre en lumière les différentes difficultés que rencontrent des personnes immigrantes de première et de deuxième génération, mettant des mots et des images sur l'expérience que vivent des parents dont les enfants sont nés au Québec.

Néanmoins, dans le cadre de l'expérimentation, la question du racisme a été envisagée dans un cadre linguistique :

> Avant la diversité c'était « lui est noir, lui est blanc, lui est brun, mais aimons-nous tous même si on n'est pas de la même couleur ». Là, on est dans les minorités visibles, mais des minorités audibles, on en a et il faut être capable de travailler là-dessus. (A5)

A10 va également en ce sens : « L'apprentissage de la diversité est différent [aujourd'hui]. Ce n'est pas la couleur de peau maintenant qui les choque ou qui les dérange, mais c'est souvent les accents. » Sans contredit, le Québec devient une société de plus en plus multiculturelle et les minorités souvent qualifiées de « visibles » font maintenant partie du paysage social de la province. Bien qu'il y ait toujours des enjeux de discrimination envers les personnes racisées, la langue se dessine comme un facteur de plus en plus important : ce n'est plus autant l'apparence d'une personne qui la distingue, c'est la façon dont elle parle (avec ou sans accent) qui fait d'elle une personne « étrangère » ou non. La langue devient intrinsèquement un indice d'intégration et par conséquent, vecteur de discrimination, comme le mentionne Chan Tep dans le documentaire *Briser le code* : « Je suis la seule dans ma famille qui parle québécois comme les autres Québécois. […] Même que mon père, lorsqu'il va dans les magasins, se fait moins bien servir à cause de son accent prononcé. » (Houde-Sauvé, 2020 : 7 min 27)

La différenciation en fonction de l'accent est d'ailleurs ce que le professeur et sociolinguiste Jeff Tennant (2020) qualifie de *racisme linguistique*, un domaine de la discrimination qui semble encore socialement toléré. Ce phénomène, aussi dénommé *glottophobie* notamment par le sociolinguiste français Philippe Blanchet, est très présent dans la francophonie. Il s'agit d'un phénomène discriminatoire que vit un important nombre de francophones, spécialement les Français et Françaises hors Paris dont les accents régionaux sont très stigmatisés. Parfois ses manifestations sont subtiles comme de sourire ou de demander de répéter inutilement, mais peuvent également prendre la forme d'une confrontation un peu plus directe, voire violente (Blanchet, 2016). Nous pouvons penser notamment à Jean-Luc Mélenchon qui avait ouvertement envoyé paitre une journaliste à cause de son accent du sud de la France (RTL, 2018) ou encore les moqueries qu'a subi Lisa Leblanc, chanteuse originaire de l'Acadie, lors de son passage à l'émission « On n'est pas couché » (On n'est pas couché, 2013). La discrimination par l'accent est également un aspect nommé dans l'étude de Garneau (2017) auprès de migrants marocains.

> Ces marqueurs de différenciation ethnique [voile, alcool et accent], sans être soulignés dans l'intention consciente d'humilier ou de justifier un traitement inégalitaire, sont néanmoins omniprésents dans les interactions routinières des enquêtés. Ils constituent les signes sur lesquels se cristallise le rappel insistant de leur différence et sur lesquels s'érigent les formes de racisme ordinaire ressenties par les enquêtés. (Garneau, 2017 : 17)

La récurrence de cette forme de discrimination est certes préoccupante et les personnes participantes en avaient visiblement conscience. Il s'agit d'une problématique encore peu documentée et qui mériterait un approfondissement.

Vraisemblablement, ce sont les commentaires sur les différences entre les langues (et la discrimination qui peut s'ensuivre) qui ont été les plus fréquentes dans mon expérimentation, même s'il ne s'agit pas exactement de l'élément que je souhaitais mettre en évidence. La variation linguistique en français semble moins frappante pour les personnes participantes dans ma collecte de données. Il n'en demeure pas moins que mon public cible n'est âgé que de 6 à 8 ans et que la variation linguistique constitue un sujet vaste et complexe, même pour des adultes qui ont émis des propos similaires. Considérant cela, il ne me semble pas problématique que ce soit d'abord les variations interlangues que remarquent les enfants, comme ce sont les différences les plus saillantes. Il n'est d'ailleurs pas impossible qu'une meilleure perception de la variation linguistique naisse dans l'ouverture à la diversité des langues. J'imagine que si l'on persiste à enseigner aux enfants que les différentes langues se valent, peut-être qu'en vieillissant et en prenant conscience de l'existence de la variation au

sein de la langue française, que cette acceptation et cette ouverture soient transposées. Bien sûr, la question de la variation linguistique intralangue est intimement liée aux enjeux des normes, ce qui est un apprentissage beaucoup plus complexe et plus sujet aux jugements de valeur. On peut supposer qu'en tout début de parcours scolaire, les élèves n'ont pas encore été abondamment exposés et confrontés à la norme, ce qui peut expliquer la désunion entre le concept de variation et le français. C'est d'ailleurs pour cette raison que je considère que mon outil est particulièrement pertinent à ce moment critique. Bien qu'un locutorat ne vive généralement pas d'insécurité linguistique par rapport à une autre langue, mais bien par rapport à une forme jugée plus valable de la même langue, il faut tout de même avoir un point de départ à la portée des enfants pour promouvoir l'ouverture aux différentes formes de diversité linguistique. Par ailleurs, la conscience que les enfants ont du plurilinguisme entérine ma décision de ne pas présenter dans l'album des personnages non francophones, comme il s'agit d'un aspect déjà convenablement compris du petit lectorat. Une mention pourrait cependant être ajoutée dans le volet adulte afin de rediriger la discussion sur la variation linguistique en français, concept central de mon ouvrage.

6.2.2.3. Insécurité linguistique dite et agie

L'aspect le plus important que j'ai remarqué, autant dans la lecture avec l'enfant que dans l'entrevue, est que la grande majorité des personnes participantes ne semble pas avoir compris que mon intention de lutter contre l'insécurité linguistique s'inscrit en contexte québécois. En effet, quand on abordait la question, toutes les personnes participantes ont tout de suite associé le phénomène aux enfants issus de l'immigration. Bien que l'intention de lecture semblait claire pour les parents, c'est-à-dire d'aborder la variation linguistique, la différence, la diversité et par conséquent la tolérance, peu de parents y ont vu l'insécurité linguistique de la population québécoise[49]. En effet, quand je questionnais les adultes à savoir si l'album leur semble pertinent, la plupart ont perçu le peuple québécois comme responsable de l'insécurité des autres plutôt que comme porteur lui-même d'insécurité.

> Pour des gens qui vont à l'école où il y a que des Québécois, des Québécois de souche, une uniformité je parle, ce livre peut être intéressant oui. […] Ça fait développer l'ouverture d'esprit. (A5)

> Pour moi c'est super pertinent pour une raison simple : c'est que pour pas que les enfants viennent ici et se sentent discriminés par ceux qui sont natals. L'idée est intéressante de partager l'idée que, quand tu dis variation linguistique, pour moi c'est de dire que les autres

[49] Cela aurait peut-être été différent si l'album avait compris des usages familiers et donc plus marqués.

> enfants, les enfants natals devraient être capables de filtrer ça. De voir que c'est un langage différent, mais que c'est normal, que ça fait partie de la chose, qu'ils viennent d'ailleurs, pis que c'est correct. (A7)

> […] parce qu'ils parlent différemment, surtout quand ce sont les seuls en classe qui viennent de leur pays pis il y a peut-être d'autres enfants qui vont trouver ça drôle. Que si quelqu'un rit, c'est pas pour être méchant, c'est juste un nouveau mot et des fois ça sonne drôle, mais c'est pas grave. Les enfants s'en rendent pas compte et peuvent blesser d'autres enfants. C'est ça que j'ai compris. (A8)

> Ce n'est pas un français appris dans un autre pays, elle a appris le français ici, son amie, mais elle a un accent. […] En fait, ça ne m'était jamais venu à l'idée qu'un enfant pouvait se trouver bizarre […] de parler différemment. Dans les classes, il y en a plein, c'est bon de l'aborder. (A9)

J'ai été surprise que ce ne soit pas si évident pour les adultes qui participaient à mon expérimentation. J'ai d'abord pensé que c'était une bonne nouvelle, que l'insécurité linguistique s'amenuise de plus en plus, mais je me suis rapidement questionnée sur la valeur de cette absence. Remysen (2004) en arrive à une conclusion similaire dans son étude sur la variation et l'insécurité linguistique en français québécois, mais émet un bémol : « Certes, les participants interrogés font preuve d'une forte émancipation linguistique dont on ne peut que se réjouir. En même temps, leurs attitudes sont parfois ambiguës et contradictoires. » (Remysen, 2004 : 32)

Dans le cas de mon expérimentation, je me suis questionnée à savoir si l'absence d'insécurité linguistique dite était significative : permet-elle d'affirmer une baisse d'insécurité linguistique au Québec ? Naturellement, mon expérimentation de taille modeste ne portait pas sur l'évaluation de l'insécurité linguistique. Elle ne me permet donc pas de tirer de telles conclusions. Aussi, comme l'intention semblait claire, il est possible que le discours des parents ait été un peu différent que celui du quotidien : on peut très bien promouvoir l'ouverture à l'autre dans un livre et tenir des propos discriminatoires ou des jugements normatifs dans un autre contexte. Les parents avaient conscience de la prépondérance du respect des variétés de mon album, aspect clairement énoncé dans le volet adulte. Je crois qu'il n'est pas impossible que les personnes participantes s'y soient, dans une certaine mesure, conformées. Une participante a justement souligné cet aspect par rapport à la nature même de mon expérimentation : « Même que je me suis demandé si j'étais pas la cible [de l'expérimentation]. Je me disais "check ben ça, dans le fond, ils regardent aussi comment les parents parlent des différences linguistiques". » (A9) Tout porte à croire que cette personne (et probablement d'autres) a modulé sa façon d'aborder l'enjeu, éliminant les traces explicites

d'insécurité linguistique ou de jugements dans le cadre de l'expérimentation. Toutefois, comme mentionné par Remysen (2004), Ledegen (2000) et Moreau (1996), l'insécurité linguistique peut transparaitre dans les attitudes. Encore une fois, la taille de mon échantillon, la durée des entrevues et mes intentions claires constituent des biais et font en sorte que je n'ai que peu de traces d'insécurité linguistique agie. Il y a toutefois certains détails qui peuvent être dignes d'intérêt, comme cet exemple énoncé plus tôt :

> A8 : Tu penses, mais en fait ça vient des Français. […] Lequel t'aimes mieux ? *Claquette*, *gougoune*, *sandales* ?
> E8 : *Sandales*, c'est plus québécois
> A8 : Sais-tu c'est quoi le mot le plus québécois ? C'est *gougoune*. *Sandale* c'est le vrai mot du dictionnaire. Tu savais pas ?

Bien que n'ayant pas commenté la validité du mot *gougoune*, l'allusion du parent au « vrai mot du dictionnaire » n'est pas anodine et témoigne d'un rapport pernicieux avec la norme. A4 aussi fait allusion dans l'enregistrement au *bon mot* : « C'est quoi le mot aussi, qu'on n'arrête pas de s'obstiner pour savoir c'est quoi le bon mot ? Quand on mange le matin ? ». Cela dit, je suis convaincue que le contexte dans lequel s'inscrivait l'expérimentation a beaucoup influencé la posture des parents, mais aussi des enfants. Bien que ce ne se soit produit qu'une seule fois dans mon expérimentation, il y a toujours également des conceptions idéalisées sur le français de France, comme le mentionne adorablement E1 : « Si quelqu'un venait de France et qu'il connaissait toutes les langues du passé et de la planète, il pourrait m'apprendre touuuuutes les langues. » Ce sont des éléments présents dans ma collecte qui me permettent de supposer qu'il y a toujours de l'insécurité linguistique, même si ce n'est pas toujours flagrant.

Parmi les personnes participantes, deux individus semblaient plus sensibilisés face à l'insécurité linguistique et à la glottophobie :

> Je connais déjà le concept d'insécurité linguistique. Je suis une grande fan de l'Insolente linguiste. Étant donné mon travail qui est d'écrire, je suis au courant de ces questions-là. (A1)

> Dans mon monde, je le vis quotidiennement. Comme je te dis, la glottophobie, on l'a vécu, pis la discrimination sociale par le langage, par le niveau de langue on le vit, dans mon milieu de travail on le vit aussi. C'est une grosse réflexion qu'on mène. […] C'est comme quelque chose de plus insidieux sur lequel on n'a pas vraiment travaillé on dirait. (A5)

La conjointe de A5 est d'origine provençale et a donc un accent marqué et socialement dévalorisé en France. Bien qu'il n'affirme pas lui-même vivre d'insécurité, il est conscient de la discrimination qu'il est possible de vivre en fonction de la langue ou de l'accent d'une

personne. Il semble tout de même très confiant avec sa langue et ses variations : « [Ma fille] voit que quand je travaille, elle m'a vu travailler en télétravail tout le printemps, je parle très très bien. Pis quand je suis à la maison, je sacre, et elle trouve ça drôle. Mais moi, je sacre dans la vie pis c'est correct. Je sacre pas quand je travaille. » Ce qui est intéressant chez ces personnes participantes est que leur attitude s'est reflétée chez leur enfant :

> A1 : Est-ce que tu penses qu'il y a un mot qui est mieux que l'autre ? Est-ce que les mots de Virginie sont mieux que les nôtres ? Est-ce que les mots de France sont mieux que les mots du Québec ?
> E1 : Non !
> A1 : Non ?
> E1 : Tous les pays sont vraiment de belles langues.
>
> A4 : C'est quoi le mot aussi, qu'on n'arrête pas de s'obstiner pour savoir c'est quoi le bon mot ? Quand on mange le matin ?
> E4 : C'est chocolatine…
> A4 : Ou ?
> E4 : Pain au chocolat.
> A4 : Exact. On dit pas les mêmes mots pour les choses pareilles. Mais, est-ce que c'est grave ?
> E4 : Non.
> A4 : Non, ça rend ça joli, d'appeler ça différemment.
> E4 : Oui.

Évidemment, on peut noter dans ces extraits que la discussion est encore très guidée par l'adulte étant donné que la production de commentaires métalinguistiques est encore ardue à cet âge, surtout autour de sujets complexes comme la langue. Cependant, comme dans tout apprentissage, l'accompagnement d'un adulte est fondamental au commencement.

Bref, malgré le nombre relativement restreint de personnes ayant pris part à mon expérimentation, cette dernière m'a permis de mettre en relief plusieurs éléments pertinents. D'une part, les personnes participantes m'ont fait part des leurs commentaires ce qui a mené à des améliorations concrètes à apporter à mon album, par exemple l'ajout d'un cas supplémentaire et l'ajustement de la fin de l'histoire. D'autre part, plusieurs éléments sous-entendus dans les entrevues laissaient présager une conception parfois étroite de la langue. En plus des pistes récoltées dans cette mise à l'épreuve de l'album, il reste encore beaucoup de travail et d'ajustements à faire, notamment dans les illustrations, la couleur, la mise en page et les autres détails relatifs à une potentielle édition. Les figures 16, 17 et 18 sont un aperçu de ce à quoi l'album final pourrait ressembler.

Figure 16 *: Personnage de Zoé*

© 2021 par Marie Jutras

Figure 17 *: Deuxième version de la page 19 (voir figure 12)*

© 2021 par Marie Jutras

Figure 18 *:Illustration du mot « limonade »*

© 2021 par Marie Jutras

Conclusion

Malgré une présence notable de variation linguistique dans le milieu scolaire, autant du côté des élèves et du personnel que des ouvrages didactiques, les enseignants et enseignantes du primaire n'ont que peu de ressources et de formation pour l'aborder en classe. Dans le cadre de ce mémoire, j'ai d'abord détaillé des concepts clés de la sociolinguistique : l'insécurité linguistique, la variation, les idéologies et les normes. Ces concepts ont été positionnés dans le cadre scolaire québécois. Ce détour théorique m'a fait prendre conscience de la place prépondérante qu'occupe l'école dans le développement linguistique et identitaire des Québécois et Québécoises, qui ont tous déjà, à un moment ou à un autre, été élèves. Je crois que la lutte contre l'insécurité linguistique au Québec passe nécessairement par l'institution scolaire, car c'est un lieu d'apprentissage bien sûr, mais c'est également un lieu où l'on se construit comme individu et comme société. Indubitablement, l'école permet des apprentissages formels, mais aussi informels, où on côtoie différentes personnes, confronte nos idées, interagit avec les autres, vit des échecs et des réussites et développe notre esprit critique. Il va sans dire que l'école est un terrain d'expérimentation riche pour les sociolinguistes du Québec et d'ailleurs.

Le premier objectif de recherche était d'évaluer le rôle potentiel des manuels scolaires en tant qu'outil d'éveil à la variation linguistique et permettant au personnel enseignant de discuter d'enjeux de langue et d'identité. Mon second objectif était, par l'élaboration de l'album, de proposer une ressource qui pourrait en partie combler les manquements observés dans les manuels à partir des données obtenues dans l'analyse.

Pour se faire, une cueillette de données à partir d'un corpus de manuels scolaires m'a permis de mettre en exergue un nombre important de mots marqués par la variation, et ce, même au premier cycle du primaire. À cette même étape, j'ai aussi signalé l'absence de remarque métalinguistique autour de ces mots. Mon hypothèse de départ a donc été confirmée : la variation linguistique est bel et bien présente au premier cycle du primaire et le corps enseignant n'a que peu, voire aucun outil pour l'enseigner. Une fois la problématique soulevée, mon second objectif était de proposer une solution concrète et immédiate pour y faire face. J'ai proposé la littérature jeunesse comme piste de solution, comme un tremplin permettant d'aborder la question de la variation linguistique et de l'identité dans les écoles primaires, l'utilisant comme outil pédagogique de transmission de savoirs linguistiques. Il s'agit d'une piste que je jugeais prometteuse, puisque la littérature jeunesse fait office d'outil

complémentaire pour l'acquisition de savoirs divers et que sa place en classe est évidente. La création d'un album jeunesse s'est donc avéré un choix judicieux, permettant aux enseignants et enseignantes d'aborder la variation linguistique en classe en complémentarité avec les manuels scolaires de français langue maternelle. Il était essentiel de mettre sur pied un outil permettant au personnel enseignant, d'une part, de mieux connaitre le phénomène de la variation linguistique et l'approche sociolinguistique et, d'autre part, d'aborder les enjeux de langue et d'identité en classe. Afin que l'album corresponde aux besoins du milieu scolaire, j'ai utilisé comme point de départ les résultats obtenus à la cueillette de données, c'est-à-dire les cas textuellement présents dans les manuels utilisés en classe. J'ai donc ficelé une histoire autour du champ sémantique de l'alimentation, regroupant bon nombre de mots marqués dans le corpus. À travers l'histoire, j'explique au petit lectorat ce qu'est une langue et ses fonctions, tout en mettant de l'avant la variation diatopique. Le volet adulte accompagnant l'album permet de faire d'une pierre deux coups, en sensibilisant ce public double et en lui inculquant des notions de sociolinguistique. Une analyse de données qualitatives auprès de ce public est venue clore ce mémoire, en mettant à l'épreuve mon outil. Les lectures et les entrevues m'ont apporté des opinions et des idées nouvelles pour rendre mon outil plus efficace et complet.

La cueillette de données et l'expérimentation demeurent très modestes. Un échantillonnage plus grand et plus varié m'aurait sans doute permis de soulever des faits saillants supplémentaires. Indubitablement, le produit obtenu n'est ni parfait ni définitif. Il nécessite bon nombre d'améliorations et d'ajustements avant de devenir un album à la hauteur de que j'avais en tête au commencement de ce mémoire. Cela dit, il me semble avoir été en mesure de proposer une piste créative et audacieuse pour juxtaposer sociolinguistique et didactique. Ces potentielles collaborations mériteraient d'être approfondies et mises de l'avant à travers d'autres recherches innovantes favorisant la sécurité linguistique et, par conséquent, la pérennité du français au Québec.

Après avoir effectué les changements annoncés dans la discussion, je testerai l'album dans un véritable contexte de classe, dans une séquence didactique prévue à cet effet avec des élèves de profils multiples, autant sur le plan linguistique, que scolaire et social. Une fois ses preuves faites, il pourra éventuellement être édité puis publié pour rejoindre toutes les œuvres de littérature jeunesse passant entre les mains du petit lectorat pendant son parcours scolaire. Il pourra s'inscrire dans différentes stratégies didactiques mettant de l'avant le

plaisir de lire et l'apprentissage de la littératie que ce soit le cercle de lecture, le journal dialogué, les réseaux de lecture, l'animation ou la lecture guidée (Noël-Gaudreault et Le Brun, 2013), aux côtés d'autres œuvres ou ouvrages abordant les enjeux sociolinguistiques, qui je l'espère se feront plus nombreux.

Bien entendu, cet album n'est pas une fin. Nonobstant le travail réalisé pour la construction de mon outil, la prise en compte de la variation linguistique nécessite davantage qu'un simple livre d'une vingtaine de pages. Un changement idéologique s'impose en ce qui a trait à l'enseignement de la langue au Québec. L'école est une immense machine qu'il est difficile de faire bifurquer de sa trajectoire. Bien que je tente tant bien que mal d'appliquer moi-même en classe ce que je prêche dans ce mémoire, force est de constater que c'est plus facile à dire qu'à faire. La langue est un ensemble complexe et vaste, constituée de milliers de facettes. Comment se fait-il que, malgré tout, l'enseignement de la langue soit si restreint ? Des changements doivent être opérés entre autres par une meilleure formation de la relève enseignante, par la disponibilité d'outils et par une collaboration plus étroite entre les sociolinguistes et les pédagogues. Ma démarche a été motivée par des manquements que j'ai observés sur le terrain, mais aussi dans les ouvrages scientifiques. La problématique semble cernée, mais les solutions à cette dernière font défaut. Je ne prétends pas avoir la seule piste valable, mais je trouvais important de suggérer une façon nouvelle et concrète d'enseigner la variation linguistique au primaire. Ce n'est qu'une façon parmi d'autres pour la sociolinguistique et la didactique de faire front commun afin d'inculquer et de promouvoir une vision réaliste et authentique du français, mais surtout afin de permettre aux Québécois et Québécoises de s'approprier complètement leur langue.

Alors, comment enseigner le français au Québec ? Il s'agit d'une question vaste à laquelle je ne prétends pas avoir de réponse finale. Toutefois, je crois que l'école doit revoir ses priorités. Que souhaite-t-on comme société que les élèves maitrisent en quittant les bancs d'école ? Connaitre par cœur chacune des règles de grammaire ? Être capables d'écrire sans fautes ? Certes, ce sont des éléments qui doivent être enseignés et travaillés en classe, mais il me semble qu'on aurait intérêt à viser de tout autres objectifs. Que les élèves soient en mesure de naviguer entre les registres, entre les différents usages ; qu'ils soient capables de reconnaitre le fonctionnement et l'évolution naturelle de la langue ; que les élèves soient en confiance dans la classe de français et ailleurs, autant à l'écrit qu'à l'oral. Et surtout, que les élèves parlent fièrement le français québécois.

Bibliographie

Anderson, E. S. (1990). *Speaking with style : the sociolinguistic skills of children*. Éditions Routledge.

Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Éditions Fides Éducation, 172-182.

Association québécoise des professeur.e.s de français. (1977). Les résolutions de l'Assemblée générale. *Québec français*, (28), 10-12.

Association québécoise des professeur.e.s de français. (2021). *La réforme du participe passé* [communiqué de presse]. https://aqpf.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/Communique-La-reforme-du-participe-passe-1.pdf

Auger, J. (1997). Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques. Dans Moreau, M.-L. (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base*. Éditions Mardaga, 15-19.

Barge, J. S. (2009). Pour une nouvelle conception de la « norme » linguistique dans l'enseignement des langues. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00385090v2/document

Bavoux, C. (dir.). (1996). *Français régionaux et insécurité linguistique, Actes de la deuxième Table ronde du Moufia 23-25 septembre 1994*. Éditions L'Harmattan.

Beaudoin-Bégin, A.-M. (2015). *La langue rapaillée : combattre l'insécurité linguistique des Québécois.* Éditions Somme toute.

Beaudoin-Bégin, A.-M. (2020). *Le boss des bécosses : Les expressions du Québec en BD* (P. Constatin, illus.). Éditions Auzou.

Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.

Bertucci, M.-M. et Corblin, C. (dir.). (2005). *Quel français à l'école ? les programmes de français face à la diversité linguistique*. Éditions L'Harmattan.

Bretegnier, A., Ledegen, G., et Gueunier, N. (dir.). (2002). *Sécurité, insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques : actes de la 5ème Table ronde du Moufia, 22-24 avril 1998*. Éditions L'Harmattan.

Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ? *Revue canadienne de l'éducation*, *41*(4), 1105-1131.

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Éditions Textuel.

Bouchard, C. (2002). *La langue et le nombril : une histoire sociolinguistique du Québec*. Éditions Fides.

Bouchard, C. (2011). *Méchante langue : la légitimité linguistique du français parlé au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

Boudreau, A. (2019, 26 novembre). Le chiac, objet de fierté et de doute pour les Acadiens [entrevue radiophonique]. Dans *Aujourd'hui l'Histoire*. Radio-Canada. https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire/segments/entrevue/143269/chiac-fierte-doute-acadiens-annette-boudreau

Boukari-Yabara, A. (2007). La Littérature de jeunesse : Images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs. *Conserveries Mémorielles*, (3), 1-30.

Bourbonnais, I., Faraire, I., et Lacroix, M. (2019). *Lilou* (cahiers d'apprentissage A et B). Éditions CEC.

Boutin, J.-F. (2008). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée : des exemples d'application en classe (variation lexicale et cohérence textuelle). *Québec français*, (149), 50-51.

Cajolet-Laganière, H. et Martel, P. (1993). Entre le complexe d'infériorité linguistique et le désir d'affirmation des Québécois et Québécoises. Dans Francard, M. (dir.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain, *1*(19), 169-185.

Chariet, M. (2014). L'insécurité linguistique en Algérie : les imprévus d'une politique des langues dans l'enseignement. *Études de linguistique appliquée*, *3*(175), 317-317.

Charlot, B., et Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137-151.

Charte de la langue française (RLRQ), c. C-11 : à jour au 1er octobre 2021. Éditeur officiel du Québec.

Cherfaoui, S. (à paraitre). *L'impact de la réussite du TECFÉE sur les compétences en écriture des futurs enseignants et futures enseignantes* [document en préparation]. Association générale des étudiantes et des étudiants de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Collodi, C. (s.d.). *Les aventures de Pinocchio : Histoire d'une marionnette* (C. Sartirano trad.). La bibliothèque électronique du Québec. (Œuvre originale publiée en 1881)

Corbeil, J.-C. (2019, 17 novembre). Entrevue avec Jean-Claude Corbeil [entrevue]. CRIFUQ. https://www.youtube.com/watch?v=E38VFO9kC1Q&t=2s

Demers, A., Dextrase, D., Duval, K. et Miljours, É. (2018). *Alphabétik* (cahier de savoirs et d'activités A; 3e éd.). Éditions Pearson ERPI.

Desharnais, F. (2019). *La petite Russie*. Éditions Pow Pow.

Éditions soleil de minuit. (2017). *Mandat*. https://www.editions-soleildeminuit.com/

Feussi, V. et Lorilleux J. (dir.). (2020). *(In)sécurité linguistique en francophonies : Perspectives in(ter)disciplinaires*. Éditions L'Harmattan.

Fountas, I. C., et Pinnell, G. S. (2012). *F&P text level gradient*. https://www.fountasandpinnell.com/textlevelgradient.

Fountas, I. C., et Pinnell, G. S. (2016). *The Fountas et Pinnell literacy continuum : A tool for assessment, planning, and teaching* (expanded edition). Éditions Heinemann.

Francard, M. (dir.) (1993). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain, (19).

Francard, M., (1997). Insécurité linguistique. Dans Moreau, M.-L. (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base*. Éditions Mardaga, 170-176.

Francophonie des Amériques (2020). *La francophonie en Amérique du Nord*. https://francophoniedesameriques.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques/amerique-du-nord

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Éditions Ophrys.

Gadet, F., et Guérin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, *3*(162), 21-27.

Gagné, G. (1983). Norme et enseignement de la langue maternelle. Dans Bédard, É. et Maurais, J. (dir.), *La norme linguistique*. Conseil supérieur de la langue française et Le Robert, 463-510.

Garneau, S. (2018). Le voile, l'alcool et l'accent. La « diversité » à l'épreuve du racisme vécu. *Diversité urbaine*, 17, 7-28.

Garrett, P. (2012). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.

Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M. et Préfontaine, C. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants une étude exploratoire*. Conseil supérieur de la langue française du gouvernement du Québec.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, *1*(28), 125-146.

Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Éditions Prise de parole.

Giasson, J. (2003). *La compréhension en lecture*. Éditions Gaëtan Morin.

Goldstyn, J. (2014). *Le petit tabarnak*. La Pastèque.

Gueunier, N., Genouvrier, E. et Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français parlé*. Éditions Honoré Champion.

Guérin, E. (2011a). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, *3*(174), 139-144.

Guérin, E. (2011b). La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège. *Le français aujourd'hui*, *2*(173), 57-70.

Guérin, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *Lidil*, (50), 147-167.

Hart, S. A. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser… pourquoi ? *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, *4*(2).

Houde-Sauvé, N. (réalisateur). (2020). *Briser le code* [film documentaire]. Picbois productions, https://briserlecode.telequebec.tv/

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Dans Huxley, R. et Ingram, E. (dir.), *language acquisition : models and methods*. Academic Press.

Kirsch, I., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. et Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Organisation de coopération et de développement économiques.

Klinkenberg, J.-M. (1997). Classe sociale des élèves. Dans Moreau, M.-L. (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base*. Éditions Mardaga, 81-87.

Klinkenberg, J.-M. (2002). La légitimation de la variation linguistique. *L'Information Grammaticale*, (94), 22-26.

Koch, P. et Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. Dans Holtus, G., Metzeltin, M. et Schmitt.,Ch. (dir.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik.* Éditions Niemeyer, 584-627.

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2e éd.). Éditions Heineman.

Laurendeau, P., Lavoie, L. et Richer, D. (2013). *La littérature jeunesse pour faire réfléchir sur les différences* [table ronde]. Centre québécois de ressources en littérature pour la jeunesse (CQRLJ), Bibliothèque et Archive nationales du Québec.

Laboratoire de linguistique formelle. (s.d.). *Corpus arboré pour le français/French Treebank*. http://www.llf.cnrs.fr/Gens/Abeille/French-Treebank-fr.php?fbclid=IwAR0LCDcoevnBWRbL0qVezWugCHTcoFPQavbFxhJ239F5Wg6s4zRNSwn4_8I

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Éditions de Minuit.

Lafontaine, D. (1997). Attitudes linguistiques. Dans Moreau, M.-L. (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base*. Éditions Mardaga, 56-60.

Laparra, M. (2003). Variations et usages linguistiques dans et hors l'école. *Le français aujourd'hui*, *4*(143), 7-16.

Lebrun, M. (2003). *Devenir compétent en lecture au secondaire*. Rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien à la recherche en lecture. Université du Québec à Montréal.

Lebrun, J., Lenoir, Y., et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : Analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, *3*(30), 509-533.

Lebrun, M. et Boyer, P. (2006). L'école, le programme et le manuel de français québécois du XXe siècle et son discours sur la langue d'ici : contribution à l'analyse d'un patrimoine linguistique sous surveillance. Dans Meunier, A. (dir.), *Patrimoine scolaire — Sa sauvegarde et sa valorisation*. Multimondes, 63-101.

Lebrun, M. (2008). Pourquoi un dossier sur les manuels scolaires ? *Magazine de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire*, 21(2), 29.

Leclerc, J. (1994). *Qu'est-ce que la langue ?* (2e éd.). Mondia Éditeurs.

Leclaire-Halté, A. et Maisonneuve, L. (2018). Les rapports texte-illustration dans deux fables de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau* et *La Cigale et la Fourmi.* Dans Montésinos-Gelet, I. (dir.), *Pleins feux sur l'album*. Centre de diffusion et de formation en didactique du français, 13-26.

Ledegen, G. (2000). *Le bon français : Les étudiants et la norme linguistique*. Éditions L'Harmattan.

Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I., et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Éditions Chenelière Éducation.

Le Manchec, C. (1999). *L'album, une initiation à l'art du récit*. Éditions de l'école.

Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans Montésinos-Gelet, I. (dir.), *Pleins feux sur l'album*. Centre de diffusion et de formation en didactique du français, 73-92.

Lonsdale, M. (2003). *The impact of school libraries on student achievement: A review of the research*. Australian School Library Association, Council for Education Research.

Marcoin, F. et Chelebourg, C. (2007). *La littérature de jeunesse*. Éditions Armand Colin.

Marois, A. (2019). *André a un accent* (Iris illus.). Éditions Fonfon.

Martel, M., et Pâquet, M. (2010). *Langue et politique au Canada et au Québec : Une synthèse historique*. Éditions Boréal.

Mathieu, C. (À paraitre). Attitudes et idéologies linguistiques des locutrices et locuteurs du français au Québec face à une réforme de l'accord du participe passé [mémoire de maitrise, Université de Sherbrooke].

Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*. Office Québécois de la Langue Française.

Meirieu, P. (2017). De Ferdinand Buisson à aujourd'hui : refonder l'école, oui… mais comment ? Avant-propos dans Buisson, F. E., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (*édition établie et présentée par P. Dubois et P. Meirieu). Éditions Robert Laffont. (Ouvrage original publié en 1880.)

Mercier, L. (2002). Le français, la langue qui varie selon les contextes. Dans Verreault, C., Mercier, L. et Lavoie, T., *Le français, une langue à apprivoiser : textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation (Québec, 2000-2001) dans le cadre de l'exposition « Une grande langue : le français dans tous ses états »*. Les Presses de l'Université Laval, 41-60.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire : français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2012). *Continuum en lecture : Interventions et dispositions à privilégier à chacune des phrases du développement*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2012). *Continuum en lecture : Profil de l'élève*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (s.d.). *Constellations et le continuum en lecture*. Gouvernement du Québec. https://constellations.education.gouv.qc.ca/

Moreau, M.-L. (1996). Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises. Dans Bavoux, C., (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique, Actes de la deuxième Table ronde du Moufia, 23-25 septembre 1994*. Éditions L'Harmattan.

Moreau, M.-L. (1997). Variation. Dans Moreau, M.-L. (dir.), *Sociolinguistique : les concepts de base*. Éditions Mardaga, 283-284.

Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G., et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *9*(2), 135-145.

Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A., et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée. *Éducation et francophonie*, *45*(2), 151-171.

Noël-Gaudreault, M. et Le Brun, C. (2013). La littérature de jeunesse : le lecteur, l'œuvre, les passeurs et le passage. *Revue des sciences de l'éducation*, *39*(1), 25-32.

Office québécois de la langue française. (2019, avril). *Synthèse du rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec*. Gouvernement du Québec. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2019/synthese-evolution-situation-linguistique.pdf

On n'est pas couché. (2013). *On n'est pas couché - Lisa Leblanc 14/12/13 #ONPC* [vidéo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=P5MBftz0lJE&t=363s

Paquin, C. (2021). Peut-on aborder de « grands sujets » avec les tout-petits ? Dans le *Toup'tiguide : stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture*. Communication-Jeunesse.

Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. et Cauchon, J. (2009). L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves. Dans Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Presses de l'Université du Québec, 127-152.

Poirier, C. (2006). Les fondements historiques de la conscience linguistique des Québécois. Dans Giovanni Dotoli (dir.), *Canada : le rotte della libertà. Atti del Convegno internazionale Monopoli, 5-9 ottobre 2005*. Schena Editore, 77-85.

Radio-Canada. (2017, 23 mars). Un livre sur trois vendu au Québec est un titre jeunesse. *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1023798/augmentation-ventes-livre-jeunesse-quebec

Rebourcet, S. (2008). Le français standard et la norme : l'histoire d'une "nationalisme linguistique et littéraire" à la française. *Communication, lettres et sciences du langage*, *2*(1), 107-118.

Remysen, W. (2004). La variation linguistique et l'insécurité linguistique : le cas du français québécois. Dans Pierre Bouchard (dir.), *La variation dans la langue standard. Actes du colloque tenu les 13 et 14 mai 2002 à l'Université Laval dans le cadre du 70e Congrès de l'ACFAS*. Office québécois de la langue française, 23-36.

Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans Vincent, N. et Piron, S. (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec : mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*. Éditions Nota Bene, 25-59.

Remysen, W. (s.d.). Le français et la variation linguistique [article thématique]. Dans *Usito*. https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/remysen_1

Richard, B. et Robichaud, G. (animation). (2021-présent). *Parler mal : le balado* [balado audio]. Société Radio-Canada. https://ici.radio-canada.ca/ohdio/balados/8638/parler-mal-francais-insecurite-langue

Rondal, J. A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Éditions Labor.

Roy, V., Despins, J. et Tremblay, I. (2018). *ABC avec Majesté* (cahier d'apprentissage A; 2e éd.). Éditions Chenelière Éducation.

RTL. (2018, 19 octobre). *La moquerie contre les accents gravée dans la loi ?* [vidéo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=dGyY7iFD65Q

Sagot, B. (2010). The Lefff, a freely available and large-coverage morphological and syntactic lexicon for French. *7th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2010)*. Institut national de recherche en informatique et en automatique (INRIA).

Scheepers, C. et Delneste, S. (2018). Le livre dans le livre : représentations du livre, de la lecture et du lecteur au cœur des albums. Dans Montésinos-Gelet, I. (dir.), *Pleins feux sur l'album*. Centre de diffusion et de formation en didactique du français, 27-52.

Statistique Canada. (2017, 2 août). *Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada*. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement

Shatz, M. et Gelman, R. (1973). The Development of Communication Skills : Modification in the Speech of Young Children as a Function of Listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(5), 1-38.

Steinbeck, J. (2020). *Des souris et des hommes* (M.E. Coindreau, trad.; R. Dautremer, illus.). Éditions Alto. (Œuvre originale publiée en 1937)

Tennant, J. (10 mars 2020). Les professeurs avec un accent sont moins bien notés sur RateMyProfessor [entrevue radiophonique]. Dans *Y a pas deux matins pareils*, Radio-Canada. https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/y-a-pas-deux-matins-pareils/segments/entrevue/158375/eyopener-accents-rate-my-professors-mauvaises-notes-racisme-linguistique-barriere-apprentissage

Thibault, A. (2017, 17 aout). Cartographier la rivalité linguistique entre Québec et Montréal. *Le français de nos régions*. https://francaisdenosregions.com/2017/08/17/cartographier-la-rivalite-linguistique-entre-quebec-et-montreal/

Trimaille, C. et Eloy, J.-M. (2013). *Idéologies linguistiques et discriminations*. Éditions L'Harmattan.

Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9728/Turgeon_Elaine_2013_these.pdf

Turgeon, E. (2018). Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. Dans Montésinos-Gelet, I. (dir.), *Pleins feux sur l'album*. Centre de diffusion et de formation en didactique du français, 53-72.

Université de Montréal. (s.d). Étapes du développement. Portail Enfance et famille. http://www.portailenfance.ca/wp/modules/developpement-de-lenfant/grandes-etapes-du-developpement/

Université de Montréal. (s.d.). Présentation ÉLODiL. Faculté des sciences de l'éducation. https://www.elodil.umontreal.ca/presentation/

Vachet, B. (2020, 20 mars). Un remède contre l'insécurité linguistique. *ONFR+*. https://onfr.tfo.org/un-remede-contre-linsecurite-linguistique

Vahou, K. M. (2018). *L'insécurité linguistique chez des élèves en Côte d'Ivoire*. Éditions L'Harmattan.

Vincent, D. (2008). La valorisation de la variation : oui, sans doute, peut-être, mais quand même. Dans Dumas, G. (dir.), *La Langue française dans sa diversité*. Gouvernement du Québec, 129-140.

Vincent, N. (2013). La lexicographie québécoise du 21e siècle : après les tempêtes, l'affirmation tranquille. Dans Molinari, C. et Puccini, P. (dir.) *Autour du français : langues, cultures et plurilinguisme : perspectives (socio-)linguistiques et identitaires*. Repères-DoRiF, *2*(2).

Vincent, N. (2017). L'élite du Québec à l'assaut du français québécois : 150 ans de dénigrement dans la presse écrite. Dans Kirouac Massicotte, I., et Puccini, P., *Langue et pouvoir*. Casa Editrice Clueb, 53-73.

Vincent, N. (2018). C'est écrit dans le dictionnaire ! Visite guidée de cinq dictionnaires du français utilisés au Québec. Dans Vincent, N. et Piron, S. (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec : mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*. Éditions Nota bene, 159-208.

Worobetz, S. (2020). *Motamo*. Éditions du Grand Duc.

Annexe 1

EXTRAIT DES RÉSULTATS DE LA CUEILLETTE DE DONNÉES

	Nom ou locution nominale	Catégorie	Sens employé (source Usito)	Dispersion	fréquence totale	Marquage ou variation possible
1	abri	NOM	Lieu couvert où l'on est protégé des intempéries ou du danger.	1	1	
2	accent	NOM	Signe diacritique qui particularise la graphie ou la prononciation de certaines lettres.	3	19	
3	accord	NOM	Correspondance entre des mots dont l'un agit sur la forme d'un autre, de plusieurs autres	1	1	
4	accord	NOM	Union, entente entre des personnes, résultant d'une rencontre des pensées, des sentiments, des volontés	1	1	
5	achat	NOM	**Absence de contexte**	1	1	
6	action	NOM	Ce que qqn fait ; concrétisation, manifestation d'une volonté, d'une pulsion.	2	6	
7	activité	NOM	Ensemble d'actions effectuées par qqn, une collectivité	4	30	
8	âge	NOM	La vie humaine considérée dans toute sa durée.	1	1	
9	aide	NOM	Action d'aider qqn ; soutien moral ou secours matériel qu'on apporte à qqn.	3	9	
10	aile	NOM	**Absence de contexte**	2	2	
11	air	NOM	Apparence, comportement, attitude extérieure d'une personne ; aspect, expression du visage.	2	2	
12	aliment	NOM	Toute substance susceptible de fournir aux êtres vivants les éléments nécessaires à leur croissance ou à leur conservation.	3	5	
13	alphabet	NOM	Ensemble de signes disposés selon un ordre conventionnel et qui servent à transcrire les sons d'une langue.	4	37	
14	âme	NOM	**Absence de contexte**	1	1	
15	ami	NOM	Personne avec qui on est uni par l'amitié.	4	90	
16	amitié	NOM	Sentiment d'affection, de profonde sympathie qu'une personne éprouve pour une autre ; relation qui en résulte.	1	1	
17	an	NOM	Période de douze mois utilisée pour mesurer la durée.	2	8	
18	ananas	NOM	Gros fruit conique de cette plante, recouvert d'une écorce à motifs d'écailles et couronné d'une touffe de feuilles courtes, très estimé pour sa chair jaunâtre, parfumée et sucrée.	3	3	Potentielle variation phonologique
19	ange	NOM	relig. Être spirituel supérieur à l'homme, inférieur à Dieu, dont il est une créature soumise ou révoltée ; catholicisme messager de Dieu auprès des hommes, serviteur chargé d'exécuter les ordres de Dieu.	1	2	
20	animal	NOM	Être vivant, organisé, élémentaire ou complexe, doué de sensibilité et de mobilité	4	51	

21	animal en peluche	LOC	Jouet en peluche, qui représente généralement un animal.	1	2	
22	année	NOM	Période de douze mois commençant le 1er janvier et se terminant le 31 décembre.	2	5	
23	année	NOM	Période comprise entre la rentrée des classes et les vacances d'été.	4	12	
24	après-midi	NOM	Partie de la journée qui s'étend de midi jusqu'au soir.	1	1	
25	araignée	NOM	Petit animal invertébré, apparenté aux insectes et insectivore, à tête et thorax fusionnés et à gros abdomen, qui est pourvu de quatre paires de pattes, de crochets venimeux servant à paralyser ses proies et de glandes abdominales produisant un fil de soie, et qui, selon les espèces, chasse à l'aide d'une toile ou d'un autre piège de soie ou encore à l'affût.	3	7	
26	arbre	NOM	Plante ligneuse (à fibres de bois) de taille relativement grande et pouvant vivre très longtemps, dont la forte tige (tronc), généralement unique et dénudée à la base, développe une importante ramification	4	10	
27	armoire	NOM	Meuble de rangement généralement haut et large, garni de tablettes et fermé par des battants.	1	1	
28	arrêt	NOM	**Absence de contexte**	1	1	
29	arrivée	NOM	Action d'arriver ; moment où on arrive.	2	2	
30	astronaute	NOM	Personne qui voyage à bord d'un véhicule spatial.	1	1	
31	atelier	NOM	Lieu où des ouvriers, des artisans exécutent en commun des travaux similaires ou connexes.	2	11	
32	atelier	NOM	Groupe de travail.	1	4	
33	auteur/autrice	NOM	Personne qui a composé une œuvre littéraire, scientifique ou artistique.	1	5	
34	auto	NOM	Automobile.	2	2	
35	autobus	NOM	servant au transport des élèves entre leur domicile et un établissement scolaire	4	13	
36	autobus jaune	LOC	servant au transport des élèves entre leur domicile et un établissement scolaire	2	2	Q/C, Familier
37	automne	NOM	Saison de l'année située entre l'été et l'hiver.	2	5	
38	automobile	NOM	Véhicule généralement à quatre roues, muni d'un moteur et servant au transport d'un petit nombre de personnes ou d'objets de faible encombrement.	1	1	
39	aventurier	NOM	Personne qui aime, qui recherche l'aventure, les entreprises risquées.	1	1	
40	avion	NOM	Appareil de locomotion aérienne plus lourd que l'air, équipé d'ailes fixes et propulsé par un ou plusieurs moteurs.	3	6	
41	avoine	NOM	Graminée originaire des régions froides et tempérées d'Eurasie et du Bassin méditerranéen, qui produit une panicule d'épillets lâches et dont certaines espèces sont cultivées comme plantes céréalières et fourragères.	1	1	

42	bain	NOM	Récipient, cuve où l'on prend les bains.	2	6	
43	balai	NOM	Ustensile de nettoyage composé d'un long manche auquel est fixé plus généralement une brosse de crin, de soies, de nylon, etc.	1	2	
44	balcon	NOM	Plateforme entourée d'une balustrade, qui fait saillie sur la façade d'un bâtiment et à laquelle on peut accéder de l'intérieur par une ou plusieurs ouvertures.	1	2	
45	baleine	NOM	Mammifère cétacé de très grande taille, dont la bouche, dépourvue de dents, est garnie de fanons adaptés à la capture du plancton, auquel on a déjà fait une chasse intensive notamment pour son épaisse couche de graisse	1	2	Potentielle variation phonologique
46	balle	NOM	Objet de forme sphérique généralement élastique et de petite dimension, que l'on utilise dans de nombreux jeux.	2	3	
47	ballon	NOM	Sphère très mince, souvent gonflée à l'hélium.	2	6	
48	ballon	NOM	Sphère gonflée d'air utilisée dans certains jeux et sports d'équipe.	4	16	
49	ballon	NOM	**Absence de contexte**	1	1	
50	banane	NOM	Fruit du bananier, de forme allongée et légèrement courbe, dont la peau épaisse et lisse est généralement jaune à maturité, et dont la chair est plus ou moins sucrée selon les variétés.	4	8	
51	bande dessinée	NOM	séquence de dessins, généralement accompagnés de texte, qui racontent une histoire.	2	3	
52	banque de mots	NOM	Terminologie des manuels	2	3	
53	bas	NOM	Pièce d'habillement qui couvre le pied et le bas de la jambe.	3	4	Q/C
54	bateau	NOM	Engin flottant de toute dimension, utilisé pour la navigation.	3	7	
55	bâton de hockey	NOM	Bâton à bout recourbé utilisé dans certains sports pour manier ou frapper une balle, une rondelle.	1	1	Q/C
56	bébé	NOM	Enfant en bas âge.	4	16	
57	bedaine	NOM	Gros ventre ; ventre.	1	1	Familier, Q/C
58	beigne	NOM	Pâtisserie ayant généralement la forme d'un anneau, traditionnellement faite de pâte frite ; pâtisserie similaire, non trouée.	1	1	Q/C
59	béluga	NOM	Mammifère cétacé des mers arctiques (aussi présent dans l'estuaire du Saint-Laurent et dans le Saguenay), de taille moyenne, à corps blanc sans nageoire dorsale et à petite tête arrondie dont les mâchoires s'avancent en forme de bec.	1	2	Au Québec (référentiel)
60	besoin	NOM	Situation d'exigence ou prise de conscience d'un manque.	4	10	
61	bête	NOM	**Absence de contexte**	1	1	
62	beurre	NOM	Matière grasse alimentaire obtenue par barattage de la crème du lait.	1	7	

63	biberon	NOM	Petite bouteille munie d'une tétine servant à l'allaitement ; son contenu.	3	4	
64	bibliothèque	NOM	Établissement qui rassemble de nombreuses collections de livres, d'encyclopédies, de périodiques, etc. sur différents supports (papier, microfilm, numérique) pour les rendre consultables soit sur place, soit par un système de prêt.	1	3	
65	bicyclette	NOM	Véhicule à deux roues montées sur cadre, dont l'une, commandée par un guidon, est directrice, tandis que l'autre est entraînée par un pédalier.	2	2	
66	bijou	NOM	Petit objet de parure ouvragé, généralement précieux par sa matière.	1	6	
67	bille	NOM	Petite boule de pierre peinte ou de verre, servant aux jeux des enfants.	1	1	
68	bingo	NOM	Jeu de hasard originaire des États-Unis, populaire au Québec, où un meneur de jeu annonce des numéros que les joueurs doivent marquer sur les cases correspondantes de leur carte jusqu'à ce que l'un d'entre eux ait complété un jeu prédéterminé	1	2	Q/C
69	biscuit	NOM	Petite pâtisserie plate, sucrée ou salée, généralement dure, composée d'un mélange de farine, d'œufs et de sucre, cuite au four.	2	6	Q/C
70	bisou	NOM	Baiser.	1	1	Lang. Enfantin
71	blague	NOM	Histoire qu'on invente et à laquelle on tente de faire croire pour faire rire ou pour tromper.	1	1	
72	blé	NOM	Graminée céréalière annuelle originaire du Proche et Moyen-Orient, qui est très largement cultivée pour son épi de grains comestibles, lesquels servent notamment à la production de farine et de semoule destinées à l'alimentation humaine.	1	1	
73	bobo	NOM	Douleur physique, blessure légère.	1	1	Lang. Enfantin, Familier
74	bois	NOM	de bois, en bois. Fabriqué, construit avec du bois.	1	1	
75	boîte	NOM	Contenant rigide de forme et de grosseur diverses, généralement avec un couvercle.	1	1	
76	boîte à lunch	NOM	contenant rigide généralement isotherme qui sert à transporter un repas.	1	1	Q/C
77	bol	NOM	Récipient hémisphérique et sans anse, généralement destiné à contenir des liquides ; son contenu.	2	8	
78	bolide	NOM	Absence de contexte	1	1	
79	bonbon	NOM	Petite confiserie généralement ferme, aromatisée et colorée.	4	22	
80	bond	NOM	Action de s'élever par une brusque détente musculaire.	1	3	
81	bonheur	NOM	Chance, occasion propice, événement propre à apporter quelque satisfaction.	1	1	
82	bonhomme de neige	LOC	Forme humaine représentée grossièrement.	4	28	
83	botte	NOM	Chaussure enveloppant le pied jusqu'à la cheville ou au mollet et parfois jusqu'à la cuisse.	3	9	

84	bouche	NOM	Cavité située à la partie inférieure du visage de l'être humain, bordée par les lèvres, constituant l'orifice initial du tube digestif et ayant des fonctions gustative, respiratoire et phonatoire.	4	16	
85	boucles d'oreilles	LOC	bijou que l'on fixe au lobe de l'oreille.	1	1	
86	bougie	NOM	Petit cylindre de cire, entourant et alimentant une mèche, dont la flamme fournit un moyen d'éclairage habituel ou d'appoint.	2	2	Concurrence potentielle avec chandelle (Q/C)
87	boule	NOM	Objet naturel ou façonné, creux ou plein, de forme sphérique.	3	3	
88	boule de neige	LOC	Objet naturel ou façonné, creux ou plein, de forme sphérique.	3	6	
89	bouquet	NOM	Assemblage de fleurs, généralement réunies en faisceau de façon à composer une harmonie de formes, de couleurs, de parfums.	1	1	
90	bout	NOM	Limite d'un espace.	1	2	
91	boutique	NOM	Établissement commercial où est exposée la marchandise vendue au détail ; local dans lequel un artisan exerce son métier et vend sa marchandise.	1	6	
92	bouton	NOM	Petit objet qui sert à assembler ou à décorer différentes parties d'un vêtement.	2	10	
93	branche	NOM	Partie ligneuse allongée qui se développe, directement ou indirectement, à partir du tronc d'un arbre.	3	4	
94	bras	NOM	Partie du membre supérieur de l'être humain, comprise entre l'épaule et le coude.	2	13	
95	brebis	NOM	**Absence de contexte**	1	1	
96	brosse à dents	LOC	Ustensile de nettoyage fait d'un assemblage régulier de poils, de crins, de brins de diverses matières monté sur un même support.	1	1	
97	bruit	NOM	Ensemble de sons, d'intensité variable, dépourvus d'harmonie, résultant de vibrations irrégulières.	2	5	
98	bûche	NOM	gâteau en forme de bûche servi durant la période de Noël.	1	1	
99	bulle	NOM	Sphère constituée par une enveloppe mince remplie d'air.	2	3	
100	bulle	NOM	Espace délimité par une ligne courbe fermée dans lequel sont inscrites les paroles ou les pensées d'un personnage de bande dessinée.	1	1	
101	bureau	NOM	**Absence de contexte**	2	2	
102	but	NOM	Point marqué quand l'objet pénètre dans cet espace.	1	7	
103	cabane	NOM	Construction rudimentaire servant d'habitation, d'abri ou de remise.	1	1	
104	cabane à sucre	LOC	bâtiment central d'une érablière, où se font toutes les opérations de transformation de l'eau d'érable en différents produits (sirop, tire, beurre, sucre).	2	4	Au Québec (référentiel)
105	cache-cache	NOM	Jeu d'enfants où l'on se cache.	1	4	Q/C
106	cadeau	NOM	Ce que l'on offre à qqn à titre gracieux pour lui faire plaisir.	4	21	

107	cadenas	NOM	**Absence de contexte**	1	1	
108	cafétéria	NOM	Salle d'un établissement ou d'une entreprise, où les personnes qui fréquentent ces lieux peuvent s'attabler pour manger le repas qu'ils ont apporté ou ce qu'ils s'achètent sur place.	1	1	
109	cahier	NOM	Assemblage de feuilles de papier, agrafées ou cousues, protégées par une couverture et destinées à recevoir des notes manuscrites, des dessins, etc.	2	9	
110	cailloux	NOM	Morceau de pierre de petite ou moyenne dimension.	2	2	
111	caïman	NOM	Grand reptile semi-aquatique des régions tropicales et équatoriales d'Amérique, voisin du crocodile et de l'alligator mais à museau arrondi, court et large, dont la peau ventrale est renforcée par des plaques osseuses.	1	1	
112	câlin	NOM	Caresse affectueuse ; étreinte tendre.	2	7	
113	camarade	NOM	Personne à qui on est lié par une vie ou des activités communes.	1	4	
114	camion	NOM	Véhicule automobile de fort tonnage servant généralement au transport de marchandises, de matériaux.	3	4	

Annexe 2

ALBUM (VERSION PROVISOIRE)

La bouche pleine de mots

Écrit par Marie Jutras
Illustré par Jessie Charbonneau

1

Salut! Je m'appelle Zoé et je suis en première année.

2

Aujourd'hui, c'est congé.

Je vais me faire garder chez ma voisine Monique parce que mes parents travaillent même pendant les journées pédagogiques. C'est dommage!

3

J'aime beaucoup Monique, elle est gentille.

Elle habite à côté de chez moi depuis très très longtemps. C'est souvent elle qui me garde et en échange, papa l'aide à tondre le gazon.

4

Elle ne parle pas tout à fait de la même façon que maman, papa et moi.

Maman et papa m'ont dit que c'est parce qu'elle vient de France.

5

J'ai souvent quelques pépins quand je vais chez Monique. On ne se comprend pas tout à fait.

-Tu veux de la limonade Zoé ?

6

Mais elle me tend une boisson gazeuse. Je ne comprends pas.

7

Elle m'explique que certains mots que je connais ne veulent pas dire la même chose en France. Elle dit que c'est normal!

-C'est ce qui fait la richesse du français. Il bouge beaucoup d'un endroit à l'autre. Comme pour la limonade!

8

Limonade là-bas

Limonade ici

As-tu déjà remarqué que des personnes utilisent des mots différents que toi pour désigner certains objets ou aliments?

9

Monique et moi adorons cuisiner ensemble. Aujourd'hui nous préparons des gâteaux parce que je sais que Monique aime beaucoup ça.

10

Elle dit être capable d'en manger trois d'un coup...

Même pour moi, ça me semble beaucoup!

11

Par contre, je trouve que nos petits gâteaux ressemblent beaucoup plus à des biscuits qu'à des gâteaux...

Elle m'explique que certains mots que je connais ne veulent pas dire la même chose en France. Elle dit que c'est normal!

12

Gâteaux là-bas

Gâteau ici

Biscuits là-bas

Biscuits ici

13

Monique me dit que ce que j'appelle un biscuit, est un gâteau pour elle. Je ne comprends pas trop.

C'est simple, au Québec et ailleurs dans le monde, on n'utilise pas tous les mêmes mots pour dire les choses!

Même dans ta classe, c'est possible que tu remarques des différences. Ça dépend d'où tes camarades viennent ou même d'où viennent leurs parents!

14

C'est ce qui fait la richesse de notre langue, elle bouge beaucoup!

Ma langue ?

Pas cette langue là!

15

Ta langue ne sert pas seulement à manger de la crème glacée! Elle sert à parler aussi!

Essaye de parler en sortant la langue. Tu vas voir, c'est difficile!

16

Ta langue, c'est ce qui te permet de me raconter des blagues et ce qui est arrivé pendant ta journée à l'école; c'est ce qui te permet d'apprendre et de comprendre des nouvelles choses, d'exprimer comment tu te sens, d'expliquer ce qu'il y a dans ta tête. Elle sert à plein de chose la langue!

17

Tous les mots que tu connais font partie de la langue. Combien de mots connais-tu ?

- Plein!

18

mais comme on a chacun une langue, elles sont toutes différentes !

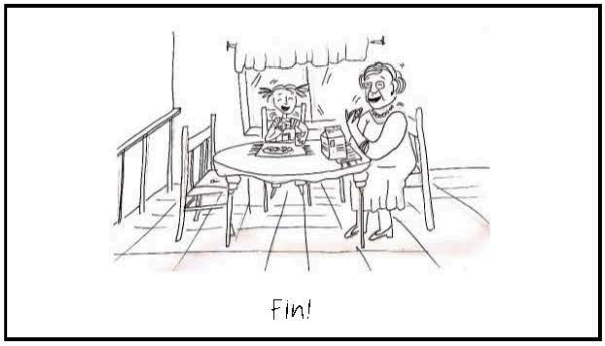
19

De retour à la cuisine,
nous mélangeons tous les ingrédients.
20 minutes plus tard, c'est prêt!

20

Les biscuits sortent du four. Hummm! Ça sent très bon!
-Dis Zoé, tu veux de la glace avec les biscuits ?
-Hum.. Non merci.

21


Fin!

22

Annexe 3

CRITÈRES DU CONTINUUM DE LECTURE : PHASES 3 ET 4

Phase 3 : critères de classification

A. Le livre est court (on trouve entre 26 et 28 pages)

B. Le texte est court (on trouve des phrases simples et courtes, parfois plus longues : 10 à 12 mots). Les structures peuvent varier légèrement : lorsqu'un pattern est repris, les changements concernent plus qu'un ou deux mots. La syntaxe commence à être influencée par la langue écrite. On observe quelques phrases négatives et interrogatives. On trouve généralement une action qui est décrite dans une phrase sur une page ; à l'occasion, une même phrase peut être présentée sur deux et même trois pages. L'utilisation de la forme narrative peut aussi provoquer, à l'occasion, l'apparition de quelques structures syntaxiques moins usuelles à l'oral.

   La série d'albums marquée d'un plus (+) peut présenter un texte plus long. On trouve alors quelques phrases par page.

C. Les liens sont assez directs entre le texte et l'image. L'illustration peut aussi compléter le texte. On trouve de la fantaisie, souvent de l'humour.

D. Les récits sont courts. On observe encore les procédés de répétition, d'association ou d'accumulation ainsi que des structures récurrentes, en boucle ou à relais (la fin d'une phrase est utilisée pour en commencer une nouvelle).

E. Le lexique est composé de mots courants ; on trouve, à l'occasion, un vocabulaire plus riche (des adjectifs, des noms et des verbes qui sont moins utilisés à l'oral).

F. La typographie est standard. Les caractères sont gros, l'imprimé est généralement placé au même endroit sur les pages.

G. Les livres présentent des sujets proches des préoccupations des enfants ; les expériences présentées sont familières. Le contenu exige peu d'analyse de la part du jeune lecteur.

Phase 4 : critères de classification

A. Le livre est plus long (on trouve maintenant entre 28 et 33 pages).

B. Le texte est plus long. Des phrases courtes (8 à 12 mots) et longues (14 à 20 mots) se côtoient fréquemment. Les phrases sont aussi plus complexes. On trouve, à

l'occasion, plus d'une proposition par phrase. On remarque maintenant plusieurs phrases par page. Le texte commence à être plus littéraire : il s'éloigne du langage oral. Les temps verbaux sont plus variés ; on utilise l'imparfait et le passé simple. On observe aussi quelques inversions, de même que des phrases négatives, exclamatives et interrogatives.

C. Les liens sont moins directs entre le texte et l'image. Les illustrations créent maintenant l'atmosphère : elles complètent, nuancent ou précisent le rôle ou encore les émotions des personnages. À l'occasion, deux illustrations se retrouvent sur une même page. Elles peuvent aussi être caricaturales ou même contredire le texte.

D. Les récits sont moins prévisibles (une même action peut se développer sur plusieurs pages). Le récit peut aussi compter quelques péripéties.

E. Le lexique est composé de mots courants et d'un vocabulaire plus riche (adjectifs, adverbes, métaphores). On utilise aussi davantage de termes substituts ainsi que des marqueurs de relation.

F. La typographie est moins standard, les caractères peuvent changer, et le texte n'est pas toujours au même endroit sur les pages du livre. Les contrastes texte/fond sont moins marqués. À l'occasion, on utilise des phylactères, différentes zones de texte ou encore des encadrés.

G. Les livres traitent toujours d'expériences familières aux jeunes enfants. Certains traits des personnages ou encore certains événements sont grossis pour créer plus d'effet ou pour faire sourire. Le réel et l'imaginaire peuvent se côtoyer.

Annexe 4

APPROBATION DU COMITÉ ÉTHIQUE

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Sherbrooke, le 6 novembre 2020

Mme Marie Jutras
FLSH Arts, langues et littératures (études)
Université de Sherbrooke

Directrice ou directeur de recherche :
Mme Nadine Vincent

N/Réf. 2020-2751/Jutras

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé **« La variation linguistique racontée aux enfants : Développement d'un outil pédagogique pour le premier cycle du primaire au Québec »**.

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20-7495)
- Autres documents pertinents (Texte-vulgarisation_mj.docx)

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 6 novembre 2021**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-LSH) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-LSH) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-LSH). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Mme Carole Coulombe
Coordonnatrice à l'éthique de la recherche

pour Olivier Laverdière, Président
Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines
Université de Sherbrooke

NAGANO www.nagano.ca Approbation du projet par le comité d'éthique de la recherche suite à l'approbation conditionnelle
CER Lettres et sciences humaines - Université de Sherbrooke / Tél. : 819-821-8000, poste 62644 / cer_lsh@usherbrooke.ca 1 / 1

Annexe 5

Formulaire d'information et de consentement

Votre participation est sollicitée pour un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer (en votre nom et celui de votre enfant qui participe avec vous) à la fin de ce document ou encore donner votre consentement de façon orale ou par retour de courriel. Prenez tout le temps nécessaire pour prendre votre décision.

La variation linguistique racontée aux enfants :
Développement d'un outil pédagogique pour le premier cycle du primaire au Québec

Personnes responsables du projet de recherche
Le projet de recherche est réalisé par Marie Jutras (marie.jutras@usherbrooke.ca), étudiante à la maitrise en études française (profil linguistique) dans le cadre de son projet de mémoire, sous la direction de la professeure Nadine Vincent (nadine.vincent@usherbrooke.ca).

Objectif de ce projet de recherche
L'objectif de ce projet de recherche et de mettre en place un outil pédagogique permettant de vulgariser des notions de linguistique aux enfants, et par le fait même, lutter contre l'insécurité linguistique. Ce phénomène se définit par « un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité par rapport à sa propre façon de s'exprimer qui est comparée à d'autres formes d'expression jugées plus légitimes. »[50]

Nature de la participation
Votre participation me permettra d'évaluer et d'améliorer l'outil pédagogique que je tente de développer. Il s'agit d'un album de littérature jeunesse intégrant des notions de linguistique de façon vulgarisée pour les enfants et pour les adultes.
Votre participation sera requise en deux temps. Dans un premier temps, je vous enverrai l'extrait de l'album ainsi que le texte explicatif (environ 2 pages). Vous devrez lire le texte explicatif pour ensuite faire la lecture de l'album avec votre enfant. La lecture du texte explicatif ainsi que de l'album peut prendre environ 45 minutes. Ce temps est variable en fonction des questionnements de l'enfant. Ces questionnements, ainsi que la discussion qui en découle, sont souhaités. Vous pourrez procéder à l'expérimentation au moment où vous le souhaitez et à l'endroit où vous le souhaitez : vous devrez seulement vous enregistrer (que ce soit en vidéo ou en audio) faire la lecture à votre enfant et me faire parvenir l'enregistrement.
Dans un deuxième temps, nous organiserons une courte rencontre (environ 10 minutes) pour discuter de vos impressions par rapport à l'outil. Ces rencontres auront lieu par téléphone ou par visioconférence, selon votre convenance, en fonction de vos disponibilités.

[50] Remysen, W. (2018), « l'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes ». Vincent, N. et Piron, S. (dir.), La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec : mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière. Éditions Nota Bene, 440 p.

Avantages, inconvénients et risques pouvant découler de la participation
Votre participation à ce projet de recherche vous permettra d'acquérir de nouvelles connaissances en linguistique et de mieux comprendre les enjeux qui y sont liés. À cela s'ajoute le fait qu'elle contribuera à l'avancement des connaissances et de la recherche.

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps.

Vous ne recevrez pas de compensation financière pour votre participation à ce projet de recherche.

Participation volontaire et possibilité de retrait
Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en informant l'équipe de recherche.
Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio, vidéo ou écrits vous concernant soient détruits ?

Oui Non Initiales du participant :_____

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, la chercheuse vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

Confidentialité, partage, surveillance et publications
Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements vous concernant et nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet. Votre dossier de recherche peut comprendre des renseignements tels que votre nom, votre sexe, votre âge, votre langue maternelle ainsi que des enregistrements vidéo ou audio qui seront réalisés dans le cadre du projet de recherche.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Votre identification se fera par un numéro de code seulement. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par la chercheuse. Les données recueillies seront conservées, sous clé, pendant au moins 7 ans par la chercheuse aux fins exclusives du présent projet de recherche puis détruites. Les données de recherche pourront être publiées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier. À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par des organismes réglementaires, des représentants de l'établissement ou du comité d'éthique de la recherche. Ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

Résultats de la recherche
Si vous souhaitez obtenir un résumé des résultats généraux de la recherche, veuillez indiquer une adresse courriel où nous pourrons vous le faire parvenir :
Adresse électronique :_____

Coordonnées de personnes-ressources
Si vous avez des questions ou éprouvez des problèmes reliés au projet de recherche, ou si vous souhaitez vous en retirer, vous pouvez communiquer avec :

– Marie Jutras (Étudiante) : marie.jutras@usherbrooke.ca
– Nadine Vincent (Directrice) : nadine.vincent@usherbrooke.ca

Approbation par le comité d'éthique de la recherche
Le Comité d'éthique de la recherche — Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel cer_lsh@USherbrooke.ca.

Signature de la personne participante
J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. On m'a expliqué le projet de recherche et le présent formulaire d'information et de consentement. On a répondu à mes questions et on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. Après réflexion, je consens à participer à ce projet de recherche avec mon enfant aux conditions qui y sont énoncées. J'autorise la chercheuse responsable de la présente recherche à utiliser de façon anonyme les enregistrements à des fins de diffusion des résultats.

J'accepte Je refuse

_____
Nom de la personne participante et nom de l'enfant

_____
Signature Date

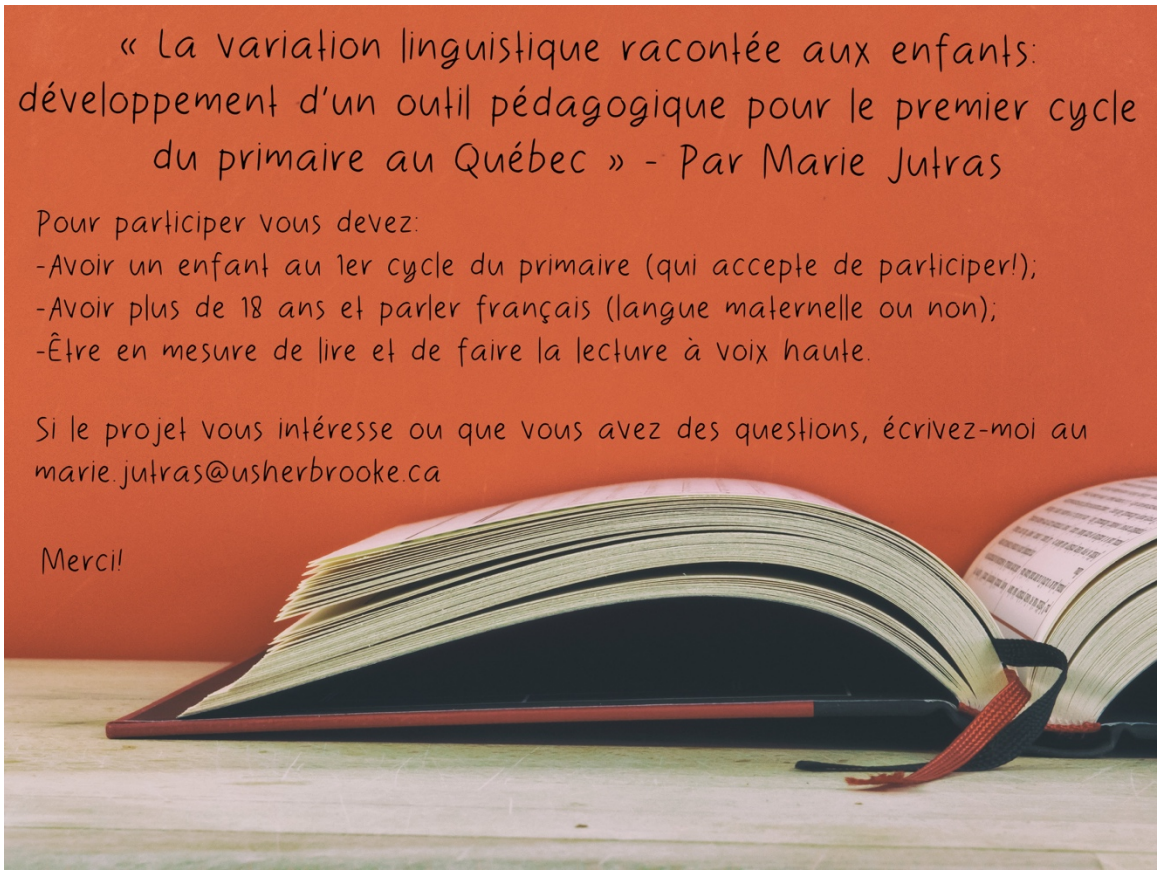
Engagement de la chercheuse responsable du projet de recherche
Je certifie qu'on a expliqué à la personne participante le projet de recherche et le présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions qu'elle avait. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée et datée à la personne participante.

_____
Nom de la chercheuse responsable

_____
Signature Date

Annexe 6

APPEL À LA PARTICIPATION



Annexe 7

INSTRUCTIONS DÉTAILLÉES

Le présent document fait office d'instructions détaillées pour le bon déroulement de l'expérimentation. Il vous est demandé de suivre les étapes suivantes :

1. **Lire le texte explicatif destiné à l'adulte** : il s'agit d'un court texte d'environ deux pages vous expliquant certaines notions de sociolinguistique qui seront intégrées de façon vulgarisée dans l'album. Ce texte a pour objectif de vous en apprendre davantage sur certains enjeux linguistiques et d'aborder ces derniers avec votre enfant dans le cadre de la lecture. Si un ou des passages de ce texte ne vous semblent pas clairs ou si vous avez des questions, je vous prie de me les adresser avant de passer à la deuxième étape. Vous pouvez me contacter par courriel, téléphone, ou visioconférence. Cette lecture devrait durer environ 10 minutes.

2. **Préparer la lecture de l'album** : maintenant que vous avez les connaissances nécessaires en tête, préparez-vous à lire l'album avec votre enfant. Il est souhaitable de choisir un moment où l'enfant est calme et réceptif.ve, bref, un moment propice à la lecture. Avant de commencer, installez votre dispositif d'enregistrement à proximité afin d'avoir une qualité de son optimale. Je vous encourage à faire un petit test au préalable afin de s'assurer que tout soit conforme et de ne pas avoir à recommencer.

3. **Lire l'album** : une fois en place avec l'enfant, procédez normalement à la lecture. Comme l'album est prévu pour se faire en lecture dirigée, l'adulte doit lire le texte à l'enfant. Nous voulons que l'enfant se concentre sur les notions et le contenu plutôt que sur la lecture et les sons à décoder.

   À plusieurs reprises dans l'album, des questions sont adressées à l'enfant. Mettez l'accent sur ses questions. Vous êtes aussi libres de poser des questions complémentaires qui vous semblent pertinentes en lien avec le sujet. Une fois la lecture terminée, questionnez l'enfant sur son appréciation de l'album ainsi que sur sa compréhension. Voici des exemples de questions :

- *As-tu aimé le livre ? Pourquoi ?*
- *Qu'est-ce qui t'a surpris dans le livre ? Pourquoi ?*
- *Est-ce que ça te fait penser à une situation particulière ?*
- *Te souviens-tu d'un moment où quelqu'un de ta classe utilisait un mot différent ? Lequel ? Comment as-tu réagi la première fois ?*
- *Quel élément du livre t'a marqué ?*
- *Que comprends-tu du livre ?*
- *Qu'as-tu appris de nouveau ?*

Quand la lecture et les questions sont terminées, vous pouvez mettre fin à l'enregistrement. La lecture de l'album devrait pendre entre 20 et 30 minutes en fonction des discussions avec l'enfant.

4. **Faire parvenir l'enregistrement à la chercheuse** : vous pouvez m'envoyer l'enregistrement par courriel au marie.jutras@usherbrooke.ca. Par contre, il est possible que le fichier soit trop lourd pour un envoi par courriel. Dans le cas échant, je vous invite à importer le fichier sur un serveur infonuagique tel que Google Drive ou Drop Box et à me le partager. De mon côté, je téléchargerai le fichier et par la suite, vous pourrez le supprimer de la plateforme.

5. **Entrevue finale** : À la lumière de votre expérience, je vous poserai quelques questions sur le texte explicatif, l'album et la lecture. Je vous suggère d'écouter l'enregistrement préalablement à la rencontre afin de vous rafraichir la mémoire sur les questionnements ou les réflexions que vous avez rencontrés en cours de lecture. Cette entrevue devrait durer environ 10 minutes.

Voilà ! Merci beaucoup de votre engagement dans ce projet. Votre participation est très appréciée et est essentielle à la réalisation de mon mémoire et par conséquent de l'album.

– Marie Jutras, étudiante-chercheuse en linguistique

Annexe 8

TEXTE EXPLICATIF

Bonjour lecteurs, lectrices, enseignants, enseignantes et parents (ou tout ça à la fois !),

Je m'appelle Marie Jutras, enseignante, linguiste (enfin, presque) et autrice de ce livre. J'ai écrit cet album à la lumière de mes recherches afin d'aborder la variation linguistique avec les enfants, un aspect qui me semble essentiel dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue. Je tiens à préciser quelques éléments avec l'adulte (c'est-à-dire vous !) pour l'accompagnement des enfants dans cette importante lecture. Le but est que vous soyez en mesure de mieux comprendre le concept de variation linguistique et d'avoir des discussions éclairées avec les enfants sur le sujet.

Tout le monde s'entend pour dire que chaque individu est unique, que ce soit par sa personnalité, ses expériences de vie, son milieu, ses origines, bref, une multitude de facteurs ! Ces singularités affectent aussi la langue de l'individu et de la communauté à laquelle il appartient. C'est ce qu'on appelle la variation linguistique.

La **variation linguistique** est un phénomène naturel marqué par une différence dans la langue d'une personne à l'autre ou encore d'un groupe à l'autre. Cette diversité s'explique par de nombreux facteurs. De façon générale, on classe la variation linguistique selon 4 grands types : temporel, géographique, social et communicationnel. Voici quelques exemples :

Type de variation	Exemples
Variation temporelle *– selon le temps, l'époque ou la génération*	• Le français d'aujourd'hui est différent du français utilisé en 1800. Des mots dont le commun des mortels ignore même la définition aujourd'hui ont été très courants à une certaine époque. On peut penser à des mots comme *varlope* (outil pour travailler le bois) ou encore *arsoudre* (surgir, apparaître). • Parfois, certains mots sont vieillis dans une région, mais ne le sont pas dans une autre ! C'est le cas de *grand-maman* et *grand-papa*, mots très courants au Québec, qui ont plutôt été remplacés par *mamie* et *papi* en France. Même chose pour le fameux *j'avions* qui est vieilli en France mais très présent en Acadie. • La langue utilisée par nos parents ou nos grands-parents peut être différente de la nôtre pour certains aspects. Personnellement, ma grand-mère rrroule beaucoup ses R et utilise l'expression « au ras de » pour dire « près de » alors que moi, je ne dirais jamais

	ça. Elle dit « pourrrde » (pour *poudre*) aussi, ce qui me fait toujours bien rire.
Variation géographique — *selon l'endroit géographique (pays, région ou même ville)*	• Prononciation de *poteau* ou de *baleine* (le fameux débat !) en fonction d'où on se trouve au Québec. Dans l'est on retrouve davantage bal-*è*-ne et dans l'ouest bal-*in*-ne. • Bien que plusieurs réalités existent souvent d'un endroit à l'autre, les mots pour les nommer sont parfois différents. Par exemple, on retrouve des paires comme *mitaines/moufles*, *tuque/bonnet* ou *foulard/écharpe* où le premier est un terme utilisé au Québec et le second plus largement en Europe. Parfois c'est l'inverse qui se produit et un même mot veut dire deux choses complètement différentes, c'est d'ailleurs le cas de *gâteau* qui, au Québec, n'a pas la même définition qu'en France. Vous verrez de quoi il est question dans ce livre !
Variation sociale — *selon les groupes auxquels on appartient (langage spécialisé), la classe sociale, etc.*	• Quand j'ai un problème avec mon ordinateur, j'appelle mon frère. Souvent il me dit un paquet de mots que je comprends à peine, du genre : « ton ordi est lent à cause de ton 2 cœurs 4 threads, ton GPU a 1200 kuda core et ton 2048MB de RAM a 2400 mHz », ce à quoi je réponds généralement « Hum ok, je te l'apporte et tu t'en occupes ? » • Dans *Les Belles sœurs* de Michel Tremblay, on retrouve beaucoup de mots associés au milieu populaire ou à une population moins scolarisée, comme *piasse*, *patente*, *être à boute*, *être en verrat*, etc.
Variation communicationnelle — *selon la situation dans laquelle on se trouve, notamment formelle ou informelle*	• Bien que j'utilise souvent des mots comme *genre* ou *tsé* (forme contractée de *tu sais*) au quotidien, j'essayerais d'éviter de les utiliser en entrevue ou dans un contexte formel. De la même façon qu'on éviterait les sacres et qu'on vouvoierait notre interlocuteur ou notre interlocutrice. • Inversement, dans une conversation informelle avec ma mère, il serait étrange que je commence à utiliser le passé simple ! Si je disais : « Hier mon cordial et bienveillant conjoint me concocta le plus divin repas à la suite duquel nous soupâmes en tête à tête », ça pourrait sonner un peu pédant et inadéquat, non ?

Bref, la variation linguistique est un phénomène tout à fait normal, naturel et même attendu ! Chaque personne possède sa propre langue et cette dernière est aussi déterminée par son ou ses groupes sociaux (tranche d'âge, niveau de scolarité, origine géographique, milieu de travail, etc.). Une personne peut aussi modifier, consciemment ou pas, sa façon de

parler (ou d'écrire) selon le contexte dans lequel elle se trouve. Si elle s'adresse à son père ou à sa patronne, à un Québécois ou à une Française, à une personne âgée ou à un enfant, dans un contexte formel ou informel, sa façon de parler va en être affectée. Il existe des milliers d'autres situations qui font en sorte qu'une personne change sa manière de s'exprimer. Cette adaptation est un signe de variation linguistique.

Cependant, quand un marqueur de variation ou encore toute une variété est dévalorisée, par les autres ou par soi-même, c'est-à-dire quand nous trouvons que notre accent n'est pas joli, que nous parlons mal ou que nous essayons de nous détacher de notre variété, cela peut mener à un sentiment d'**insécurité linguistique.** Ce dernier se définit par « un sentiment d'illégitimité ou de culpabilité par rapport à sa propre façon de s'exprimer qui est comparée à d'autres formes d'expression jugées plus légitimes. »[51]

Chez les enfants, notamment à l'école, l'insécurité linguistique peut nuire à la réussite en français, parce qu'il ou elle pense ne pas bien parler ou ne pas être à la hauteur. Il ne serait pas surprenant qu'un enfant ne sache pas nager dès son premier contact dans l'eau : il en est de même avec la langue standard ou scolaire, c'est un long apprentissage. Il est donc tout à fait normal de faire des erreurs, ça fait partie du processus ! Pourtant, tous les enfants possèdent déjà un bagage linguistique très riche et d'accorder la juste valeur à ce bagage peut changer la perception que les enfants ont de leur langue et du français scolaire. Connaitre les registres et les normes et être en mesure de naviguer entre eux sont des forces, d'autant plus qu'il s'agit d'un bagage non négligeable pour introduire de nouvelles connaissances langagières. Ainsi, que l'enfant se sente en confiance avec sa langue et vive des expériences positives en français favorisera sa réussite scolaire.

Alors, si on valorise la diversité culturelle, pourquoi ne pas valoriser la diversité linguistique ? Comment faire ? Il existe plusieurs façons simples de changer son approche :

— Éviter de dire qu'une forme ou qu'un mot « ne se dit pas » ou « n'existe pas », dire plutôt qu'il n'est pas adapté à la situation, qu'on l'emploie plutôt à l'extérieur du cadre scolaire/formel ;

[51] Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. Dans Vincent, N. et Piron, S. (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec : mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*. Éditions Nota Bene, 25-59.

– Éviter de qualifier les accents différents de « bizarres », « d'étranges » ou de « drôles » : opter plutôt pour des adjectifs positifs ;

– Valoriser le bagage linguistique des enfants et partir de ce qu'ils connaissent pour bâtir des nouveaux savoirs en français ;

– Enseigner que la langue varie, change d'une région à l'autre, évolue à travers le temps, que ce soit à travers ce livre ou d'autres livres qui mettent en lumière des différences linguistiques ;

– Mettre de l'avant différentes formes d'expressions (BD, baladodiffusion, blogues, chansons, poésie, etc.) pour explorer la langue française dans son ensemble et pour montrer qu'elle n'est pas du tout limitée à la norme standard, aux dictionnaires et aux écrits classiques : faites appel aux intérêts des enfants !

Bref, l'idée derrière tout ça est d'éviter de condamner la langue des enfants, tout simplement. C'est d'autant plus important à leur entrée à l'école lorsqu'ils et elles seront confrontés à la langue scolaire ainsi qu'à celles de leurs camarades de classe. L'école doit enseigner la langue standard, certes, mais cet apprentissage peut (et doit !) se faire dans la considération de la variation linguistique. Légitimer ce phénomène (même s'il n'est pas nécessairement pris en compte dans les travaux scolaires) peut avoir une influence insoupçonnée sur la confiance de l'enfant en français et par conséquent, à l'école.

Annexe 9

FICHE D'IDENTIFICATION, GRILLE D'OBSERVATION ET GRILLE D'ENTREVUE

Fiche d'identification des personnes participantes :

Âge : _____ Genre : _____
Année scolaire/emploi : _____
Langue maternelle et langue.s parlée.s à la maison : _____
Ville : _____

Grille d'observation lecture à voix haute enfant et adulte :

	Comportement observé	Notes
Enfant	Démontre un intérêt	
	Répond aux questions, donne des exemples	
	Semble comprendre le contenu et les concepts clés	
	Pose des questions	
Adulte	Maitrise les contenus	
	Attitude par rapport à la variation	
	Est en mesure de répond aux questions	

Grille d'entrevue rencontre adulte post-lecture :

	Questions	Réponses	Notes
Texte explicatif	Est-il clair ?		
	Comporte-il suffisamment d'exemples ?		
	Y a-t-il des manquements, des notions pour lesquelles les explications étaient insuffisantes ?		
Album	Est-il clairement illustré pour les enfants ?		
	Les contenus sont-ils assez clairs ?		
	Est-ce suffisamment ludique ?		
	La longueur est-elle adéquate ?		
	Est-ce que la lecture s'est bien passée ? Pourquoi ?		
	Est-il utile selon vous ?		
Autres commentaires			