

Écouter et se conscientiser pour mieux se dire : l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral

Sandrine Hallion and François Lentz

Volume 27, Number 1, 2015

La minorité francophone dans sa communauté : recherche et retombées pratiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1031240ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1031240ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hallion, S. & Lentz, F. (2015). Écouter et se conscientiser pour mieux se dire : l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27(1), 3–34. <https://doi.org/10.7202/1031240ar>

Article abstract

At the end of the first decade of the twenty-first century, a corpus of more than twenty-four hours of interviews with Francophones from four rural Manitoban communities was collected. This corpus constitutes a resource of inestimable value for the teaching of spoken French and for the conduct of research on oral French, in particular, linguistic variation. The desire to promote the first form of linguistic expression—spoken language—and the specific “colour” of spoken French in Manitoba led to the development of a pedagogical tool based on extracts from this corpus for the use of teachers of French in French-language secondary schools. The present article discusses the pedagogical context, the relevant objectives and the approach taken on the basis of a presentation of the pedagogical uses of these extracts, many of which are based on awareness-raising. Within the context of French as a minority language, promoting “French as it is spoken here” within an educational setting involves consideration of the following key issues: raising awareness amongst the pupils of the stylistic and cultural importance of vernacular varieties, acknowledging the cultural relevance of spoken language and, still more fundamentally, contributing to the development amongst the pupils of a positive understanding of the French language, a necessary condition for ensuring that they perceive themselves as the guardians of the Francophone community.

Écouter et se conscientiser pour mieux se dire: l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral

Sandrine HALLION
et
François LENTZ
Université de Saint-Boniface

RÉSUMÉ

Un corpus de plus de quatre-vingts heures d'entrevues a été recueilli à la fin de la décennie 2000 auprès de francophones de quatre localités rurales manitobaines. Ce corpus constitue une ressource inestimable pour un enseignement du français basé sur du discours authentique et pour un travail spécifique à mener sur l'oral, en particulier sur la variation linguistique. C'est avec le souci de valoriser la forme première d'expression langagière que constitue l'oral et la «couleur» que cette langue orale revêt au Manitoba qu'un outil didactique basé sur des extraits du corpus a été élaboré, à l'intention principalement des enseignants de français langue première au cycle secondaire. L'article en explicite le contexte didactique, les objectifs et la démarche à partir de la présentation d'exploitations pédagogiques de ces extraits, dont de nombreuses sont axées sur la conscientisation. En milieu francophone minoritaire, valoriser, en contexte scolaire, «l'oral d'ici» est affecté d'enjeux déterminants: sensibiliser les élèves à l'importance stylistique et identitaire des variétés vernaculaires, faire valoir la fonction identitaire de l'oral et, plus fondamentalement, contribuer à construire chez les élèves un rapport positif à la langue française, condition nécessaire pour qu'ils se perçoivent comme les bâtisseurs de l'espace francophone.

ABSTRACT

At the end of the first decade of the twenty-first century, a corpus of more than twenty-four hours of interviews with Francophones from four rural Manitoban communities was collected. This corpus constitutes a

resource of inestimable value for the teaching of spoken French and for the conduct of research on oral French, in particular, linguistic variation. The desire to promote the first form of linguistic expression—spoken language—and the specific “colour” of spoken French in Manitoba led to the development of a pedagogical tool based on extracts from this corpus for the use of teachers of French in French-language secondary schools. The present article discusses the pedagogical context, the relevant objectives and the approach taken on the basis of a presentation of the pedagogical uses of these extracts, many of which are based on awareness-raising. Within the context of French as a minority language, promoting “French as it is spoken here” within an educational setting involves consideration of the following key issues: raising awareness amongst the pupils of the stylistic and cultural importance of vernacular varieties, acknowledging the cultural relevance of spoken language and, still more fundamentally, contributing to the development amongst the pupils of a positive understanding of the French language, a necessary condition for ensuring that they perceive themselves as the guardians of the Francophone community.

«Personnellement, j’ai une insécurité linguistique énorme et, si j’avais été enseignée que la variation standard ainsi que la variation canadienne-française étaient toutes les deux des variétés à être valorisées lorsque j’étais jeune, j’aurais une perception très différente de ma langue.»

Témoignage d’une étudiante du cours de sociolinguistique, hiver 2011, Université de Saint-Boniface, Winnipeg, Manitoba

Entre l’automne 2008 et le printemps 2010, des données orales communautaires ont été recueillies auprès de francophones au Manitoba sous la forme d’un corpus de plus de 80 heures d’entrevues, dans le cadre de recherches menées sous l’égide de l’Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l’Ouest canadien (ARUC-IFO). Si l’analyse d’un tel corpus permet d’enrichir les connaissances sur les particularités du «français d’ici», son exploitation pédagogique constitue une ressource inestimable

pour l'enseignement du français. C'est dans cette perspective et, en contexte scolaire, pour valoriser les formes d'expression langagière du Manitoba et pour servir de tremplin à l'étude de la variation linguistique, qu'a été élaboré l'outil didactique *Le français de chez nous: on en parle! Écouter et se conscientiser pour mieux se dire: l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral* (Hallion et al., 2013), qui fait l'objet de cet article¹.

L'article présente successivement le contexte qui a donné lieu à l'élaboration de cet outil, les publics auxquels il est destiné, son objectif majeur et son contenu; il présente également le travail pédagogique proposé dans l'outil; il aborde enfin l'articulation entre langue orale et construction identitaire, à la lumière du mandat de l'école française en milieu minoritaire.

DE LA CONSTITUTION D'UN CORPUS DE FRANÇAIS ORAL À SON EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

1. Mise en contexte: des recherches, des enquêtes, un corpus, un outil didactique

L'outil didactique *Le français de chez nous: on en parle! Écouter et se conscientiser pour mieux se dire: l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral* s'inscrit dans le cadre de recherches menées sous l'égide de l'Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO). En opération de 2007 à 2013, l'ARUC-IFO est un programme de recherche-action financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), rassemblant neuf partenaires universitaires et plus de quarante partenaires communautaires au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta. Ce programme se penche sur la diversité des identités francophones et métisses, tout en contribuant à la définition, à la valorisation et à la transmission de ce patrimoine culturel et linguistique.

L'outil s'inscrit plus particulièrement dans le volet linguistique de l'ARUC-IFO, intitulé «Étude de la variation du français dans l'Ouest canadien et des pratiques, attitudes et représentations linguistiques en contexte minoritaire» (chercheuse principale: Sandrine Hallion). Les chercheurs de ce volet se donnent comme principal objectif de fournir aux communautés francophones de l'Ouest canadien un portrait actualisé des pratiques langagières des individus qui la

composent en abordant, selon un point de vue essentiellement sociolinguistique, la question des particularités des variétés de français de cette région et des communautés où elles sont en usage. Les chercheurs s'intéressent également aux pratiques, attitudes et représentations relatives à la langue française dans l'Ouest canadien, afin d'approfondir, de manière pragmatique et empirique, les notions même d'identité et de vitalité ethnolinguistique².

Ce travail de recherche s'appuie sur des données langagières qui sont habituellement constituées de corpus d'enregistrements d'entrevues orales semi-dirigées effectuées auprès de locuteurs des différentes communautés sur lesquelles porte la recherche. C'est dans la perspective de recueillir de telles données que des enquêtes de terrain ont été réalisées au Manitoba, entre l'automne 2008 et le printemps 2010, par une locutrice d'origine franco-manitobaine³. Elles ont permis la cueillette de données orales communautaires auprès de francophones de quatre localités rurales manitobaines et l'établissement d'un vaste corpus (Corpus Hallion-Bédard, 2008-2010)⁴ de plus de 80 heures d'entrevues (tableau 1).

Ces données orales communautaires ayant été recueillies sous l'égide d'une Alliance de recherche universités-communautés, l'idée de «redonner» à la communauté ce matériau sous une forme permettant son utilisation pédagogique en contexte scolaire est apparue pertinente, même si celle-ci n'était pas inscrite dans l'intention initiale du projet, et est à l'origine de l'outil didactique que nous présentons dans cet article.

2. La description des formes et des pratiques linguistiques: des retombées positives pour les communautés scientifique, linguistique et pédagogique

Selon l'objectif principal de la recherche, l'analyse du corpus Hallion-Bédard est destinée à enrichir les connaissances scientifiques sur les particularités du «français d'ici» et sur les pratiques et représentations linguistiques de leurs usagers. Les variétés de français parlées au Manitoba, tout comme celles des autres provinces des Prairies et de la Colombie-Britannique, sont effectivement encore insuffisamment documentées (Hallion Bres, 2006, p. 112) et les études réalisées à partir du

TABLEAU 1

Caractéristiques générales des enquêtes de terrain au Manitoba

Localités	Échantillon	Âge des participants	Occupations des participants	Durée de l'entrevue
1. La Broquerie 2. Notre-Dame-de-Lourdes/ Saint-Claude 3. Saint-Jean-Baptiste/ Letellier 4. Saint-Lazare	20 participants par localité (10 hommes / 10 femmes), pour un total de 80 entrevues	Population adulte Deux tranches d'âge: 1. 30-60 ans 2. + de 60 ans	De nombreux agriculteurs mais aussi des enseignants et des employés dans des organismes de service (actifs ou à la retraite)	Une heure, en moyenne

corpus Hallion-Bédard permettent de combler une partie de ces lacunes.

Au delà de cette visée initiale, un tel corpus, exploité dans une perspective pédagogique, constitue une ressource inestimable pour un enseignement du français basé sur du «discours authentique», expression entendue, au sens désormais classique en didactique des langues, de discours qui n'a pas été fabriqué à des fins d'enseignement.

Pendant longtemps négligé au profit de l'écrit, l'oral a un rôle à jouer en salle de classe: de nombreuses recherches réalisées en didactique des langues (première, seconde ou étrangère), tant en Europe qu'en Amérique du Nord, montrent effectivement que la culture scolaire valorise encore largement l'écrit et sa maîtrise comme un indice, socialement marqué, de la compétence langagière et soulignent l'importance qu'il faut accorder à l'enseignement de l'oral⁵.

Le corpus Hallion-Bédard, résolument local, constitue également un tremplin pour l'étude de la variation linguistique par une approche contrastive des autres variétés du français, notamment géographiques. Il s'agit d'un aspect en lien direct avec le précédent qui a souffert et souffre encore d'une mise à l'écart dans l'enseignement du français dans l'espace francophone, avec des conséquences parfois dramatiques (Blanchet, 2009).

Enfin, la prise en compte de «l'oral d'ici» en milieu scolaire, qui a pour vocation de sensibiliser les élèves à l'importance stylistique et identitaire des variétés vernaculaires, a aussi pour objectif de leur redonner confiance en une parole bien souvent stigmatisée en contexte minoritaire. En ce sens, l'utilisation de l'outil présenté ici s'inscrit dans l'un des mandats de l'école française en milieu minoritaire: contribuer au processus de construction identitaire en développant, chez les élèves, un rapport positif à la langue française.

L'OUTIL DIDACTIQUE

1. Publics visés

L'outil didactique est destiné aux enseignants, des cours de français surtout, au cycle secondaire de la Division scolaire

franco-manitobaine (DSFM)⁶; il pourrait être utilisé dans le cadre des cours obligatoires et optionnels ainsi que dans celui de cours initiés par une école s’y prêtant particulièrement (par exemple, cours de perfectionnement en langue française, cours d’arts dramatiques). Cet outil pourrait également être utilisé dans d’autres disciplines que le français au cycle secondaire (ex.: histoire), dès lors que l’on considère que la préoccupation du développement langagier chez les élèves qui fréquentent la DSFM est transversale aux diverses disciplines scolaires.

Il est vrai que les élèves francophones en contexte minoritaire gagneraient, dans le processus de la construction de leur identité langagière, à être exposés, tout au long de leur scolarité, aux pratiques langagières en usage dans leurs communautés et aux enjeux reliés aux rapports que les vernaculaires entretiennent avec la norme scolaire. Toutefois, le choix didactique qui a sous-tendu l’élaboration de l’outil a conduit à viser le cycle secondaire: le travail pédagogique accompagnant chaque document oral privilégie effectivement des tâches complexes adaptées aux élèves de ce cycle.

L’outil pourrait par ailleurs être utilisé, sans doute avec profit, dans divers contextes de formation: universitaire (par exemple, cours de linguistique, cours sur l’enseignement en milieu minoritaire) et professionnelle (par exemple, sessions de perfectionnement, sur l’oral particulièrement, mises en place pour les intervenants pédagogiques à la DSFM), ou encore dans le cadre de sessions de leadership.

2. Un objectif majeur: l’oral envisagé comme un objet d’apprentissage

2.1. Un travail pédagogique spécifique sur l’oral

L’objectif premier de l’outil didactique est de fournir des orientations didactiques et des propositions pédagogiques concrètes pour mener, en contexte scolaire, un travail spécifique sur l’oral à partir des données orales communautaires recueillies lors des enquêtes de terrain.

En effet, comme le notent Delamotte-Legrand et Penloup, «l’écrit reste encore en milieu scolaire le modèle de toute pratique langagière» (Delamotte-Legrand et Penloup, 2007, p. 59). Face au primat de l’écrit (lecture et écriture, maîtrise de

l'orthographe), l'oral est donc encore insuffisamment pris en compte en salle de classe, même si les recherches récentes sur la didactique de l'oral et sur l'exploitation pédagogique de grands corpus de français parlé sont prometteuses⁷.

Pouvoir disposer, en contexte scolaire, de pratiques orales authentiques de locuteurs franco-manitobains représente incontestablement une valeur ajoutée: ce corpus oral constitue en effet un support à partir duquel il est possible de faire de l'oral un objet d'apprentissage et pas seulement un véhicule d'apprentissage ni un médium d'enseignement. Les données du corpus Hallion-Bédard permettent de faire de l'oral, en particulier celui «d'ici», un objet à décrire et à analyser en vue d'en dégager les caractéristiques (phonétiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales), notamment dans une perspective comparative avec l'écrit. Les avantages d'une telle approche sont multiples: elle permet notamment de donner à l'élève les moyens d'acquérir la maîtrise des deux modalités de la langue (orale et écrite) et de développer ses compétences à la fois métalinguistiques et discursives. Un travail spécifique sur l'oral, s'il est débarrassée de tout jugement de valeur qui tendrait à déprécier la pratique orale spontanée, avec ses erreurs, ses variations, ses répétitions, ses reformulations, et à valoriser uniquement la maîtrise d'une langue standard écrite, peut également inciter l'élève à prendre conscience de sa propre compétence en conversation ordinaire. Cette compétence demande des habiletés différentes de celles mises en œuvre dans la pratique de l'activité scripturale mais qui sont tout aussi complexes (Delamotte-Legrand et Penloup, 2007).

Plus largement, un travail pédagogique spécifique sur des données orales communautaires vise l'élargissement du répertoire langagier des élèves. Il s'inscrit dans une pédagogie de l'oral qui tend à développer chez l'élève une conscience de l'oral, au delà des apprentissages disciplinaires, et à développer dans l'école une culture de l'oral, au delà des enseignements disciplinaires (Lentz, 2009).

2.2. Une conscientisation à la variation et aux normes: une éducation citoyenne au langage

L'exploitation du corpus Hallion-Bédard en salle de classe constitue également un levier pour instaurer, en contexte

scolaire, une conscientisation à la variation et aux normes et, ce faisant, donner accès aux élèves à ce qui pourrait être appelé «une éducation citoyenne au langage».

Le constat de la diversité des pratiques langagières en francophonie n'est pas nouveau, mais il peine encore à constituer un objet d'étude en milieu scolaire (Blanchet, 2009). Rappelons qu'en France, et en francophonie plus généralement, la «crise du français» (en s'en tenant aux XIX^e et XX^e siècles) s'est focalisée sur la question de «la qualité "intrinsèque"» (Chiss, 2010, p. 13) de la langue menacée par

[...] des facteurs exogènes au français réputé «standard»: le langage des média, de la publicité, les argots professionnels, la pénétration de l'anglais, les pratiques linguistiques des faubourgs populaires puis des "banlieues" [...] (Chiss, 2010, p. 13)

Dans ce contexte, «le métissage, le mélange des langues, des registres, des sociolectes» (Chiss, 2010, p. 12), bref, les facteurs de production de diversité, sont souvent identifiés comme des menaces. L'école a donc tendance à privilégier une approche unificatrice et uniformisée de la langue associant tout écart à la variété socialement valorisée dans une communauté linguistique donnée à une «faute». Il faut dire également que cette approche s'appuie sur le postulat que la langue doit être présentée aux élèves comme un code clair, organisé selon des règles définies, afin d'en faire un objet d'enseignement et d'apprentissage accessible. Pourtant, comme le rappelle Blanchet, «les "langues" sont avant tout des pratiques sociales qui se construisent et s'acquièrent de façon chaotique et complexe dans les interactions en contextes» (Blanchet, 2009, p. 168). C'est donc masquer la réalité hétérogène des pratiques langagières et les tensions qui les traversent que de réduire l'enseignement de la langue à sa seule variété normée; c'est aller même jusqu'à refuser de fournir aux élèves les outils nécessaires à leur épanouissement linguistique et social: «[l']apprentissage de connaissances sur une langue artificielle ne permet pas le développement de compétences à interagir dans la complexité du monde social» (Blanchet, 2009, p. 168).

Les langues, les variétés d'une même langue, font l'objet de représentations, positives comme négatives, qui génèrent des stéréotypes linguistiques et, par ricochet, sociaux et ethniques, la

valorisation ou la dévalorisation d'une langue ou d'une variété se transposant aux groupes d'individus qui en font usage. Une éducation à la pluralité linguistique a le potentiel d'offrir aux élèves les moyens de reconnaître, de comprendre et d'accepter la diversité des pratiques et des normes langagières, tout en leur permettant de prendre conscience des valeurs sociales inégales qui s'attachent aux différentes variétés d'une même langue dans une communauté linguistique donnée. Plus fondamentalement, une telle perspective, outre qu'elle contribue à déconstruire chez les élèves une image de la langue restreinte à l'univers de la scolarisation, vise à «faire perdre [...] au langage son image idéologique d'instrument inerte et innocent» (Beacco, 1983, p. 21).

Sensibiliser les élèves à la variation linguistique, c'est réduire, à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe, la stigmatisation de certaines variétés linguistiques et des groupes socioculturels qui les parlent. En contexte manitobain, comme ailleurs au Canada francophone (Bouchard, 2011), ce sont en particulier, mais pas uniquement, les variétés «anglicisées» du français qui font l'objet d'une dévalorisation marquée (Hallion, 2011). Un travail spécifique sur ces variétés pourrait donc être réalisé à partir des données du corpus d'autant que plusieurs extraits se prêtent à l'observation du métissage linguistique (notamment par le biais du phénomène de l'emprunt lexical ou du calque syntaxique) et à une réflexion sur la question de la légitimité et de l'illégitimité des variétés d'une même langue.

Il faut également noter que les élèves francophones en contexte minoritaire au Canada font quotidiennement l'expérience de pratiques linguistiques bilingues, plurilingues et mixtes (mélanges et alternances de langues, emprunts), pratiques qui reflètent leur bi(pluri)linguisme et le milieu socioculturel, et souvent familial, à dominance anglophone et souvent pluriethnique dans lequel ils évoluent. Une étude de cas réalisée dans une école secondaire francophone en Ontario (Caron-Réaume, 2010) montre que, face à cette réalité, l'école propose un modèle d'enseignement du français, qui occulte les compétences langagières associées à la connaissance et à la pratique de deux ou de plusieurs langues de leurs élèves, ou tout du moins n'en tire pas profit. Elle précise que, à l'inverse de l'approche proposée en classe d'anglais qui favorise le

transfert vers l'anglais des compétences acquises en français, les pratiques pédagogiques en français relèvent effectivement d'une pédagogie de la langue qui prend pour modèle «l'adolescent monolingue évoluant dans un centre de la francophonie» (Caron-Réaume, 2010, p. 504), faisant fi de la réalité sociolinguistique vécue par les élèves. L'idéologie tenace du «modèle idéal du monolingue natif parlant une langue homogène» (Blanchet, 2009, p. 179) engendre ainsi des paradoxes et des tensions au sein des établissements scolaires de la minorité francophone, qui peuvent avoir des conséquences néfastes, comme celle de contribuer à l'assimilation des francophones au groupe majoritaire⁸.

Toutefois, notons que, comme le précisent Detey *et al.*,

[...] il ne s'agit pas tant de valoriser la variation au détriment de la norme, que d'encourager une meilleure maîtrise *des* normes (registre de langues, normes locales, scolaires, etc.) via un travail sur les variétés réelles du français oral dans sa variation géographique, sociale, générationnelle et stylistique [...] (Detey *et al.*, 2007, p. 11)

La prise de conscience de la variation ne se fera donc pas au détriment de l'acquisition de la variété socialement valorisée dans la communauté linguistique, variété qui, on le constate, demeure «exigée dans de nombreuses situations sociales décisives» (Delamotte-Legrain et Penloup, 2007, p. 61), mais donnera accès à un enrichissement langagier et, plus largement, à une réduction des représentations stéréotypées et une capacité d'ouverture à la diversité des sociétés et des mentalités humaines. Idéalement, cet éveil débouchera sur une meilleure acceptation de soi-même, en réduisant l'insécurité linguistique des plus vulnérables, et des autres. Dans le contexte franco-manitobain, à l'intérieur de salles de classe où la diversité d'origines et d'expériences des élèves est grandissante, cette approche prend toute sa pertinence.

3. Contenu

3.1. Quinze documents oraux agencés thématiquement et des propositions pédagogiques

L'outil didactique se compose de quinze documents oraux, qui sont, chacun, constitués par un extrait d'une

entrevue du corpus recueilli. Ces documents sont agencés en trois regroupements thématiques (tableau 2). Une citation de l'extrait donne son titre à chaque document, qui porte sur un sous-thème indiqué entre parenthèses.

TABLEAU 2
Des documents oraux agencés
en trois regroupements thématiques

Regroupement thématique 1: la vie des jeunes	
Document 1:	«Le fameux cellulaire» (la vie aujourd'hui)
Document 2:	«C'était beau dans l'ancien temps» (la vie dans «l'ancien temps»)
Regroupement thématique 2: le français au Manitoba	
Document 3:	«T'as pas besoin d'avoir peur de ta langue» (l'interdiction du français à l'école)
Document 4:	«Je suis forcée de parler l'anglais à mes petits-enfants» (la transmission du français)
Document 5:	«C'est une belle langue le français» (la transmission du français)
Document 6:	«Ça fait partie de notre héritage» (les variétés de français)
Document 7:	«Si tu veux garder ton français, tu fais un effort à tous les jours» (la pratique du français)
Document 8:	«Je veux avoir tes coordonnées» (la correction linguistique)
Regroupement thématique 3: les modes de vie et les pratiques culturelles	
Document 9:	«Une petite démocrate» (les déplacements)
Document 10:	«Je sais pas si tu sais ce que c'est des «cabousses»» (les déplacements)
Document 11:	«Dans ces années-là il y avait plus de neige que maintenant» (les déplacements)
Document 12:	«Les machines à battre» (les métiers et occupations)
Document 13:	«Faire du vrai théâtre» (le théâtre)
Document 14:	«Parle-moi pas des vêpres!» (la religion)
Document 15:	«Ils faisaient la lessive seulement une couple de fois par année» (les pratiques domestiques)

Chaque document oral est accompagné de propositions pédagogiques. La mise en œuvre de celles-ci sera déterminée en grande partie par les contextes d'utilisation: c'est dire que l'outil didactique n'impose aucun parcours prédéterminé. Plusieurs points d'entrée dans l'outil sont donc possibles; en voici quelques exemples:

- l'agencement des quinze documents oraux dans les trois regroupements thématiques ne répond qu'à un souci de cohérence interne; chaque regroupement peut donc constituer un point d'entrée pour utiliser l'outil;
- un regroupement peut être privilégié, voire faire l'objet d'un choix exclusif;
- chaque document oral peut être utilisé de manière autonome pour répondre à un besoin particulier;
- chaque document oral peut être utilisé en relation avec d'autres selon une combinaison à construire;
- enfin, certains documents oraux peuvent être regroupés en fonction du travail pédagogique auquel ils donnent lieu.

Bref, l'outil didactique répond, dans sa conception et dans sa présentation, au souci d'offrir la flexibilité la plus large pour son utilisation.

3.2. Une démarche pédagogique d'écoute en trois temps

Les propositions pédagogiques sont sous-tendues par la démarche pédagogique à trois temps: pré-écoute, écoute et post-écoute (Lafontaine, 2007). La pré-écoute établit la situation d'écoute: on met en place une contextualisation à l'écoute, en sollicitant en particulier les expériences des élèves sur le contenu thématique du document à écouter. On fait valoir également d'éventuelles différences sur le sujet apportées par des élèves venant d'autres contextes que la société nord-américaine, ce qui permet notamment de tenir compte de la pluralité linguistique et ethnique de la population scolaire. On présente enfin le document et les tâches d'écoute qui seront proposées. Quant à l'écoute, elle se déroule en deux temps: la première écoute porte sur le contenu du document oral; la seconde est plus ciblée puisqu'elle a trait, selon le document, à divers aspects du discours oral lui-même ou à certains éléments spécifiques de contenu. La post-écoute, enfin, élargit la situation d'écoute en

proposant aux élèves d'explorer certains aspects du document oral, soit de contenu, soit du discours oral proprement dit; cette exploration débouche souvent sur des prises de parole, elles-mêmes associées la plupart du temps à des prises de conscience.

3.3. Des tâches d'écoute pour engager les élèves dans une compréhension active

Les tâches d'écoute proposées visent à placer les élèves dans une posture de compréhension qui les conduit à interpréter le discours oral et à y réagir; elles visent également à les placer dans une posture d'analyse, souvent critique, de la dynamique même d'une communication orale (Lafontaine, 2007; Lafontaine *et al.*, 2011). Ces tâches, souvent construites à partir des caractéristiques propres au document sur lequel elles portent, ne prétendent pas conduire à une compréhension exhaustive des documents oraux; elles visent plutôt à engager les élèves dans une compréhension active de certaines dimensions des documents, tant de contenu que du discours oral proprement dit. De manière plus large, les tâches d'écoute visent à attirer l'attention des élèves sur le fonctionnement même de la communication orale, sur le message véhiculé comme sur la formulation de celui-ci et sur les effets créés par une prise de parole. Ces tâches visent également à développer chez les élèves une conscientisation aux dynamiques (sociolangagières, contextuelles, identitaires) qui sous-tendent une pratique langagière.

3.4. La transcription des documents oraux: un usage modulaire

Chacun des quinze documents oraux est accompagné de sa transcription. Le protocole de transcription utilisé privilégie la lisibilité: l'orthographe en est donc la plupart du temps normative. Une graphie conventionnelle est toutefois adoptée pour certaines formes non standard dont l'emploi est récurrent.

Quel statut pédagogique accorder à la transcription lors de l'écoute des documents? Sans doute ni «tout le temps» ni «jamais», mais plutôt un usage modulaire en fonction du document lui-même et de l'intention d'écoute mobilisée. Ainsi,

lors de la seconde écoute de certains documents portant sur certaines dimensions de la formulation même du discours oral, le recours à la transcription pourrait s'avérer utile dans la mesure où une telle écoute requiert une attention plus précise aux dimensions linguistiques et discursives de la prise de parole. Dans de telles situations, la transcription pourrait constituer un tremplin pour faciliter la prise de conscience d'une double dynamique dans la communication orale: comment on parle et comment on s'écoute.

4. Le travail pédagogique proposé: une vue d'ensemble, un regroupement, un document

Une vue d'ensemble du travail pédagogique proposé dans l'outil didactique (tableau 3) fait apparaître que l'éventail de ce travail, largement construit à partir des caractéristiques, tant de contenu que de forme, propres aux documents oraux, est très large: il aborde en effet des questions sociétales et des problématiques liées au contexte francophone minoritaire, en particulier à la langue française; il aborde également divers aspects de la communication orale proprement dite ainsi que quelques dimensions des rapports entre l'oral et l'écrit.

Un regroupement thématique, celui centré sur le français au Manitoba (documents 3 à 8), gagne à faire l'objet d'une présentation générale: en effet, les documents oraux qu'il rassemble abordent, quant à leur contenu, diverses dimensions qui touchent, de manière aiguë, à la langue française en contexte minoritaire. Ces documents servent en outre de support à des activités portant sur la communication orale elle-même et sur le rapport entre l'oral et l'écrit.

Ainsi, lors du travail pédagogique mené à partir du document 3, à la suite d'une présentation générale de l'histoire de l'éducation française au Manitoba, les élèves prennent connaissance, par l'écoute du document, du contexte dans lequel, malgré une interdiction officielle de l'enseignement en langue française, le français était enseigné «en cachette». Cet enseignement était mis sur pied pour répondre entre autres aux demandes des parents francophones mais avec une tolérance, voire une acceptation tacite, des autorités scolaires, dont la visite, en langue anglaise, de l'inspecteur constituait sans doute le signe le plus emblématique. Le témoignage apporté par le

TABLEAU 3
Une vue d'ensemble du travail pédagogique

Documents oraux et sous-thèmes	Objets essentiels du travail pédagogique proposé
Document 1: la vie aujourd'hui	Un regard analytique et critique sur les outils technologiques actuels
Document 2: la vie dans «l'ancien temps»	La dynamique des échanges au sein d'une conversation
Document 3: l'interdiction du français à l'école	Le rôle d'un système éducatif spécifique dans le maintien et le développement d'une communauté minoritaire de langue française
Document 4: la transmission du français	La conservation du français, sa transmission intergénérationnelle et le rôle des locuteurs francophones quant à la pratique de la langue française en contexte minoritaire; la dynamique des échanges au sein d'une conversation
Document 5: la transmission du français	La conservation du français, sa transmission intergénérationnelle et le rôle des locuteurs francophones quant à la pratique de la langue française en contexte minoritaire; la transmission écrite d'un discours oral
Document 6: les variétés de français	La norme linguistique et la variation langagière; la fonction identitaire de la variété vernaculaire du français
Document 7: la pratique du français	Diverses dimensions touchant à la pratique du français en contexte minoritaire; la responsabilité linguistique des locuteurs francophones quant à la pratique de la langue française en contexte minoritaire

Document 8: la correction linguistique	La correction linguistique et ses effets en contexte minoritaire; les marques de la présence d'un locuteur dans son discours et leurs effets sur la réception du message; la transcription écrite d'un discours oral et le discours rapporté
Document 9: les déplacements	Le champ lexical; les stratégies de négociation du sens au sein d'un échange oral
Document 10: les déplacements	La description et le texte descriptif; les stratégies de communication mises en œuvre par un locuteur dans son discours pour en faciliter la compréhension et pour susciter un intérêt
Document 11: les déplacements	Une réflexion sur une pratique langagière, caractérisée, entre autres, par la coprésence de deux langues
Document 12: les métiers et occupations	Le champ lexical
Document 13: le théâtre	La pratique théâtrale et les situations qui favorisent une croissance identitaire; les moyens utilisés par un locuteur pour susciter un intérêt envers son discours
Document 14: la religion	Les référents culturels; les moyens mis en place par un locuteur pour marquer un engagement affectif dans son discours
Document 15: les pratiques domestiques	Les moyens utilisés par un locuteur pour susciter un intérêt envers son discours; la problématique des rôles sociaux et de leur distribution dans les sociétés contemporaines

document sert de point de départ à une exploration, par les élèves, du rôle d'un système éducatif spécifique dans le maintien et le développement d'une communauté minoritaire de langue française. Ainsi, les élèves dégagent les courants idéologiques, les valeurs sociétales et les enjeux de pouvoir qui affectent, à un moment donné de son histoire, un tel système éducatif. Ils mettent également en évidence les transformations positives qui se sont opérées et les forces sociétales qui y ont présidé: dans le cas du Manitoba, en l'espace de quelque 150 ans, l'éducation en langue française est passée d'une reconnaissance officielle à une interdiction non moins officielle, a connu ensuite une renaissance lente et graduelle pour déboucher de nouveau sur une totale reconnaissance, renforcée cette fois par une pleine légitimité constitutionnelle.

Le travail pédagogique mené à partir du document 6 vise, quant à lui, à conscientiser les élèves, par une sensibilisation à la notion de variation et par une explicitation de la fonction identitaire de la variété vernaculaire du français, au caractère social, et non absolu, de la norme linguistique. Une contextualisation initiale permet de mettre en place une discussion, qui fait appel au vécu langagier des élèves, d'abord assez large sur la pratique de la langue française au Manitoba, puis sur les variétés de français en usage selon les contextes d'utilisation de la langue, enfin, de manière plus ciblée, sur la norme. La première écoute du document permet de dégager la position de l'interlocuteur principal sur la question de la norme, de la caractériser et d'y réagir. La seconde écoute est centrée sur la fonction identitaire de la variété vernaculaire du français et l'attachement émotionnel qui lui est associé. Cette double écoute du document débouche sur une exploration de diverses questions liées à la norme et à la variation langagière, en particulier sous l'angle suivant: quand et selon quelles modalités prend-on pleinement possession de sa langue?

Cette exploration gagne à examiner la question de la norme telle qu'elle se pose dans l'école française en milieu minoritaire: loin de dévaloriser les variétés vernaculaires du français au profit de la variété qui s'enseigne en contexte scolaire – optique aux effets potentiellement aliénants, voire assimilateurs (Cazabon *et al.*, 1980; (Buors et Lentz, 2011 –, l'école doit développer chez l'élève un répertoire langagier de plus en

plus sophistiqué, lui permettant de fonctionner efficacement dans une variété de situations de communication et lui donnant un pouvoir d'action sur son propre discours. Delamotte-Legrand et Penloup explicitent cet enjeu:

L'identité langagière [...] ne s'apprend pas. En revanche, la découverte de cette notion d'identité, de sa richesse et de la nécessité de son respect peut être objet d'enseignement. Assigner aux variétés une dignité et une place symbolique égales, aborder ces phénomènes de variation [...] sous un angle explicatif non normatif sont des enjeux scolaires à la fois d'ordre éthique (les valeurs) et d'ordre scientifique (les savoirs). Mais à condition que dans le même temps l'école fasse connaître les statuts sociaux inégaux de ces variétés et que la variété dominante, elle, soit enseignée et apprise puisqu'exigée dans de nombreuses situations sociales décisives.

[...] il s'agit d'aider les élèves à "comprendre comment ça marche linguistiquement et socialement" [...] (Delamotte-Legrand et Penloup, 2007, p. 61-62)

Quant au travail pédagogique mené à partir du document 8, qui porte sur la correction linguistique, il permet, parce que le document-support tel qu'il se présente y conduit naturellement, de mettre en évidence les marques de la présence de l'interlocuteur principal dans son propre discours. Celles-ci manifestent la charge émotionnelle qui se dégage du témoignage, dans lequel la formulation même des opinions semble primer sur le contenu du discours. Cette mise en évidence permet à son tour de caractériser l'impact de la présence de l'interlocuteur principal dans son discours sur la réception de son message: la pratique de la correction est présentée, voire analysée, de manière très affective, renvoyant peut-être à un vécu langagier soumis aux effets négatifs d'une correction trop forte ou à un dégoût envers un comportement linguistique qui va à l'encontre des conditions qui favorisent la pratique du français en contexte minoritaire. Quant à l'exploration de diverses dimensions de la pratique de la correction linguistique en contexte minoritaire qui suit l'écoute du document, elle pourrait déboucher sur la question suivante: le rejet presque viscéral de la norme, tel qu'il est exprimé par l'interlocuteur principal dans son discours, constitue-t-il la manifestation d'une affirmation, voire peut-être d'une crispation, linguistico-identitaire, caractérisée de manière concrète par l'énoncé d'un élève acadien du cycle secondaire au Nouveau-Brunswick: «je parle juste la way que je feel comme»,

rapporté dans Boudreau et Perrot (2005, p. 18) et partagée de manière emblématique par bien des locuteurs francophones en contexte minoritaire canadien?

Dans un tout autre ordre d'idées, le document se prête à une activité sur le discours rapporté: comment un observateur extérieur à l'échange entre les deux interlocuteurs du document rapporterait-il à l'écrit le discours de l'interlocuteur principal? On pourrait inviter les élèves à se mettre dans la situation de cet observateur et animer, de concert avec eux, un remue-méninge sur les stratégies possibles pour résoudre un tel problème, en particulier sur les transformations à opérer pour que le discours rapporté ne soit pas une suite de «il dit que...». On solliciterait les élèves sur les manières possibles de rendre à l'écrit la charge émotionnelle qui se dégage du témoignage et on leur proposerait ensuite d'écrire, en dyades, un tel discours rapporté. On pourrait comparer divers textes produits et faire un inventaire précis des transformations effectuées entre le discours oral et sa version rapportée, en établissant les correspondances entre les formulations de l'un et de l'autre et en comparant les effets produits par les deux documents, oral et écrit. On pourrait également comparer les textes écrits, toujours sous l'angle des transformations opérées, avec un texte externe.

Cette attention portée aux moyens langagiers propres à l'oral et à l'écrit donne également lieu à une activité de transposition à l'écrit menée à partir du document 5, qui s'y prête particulièrement en raison de sa brièveté. Une transposition à l'écrit, rédigée à la 3^e personne, des propos de l'interlocuteur principal du document permet de mettre en évidence, en s'appuyant sur des textes produits par les élèves et sur un texte externe, la suppression à l'écrit de certaines caractéristiques du discours oral (ex.: pauses, hésitations, amorces, stratégies d'élaboration et de reformulation, présence de marques d'oralité telles que *eah*, *oh*, commentaires). La transposition à l'écrit permet également de mettre en relief la réorganisation textuelle de l'information présentée dans la version écrite ainsi que la cohésion du texte écrit. La transposition à l'écrit permet enfin de faire valoir que les différences entre l'oral et l'écrit tiennent aux spécificités des situations de communication respectives.

Pour illustrer encore plus concrètement le travail pédagogique proposé dans l'outil didactique, les propositions

pédagogiques accompagnant le document 4 (dont la transcription est présentée en annexe), intitulé «Je suis forcée de parler l'anglais à mes petits-enfants» et dont le sous-thème porte sur la transmission du français, serviront d'exemple. Dans ce document, une femme évoque, non sans émotion, un vécu associé à la discontinuité linguistique, voire culturelle, qui existe désormais entre elle et les deux générations qui la suivent.

La phase de pré-écoute s'ouvre par une discussion sur la situation démolinguistique du français au Manitoba, à partir de divers documents déclencheurs susceptibles de faire réagir les élèves ainsi qu'à partir d'expériences et de vécus des élèves. On invite les élèves à faire ressortir quelques tendances lourdes ayant joué ou jouant encore un rôle dans la situation démolinguistique du français au Manitoba: ainsi, passage d'une société rurale homogène à une vie en contexte urbain plus hétérogène, attrait grandissant envers les médias souvent véhiculés en langue anglaise, prégnance des produits culturels associés à la culture anglo-américaine, éclatement des structures familiales et, plus largement, des modes de vie traditionnels, statuts inégaux des langues en présence, phénomènes de minorisation imputables entre autres à l'insécurité linguistique, elle-même liée au statut minoritaire du français, effets produits par certaines dynamiques langagières à l'œuvre au sein des familles, etc.

On invite en particulier les élèves à mettre en évidence des facteurs, personnels, sociaux, institutionnels et autres, qui militent, ou non, en faveur de la transmission de la langue française d'une génération à l'autre.

Cette fonction de contextualisation de la pré-écoute se double d'une seconde, d'ordre plus méthodologique: on présente brièvement le contenu du document à écouter ainsi que l'intention d'écoute qui orientera chacune des deux écoutes du document.

La première écoute du document porte sur son contenu: les élèves dégagent les divers aspects de la situation de discontinuité linguistique relatée. On peut ainsi relever les éléments suivants: affirmation forte de la valeur «conserver la langue» mais difficulté de la mettre en œuvre, échanges linguistiques en langue anglaise entre parents francophones, aisance plus grande dans la pratique de la langue anglaise, usage de la langue majoritaire

comme plus grand dénominateur commun linguistique lors de situations sociales, rôle des modèles, rôle des parents dans la transmission linguistique intergénérationnelle, place et usage du français dans l'espace public, statut des langues, facteurs de motivation, valeurs, etc. On sollicite les réactions des élèves en les invitant à partager d'éventuelles expériences vécues en la matière et à faire ressortir à la fois la multiplicité et la complexité des situations de discontinuité linguistique.

La seconde écoute du document, elle, est plus ciblée puisqu'elle a trait à la dynamique de la conversation entre les deux interlocutrices. C'est ainsi que l'on note le rôle à la fois actif et multiforme de l'interlocutrice posant des questions dans le déroulement même de la conversation: très à l'écoute de son interlocutrice, tantôt elle reprend à son compte certains de ses propos pour maintenir l'échange, tantôt elle reformule certains de ses propos à des fins de validation, tantôt elle relance la conversation en impulsant une nouvelle dimension, tantôt elle partage avec son interlocutrice une situation de discontinuité linguistique semblable à celle relatée et qu'elle connaît bien, tantôt, enfin, elle ménage des pauses dans la conversation pour laisser son interlocutrice reprendre ses émotions. Quant à l'interlocutrice principale, on peut remarquer la complexité de son comportement langagier, caractérisé à la fois par une affirmation très explicite de valeurs qui lui sont chères et par un sentiment de déception, voire d'impuissance, qui transparait dans la relation de la situation de discontinuité linguistique qu'elle vit. On sollicite, ici également, la réaction des élèves à cette dynamique de la conversation entre les deux interlocutrices.

Dans la phase de post-écoute, les élèves sont invités à explorer la problématique de la transmission intergénérationnelle du français, à partir de divers points d'entrée:

- commenter le portrait de la transmission intergénérationnelle du français au Manitoba tel qu'il se présentait au début des années 2000 (Société franco-manitobaine, 2001, p. 1): dans les familles où les deux parents sont francophones, le français est transmis aux enfants dans 86 % des cas, alors que, dans les familles où l'un des parents est non francophone, le français est transmis à seulement 16 % des enfants (or le nombre de ce type de famille est en augmentation croissante); deux cas

- de figure s'avèrent cependant déterminants dans la transmission du français dans les familles mixtes de la francophonie canadienne: le cas où la mère est de langue française et celui où le parent non francophone parle, ou à tout le moins valorise, le français;
- dresser un portrait plus à jour de la transmission intergénérationnelle du français au Manitoba à partir de données statistiques plus récentes puisées à diverses sources, telles que la Société franco-manitobaine⁹ et Statistique Canada¹⁰: confirmation des tendances? vision d'avenir de la francophonie manitobaine? etc.;
 - établir un portrait de la transmission intergénérationnelle du français dans des contextes de proximité au Manitoba (ex.: classe, classes parallèles, cycle secondaire de l'école; contextes semblables dans d'autres écoles secondaires de la Division scolaire franco-manitobaine en milieux urbain et rural) à partir d'enquêtes élaborées et réalisées par les élèves;
 - préciser les rôles joués par les nouvelles dynamiques langagières dans le processus de la transmission intergénérationnelle du français et, plus largement, dans le paysage linguistique du français au Manitoba, induites par l'afflux relativement récent des «nouveaux arrivants»;
 - expliciter la responsabilité linguistique des locuteurs francophones quant à la pratique de la langue française en contexte minoritaire.

De telles explorations et les prises de conscience qui devraient en découler gagneraient à être partagées, au sein de la classe ou dans des classes parallèles ainsi que dans des forums plus larges (ex.: soirée ou journée à l'école, événement communautaire), sous des formes diverses: témoignages livrés sur divers supports, entre autres électroniques, saynètes ou pièces de théâtre, textes narratifs ou poétiques, dossiers, manifestes, chansons, etc.

LANGUE ORALE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Pour élargir la perspective dans laquelle l'outil didactique *Le français de chez nous: on en parle! Écouter et se conscientiser pour mieux se dire: l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral* a été conçu, et en guise de conclusion à cet article, il faut souligner

que le travail pédagogique qui y est proposé a également été construit en fonction de la préoccupation identitaire au cœur du mandat de l'école française en milieu minoritaire.

En effet, valoriser dans ce contexte scolaire «l'oral d'ici», c'est aussi établir des rapports entre langue orale et construction identitaire; c'est mettre de l'avant la fonction identitaire de l'oral. Placer l'élève, dans son écoute de données orales vernaculaires et communautaires, dans une démarche d'observation et de découverte, c'est l'amener à s'entendre, à se conscientiser à l'impact de sa parole, à se (re)connaître, à se voir et à s'apprécier; c'est l'amener également à construire sa parole, à se produire, à se dire comme personne, à découvrir sa propre voix.

Une telle mise en relation entre langue orale et construction identitaire est ainsi un moyen d'intervention en contexte scolaire sur l'insécurité linguistique, qui caractérise souvent le comportement langagier de bien des élèves francophones minoritaires (Dalley, 2003; Duquette, 1999; Heller, 1998; Heller *et al.*, 1999).

Par ailleurs, le corpus de données orales communautaires constitue un support pour intervenir avec les élèves sur le phénomène, omniprésent en contexte minoritaire, du contact entre deux langues. Dégagée d'une polarisation affective entre le fatalisme résigné face à la présence de l'anglais et le repli crispé sur la pureté linguistique du français, une telle intervention permet de mettre en place chez les élèves une prise de conscience de l'alternance codique dans un espace où deux langues coexistent, du phénomène des emprunts entre deux langues et des pratiques langagières liées au bilinguisme. Une telle perspective permet de construire chez les élèves une conception plus complète du bi(pluri)linguisme et de sa richesse, en écho au mandat de l'école française en milieu minoritaire: former des citoyens francophones, bilingues (Gauvin, 2008; Buors et Lentz, 2011).

Travailler la langue orale en articulation avec la construction identitaire, c'est, enfin, établir des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves acquièrent les moyens, entre autres langagiers,

- de pouvoir communiquer, pour se dire efficacement;

- de pouvoir comprendre, raisonner, réfléchir, questionner, pour mieux se dire;
- de pouvoir se dire, pouvoir dire son histoire, pouvoir dire les autres, pouvoir devenir et agir, pour pouvoir se dire pleinement.

Plus largement, c'est développer chez les élèves un pouvoir d'action sur le discours de l'autre, sur son propre discours et sur soi (Lentz, 2009). Ce triple pouvoir d'action constitue une condition nécessaire, avec d'autres, pour que les élèves puissent être, et se percevoir comme tels, les bâtisseurs de l'espace francophone de demain.

Plus fondamentalement, travailler la langue orale en articulation avec la construction identitaire, c'est proposer aux élèves des expériences langagières qui relèvent du «vécu ethno-langagier conscientisant» (Landry, Allard et Deveau, 2010, p. 77), grâce auquel ils développent une conscience critique de leur situation ethno-langagière, elle-même contribuant au développement d'une conscience plus large: celle de pouvoir agir dans – et sur – l'espace francophone d'aujourd'hui et de demain (Buors et Lentz, 2011). Dans cette perspective et comme l'attestent divers travaux sur le milieu francophone minoritaire (Cormier, 2011; Deveau, Allard et Landry, 2008; Gauvin, 2009; Landry et Allard, 1999; Landry et Rousselle, 2003; Landry, Allard et Deveau, 2010), l'école française en milieu minoritaire, parce qu'elle représente précisément le lieu social par excellence de la conscientisation, constitue la connexion nécessaire entre la communauté francophone actuelle et celle de demain, à construire.

NOTES

1. L'outil didactique qui est présenté dans cet article est le fruit des réflexions d'un groupe de travail, qui a rassemblé, de 2010 à 2013, Paule Buors, Marcel Druwé et Alain Jacques de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), ainsi que François Lentz, rédacteur principal de l'outil, et Sandrine Hallion, qui a assuré la direction du groupe de travail, de l'Université de Saint-Boniface.

Par ailleurs, le contenu de cet article a fait l'objet de présentations, sous des formes diverses: d'une part, au sein de l'Université de Saint-Boniface; d'autre part, dans un symposium au Manitoba, un colloque portant sur l'Ouest canadien, des colloques nationaux et un colloque international. Il a également fait l'objet, sous une

- forme synthétique, d'un article cosigné par Sandrine Hallion et François Lentz (Hallion et Lentz, 2013).
2. Pour de plus amples précisions sur la constitution des corpus, voir Hallion *et al.*, 2011.
 3. Il s'agit de Marie-Chantal Bédard, alors assistante de recherche au Collège universitaire de Saint-Boniface, devenu depuis l'Université de Saint-Boniface.
 4. Corpus Hallion-Bédard: «La Broquerie, Notre-Dame-de-Lourdes / Saint-Claude, Saint-Jean-Baptiste / Letellier, Saint-Lazare (Manitoba)» (document inédit).
 5. Pour l'enseignement du français en particulier, voir notamment Bertucci, 2008; Delamotte-Legrand et Penloup, 2007; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Perrenoud, 1991.
 6. Mise sur pied en 1994, la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) rassemble les 24 écoles franco-manitobaines du Programme de français langue première; un peu plus de 5 000 élèves suivent leur scolarité, en langue française, dans ces écoles, de la maternelle à la dernière année du secondaire.
 7. Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007 pour le Québec; Detey *et al.*, 2007 pour l'exploitation de corpus recueillis dans le cadre du projet international «Phonologie du français contemporain» (PFC).
 8. Au sujet des effets de cette idéologie sur les locuteurs francophones de la classe ouvrière en particulier, voir notamment Heller (1996, 1998).
 9. Site Internet: www.sfm.mb.ca
 10. Site Internet: <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-642-XWF2012008&lang=fra>

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO, Jean-Claude (1983) «Avant-propos: l'éducation au langage», *Le français dans le monde*, n° 177, p. 21.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine (2008) «Quelles descriptions de la langue parlée à l'école?», *Le Français aujourd'hui*, n° 162, p. 59-70. [<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-3-page-59.htm>]
- BLANCHET, Philippe (2009), «Post-face [*sic*] en forme de coup de gueule: pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes», *Cahiers de linguistique: revue*

de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, vol. 32, n° 2, p. 165-183.

[<http://www.prefics.org/credilif/travaux/PostfaceBlanchetRFSFeussi.pdf>]

BOUCHARD, Chantal (2011) *Méchante langue: la légitimité linguistique du français parlé au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 171 p.

BOUDREAU, Annette et PERROT, Marie-Ève (2005) «Quel français enseigner en milieu minoritaire?: minorités et contact des langues: le cas de l'Acadie», *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, n° 6, p. 7-21.

[http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf]

BUORS, Paule et LENTZ, François (2011) «La programmation éducative en milieu francophone minoritaire: penser autrement pour agir différemment», dans ROCQUE, Jules (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 259-285.

CARON-RÉAUME, Anne-Marie (2010) «Interrogation des pratiques pédagogiques de «bilittératie» des adolescents: une étude de cas «f/Francophone»», *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*, vol. 33, n° 3, p. 486-514.

CAZABON, Benoît *et al.* (1980) *Le français parlé en situation minoritaire* (vol. 2: «L'enseignement, les programmes et la formation des maîtres dans les écoles de langue française des communautés franco-ontariennes minoritaires»), Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 196 p.

CHISS, Jean-Louis (2010) «Quel français enseigner?: question pour la culture française du langage», dans BERTRAND, Olivier et SCHAFFNER, Isabelle (dir.) *Quel français enseigner?: la question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, p. 11-18.

CORMIER, Marianne (2011) «La pédagogie en milieu francophone minoritaire», dans ROCQUE, Jules (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 287-306.

DALLEY, Phyllis (2003) «Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école: deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick», dans DUSCHENE, Hermann (dir.) *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 1-22.

- DELAMOTTE-LEGRAND, Régine et PENLOUP, Marie-Claude (2007) «Intérêt et usages des documents PFC en langue première», dans DETEY, Sylvain et NOUVEAU, Dominique (dir.) *PFC: enjeux descriptifs, théoriques et didactiques*, Toulouse, UTM CLLE-ERSSp. 55-64. [Phonologie du français contemporain, Bulletin n° 7]
[http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc/931-.html]
- DETEY, Sylvain *et al.* (2007) «Voix de la francophonie, éducation langagière et corpus numérisé: PFC-EF, des ressources pour la didactique du français», dans DETEY, Sylvain et NOUVEAU, Dominique (dir.) *PFC: enjeux descriptifs, théoriques et didactiques*, PFC [Phonologie du français contemporain], Bulletin PFC n° 7, Toulouse, UTM CLLE-ERSS, p. 11-29. [Phonologie du français contemporain, Bulletin n° 7]
[http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc/931-.html]
- DEVEAU, Kenneth, ALLARD, Réal et LANDRY, Rodrigue (2008) «Engagement identitaire francophone en contexte minoritaire», dans THÉRIAULT, Joseph Yvon, GILBERT, Anne et CARDINAL, Linda (dir.) *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 73-120.
- DUQUETTE, Georges (1999) *Vivre et enseigner en milieu minoritaire: théories, recherches et interventions professionnelles en salle de classe*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 83 p.
- GAUVIN, Lucie (2008) «Pour une citoyenneté francophone [intervention dans le cadre du panel de réactions à la conférence]», dans LENTZ, François et BÉRARD, Danielle (dir.) *Apprendre en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadiens: état des lieux et prospective*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, DVD, non paginé. [Actes du colloque tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 24 et 25 mai 2007]
- _____ (2009) «La construction langagière, identitaire et culturelle: un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n°s 1-2, p. 87-126.
- HALLION, Sandrine (2011) «Discours épilinguistiques en francophonie manitobaine: une vue d'ensemble», *Arborescences: revue d'études françaises*, n° 1, n.p. (15 p.).
[www.erudit.org/revue/arbo/2011/v/n1/1001940ar.pdf]
- HALLION, Sandrine *et al.* (2011) «Les communautés francophones de l'Ouest canadien: de la constitution des corpus de français parlé aux perspectives de revitalisation», *Francophonies d'Amérique*, n° 32, p. 109-144.

- _____ (2013) *Le français de chez nous: on en parle! Écouter et se conscientiser pour mieux se dire: l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral*, Winnipeg, Université de Saint-Boniface, Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest (ARUC-IFO) et Division scolaire franco-manitobaine, 107 p. [ouvrage accompagné d'un disque compact et disponible en ligne: <https://www.dsfm.mb.ca/ScriptorWeb/scripto.asp?resultat=691006>]
- HALLION, Sandrine et LENTZ, François (2013) «École/ communauté: un outil didactique élaboré à partir d'un corpus de français oral», *The MERN Journal*, vol. 6, p. 54-61. [<http://www.mern.ca/journal/Journal-V6.pdf>]
- HALLION BRES, Sandrine (2006) «Similarités morphosyntaxiques des parlars de l'Ouest canadien», *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 37, n° 2, p. 111-131. [numéro conjoint avec la *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 9, n° 2, p. 111-131]
- HELLER, Monica (1996) «Language Choice, Social Institutions and Symbolic Domination», *Language in Society*, vol. 24, n° 3, p. 373-405.
- _____ (1998) «Quelle norme enseigner en milieu minoritaire?», dans BOUDREAU, Annette et DUBOIS, Lise (dir.) *Le français, langue maternelle, dans les collèges et les universités en milieu minoritaire*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 11-20. [Actes du colloque du Centre de recherche en linguistique appliquée de l'Université de Moncton (CRLA), tenu à Moncton, du 1er au 3 mai 1997, dans le cadre du 3e congrès de l'ACREF (Alliance canadienne des responsables et des enseignantes et enseignants en français langue maternelle)]
- HELLER, Monica et al. (1999) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*, London, Longman, 287 p.
- LAFONTAINE, Lizanne (2007) *Enseigner l'oral au secondaire: séquences didactiques intégrées*, Montréal, Chenelière Éducation, 139 p.
- LAFONTAINE, Lizanne et al. (2011) *Activités de production et de compréhension orales: présentations de genres oraux et exploitations de documents sonores*, Montréal, Chenelière Éducation, 228 p. [ouvrage accompagné d'un cédérom]
- LAFONTAINE, Lizanne, PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et BERGERON, Réal (2007) «La didactique du français oral au Québec: un historique, quelques réflexions et des questions actuelles», dans PLESSIS-BÉLAIR, Ginette, LAFONTAINE, Lizanne et BERGERON, Réal (dir.) *La didactique du français oral au Québec: recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.1-41.

- LANDRY, Rodrigue et Allard, Réal (1999) «L'éducation dans la francophonie minoritaire», dans THÉRIAULT, Joseph Yvon (dir.) *Francophonies minoritaires au Canada: l'état des lieux*, Moncton, Édition d'Acadie, p. 403-433.
- LANDRY, Rodrigue et ROUSSELLE, Serge (2003) *Éducation et droits collectifs: au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 208 p.
- LANDRY, Rodrigue, ALLARD, Réal et DEVEAU, Kenneth (2010) *École et autonomie culturelle: enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 292 p.
- LENTZ, François (2009) «L'oral, pour se dire: remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n^{os} 1-2, p. 211-227.
- PERRENOUD, Philippe (1991) «Bouche cousue ou langue bien pendue?: l'école entre deux pédagogies de l'oral», dans WIRTHNER, Martine, MARTIN, Daniel et PERRENOUD, Philippe (dir.) *Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 15-40.
- PLESSIS-BÉLAIR, Ginette, LAFONTAINE, Lizanne et BERGERON, Réal (2007) *La didactique du français oral au Québec: recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 248 p.
- SOCIÉTÉ FRANCO-MANITOBAINE (2001) *Agrandir l'espace francophone au Manitoba*, Winnipeg, Société franco-manitobaine, 8 p.

ANNEXE

Transcription du document 4: «Je suis forcée de parler l'anglais à mes petits-enfants» (Hallion *et al.*, 2013, p. 36-37)

- I: Pis est-ce vous croyez que c'est important de garder la langue?
- P: Ben sûrement. Oui. Sûrement. Ah oui. «Yeah».
- I: Qu'est-ce qu'on peut faire pour la garder en // vie //
- P: // Oui // qu'est-ce qu'on peut faire c'est... c'est pas facile parce que même moi-même euh... tu sais comme dans les enfants où tous parlent français. Celui-là qui était là tout à l'heure c'est mon plus jeune ça et puis il / il ben il... il euh il / il habite avec une fille de Saint-Claude que les parents sont les deux / les deux euh... t' sais ils sont francophones. Et puis entre eux c' / ils vont beaucoup beaucoup se parler euh... euh fran / euh anglais. <Ah oui> Beaucoup. <D'accord> Beaucoup si ils sont les deux t' sais même... alors il y en a d'autres alors ben eux autres ils sont euh... celui-là qui a perdu sa femme là puis euh elle était anglophone elle. Alors euh... t' sais c'... pis alors j'ai un autre gar / garçon qui / qui est marié elle / elle est anglophone aussi alors t' sais ça venait que quand on est tout ensemble ben... l'anglais vient <Ben oui> beaucoup plus que... t' sais euh oui c'est pas m / c'est pas c'est pas facile...
- I: C'est pas facile...
- P: C'est pas facile. Pis c'est / non // C'est //
- I: // Je pense qu'il faut // vraiment vouloir.
- P: Il faut vraiment vouloir oui hm hm. Oui. T' sais ça c'est certain. [xxx]. Oui ça / ça... ça / ça fait un peu mal t' sais je veux dire. Pis on sait quand même on / t' sais on... moi / moi je l'ai pas vu mais comme euh t' sais de... comme il y en a... t' sais déjà d'autres tu te dis ben 'je suis forcée de parler l'anglais à mes petits-enfants. Si je... parce que t' sais je vais les perdre un peu si je... t' sais ils le s / ils le savent pas vraiment t' sais comme si les parents leur... leur montre pas là pis qu'ils leur parlent juste en anglais ben... ils veulent ils... t' sais ils veulent être proches quand même de leurs euh / de / de leurs petits-enfants qui parlent pas le français. Et puis <mais ça fait drôle hein> oui t' sais c'est / c'est pas facile. <Ouais. Non. Non plus> T' sais tu te sens que t'es obligé des fois puis... Alors euh / parce que moi je sais qu'il y a un de mes garçons pis là qu'il vient il va plutôt parler français! Mais il va pas parler français à ses enfants. T' sais alors là eux autres alors et puis... puis alors eux autres c'est une de mes autres qui sont à Portage alors ils / t' sais ils entendent pas du tout vraiment le français pis / pis pas intéressés non plus. Pas intéressés parce que les parents leur

ont pas vraiment < montré > intérêt / t' sais intéressés quoi. Alors euh... t' sais c'...

- I: C'est vrai que il y a des gens pour qui c'est important pis il y a des gens que / pour qui c'...
- P: Oui. Hm hm.
- I: Oui. J'ai une amie qui parle pas français à son enfant non plus pis je suis comme //
- P: // ah oui //
- I: // ben pourquoi? (rire)
- P: Oui! // [xxx] //
- I: // Ben pour elle // c'est pas important.
- P: Non. Mais moi c'est l'affaire que je trouve là... moi j'ai un peu de misère à comprendre pou / pourquoi qu'ils trouvent pas ça important parce que il y a tellement... t' sais l'affaire de deux langues trois langues quatre langues plus pis je sais qu'on a eu un médecin nous autres ici euhm... l'an passé pis euh il était d'un autre pays pis il parlait au moins quatre langues. Pis mon Dieu tout le monde le... l'admirait pis il faisait son admiration de lui (?) plus souvent... euh il était bon médecin oui certain mais ils avaient fait comme cte louange là t' sais 'mon Dieu t'es-ti fin tu savais quatre langues! Et pis nous autres ici ben on dirait qu'on / pas capable seulement d'en apprendre deux <oui on est capable oui> oui oui on est ca / ben [xxx] on a la chance de pouvoir l'apprendre pis qu'on / qu'on fait pas! T' sais il y en a beaucoup / tellement de familles qui... qui / oui c'est là-dessus que... Alors moi maintenant des fois c'est ça que je leur dis. Le plus de langues qu'on a là que t' sais c'est <le plus beau que c'est!> le plus / le plus beau pis... t' sais! On // est capable d'aller //
- I: // C'est une richesse! //
- P: Oui c'est une richesse. C'est une richesse.