

2 Mil. 3334.7+
CD

Université de Montréal

**La notion de norme linguistique
chez un groupe d'immigrants francophones au Québec
- Analyse ethnométhodologique -**

par

Tinel Nedelcu

Département de Communication
Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise, (M. sc.)
en sciences de la communication

Août, 2005



P
90
U54
2006
V.001

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

©Tinel Nedelcu 2005

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La notion de norme linguistique
chez un groupe d'immigrants francophones au Québec
- Analyse ethnométhodologique -

présenté par
Tinel Nedelcu

a été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes:

Thierry Bardini

.....
président-rapporteur

François Cooren

.....
directeur de recherche

Carole Groleau

.....
membre du jury

.....
représentant du doyen de la FES (doctorat seulement)

Résumé.

La notion centrale qui fait l'objet du présent travail est la norme linguistique, telle que problématisée par un échantillon représentatif d'immigrants francophones roumains récemment arrivés au Québec. Étant donné le lien naturel, mais si peu représenté dans la littérature, entre linguistique et communication, ce travail se propose d'analyser la notion de norme linguistique d'un point de vue sémiotique et ethnométhodologique, en tant que théories associées au champ de la communication. Ainsi, nous avons choisi de proposer aux sujets interviewés d'aborder eux-mêmes cette notion, constamment mobilisée dans leurs activités métalinguistiques quotidiennes. L'hypothèse que nous avons tâché de vérifier ici est que, chez les sujets visés par cette étude, nous sommes en présence d'un modèle de norme linguistique qui se manifeste comme un outil communicationnel dont ceux-ci se saisissent lors des interactions créatrices de lien social.

En prenant appui sur l'oeuvre de quelques linguistes, retenus pour leur effort de théorisation, et sur les principes avancés par l'ethnométhodologie, nous avons essayé de situer les verbalisations métalinguistiques d'un point de vue ethnométhodologique, et nous avons opéré un ajustement terminologique en proposant une redéfinition des notions communes aux sujets et aux linguistes. Au terme de notre travail, il s'est avéré que la communication joue un rôle central dans l'appropriation et l'élaboration du « système linguistique » personnel de tout individu. Les verbalisations métalinguistiques, en tant qu'activités réflexives dont le rôle serait de définir la réalité sociale pendant qu'on la décrit, nous ont mené à percevoir la notion de norme linguistique comme un outil de mesure et d'ajustement qu'oppose le sujet à son quotidien. La norme serait aussi un outil personnel d'évaluation et d'harmonisation qui est soumis à une constante mutation. Plus encore, elle nous est apparue souvent comme une justification de l'action, une raison offerte par le sujet lui-même afin de cautionner ses attitudes linguistiques.

NORME LINGUISTIQUE, ETHNOMETHODOLOGIE, SEMIOLOGIE, VERBALISATIONS METALINGUISTIQUES, COMPTES-RENDUS, APPROPRIATION.

Abstract.

The central notion presented in this work is the linguistic norm, as problematized by a representative sample of Romanian immigrants speaking French, who have recently arrived in Quebec, Canada. Given the natural connection, despite its poorly representation in the literature, between linguistics and communication, this study intends to analyze the notion of linguistic norm from a semiotic and an ethnomethodological points of view, as theories associated to the communication field. Thus, we chose to propose to the subjects interviewed to discuss this notion, since the question of linguistic norm seems constantly mobilized in their daily metalinguistic activities. The hypothesis we tried to confirm in this study is that our subjects are handling the question of linguistic norm as a communicational tool they use in order to create meaning through social interaction.

Taking as a starting point the theorization efforts of some linguists and by confronting them with the principles proposed by ethnomethodology, we tried to consider the «metalinguistic verbalizations» through the prism of ethnomethodology. Consequently, we performed some terminological adjustments by proposing a redefinition of the notions that are commonly used by both subjects and linguists.

Our conclusion is that communication seems to play a key role in the appropriation and development of the personal «linguistic system» of a speaker. The «metalinguistic verbalizations», taken as reflexive activities that define the social reality while describing it, allowed us to see the linguistic norm as a measure and adjustment tool used by the subjects in their daily life. The linguistic norm also appears to be a personalized tool of evaluation and harmonization, constantly in the prey of various mutations. Furthermore, the linguistic norm seems to reveal itself as a justification for action, a reason given by the subject in order to support his linguistic behavior.

LINGUISTIC NORM, ETHNOMETHODOLOGY, SEMIOLOGY, METALINGUISTIC
VERBALIZATION, ACCOUNTS, APPROPRIATION.

"On n'habite pas un pays, on habite une langue.

Une patrie, c'est cela et rien d'autre."

E. M. Cioran

Table de matières.

1. Introduction	1
2. Problématique et théorie	4
2.1. Problématique	4
2.2. Théories de la norme linguistique.....	7
2.2.1. La norme selon Hjelmslev.....	7
2.2.2. La norme selon Coseriu.....	11
2.2.3. La norme selon L'École de Prague	15
2.2.4. Mise en perspective du cadre théorique	17
3. Cadre théorique	19
3.1. Cadre théorique : l'ethnométhodologie	19
3.1.1. La réflexivité et l'activité métalinguistique.....	22
3.1.2. L'accomplissement - « accountability » - et l'activité métalinguistique...22	
3.1.3. L'indexicalité et l'activité métalinguistique	23
3.1.4. Equivalence entre le faire et le dire de facture linguistique	24
3.1.5. Activité sociologique profane et activité métalinguistique	24
3.1.6. Spécificité de la verbalisation métalinguistique	25
3.1.7. Ethnométhodologie et normes	26
3.1.8. Spécificité du langage en tant qu'objet d'étude ethnométhodologique... 27	
3.2. Cadre théorique : théories greimassiennes.	31
3.2.1. Statut épistémologique du sujet.	31
3.2.2. Discours scientifique versus discours profane.	32
3.2.3. La place de l'objet actantiel.	33
3.2.4. Partage du rôle du sujet : le locuteur, le compte-rendu et le chercheur	34
3.2.5. Norme et usage chez Greimas	35
4. Méthodologie	37
4.1. Choix de l'échantillon à l'étude	37
4.2. L'entrevue	40
5. Développement des outils d'analyse	43
5.1. La liste d'assertions	44
5.2. Définition des termes	45
5.2.1. Les niveaux de langue	47
5.2.2. Français de France – français de Québec	54

5.2.3. <i>Le français normatif</i>	56
5.2.4. <i>Définitions du « français québécois »</i>	57
5.2.5. <i>Français normatif – français de France</i>	58
6. <i>Analyse ethnométhodologique et sémiotique des réponses des informants</i>	61
6.1. <i>Analyses des réponses du sujet #1. (A-C-F-2-C)</i>	61
6.2. <i>Analyses des réponses du sujet #2. (C-D-F-4-S)</i>	64
6.3. <i>Analyses des réponses du sujet #3. (L-A-F-8-E)</i>	66
6.4. <i>Analyses des réponses du sujet #4. (A-P-F-5-C)</i>	74
6.5. <i>Analyses des réponses du sujet #5. (L-M-F-10-C)</i>	79
6.6. <i>Analyses des réponses du sujet #6. (A-M-F-6-M)</i>	81
6.7. <i>Analyses des réponses du sujet #7. (G-S-F-7-E)</i>	86
6.8. <i>Analyses des réponses du sujet #8. (G-P-F-12-R)</i>	90
6.9. <i>Analyses des réponses du sujet #9. (N-G-F-13-A)</i>	94
6.10. <i>Analyses des réponses du sujet #10. (D-P-H17-A)</i>	95
6.11. <i>Analyses des réponses du sujet #11. (T-L-H-9-M)</i>	96
6.12. <i>Analyses des réponses du sujet #12. (C-S-H-3-I)</i>	98
6.13. <i>Analyses des réponses du sujet #13. (C-F-H-16-I)</i>	100
6.14. <i>Analyses des réponses du sujet #14. (M-M-H-11-H)</i>	100
6.15. <i>Analyses des réponses du sujet #15. (D-B-H-14-P)</i>	105
6.16. <i>Analyses des réponses du sujet #16. (L-C-H-15-I)</i>	107
6.17. <i>Analyses des réponses du sujet #17. (O-B-H-18-N)</i>	113
6.18. <i>Analyses des réponses du sujet #18. (F-M-H-1-I)</i>	118
7. <i>Discussion</i>	133
7.1. <i>Abondance de l'activité métalinguistique</i>	133
7.2. <i>Ethnométhodologie et réflexivité</i>	133
7.3. <i>Folk theories</i>	134
7.4. <i>La norme comme ensemble d'outils</i>	134
7.5. <i>Volonté des sujets et contraintes linguistiques</i>	135
7.6. <i>Narrativité, conflit et normes</i>	136
7.7. <i>Norme et structures sociales</i>	142
8. <i>Conclusion</i>	144
9. <i>Bibliographie</i>	148
10. <i>Annexes</i>	152

1. Introduction.

La notion centrale qui fait l'objet du présent travail est la *norme linguistique*. Concept assez vaste et aux contours encore à définir, la norme linguistique est un phénomène qui paraît s'obstiner à rester d'autant plus insaisissable que l'on s'applique à le saisir à l'aide des cadres conceptuels ou méthodologiques habituels. Les études théoriques qui s'y penchent, tout comme les études de cas, ne sont pas rares, et pourtant les chercheurs partagent le sentiment qu'il y a encore beaucoup à faire sur le sujet. Par contre, les travaux qui abordent la problématique de la normativité du point de vue des théories de la communication semblent beaucoup moins nombreux. Et ce ne sont pas les justifications portant sur la pertinence d'un tel rapprochement qui manquent. Selon Georges Mounin (1975) :

Le concept de communication reste épistémologiquement le meilleur pour introduire à la linguistique d'aujourd'hui, qui définit fondamentalement la langue comme «un instrument de communication» et non plus d'abord comme 'l'expression de la pensée' - ceci non pas pour contrer polémiqnement la philosophie, mais parce que c'est la communication qui explique les ressorts les plus centraux du fonctionnement aussi bien que de l'évolution du langage. (p. 11)

Il faudrait dire tout d'abord que, dans le syntagme *norme linguistique*, le concept même de norme pose problème, car malgré la multitude de définitions qui s'y rapportent, il n'existe pas de consensus interdisciplinaire ou bien interparadigmatique. La question de la norme est en effet partagée entre plusieurs disciplines : la sociologie, la communication, l'ethnologie, la psychanalyse et, bien sûr, la linguistique. Mais, comme le remarque Daniel Baggioni (1993) :

Le mot « norme » appliqué au discours sur la langue est d'une apparition récente aussi bien dans le discours des linguistes que dans le « discours lexicographique ». Le mot « norme » lui-même n'est d'un usage courant que depuis le tournant du siècle. (p.72)

Donc, loin de pouvoir établir et utiliser une signification transdisciplinaire, les chercheurs en linguistique se voient obligés d'opérer une mise en perspective qui tienne compte des autres disciplines.

Ce que nous avons essayé de faire dans ce travail consiste en une approche du problème de la norme linguistique d'un point de vue communicationnel. Selon nous, le nombre de travaux qui rapprochent intimement la linguistique et les théories de la communication ne rendent pas

toujours justice à la contiguïté naturelle qui existe entre les deux champs. Ce travail se veut une modeste contribution dans le cadre d'un effort qui consiste à poser un regard communicationnel sur des phénomènes sociolinguistiques. Ainsi, nous avons voulu analyser la norme linguistique d'un point de vue à la fois sémiotique et ethnométhodologique, en tant que théories associées au champ de la communication. Plus précisément, nous avons tenté de montrer comment les verbalisations métalinguistiques des informants que nous avons retenus participent de la construction de leur notion de norme. Ainsi, la question qui nous intéresse particulièrement dans ce travail pourrait se verbaliser de la manière suivante : comment les sujets interviewés, qui sont des immigrants roumains fraîchement arrivés, se positionnent et s'orientent par rapport à la problématique de la norme dans leurs expériences du quotidien ? Autrement dit, comment en parlent-ils et comment cette parole nous permet de mieux comprendre la manière dont la norme linguistique s'actualise ou s'incarne dans leurs interactions ou réflexions quotidiennes ?

Depuis que la Sociolinguistique a commencé à faire ses preuves, nombre de chercheurs se sont intéressés à la norme linguistique. Des auteurs comme William Labov (1974), John Gumpertz (1972) et Dell Hymes (1972) sont aujourd'hui considérés comme les fondateurs dans ce champ d'études. En essayant de contourner ce que Labov appelait le « *paradoxe du chercheur* »¹, de nouvelles techniques d'enquête ont été mises au point dans les années 70, afin d'étudier les variations linguistiques « au naturel ». Ces nouveaux outils d'analyse ont permis la cueillette de données brutes, si importantes dans l'effort de décrire les signes du changement linguistique. Un autre type d'étude, assez répandu lui aussi, est celui qui demande aux locuteurs de se prononcer sur la « justesse » d'une série d'énoncés. Nous prenons pour exemple une étude faite par Daniel Véronique (1993), qui se propose d'explorer « la relation entre la dynamique des normes subjectives d'un locuteur et ses verbalisations métalinguistiques. » Ce type d'étude offre au chercheur un corpus de « jugements de grammaticalité », qui sera ensuite analysé à l'aide d'une conception de la norme déduite (donc élaborée d'une manière indirecte) par le scientifique. L'idée de notre projet a été, au contraire, de proposer aux sujets choisis d'aborder eux-mêmes le sujet de la norme et d'en exprimer leur compréhension personnelle. Leurs verbalisations retenues pour l'analyse ne portent donc pas sur la grammaticalité ou la non-grammaticalité d'un ensemble d'énoncés mais sur la pertinence ou la non-pertinence de cette pratique linguistique en soi.

¹Comment est-il possible qu'un enquêteur recueille des données naturelles, alors même que la condition d'un tel recueil serait que les échanges linguistiques se déroulent sans qu'il soit présent ?

Nous nous sommes rendu compte que l'échantillon de locuteurs francophones d'origine roumaine choisis était en mesure de se prêter à un exercice de verbalisation métalinguistique d'ordre général (en ce sens doublement métalinguistique, car il ne s'agit pas seulement d'appréciations sur la « justesse » de ce qui est dit mais surtout d'un discours – et nous avons eu la preuve que cela arrive souvent dans leur quotidien – qui tient de ce que Daniel Véronique, en reprenant B. Py (1983), appelle un *niveau langagier extrinsèque*, à savoir la capacité d'exprimer des opinions basées sur la synthèse de deux activités distinctes: l'activité linguistique primaire (actantielle) et l'activité linguistique secondaire (métalinguistique). C'est en effet ce méta-discours sur la langue qui nous intéresse et que nous avons tâché d'analyser par la suite à l'aide des outils sémiotiques et ethnométhodologiques.

2. Problématique et théories de la norme linguistique.

C'est essentiellement cette intense activité métalinguistique remarquée chez ces « nouveaux arrivants », comme ils sont nommés par l'administration provinciale québécoise, qui nous a poussé à mener une réflexion plus approfondie, car elle semblait avoir une influence importante non seulement sur leur comportement linguistique mais également sur leur comportement social en général. Afin de pouvoir prendre appui sur les théories existantes portant sur la question de la norme linguistique, nous avons d'abord dû développer une problématique qui cernerait le plus fidèlement possible les phénomènes à l'étude.

2.1 Problématique

La question qui surgit naturellement lorsqu'on entre en contact avec cette frange d'immigrants que nous avons mentionnée dans la partie introductive est : comment se fait-il que les connaissances linguistiques détenues par les nouveaux arrivants ne puissent pas être utilisées sans qu'elles ne soient accompagnées d'un vif débat d'ordre métalinguistique ? En d'autres termes (et puisqu'on peut dire que nous distinguons, dans ce cas, trois processus d'appropriation de la langue d'adoption : a) utiliser telles quelles les connaissances qui sont identiques avec le parler québécois, b) adapter le vocabulaire de départ qui diffère légèrement de la variété locale et c) acquérir de nouvelles connaissances sur place), pourquoi le processus d'adaptation linguistique auquel est soumis le bagage linguistique avec lequel arrive l'immigrant ne peut se faire sans une intense activité métalinguistique dépassant les justifications implicitement nécessaires pour ce processus ? Notre hypothèse serait que la responsable de ces phénomènes est en partie la norme linguistique, qui agit comme le superviseur de toute activité linguistique, consciente ou non. Ce que nous nous proposons au terme de ce travail, c'est de déterminer comment cette norme se manifeste et quelles sont ses formes observables à travers un travail de nature ethnométhodologique, ce qui requiert implicitement une prise en compte de comptes-rendus offerts par les interviewés.

Une autre hypothèse retenue est que les verbalisations métalinguistiques ne relèvent pas seulement du niveau de maîtrise de la langue d'adoption, mais aussi d'autres ressources cognitives, qui dépassent la simple compétence linguistique. La norme linguistique ne serait donc pas une simple expression fidèle du niveau de maîtrise de la langue, mais aussi un construit mental qui jouit d'une certaine autonomie par rapport au lexique qu'elle est censée juger, comme

le voudrait la conception « classique » des rapports qu'une norme doit entretenir avec le corpus de la langue. Dans ce sens, il est envisageable de démontrer que les locuteurs / apprenants d'une langue donnée font appel à une notion de norme linguistique qui est beaucoup plus autonome et puissante que ce que demanderait les connaissances objectives visées par celle-ci. La norme ne serait pas engendrée uniquement par les acquisitions lexicales de l'apprenant, mais aussi par un comportement social acquis et qui se manifeste indépendamment des exigences linguistiques qui lui sont demandées. Nous en sommes donc à nous demander si la norme peut perdre dans ce contexte d'intégration allophone les justificatifs que lui offre la grammaticalité, pour garder comme trait essentiel sa dimension purement communicationnelle, c'est-à-dire une visée d'efficacité immédiate dans l'acte de communication, un souci de résolution des « contentieux » sociaux et linguistiques apparents. D'autre part, l'abondance des verbalisations métalinguistiques survenant lors de cette intégration allophone nous fait croire, et cela reste à démontrer, que le processus d'acquisition linguistique chez ces adultes francophones est accompagné à tout moment d'une dimension « non linguistique » de la norme.

Selon Jean Molino (1983), « *le langage connaît deux formes d'existence, une existence matérielle, que constituent « les réalisations linguistiques», et une existence sociale, que constituent les actes d'énonciation et de la réception.* » (p.403) Notre supposition est qu'entre les deux, quelque part, se situe la norme linguistique, comme un outil de transport, un rail qui fait la liaison entre ces actualisations, tout en leur imposant une certaine conduite et rigueur. Si l'acte de langage est un processus qui transforme l'acte d'énonciation, qui n'est finalement que volonté en puissance, en une forme « matérielle », alors la norme est une partie constitutive de ce processus, et elle aurait accessoirement à voir avec les motivations d'ordre social, politique ou stratégique en général.

La norme a été longtemps et communément présentée comme une création un peu artificielle, basée sur une conception idéologique (ce qui ne la rend pas moins fonctionnelle) et esthétique du langage. Tributaire encore de l'école critique, la norme est souvent vue comme un outil de domination hégémonique. Notre tentative est de montrer que, au-delà des considérations de cet ordre, avec lesquelles nous sommes par ailleurs d'accord en bonne partie, la norme linguistique est avant tout un élément important dans le processus de communication.

Tout en intégrant les travaux sur l'idéologie sociale (rôles et fonctions sociaux d'un modèle visant une organisation intra-étatique) de l'excellence linguistique (voir Bourdieu, 1982) et les

travaux sur l'idéologie politique (visant des objectifs inter-étatiques) à l'échelle des nations (voir le cas de l'École de Prague présenté par Fried, 1972), notre travail tâchera de laisser de côté toute considération d'ordre politique ou de volonté d'une classe sociale. En l'ignorant volontairement, sans pour autant lui refuser sa propre vérité, nous allons essayer de nous détacher de cette définition classique de la norme comme manifestation de l'hégémonie d'une classe sociale qui impose son intérêt afin d'arriver à un outil de contrôle universellement reconnu par l'ensemble des membres de la société. Notre intention est d'arriver à montrer que, chez les locuteurs francophones visés par cette étude, nous sommes en présence d'un modèle de norme linguistique qui se manifeste comme un outil communicationnel dont les sujets se saisissent lors des interactions créatrices de lien social, et en même temps un outil qui répondrait aux impératifs de complexité propres à la condition des nouveaux arrivants.

De notre point de vue, l'invocation de la norme dans le discours quotidien des sujets interviewés ne se veut pas un acte dont les motivations seraient exclusivement d'ordre linguistique. Contrairement à la pragmatique qui, en dehors du sens des énoncés et des mécanismes du langage, se préoccupe aussi, de façon subsidiaire, du contexte, du sens "projeté" (- « il fait froid ici » = « Ferme la fenêtre, s'il te plaît »), notre démarche laisse délibérément de côté la variable « grammaticalité » du discours pour se concentrer sur sa composante « communicationnelle ». Par ailleurs, si un travail basé sur les principes de la grammaire générative se proposerait de rendre compte, en plus du sens littéral, du "conveyed meaning" des verbalisations recueillies, en ce qui nous concerne, nous ne comptons éclaircir qu'une infime partie de l'influence directe qu'opère la norme sur l'acte de langage. Dans le comportement linguistique des sujets, même si cela n'est qu'un aspect vraisemblablement mineur (dans un sens quantitatif, non-globalisant et non pas en termes d'importance, de qualité), l'invocation de la norme afin de valider la pertinence du discours peut avoir des effets d'autocensure ou d'auto-référence, en étroite relation avec la censure logique. Plus précisément, en raison de leur faible maîtrise du français, les sujets hésiteront à mener jusqu'au bout leurs raisonnements d'ordre métalinguistique, et, parfois, ils s'en excuseront (« *Excusez-moi parce que j'en peux pas m'exprimer bien* », 4177). Les deux systèmes: grammaire et logique (sociale) s'interpénètrent, et il est très difficile d'établir où s'arrête l'un et où commence l'autre. Même si peut-être d'une moindre importance, nous considérons tout de même que notre démarche peut également apporter des éclaircissements utiles à ce propos.

Pour soutenir ces hypothèses de départ, nous avons décidé de nous appuyer sur trois approches ayant proposé une théorisation de la norme linguistique. Plus précisément, il s'agit de deux auteurs, Louis Hjelmslev et Eugenio Coseriu, et des représentants de l'École linguistique de Prague. Il est intéressant de noter que ces trois visions s'inscrivent dans la sphère d'action des théories saussuriennes, soit en les validant et en apportant des ajouts (le cas de Hjelmslev et de l'École de Prague), soit en se construisant sur la réfutation des postulats du fondateur de la linguistique moderne (le cas de Coseriu).

2.2 Théories de la Norme Linguistique.

2.2.1 La norme selon Hjelmslev.

Louis Hjelmslev aborde explicitement le sujet de la norme dans l'article: « Langue et parole », écrit en 1942 et republié en 1971. Hjelmslev propose d'abord quelques considérations sur l'œuvre saussurienne et sur son contexte d'émergence. Il situe la distinction *langue – parole* comme étant l'essence absolue de la théorie (doctrine, comme il l'appelle) de Saussure. Non seulement cette théorie peut se résumer à cette opposition, mais tout aussi bien, dans un mouvement opposé, des parties restées obscures peuvent être déduites à partir de cette véritable pierre angulaire. La découverte (ou la redécouverte) de la langue a dû être accompagnée chez Saussure d'un rétablissement sur des bases nouvelles des fondements théoriques de la notion de *langue*. Selon Hjelmslev (1971),

En dernière analyse, dans la linguistique présaussurienne, tout se ramène à l'action de l'individu; le langage se réduit à la somme des actions individuelles... Saussure, ... tout en admettant l'importance de l'acte individuel et son rôle décisif pour le changement, ... arrive à établir ... une linguistique structurale, une Gestaltlinguistik ... Le point de vue structural une fois introduit dans la linguistique, il reste à faire un travail de très longue haleine pour en déduire toutes les conséquences. (p. 79)

Par ailleurs, il ajoute que « *Puisqu'une structure est un tissu de dépendances et de fonctions, une tâche principale de la linguistique sera d'étudier les fonctions et leurs espèces.* » (p. 79, c'est nous qui soulignons)

Hjelmslev se propose ensuite d'établir quelle est l'espèce de fonction qui existe entre *langue* et *parole*. Il choisit de ne pas tenir compte de l'opposition entre synchronie et diachronie,

distinction si chère à Coseriu, comme nous allons le voir, en se cantonnant délibérément dans les cadres de la synchronie. Pour résoudre le problème, il part de l'analyse des deux notions. La langue peut ainsi être :

Une forme pure, définie indépendamment de sa réalisation sociale et de sa manifestation matérielle. (acception favorisée par Saussure dans son Cours)	SCHÉMA	Les éléments de la structure ne peuvent se définir qu'en tant qu'entités oppositives, relatives et négatives . Ce sont des réalisables et non pas des réalisés. La possibilité de manifestation reste ouverte, et elle n'affecte en rien la définition initiale de l'élément. Étendue à l'échelle du schéma, cette propriété le rend invariable.
Une forme matérielle, définie par une réalisation matérielle mais indépendamment encore du détail de sa manifestation.	NORME	Description de la façon de matérialiser l'entité, sans aller jusqu'à la matérialisation même. Il (l'élément pris pour analyse) peut être vu comme oppositif et relatif , mais il gagne une « positivité » : il possède des qualités qui le différencient des autres éléments. Même si les actualisations peuvent varier à l'intérieur des limites prescrites, la langue-norme reste inchangée.
Un simple ensemble des habitudes adoptées dans une société donnée, et définies par les manifestations observées.	USAGE	Somme des qualités trouvées dans l'actualisation d'une langue. Ni oppositive , ni relative ni négative : elle fait le tour, mais ne dépasse pas non plus le niveau des qualités positives retrouvées dans l'acte de langage.

Et à Hjelmslev de conclure qu'aucune des trois acceptions retrouvées dans le Cours de Saussure ne peut couvrir seule la définition de la langue. Selon Hjelmslev, si l'on veut rester dans la théorie saussurienne, la langue se définirait le mieux comme un système de signes.

Ensuite, Hjelmslev tente d'établir la nature des rapports entre les trois acceptions de la langue présentées plus haut et la parole, comme acte individuel :

Parole (acte individuel)	Norme	La norme détermine (dans le sens de caractériser) et présuppose l'acte et l'usage, qui la précèdent logiquement et pratiquement.
	Usage	Il y a interdépendance, la parole et l'usage se présupposent mutuellement. Chez Saussure, on retrouve la formule : habitudes linguistiques.
	Schéma	Le schéma est déterminé (présupposé) autant par l'acte (la parole) que par l'usage et la norme et non pas inversement.

En général, ajoute Hjelmslev, c'est la variable qui détermine (caractérise) la constante en non l'inverse. Dans tout système sémiologique, le schéma constitue la constante (la présupposée)

tandis que la norme, l'usage et l'acte sont les variables (les présupposantes). À partir de ces distinctions Hjelmslev nous propose le tableau suivant:



Suite à une analyse de ce tableau, nous constatons que les quatre éléments qui le constituent ne sont pas sur un pied d'égalité. Les relations qui s'établissent entre eux méritent d'être mieux approfondies. Pour ce faire, Hjelmslev revient à la distinction de départ, à savoir celle entre langue et parole et essaie de la superposer sur le tableau ci-dessus.

<i>Langue</i>	<i>Parole</i>
Institution	Exécution
Sociale	Individuelle
Figée	Libre

« Or, constate Hjelmslev, ces trois caractères s'entrecroisent: toute exécution n'est pas nécessairement individuelle ni nécessairement libre; tout ce qui est individuel n'est pas nécessairement une exécution ni nécessairement libre; tout ce qui est libre n'est pas nécessairement individuel. » (p. 88)

Si l'on réduit le binôme langue - parole à un schéma et à son exécution, la science de la parole devrait s'occuper de deux domaines :

- 1° les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code du schéma, et
- 2° le mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons.

Nous en déduisons logiquement que si l'on veut réintroduire la norme dans ce binôme, il s'agirait, dans le premier cas, d'établir un degré d'adéquation « objective » de la production linguistique, et dans le deuxième cas, de juger de l'attitude que le locuteur développe en comparant la production (l'acte linguistique) aux exigences du schéma.

Hjelmslev dit d'ailleurs que la norme, l'usage et l'acte seraient dans ce cas l'objet d'une théorie de l'exécution, ou une théorie de la substance, alors que le schéma serait traité par une théorie de l'institution. Il considère qu'il y a « un seul objet véritable: l'usage, par rapport auquel la norme

est une abstraction et l'acte une concrétisation » (p. 89). Il ajoute: « *C'est l'usage seul qui fait l'objet de la théorie de l'exécution; la norme n'est en réalité qu'une construction artificielle, et l'acte d'autre part n'est qu'un document passager.* » (p.89)

Sur la notion de norme précisément nous trouvons dans l'article le passage suivant que nous nous permettons de reproduire au complet, en raison de son importance :

La norme, d'autre part, est une fiction, - la seule fiction qu'on rencontre parmi les notions qui nous intéressent. L'usage, comprenant l'acte, ne l'est pas. Le schéma non plus. Ces notions représentent des réalités. La norme, par contre, n'est qu'une abstraction tirée de l'usage par un artifice de méthode. Tout au plus elle constitue un corollaire convenable pour pouvoir poser les cadres à la description de l'usage. À strictement parler, elle est superflue; elle constitue quelque chose de surajouté et une complication inutile. Ce qu'elle introduit, c'est simplement le concept derrière les faits rencontrés dans l'usage; or la logique moderne nous a suffisamment instruits sur les dangers qui résident dans une méthode tendant à hypostasier les concepts et à en vouloir construire des réalités. À notre avis certains courants de la linguistique moderne se réfugient à tort dans un réalisme mal fondé au point de vue de la théorie de la connaissance; il y aurait avantage à redevenir nominalistes. La preuve est que le réalisme complique au lieu de simplifier, et sans élargir si peu que ce soit le domaine de notre connaissance. Le linguiste, qui a pour tâche d'étudier le rapport entre le nom et la chose, devrait être le premier à éviter de les confondre. » (p. 89, c'est nous qui soulignons)

Concernant cette affirmation : « La norme, par contre, n'est qu'une abstraction tirée de l'usage par un artifice de méthode », nous serions tentés de voir la norme comme un mécanisme de vérification (par rétroaction), de la validité (adéquation) des productions linguistiques (les actes locutoires) par rapport au code de la norme. La norme n'est pas seulement ce corpus figé (grammaire et dictionnaire) qui paraît n'avoir aucune implication directe dans l'acte linguistique, elle est un mécanisme intervenant discrètement et incessamment dans la production d'un locuteur. Elle est peut-être une fiction mais une fiction nécessaire qui, de plus, peut varier et atteindre plusieurs niveaux de conscientisation au moment de la parole. Nous osons donc affirmer notre désaccord avec Hjelmslev lorsqu'il dit qu'elle est superflue, tout en nous déclarant partiellement en accord, si l'on se limite à sa définition de la norme. En ce qui concerne le champ d'action traditionnel du linguiste, ce jugement semble suffisant mais si l'on ajoute

l'aspect communicationnel de l'acte de langage, ce même jugement perd un peu de sa pertinence.

Nous pouvons remarquer que le raisonnement d'Hjelmslev est marqué par un haut degré d'abstraction, et en quelque sorte assez éloigné des façons de faire de l'ethnométhodologie, mais il a le mérite de proposer des délimitations raisonnées entre les notions : système – norme – usage – acte, fait que l'on ne retrouve pas souvent chez d'autres auteurs. De ce point de vue, il nous est particulièrement utile car il nous aide à mieux nous positionner par rapport à ces notions qui sont habituellement utilisées avec un maximum de précautions et de réserve.

2.2.2 La norme selon Coseriu.

Eugenio Coseriu dédie à la norme linguistique plusieurs chapitres de son ouvrage: Sistema, norma y habla. Malgré l'importance grandissante que l'on accorde à ce livre qui a historiquement marqué la linguistique, il n'a toujours pas été traduit, ni en français, ni en anglais. Les seuls ouvrages qui reprennent ou résument son contenu étant : L'homme et son langage (Coseriu, 2001), et Towards a new synthesis in linguistics (Spence, 1960). La version en espagnol étant elle-même assez difficile à trouver, nous avons dû nous contenter d'une majorité de sources secondaires.

Une des définitions de la norme les plus explicites que l'on peut tirer de l'œuvre de Coseriu serait, à notre avis, la suivante: « La norme est donc la réalisation habituelle et traditionnelle du système au sein d'une communauté linguistique » (Coseriu, 1952 – repris sur son site www.coseriu.de). Il ajoute ensuite qu'elle se manifeste dans tous les domaines de la langue, et qu'elle ne doit pas être confondue avec la norme " prescriptive " ou *exemplaire* au sein d'une communauté. Plus loin, il précise :

La distinction entre système et norme est d'une importance capitale pour toutes questions d'ordre linguistique. D'un côté, la norme "dépasse" le système, car elle comporte un surcroît d'informations, par exemple l'indication du degré d'ouverture lors de la prononciation des phonèmes vocaliques en espagnol, d'un autre côté, c'est le système qui dépasse la norme, en ce sens qu'il comporte non seulement des réalisations traditionnelles, mais également - en tant que "système de possibilités" - des réalisations qui ne sont pas (ou pas encore) traditionnelles. Ainsi, seules les règles de formation de mots sont ancrées dans le système d'une langue, non pas leurs réalisations concrètes. Un

mot tel que "rasable" correspond à un modèle morphologique français, mais probablement pas à la norme du français. C'est un mot possible du point de vue du système (et en tant que tel, il existe déjà virtuellement et peut être compris de tous), mais il n'est pas habituel ou "normal". (www.coseriu.de)

Dans La geografía lingüística, Coseriu emprunte au linguiste norvégien Leiv Flydal la distinction entre *structure* et *architecture*. Contrairement à la *structure* d'une langue fonctionnelle, le terme d'*architecture* désigne l'«*édifice*» d'une langue historique dans son ensemble, constitué par les différentes variétés des trois dimensions de cette dernière: *diatopique* (géographique) et *diastratique* (sociale) et *diaphasique* (le style). En plus des différentes variétés de langues, l'architecture d'une langue historique est en quelque sorte "recouverte", dans de nombreuses communautés, par une langue commune servant de moyen de communication interrégional et uniforme.

Coseriu parle en outre d'une "langue exemplaire" dans le sens d'une norme idéale, planant au-dessus des autres variétés. Cette langue exemplaire n'est en fait pas concrètement réalisée : elle n'est qu'une norme à laquelle le locuteur se réfère et qui reflète l'unité virtuelle d'une communauté linguistique. Les langues historiques se distinguent des autres par leur *adjectivum proprium*, comme par exemple *allemand*, *français* ou *espagnol*. Dans son article *Historische Sprache und Dialekt* (Langue historique et dialecte), Coseriu mentionne la pratique de la dialectologie consistant à associer différentes variétés à la langue commune qui leur est la plus proche. Les dialectes bas-allemands, par exemple, doivent en ce sens être attribués au néerlandais plutôt qu'à l'allemand. Si une langue commune bas-allemande venait à prendre forme, on passerait donc de l'état de subordination entre ces deux langues, à celui de coordination.

Sur le site Internet officiel d'Eugenio Coseriu (www.coseriu.de) il est établi, en ayant comme source de référence le livre Sistema, norma y habla, un schéma composé par trois cercles concentriques :

1. le plus grand correspond à la parole, qui couvre toutes les actualisations possibles, effectivement prouvées, gravées et captées au moment même de leurs réalisations par les locuteurs ;
2. le cercle médian représente la norme (il s'agit ici de la norme linguistique ou descriptive et non pas de la norme académique ou prescriptive). La norme linguistique suppose

un premier degré d'abstraction; de plus, on peut dire que tout ce qui est norme linguistique est parole, mais pas tous ce qui est parole est norme. La norme linguistique se fonde essentiellement sur ce qu'est la répétition dans la parole, la réutilisation de modèles antérieurs. L'entrée d'une formule dans la norme coïncide avec le passage de celle-ci du registre personnel au registre social.

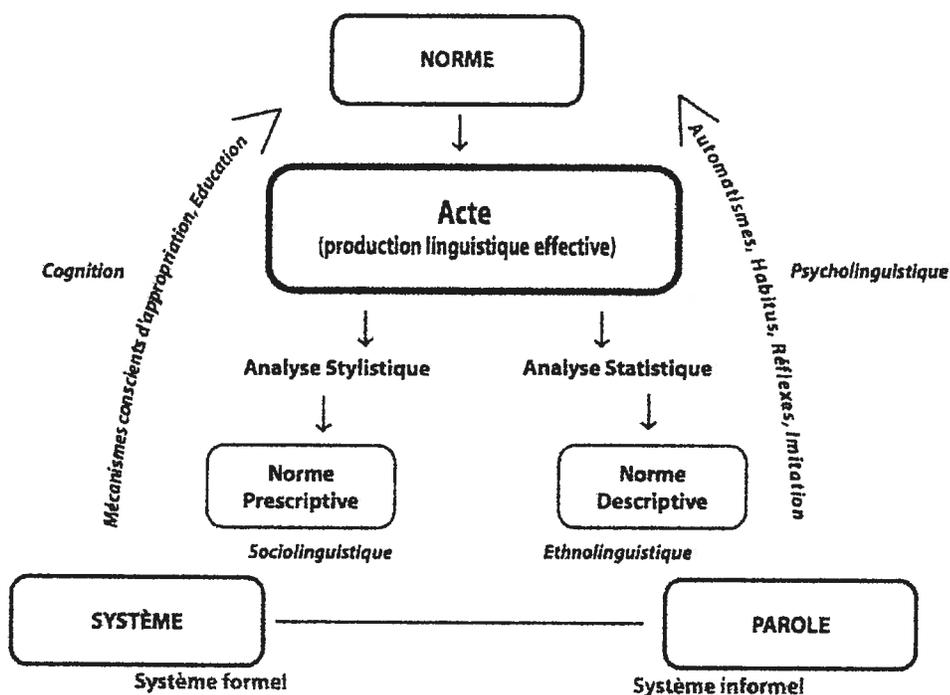
3. le cercle le plus petit est celui du système : il suppose un deuxième degré d'abstraction et regroupe les lois abstraites, les caractéristiques indispensables au fonctionnement de la langue. À ce point, l'auteur de l'article essaye d'interconnecter les trois entités, mais, à notre avis, il se hasarde un peu trop en disant par exemple :

- Il est impossible de donner pour exemple quelque chose qui ne soit pas dans le système. (nous sommes plutôt en désaccord avec cette affirmation, si l'on pense seulement aux productions littéraires qui forcent et dépassent le système tout en restant - étant jugées - correctes).
- Tous les cas de figure qui sont engendrés par le système se retrouvent dans la norme et, d'autant plus dans la parole. (Pas trop d'accord non plus, si nous prenons l'exemple du pronom personnel, première personne, en roumain: EU. Le système devrait lui imposer une prononciation phonétique (ÉU - le roumain étant une langue phonétique), qui n'est pas celle que propose ni la norme descriptive / l'usage (IO), ni la norme prescriptive (IÉU).

Une autre observation intéressante que fait l'auteur concerne le Système ; il a, selon lui, un caractère plus consultatif qu'impératif, car le système en soi ne comporte pas de prescriptions, il ne dicte pas, il affirme. Le caractère impératif est donné à la langue par la norme, qui est une autorité érigée sur le dos du système, mais pouvant parfois perdre le lien direct de justification avec celui-ci. En cela, la norme peut, et l'histoire montre qu'elle l'a déjà fait par le passé, devenir abusive. Ce binôme système - norme nous fait penser à un autre binôme, fonction sociale - institution, comme par exemple religion - Église. La norme serait, dans ce cas, une institution du système, chargé du maintien de l'ordre, avec tous les dérapages qui peuvent en découler. Comme le remarque aussi l'auteur de cet article hypertexte, cette constitution de la norme permet l'existence de plusieurs variantes de cette dernière, car après tout, il ne s'agit que de l'interprétation du système. Nous nous situons dans ce cas, bien sûr, dans une perspective socio-linguistique de la norme, plus précisément de la norme prescriptive.

Coseriu affirme que si chaque acte linguistique peut être vu comme une création, une production inédite, alors il sera plus juste de parler de re-création, dans la mesure où ce ne sont pas des inventions arbitraires du locuteur mais plutôt des reproductions de modèles précédents. Ce qui doit être communiqué est unique à chaque fois, mais le locuteur se sert des structures et des modèles déjà existants dans sa communauté. Ces modèles concernent l'usage phonétique, graphique, morphosyntaxique et lexico-sémantique.

Nous avons essayé de schématiser la vision de Coseriu dans le tableau suivant :



Par ailleurs, dans le « Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage » (1995) nous avons trouvé une table synthétisant les deux visions, celle de Hjelmslev et celle de Coseriu :

	Hjelmslev	Coseriu
Relations formelles abstraites	Systeme Schéma	
Traits concrets distinctifs	Norme	Systeme
Traits concrets non distinctifs mais obligatoires	Usage	Norme
Traits concrets ni distinctifs ni obligatoires		Usage

Tout en étant les auteurs qui ont théorisé le plus sur le sujet, on peut noter que Coseriu, tout comme Hjelmslev, ne traitent que rarement de la norme comme d'un processus et se limitent souvent à ne l'aborder que comme substance et contenu. Si elle est un corpus de règles linguistiques, nous devrions nous pencher aussi sur le mode de fonctionnement de ces règles. Ce qui est intéressant pour notre démarche c'est l'avis de Coseriu : comme le système n'a pas de caractère impératif mais plutôt consultatif c'est alors la norme qui est chargée de ce rôle prescriptif. En disant que la norme peut parfois s'éloigner de sa fonction de régulateur et devenir ainsi abusive, nous serons tentés d'interpréter ce fait comme une ouverture qui introduit la variable individuelle dans le processus, ou autrement dit la possibilité d'une perspective « bottom-up » dans son analyse.

2.2.3 La norme selon L'École de Prague.

L'École de Prague a joué un rôle déterminant dans la description et la codification de la langue standard tchèque. Une importante théorie des langues standard a été développée, avec une contribution remarquable du linguiste Vilém Mathesius. La position défensive du tchèque standard au XIXe siècle avait donné naissance à une attitude puriste qui s'est manifestée par une forte tendance à épurer la langue des influences étrangères, surtout des emprunts à l'allemand. Cité par Garvin (1983), Roman Jakobson (1932), un autre membre éminent de l'École, définit une telle épuration comme « [...] l'élimination de la langue standard des éléments qui bien qu'ils soient ancrés dans l'usage standard contemporain, sont considérés par les puristes comme incorrects » (p. 87-88). Dans le contexte historique de l'époque, le purisme s'était implanté solidement surtout par l'entremise du système d'éducation et, plus spécialement, par celle des professeurs de tchèque au niveau secondaire et des auteurs de manuels de grammaire et d'orthographe. Ont également contribué à l'avènement du purisme certaines publications culturelles du pays. Comme le dit Garvin (1983) : le parcours qu'a suivi la langue tchèque

... peut, à certains points de vue, s'appliquer à n'importe quelle langue littéraire appartenant à une 'nationalité mineure'. Ce qui différencie le tchèque de nombre d'autres cas comparables, c'est la participation étroite des linguistes à la promotion, à la description et à la codification de la langue littéraire, participation qui n'a pas eu d'interruptions depuis les origines de l'histoire de la langue littéraire moderne, à l'époque de l'éveil national, jusqu'à nos jours. Au début, le travail des linguistes portait surtout sur la promotion et l'élaboration de la nouvelle langue littéraire. Par la suite, soit vers le milieu du siècle dernier, les linguistes se sont penchés sur l'enrichissement et la

codification de la langue. Durant ces périodes, il s'agissait surtout d'efforts normatifs.

(<http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubF101/F101P2.html#V>)

Au purisme des périodes du début, le Cercle Linguistique de Prague a opposé un point de vue réaliste fondé sur l'analyse du système linguistique et de la situation sociale dans laquelle la langue est employée².

Mais les activités des membres de l'École de Prague ne se résument pas à la simple description de la réalité de la langue littéraire. Ils établissent une base théorique visant à situer la langue littéraire à l'intérieur des phénomènes linguistiques. Et, plus important encore pour les fins de notre travail, ils abordent la question de la langue standard du point de vue des usagers de la langue : ils lui attribuent une série de fonctions définies comme des rôles (y compris, surtout, les domaines d'emploi) que chaque niveau de langue remplit au service de la collectivité. La langue standard diffère du langage populaire en ce sens qu'elle peut jouer un plus grand nombre de rôles. Par ailleurs, l'École de Prague a relevé deux caractéristiques essentielles de la langue standard pour que la langue puisse remplir efficacement ses rôles culturels: celle de la stabilité flexible³, (proposée par Vilém Mathesius) et celle de l'intellectualisation⁴ (proposée par Bohuslav Havránek).

Côté théorique, Dubska (1972) écrit :

L'École de Prague considère le langage comme un système ouvert et dynamique de signes fonctionnellement utilisés. Dans cette perspective, les linguistes de cette école ont essayé de formuler une série de principes concernant la différenciation stylistique de la langue standard. Les bases de cette approche sont constituées par l'idée d'une corrélation entre le langage et sa réalisation concrète dans des actes de langage. (p.114)

Nous pouvons affirmer que, majoritairement, l'activité menée par l'École de Prague a eu un

² Parmi les principes proposés par les membres de l'École, Garvin (1983) cite : « La norme de la langue standard doit être basée sur l'usage en vigueur chez les bons auteurs contemporains. On proposa de considérer comme contemporains les ouvrages des 'cinquante dernières années' ». Autrement dit : « La codification de la langue littéraire ne doit pas reposer sur une notion romantique de pureté de la langue basée surtout sur la continuité historique et l'élimination d'emprunts et autres formes 'inutiles', mais plutôt sur l'observation réaliste de l'usage qu'en font les meilleurs auteurs — écrivains, scientifiques et chefs de file intellectuels. » (en ligne : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubF101/F101P2.html#V>)

³ La notion de stabilité flexible signifie avant tout que le rôle culturel et éducatif de la langue littéraire repose sur une structure stable, surtout du point de vue des règles grammaticales et orthographiques. (ibidem)

⁴ La notion d'intellectualisation a trait à l'adaptation de la langue littéraire : elle doit permettre de s'exprimer de façon exacte, rigoureuse et abstraite... En un mot, l'intellectualisation représente une tendance vers une expression plus systématique et explicite, correspondant à un contenu plus varié, ainsi que plus complexe, plus abstrait et plus perfectionné. (Garvin, 1983, ibidem)

caractère normatif, aussi bien du point de vue théorique que du point de vue pragmatique, mais parmi les principes avancés par ses représentants, celui qui offre une place de choix à la fonction de communication en tant que facteur objectif ayant une influence certaine sur le développement de la langue nous semble particulièrement intéressant. (Dubsk, 1972, p.116)

2.2.4. Mise en perspective

Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces trois explorations de la notion de norme linguistique nous ont paru pertinentes à cause de leur degré de conceptualisation, lequel va au-delà du point de vue socio-historique le plus souvent retrouvé dans la littérature. Les efforts de théorisation présents dans ces trois démarches nous ont été bénéfiques sur plusieurs plans. Premièrement, ils nous ont aidé à mieux cibler les trois concepts linguistiques centraux (système – norme – usage) qui échappent encore à une définition nette qui ferait consensus. Deuxièmement, ils nous ont aidé à situer les autres auteurs ayant également traité le sujet de la norme et à mieux comprendre leurs approches. Enfin, ils nous aident à mieux apprécier l'écart qui existe entre l'approche ethnométhodologique que nous avons retenue pour notre travail et les positions dites « classiques » de ces linguistes, écart qui sera problématisé dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, ces trois cadres théoriques nous semblent pertinents et utiles dans la mesure où notre intention, telle que le suggèrent aussi les principes de l'ethnométhodologie, n'est pas d'obtenir une confirmation formelle de leur validité ou bien de les réfuter, mais plutôt d'essayer de poser un regard alternatif sur la problématique de la norme, regard dont la principale caractéristique serait la complémentarité avec le versant « purement » linguistique. De lors, les définitions que nous avons retenues dans cette partie théorique nous serviront de point de repère, et cela malgré le fait que nous utiliserons des outils analytiques qui ne leur sont pas tributaires. Dans la partie d'analyse, pour la majorité des cas où nous avons employé les termes de système, de norme, d'usage, etc., nous avons ainsi amendé leur acception linguistique usuelle. À titre d'exemple, lorsque nous utilisons le terme de norme, nous comprenons « la définition qui ressort des comptes-rendus verbalisant la notion de norme après que celle-ci ait été appropriée par les sujets ». Cette façon de procéder est mieux expliquée par Yves Lecerf (1997) :

la méthodologie de la sociologie classique étudie la relation dyadique explicite ou implicite établie par une méthode entre :

Une conception a priori d'un objet – et – Une région du réel

tandis que l'ethnométhodologie étudie la relation triadique (dans le sens où le deuxième terme est l'union des deux autres) entre:

Une conception a priori d'un objet - L'appréhension par un esprit de la conception - Une région du réel

Une telle formule présuppose donc une « internalisation » de la part des locuteurs des notions visées par le chercheur. Appliquées aux phénomènes métalinguistiques se démarquant par leur nature ambivalente (c'est le langage qui est utilisé pour décrire et la conception du langage, et le pan linguistique de la réalité sociale), les ethnométhodes peuvent, à notre avis, apporter des angles nouveaux dans la littérature qui leur est dédiée. Le deuxième terme de la relation triadique proposée ci-dessus sera donc recueilli par le chercheur à travers les comptes-rendus qui invoquent et problématisent dans le même mouvement des concepts – tel celui de la norme – qui méritent toujours une analyse plus approfondie.

3. Cadre théorique.

3.1. Cadre théorique : l'ethnométhodologie.

La communication, science conviviale par nature, invite toujours d'autres sciences dans son salon. Sans prétention aucune, ce travail se propose de s'inviter chez la linguistique. Et, sans rivaliser avec les linguistes sur leur propre terrain, les chercheurs en communication qui s'intéressent au langage devraient pour le moins se chercher une place de choix. Si la communication a toujours fait honneur à la linguistique, au moins par politesse épistémologique, les linguistes devraient essayer de temps à autre le bagage théorique de la communication.

Comme cela a été dit plus haut, nous avons choisi d'avoir recours à l'ethnométhodologie, comme cadre théorique. Plus précisément, des moyens spécifiques d'analyse, propres au champ de l'analyse de discours, nous aideront à saisir autant la construction sociale (représentation) de la notion de norme au niveau individuel, que l'importance de cette dernière dans la vie quotidienne des nouveaux arrivants francophones au Québec. Nous avons constaté un certain manque d'intérêt des chercheurs en linguistique (tout comme en communication) pour les manifestations conscientisées des locuteurs au sujet de la norme linguistique. Nous pouvons nous documenter assez facilement sur la manière dont la norme linguistique influence un corpus social donné et même sur la manière dont un groupe social influence la norme. En revanche, moins fréquentes sont les études montrant l'influence de la norme sur l'individu, ou bien comment le locuteur manipule la notion de norme personnalisée et autonome par rapport au degré de maîtrise de la langue concernée. Et, pour nuancer un peu la question principale de notre problématique, concernant les sources de l'intense activité métalinguistique observée chez les sujets, nous pouvons nous demander s'il n'y a pas une dimension normative dans le comportement linguistique d'un individu qui ne soit pas entièrement dépendante de facteurs tels que la grammaticalité ou la richesse du vocabulaire, donc de facteurs extralinguistique. Autrement dit, un individu peut-il avoir une vision personnelle de la norme plus « exigeante » que ce qui est « légitimé » par son niveau de langue ? Ou encore le contraire: peut-il avoir une perception de la norme plus « laxiste » tout en ayant une excellente connaissance d'une langue donnée ? Voilà ce que nous nous proposons aussi d'éclairer au terme de ce travail.

Selon nous, la démarche de l'ethnométhodologie pourrait être synthétisée par l'expression « Quand faire, c'est dire », qui reprend, tout en l'inversant, la traduction en français du livre de

John Austin « *How To Do Things With Words* ». Nous voulons dire par cela que les événements quotidiens, qui sont donc frappés d'une certaine récurrence, se produisent en étroite liaison avec la façon dont ils peuvent être et dont ils sont décrits, et dépendent significativement de la façon dont on peut en « rendre compte » (accountability).

Nous pouvons dire que les pratiques quotidiennes reliées à l'apprentissage d'une langue seconde sont vécues avec une fréquence notable et dans des contextes semblables par un nombre assez élevé d'individus pour que l'on puisse prendre en considération leur exploration. Nous allons ainsi nous intéresser aux descriptions témoignant des événements considérés normalement ordinaires, afin justement de saisir le phénomène de la norme linguistique dans ses manifestations les moins « extra – ordinaires ».

L'ethnométhodologie peut nous être utile d'autant plus que le phénomène de la norme fait partie d'une pratique qui est essentiellement immatérielle, plus précisément d'une activité qui jouit d'une certaine autonomie par rapport au monde concret. En même temps, le phénomène de la norme, tout comme le processus d'apprentissage linguistique qui l'englobe, ne peut se manifester autrement que dans le cadre d'une interaction sociale. Si l'on suit la vision de l'ethnométhodologie, la production des acquis linguistiques dépend en grande partie de la compétence des interactants, et non, en dernier lieu, de leur autorité dans le champ linguistique.

Plus encore, tel que l'avance Harold Garfinkel (1967, p. 1-35), pour un ethnométhodologue, dans n'importe quelle activité quotidienne (le processus d'apprentissage linguistique, en ce qui nous concerne) les individus s'appuient sur des savoir-faire et des compétences qui ont déjà fait leurs preuves dans le passé. Dans notre cas, cela revient à dire que la langue maternelle et les pratiques à travers lesquelles les locuteurs en démontrent la maîtrise sont censées influencer de façon significative le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Et puisque cette compétence dont la norme linguistique fait partie est appelée par la force des choses à se manifester sur une autre langue que sa base naturelle, à savoir la langue maternelle des apprenants, il nous semble pertinent de nous demander si ce transfert ne serait pas appuyé par d'autres types de raisonnement que ceux d'ordre linguistique.

Dans un livre plus récent, Garfinkel (2002, p.105) identifie le phénomène central de l'ethnométhodologie à : « la validité praxéologique de l'action guidée par des instructions » (the

praxeological validity of instructed action). En adaptant à notre cas l'explication⁵ qu'il donne à cette formule un peu obscure, nous pouvons dire que les verbalisations métalinguistiques peuvent aussi bien être perçues en tant que corpus d'instructions censé guider le comportement linguistique de l'individu, et que c'est donc leur mise en pratique qui définit dans un mouvement de rétroaction ce qu'est effectivement la norme au niveau individuel. Il ne s'agit pas ici de réfuter la véracité des instructions de nature impersonnelle qui définissent habituellement (c'est-à-dire pour une bonne partie des linguistes et des chercheurs dans les sciences du langage) la norme comme un ensemble de prescriptions et règles à respecter ; en faisant le choix de l'approche ethnométhodologique, nous cherchons plutôt à étudier ces prescriptions sous l'angle de leur appropriation par les locuteurs, « en deçà » du degré d'adaptation et de l'unicité qui caractérisent l'agencement opéré par les locuteurs eux-mêmes.

Afin de rendre plus évidentes nos intentions concernant l'emploi des principaux concepts de l'ethnométhodologie dans l'analyse de l'activité métalinguistiques, nous avons développé quelques remarques qui rapprochent ces deux champs en apparence éloignés.

Entre l'avis radical de la sociologie classique, dénoncé par Garfinkel (1967, 2002), et dont on pourrait résumer la méthode par la formule: « ces gens sont en train de faire ce que nous allons dire qu'ils sont en train de faire », et la position de l'ethnométhodologie radicale qui postule la capacité intégrale des individus, d'un côté, de rendre compte de l'ordre social et, d'un autre côté, de négocier et donc de définir (avec ses deux acceptions: Décrire mais aussi Construire) cet ordre social, nous nous considérons adepte d'une ethnométhodologie modérée. Contrairement à la sociologie d'essence durkheimienne, nous reconnaissons l'indéniable capacité qu'ont les membres d'une société de saisir et de formuler dans leur discours le monde social en train de se créer, mais nous pensons également que la critique soulevée par certains auteurs est fondée, à savoir que l'ethnométhodologie radicale se tire un peu dans le pied, puisque si les gens sont de parfaits sociologues, innés, le travail du chercheur devient, logiquement, inutile. À mi-chemin entre les deux, notre étude accorde son plein pouvoir à l'« accountability » des sujets, mais estime en même temps que le travail d'interprétation du chercheur est tout aussi indispensable.

Empiriquement, l'approche ethnométhodologique peut consister en une observation participante de type incitatif, ce qui se traduit par le fait d'encourager le sujet à exposer ses opinions et ses

⁵ En note de bas de page, on trouve ceci: « For the time being, the 'praxeological validity of instructed action' should be understood like this : At and as the work site, misreading a description as instructions, the work of following witch exhibits the phenomenon that the text describes. » (p. 115).

avis tout en essayant de ne pas le contrarier ou de lui donner l'impression que nous adhérons de façon patente à ses convictions. Ceci présuppose que les réponses des sujets interviewés fassent montre de réflexivité, d'*accountability*, d'*indexicalité* et de bien d'autres dimensions que nous allons maintenant aborder.

3.1.1. La réflexivité et l'activité métalinguistique.

Selon Coulon (1987), la réflexivité se définit comme « des pratiques qui à la fois décrivent et constituent un cadre social » (p. 37). Dans le sens de l'ethnométhodologie, nous pouvons dire que les verbalisations linguistiques sont des activités réflexives par excellence: derrière chaque appréciation d'ordre linguistique, on peut penser que se trouve une intention de positionnement social dans la communauté linguistique où le commentaire se produit. Plus encore, les motivations qui déclenchent la production de ce genre de verbalisation sont généralement d'ordre social, et pour les cas où « la composante sociale » ne nous apparaît pas à première vue, on peut penser que cela arrive parce qu'elle est trop profondément enfouie dans la chaîne des causalités. Dans ce sens, les commentaires métalinguistiques sont rarement, et jamais entièrement, causés par des raisons de pure esthétique ou bien par une « innocente allégeance » aux normes grammairiennes.

Par ailleurs, Coulon (1987) définit également la réflexivité comme la « propriété des activités qui présupposent en même temps qu'elles rendent observables la même chose » (p. 37). En effet, la plupart du temps, les verbalisations métalinguistiques surgissent de manière involontaire, en réaction à des événements concrets, quotidiens. Notre travail consistera à voir comment, à travers un compte-rendu de ces événements, mais aussi à travers un compte-rendu des anciens comptes-rendus, devenus à leur tour événements puisque assimilés par les sujets et ajoutés à leur vécu (et que la sociologie classique a tendance à classer comme anodins), les verbalisations métalinguistiques jouent ce double rôle qui est propre aux activités de type réflexif: définir pendant que l'on décrit. Et, puisque du point de vue de l'ethnométhodologie, nous nous devons de déclarer l'impossibilité épistémologique d'arriver à une définition objective de la norme, nous allons chercher à établir comment se positionnent les sujets non pas par rapport à un concept de norme objective, impersonnelle et dominante, mais par rapport à un concept individuel de norme, qui se construit et s'affirme avec chaque nouvelle verbalisation.

3.1.2. L'accomplissement - « *accountability* » - et l'activité métalinguistique.

Selon Garfinkel (1967), l'«*accountability*» se définit comme l'«accomplissement pratique des acteurs, indissociable de l'auto-organisation, occasionnelle et locale, de leurs activités, c'est-à-

dire la production de celles-ci comme réalité ordonnée». (p.vii, notre traduction). Si l'intérêt des ethnométhodologues sera dirigé vers l'étude des activités quotidiennes, qu'elles soient triviales ou savantes, et si l'activité même du chercheur doit être considérée comme une activité pratique, nous pouvons estimer que les entretiens avec les sujets ne sont pas fondamentalement différents des activités métalinguistiques de ces derniers, puisque les sujets sont appelés non seulement à rendre compte des activités antérieures, mais, en même temps, à produire et reproduire avec le chercheur une nouvelle activité métalinguistique, un nouvel événement semblable à ceux qui l'ont précédé.

L'expérience pratique du sujet, malheureusement considéré par la sociologie classique comme un être pas toujours très rationnel (« judgmental dope » est le terme utilisé par Garfinkel), est, dans notre cas, non seulement prise en compte par le pouvoir d'« accountability », mais aussi mise à l'œuvre par ses compétences, car il se trouve que ce dont le sujet est en train de rendre compte se produit aussi en temps réel.

3.1.3. L'indexicalité et l'activité métalinguistique.

Selon Garfinkel et Sacks (1970), l'indexicalité se définit comme la propriété des expressions :

« dont la signification ne peut être donnée sans recours à des éléments liés au contexte pragmatique (espace, temps, objets, sujets présents), et qui fait que chaque fois que le contexte pragmatique change, la signification de l'expression change aussi » (p. 348)

Jacqueline Signorini (1985, p. 52), attire l'attention sur la nature indexicale du langage, mais pas dans le sens communément accepté d'une dépendance contextuelle de la langue, mais plutôt dans le sens qu'une langue ne peut être comprise que dans le contexte de sa pratique concrète, parlée ou écrite.

Pour un ethnométhodologue, cela implique l'existence de plusieurs langues, plusieurs modes de faire engendrant plusieurs modes de dire. Et c'est surtout l'implication inverse qui nous intéresse ici : le mode de dire est semblable au mode de faire d'un membre. La nature indexicale du langage pose logiquement la généralité de l'indexicalité.

3.1.4. Equivalence entre le faire et le dire de facture linguistique.

L'ethnométhodologie met un signe d'équivalence entre les actions pratiques et les procédures de description de celles-ci. En ce qui nous concerne, nous pouvons étendre cette équivalence et la poser entre les actes de langage et les procédures métalinguistiques de description de ces actes. Mais, comme c'est le cas pour l'ethnométhodologie, cette équivalence ne va pas jusqu'à établir une identité entre réaliser une action (la faire) et en rendre compte (la dire). En situation métalinguistique, cela revient à dire que nous allons nous garder de poser un signe d'égalité entre le faire d'un acte de langage et le dire d'une verbalisation métalinguistique, en dépit de cette équivalence que nous allons expliciter ensuite.

Dans la perspective ethnométhodologique, les actions quotidiennes sont reconnues comme détentrices d'une intelligibilité intrinsèque, avant même qu'elles soient formulées discursivement. D'une part, les procédures qui sont mobilisées pour les traduire discursivement sont implicitement liées à la maîtrise de la langue (nécessaire afin d'exprimer ce que les individus font, et afin que cette expression soit sensée et reconnue comme telle), et, d'autre part, ces pratiques (savoir faire) discursives sont rendues possibles par la réalisation préalable des activités sociales concertées. Pour notre contexte, il est évident que les actes de langage (pris dans ce cas comme des actions pratiques – même s'ils rendent déjà compte d'autres actions pratiques) possèdent une intelligibilité (accountability), et nous en déduisons que les verbalisations métalinguistiques utilisent les mêmes procédures de description que celles utilisées par les locuteurs produisant des actes de langage pour décrire les événements de nature extralinguistique. Les interactions langagières se déroulent ainsi selon les mêmes schémas que les activités qui les évaluent, et vice-versa.

3.1.5. Activité sociologique profane et activité métalinguistique.

Un des principes de base de l'ethnométhodologie consiste à dire que tout acteur de la vie sociale conduit, à titre profane, une activité de raisonnement par induction et une activité de sociologue. Cela est dû au fait que, pour pouvoir agir en situation, l'analyse des contextes singuliers dans lesquels on se trouve s'impose. Produites incessamment, ces analyses font l'objet des confrontations dans le cadre des interactions entre divers acteurs. Ce sont ces analyses de situations sociales qui produisent les comptes-rendus (« accounts »). Nous ne croyons pas faire erreur en disant que les acteurs produisent aussi des analyses linguistiques profanes, et même des

« théories populaires » (*folk theories*) portant sur les lois du langage. Il se trouve que le langage est l'outil par excellence pour l'interaction entre les membres d'une société, et l'analyse de l'activité linguistique débouche donc forcément sur des comptes-rendus de nature métalinguistique, voire même sur des « *folk language theories* ».

L'ethnométhodologie met l'accent sur le fait que ces analyses effectuées par les acteurs ne sont pas extérieures à l'action : elles en font partie intégrante. D'où l'importance de l'observation par le chercheur de ces activités. Pour réfuter une des accusations les plus fréquentes contre l'ethnométhodologie, et qui associe une similitude gênante entre l'activité sociologique profane et le travail de l'ethnométhodologue, nous nous devons de remarquer une différence de taille entre les deux : les individus utilisent un nombre important de raisonnements par induction afin d'élaborer leur « *folk theories* ». Ils ne sont donc nullement des ethnométhodologues (seraient-ils mêmes profanes) car ces derniers se donnent comme objectif d'éliminer le plus possible les raisonnements de type inductif menant à une généralisation abusive, attitude connue aussi sous le nom d'indifférence ethnométhodologique. Si notre travail, par exemple, laisse la parole aux locuteurs et se propose d'étudier leurs analyses linguistiques profanes, c'est pour éviter d'avoir à passer par là nous mêmes, en tant que chercheurs.

3.1.6. Spécificité de la verbalisation métalinguistique en tant que compte-rendu.

En partant du constat qu'un acte de langage qui rend compte d'une activité pratique peut devenir à son tour une activité pratique dont on peut rendre compte, nous pouvons alors dire que, d'un certain point de vue, la verbalisation métalinguistique n'est pour nous qu'une procédure de description comme une autre, même si elle rend compte des activités langagières. En d'autres mots, nous allons considérer le comportement linguistique comme étant essentiellement identique à tout autre type de comportement, même s'il peut être perçu comme étant déjà un processus qui veut rendre compte d'autres actions, gestes ou événements vécus par le sujet. Une fois le compte-rendu (engendré par la verbalisation métalinguistique) terminé, il devient un événement comme un autre, s'intégrant au vécu de l'individu, et donc sujet à un autre compte-rendu. Dans ce cas, ce n'est donc pas la verbalisation métalinguistique en tant que procédure de description qui rend un peu contrastant le processus mais bien le fait que le thème du compte-rendu est le langage lui-même. Et cette spécificité couvre principalement la nature de l'événement - entrevue, la rencontre entre le sujet et le chercheur.

3.1.7. Ethnométhodologie et normes.

L'importance des normes, règles, valeurs n'est pas suspendue dans l'ethnométhodologie, seul leur statut change. Elles ne sont plus « les causes » du comportement social, elles deviennent les outils qui aident à la construction du sens dans la société. Il y a donc rupture. L'ethnométhodologie ne s'intéresse plus à la manière dont on construit ces règles objectives, universelles, ni même à la manière dont ces règles agissent sur les gens. L'ethnométhodologie ne nie pas leur possible vérité, il s'agirait plutôt d'une complémentarité profitable. Mais la perspective est renversée, les règles sont des outils, et ce qui nous intéresse, c'est la façon dont les gens se servent de ces outils - autrement dit, leurs méthodes: d'où le terme « ethnométhodologie » - pour construire la réalité de l'ordre social, et comment, dans notre cas, ces outils peuvent se définir à travers leur description, offerte par les actants. Et, une fois que les gens se sont approprié ces outils, quelles transformations subissent-ils?

Le mouvement classique des sciences (la sociologie et la linguistique comprises) est ascendant, puisqu'il consiste à partir des contingences pour en tirer des lois immuables. Mais une fois que l'on veut vérifier ces lois, on n'a pas d'autre choix que de revenir aux sujets humains et à leur appropriation de ces lois. Et le tout est à recommencer. Mais, à l'échelle de l'acteur social, les scientifiques doivent se rendre à l'évidence que ces lois perdent de leur universalité et qu'elles deviennent individuelles. La norme n'est plus la norme des grammaires, mais l'appropriation de celle-ci par le locuteur. Prescriptive ou descriptive, ce n'est plus notre norme. Notre norme est une norme intégrée, voire incarnée. La norme dont le locuteur peut rendre compte, immédiatement.

Selon Cicourel (1973), l'ethnométhodologie peut également être considérée comme une science qui se penche sur la socialisation. Les règles sociales sont habituellement décrites « après coup », en guise de commentaire d'un événement passé. Pour Cicourel aussi nous avons affaire à ce phénomène en boucle : les règles sont utilisées pour juger d'un événement et, à son tour, l'événement est un appui pour soutenir la validité d'une règle (peu importe si cela se fait en respectant ou en enfreignant la règle en question).

Et il en va de même du comportement linguistique, de ses règles, et de ses normes. L'événement linguistique (l'acte de langage) sert d'exemplification de la norme (qui n'est plus cette norme abstraite des grammaires, mais un corpus « personnalisé », approprié par l'individu.), et

l'événement linguistique forge imperceptiblement ce corpus propre à l'individu, procès pouvant aboutir en fait au changement de la norme grammairienne.

Les règles sociales sont donc des produits réflexifs. Pour l'ethnométhodologie, l'objectivation d'une règle sociale ne peut se produire que dans l'instant où un membre de la communauté se saisit de cette règle afin de l'appliquer à un contexte concret. Cette méthode d'analyse a été longtemps appliquée par la sociologie: les dires des sujets deviennent ainsi des données statistiques. L'ethnométhodologie utilise le même mécanisme, à la différence près qu'elle se concentre sur le comment de cette description de la réalité.

La parole n'est plus utilisée pour définir les contours, pour clore les réalités sociales à travers leur description. C'est ce processus de description qui fait l'objet de l'intérêt principal des ethnométhodologues. L'approche ethnométhodologique permet d'observer, à travers des procédures interprétatives, comment agissent les forces sociales à l'échelle du quotidien.

3.1.8. Spécificité du langage en tant qu'objet d'étude ethnométhodologique.

L'un des aspects qui sont très souvent soulevés par les ethnométhodologues eux-mêmes est qu'on ne peut pas se fier aux entrevues. Comme nous l'avons souligné dans notre introduction, en reprenant « le paradoxe du chercheur » avancé par le sociolinguiste William Labov (1972a, p. 209) si l'on veut obtenir des informations précises sur un phénomène, il faut, en dépit des limitations intrinsèques d'une situation d'entrevue, aller faire de l'observation directe. La condition même d'une situation d'entrevue, en dépit des tous les facteurs qui pourraient permettre de rendre le discours du sujet le plus naturel possible, est structurellement condamnée à un "biais", impossible à éviter. En essayant de rendre compte des réalités sociales, telles que les sujets en font l'expérience, le discours ne peut que trahir l'essence de cette réalité. Et nous ne parlons pas ici de la façon dont les gens interprètent la réalité, car l'ethnométhodologie postule leur entière compétence à saisir cette réalité sociale. Il s'agirait plutôt de limitations intrinsèques du langage, ou bien du décalage entre les idées et les opinions que les sujets possèdent et les possibilités offertes par le langage. On peut avoir une idée très claire sur un aspect de la vie et se buter lorsque l'on essaie de la transposer en mots.

Nous pouvons donc conclure que plusieurs difficultés se présentent lorsqu'un sujet essaie de rendre compte d'événements, d'actions et de situations déjà vécus. Mais que se passe-t-il dans le

cas où l'objet de ces tentatives d' "accountability" se trouve être le langage lui-même ? Nous ne pouvons pas nous empêcher de remarquer la similarité entre un événement linguistique que l'on veut décrire, exposer, et l'événement linguistique produit par l'entrevue elle-même. La "verbalisation métalinguistique" qui nous intéresse prend en effet le dessus par rapport à son propre contexte (qui reste tout de même très important).

Nous sommes en droit de croire que, en ce qui concerne cette étude, il n'y a pas de différence fondamentale pour le sujet entre la situation d'entrevue et une situation quelconque de sa vie quotidienne, situation où apparaîtrait une verbalisation métalinguistique. L'activité réflexive sur la langue n'est pas un comportement déclenché par le chercheur et qui s'arrête une fois pour toutes à la fin de l'entrevue. L'entrevue, comme nous allons le voir, s'inscrit dans une série d'activités métalinguistiques qui ne sont pas essentiellement influencées par notre intervention en tant que chercheur, puisque cette série s'est déclenchée avant l'entrevue et continuera après notre intervention, sans aucune référence à la rencontre qui produit notre matériel d'étude.

Maintenant, pour ce qui est du contexte, il est évident que le sujet n'aura pas le même comportement linguistique en présence du chercheur que celui qu'il aurait avec sa famille ou ses amis. Néanmoins, nous estimons que si le nombre et l'ampleur de ses verbalisations métalinguistiques lors de l'entrevue sont influencés par le manque de lien social avec le chercheur, la qualité de ses observations restera à peu près la même, du moment que le corpus des règles que le sujet mobilise dans son comportement métalinguistique reste inchangé. Cette affirmation trouve son fondement dans l'idée avancée par l'ethnométhodologie selon laquelle :

Le processus par lequel les gens appliquent des règles formelles suite à des processus d'interprétation censés établir leur sens et leur applicabilité est un processus dual: le contexte aide à établir le sens d'une règle tout autant que les règles sont utilisées pour définir le sens d'une situation. (Leiter, 1980, p. 25)

Les règles (la norme, en ce qui nous concerne) et les contextes s'influencent de manière réciproque, mais lorsque l'on s'arrête sur un point précis de ce processus, en choisissant un moment bien déterminé, nous remarquons que les règles sont plus influentes que le contexte. Le contexte a, à son tour, une influence certaine sur la construction individuelle de la norme chez un individu, mais cette influence est plus diffuse, voire imperceptible dans l'espace d'une seule rencontre de vingt minutes. Tout cela pour dire qu'on peut penser que le sujet ne changera pas fondamentalement sa conception de la norme linguistique parce qu'il se trouve en présence d'un

inconnu. Les verbalisations métalinguistiques qu'il jugera appropriées d'exprimer lors de l'entrevue ne seront certainement pas radicalement différentes de celles qu'il produit d'habitude avec son entourage ; c'est en tout cas notre postulat de travail. D'autant plus que l'entrevue n'est pas vraiment un échange d'opinions entre le sujet et le chercheur, ce dernier s'efforçant de rester le plus neutre possible. Le contexte dont nous parle l'ethnométhodologie est un contexte d'interaction entre deux acteurs sociaux, où les deux parties essaient de s'influencer, ce qui n'est pas le cas pour nos entrevues. Sans dénier une influence évidente du chercheur, nous tâcherons de faire en sorte que le sujet soit mis en position de reproduire des opinions qu'il a déjà verbalisées par le passé. Nous tâcherons ainsi de rester au plus près de ce que Garfinkel & Sacks (1970, repris par Hubert de Luze, 1997, p. 25) ont appelé « l'indifférence ethnométhodologique » : l'abstention de tout jugement sur la pertinence, la valeur, l'importance, la nécessité, la possibilité de les pratiquer, le succès ou les conséquences des phénomènes à l'étude.

Il ne faudrait pas comprendre l'approche de l'Ethnométhodologie comme la concentration du chercheur sur les détails du quotidien, sur des événements perçus comme des "illustrations" à petite échelle des principes macro-sociaux. Le quotidien auquel s'intéresse l'ethnométhodologue n'est pas du tout semblable au quotidien pris en compte par les "sociologies de l'ordinaire", ou les "microsociologies" car, après tout, il n'existe pas d'activités humaines qui ne soient pas "quotidiennes". Le quotidien de l'ethnométhodologue devrait être compris dans le fait de retrouver dans le comportement des gens des procédures itératives, vues comme les sources de l'ordre social. Il est donc plus proche de l'idée de "source du sens social" que de celle de "banalité des événements ordinaires".

Ainsi, lorsque nous nous intéressons à la description par les sujets de leurs expériences linguistiques, nous ne visons pas forcément la description avantageuse de leur vécu, en essayant de nous situer le plus bas possible sur l'échelle des « activités sociologiques classiques », dans l'apparemment anodin, mais nous nous efforçons de déceler dans leur comportement les procédures discrètes qui sont mobilisées.

Lorsque nous allons reconnaître une norme linguistique dans un contexte particulier, notre démarche ne sera pas de montrer comment ou bien en quoi cette norme linguistique "détermine" l'événement, mais comment le concept de norme est d'abord approprié et ensuite utilisé par le

locuteur comme ressource pertinente, afin de définir (avec ses deux sens: construire et interpréter) le contexte en question.

Le langage accompagne l'activité sociale, et il aide les gens à l'organiser, à la construire et à en rendre compte. Si pour une personne utilisant sa langue maternelle dans ses interactions "quotidiennes" le nombre d'interactions sociales où elle serait amenée à négocier sa position socio-linguistique dans la communauté est assez réduit, pour la catégorie de nouvel arrivant, étudiée dans ce travail, même les gestes les plus simples (acheter du pain) obligent à une prise de position, à une évaluation de sa compétence lexicale, tout comme à une évaluation sociale de son interlocuteur. Nous avons décidé de nous limiter pour ce travail à une frange des activités conscientes, donc qui peuvent être "racontées", et qui visent le positionnement socio-linguistique du locuteur à travers ses interactions de nature verbale.

L'ethnométhodologie pourrait être présentée comme une théorie de l'action sociale visant l'ordre social, dans laquelle le langage occupe une place de choix, parce qu'il est sollicité pour amener une valeur explicative supplémentaire comparé au rôle qu'il a dans la sociologie traditionnelle. Notre travail tente de restreindre cette perspective, en se concentrant sur les actions sociales qui sont éminemment de nature linguistique, et dans lesquelles le langage est utilisé pour rendre compte du comportement linguistique lui-même. Mais nous n'allons pas ignorer le fait que, comme l'indique Jean Widmer (1986) : « dans sa fonction descriptive, le langage organise la situation dont il fait partie, mais il n'est intelligible qu'en tant que partie de cette même situation » (p. 146).

3.2. Cadre théorique : théories greimassiennes - sémiotique et principes ethnométhodologiques.

3.2.1. Statut épistémologique du sujet.

Dans son ouvrage « Sémiotique et sciences sociales » (1976), Greimas opère toute une réflexion sur le statut épistémologique du sujet du discours scientifique. Son sujet est principalement un sujet de type linguistique et il utilise une méthode sémiotique. Dans ce sous-chapitre, nous allons essayer de résumer les propos de Greimas, mais, en même temps, nous tâcherons d'établir un degré de compatibilité entre ses propos et les principes ethnométhodologiques. Le postulat qui nous permet de nous lancer dans cette entreprise est celui qui accorde au locuteur - sujet parlant, pris en compte d'un point de vue ethnométhodologique, l'entière compétence de fournir un discours aussi valide que le discours scientifique.

Les objectifs greimassiens se trouvent assez loin de ceux de l'ethnométhodologie puisque Greimas se propose de

« postuler l'existence des conditions linguistiques de la connaissance du monde et, par conséquent, d'envisager la possibilité d'une épistémologie linguistique », (1966, p.133)

alors que les ethnométhodes se penchent plus modestement sur les façons dont les gens font sens du monde social. Néanmoins, un rapprochement peut être fait entre la remise en question du *sujet actantiel* « classique » opérée par Greimas et le statut reconsidéré de l'*acteur social* en ethnométhodologie.

« Si l'épistémologie contemporaine, en introduisant la notion d'objet construit, nous dit Greimas, a progressivement aboli l'illusion d'un travail scientifique qui s'exercerait directement sur le donné empirique, peut-être revient-il en partie à la sémiotique de montrer comment le discours scientifique construit aussi cet autre grand artefact de langage : le simulacre d'un sujet qui, même s'il tend à s'effacer en tant qu'acteur occurrentiel, ne renonce jamais définitivement à prendre la parole en son nom propre, ne serait-ce que pour donner un sens au faire scientifique qui le transcende. » (1979, p.25)

Sans pouvoir dire que l'ethnométhodologie peut résoudre ce problème, nous pensons qu'elle arrive à le suspendre le temps de son entreprise. Le sujet ethnométhodologique n'est plus

occulté, bien au contraire : il est investi de la légitimité de prendre la parole, de l'assumer et de donner un sens au « *faire profane* » qui est équivalent dans ce cas au « *faire scientifique* ».

3.2.2. Discours scientifique versus discours profane.

À la « *conception conventionnelle de la science considérée comme un savoir établi* », Greimas préfère

« celle d'une science qui n'est qu'un projet se réalisant progressivement par un faire scientifique continu. Le discours scientifique devient alors ce lieu à partir duquel parle la science en train de se faire, mais aussi un lieu sémantique dont l'analyse peut être effectuée en lui appliquant un modèle actantiel de caractère syntaxique. » (1976, p.32)

Nous adhérons entièrement à cette vision et, qui plus est, nous ne voyons aucun inconvénient à ce que la source de ce discours scientifique soit déplacée, et que la place du scientifique soit prise en partie par son « objet d'étude », les locuteurs francophones dans notre cas. De plus, nous sommes réconfortés dans notre démarche par la facilité avec laquelle nous pouvons substituer au sujet et au discours scientifique proposés dans ce chapitre premier de « *Sémiotique et sciences sociales* » le sujet de type ethnométhodologique et ses comptes-rendus. Tout comme le sujet producteur du discours scientifique, le locuteur exerce une double activité : il est l'instance qui met en place le mécanisme organisant le bon déroulement du discours à réaliser, mais aussi il exerce un *faire discursif* proprement dit (surtout un faire de type taxinomique).

Nous avons été frappé par le fragment qui détaille les propriétés du « *faire discursif* », notion qui, selon nous, s'apparente beaucoup à la notion d' « *accountability* » :

« Il est évident cependant que le faire discursif ne se limite pas à la construction d'objets taxinomiques et que son activité comprend aussi l'élaboration de simulacres syntaxiques susceptibles de rendre compte de l'organisation de toutes sortes de pratiques sémiotiques, aussi bien des discours verbalisés que des programmes performanciels somatiques, c'est-à-dire, en principe, de tous les procès organisés, reconnaissables dans le domaine des sciences sociales. » (1976, p.32)

Même si Greimas parle ici de l'activité scientifique « traditionnelle », en ce qui nous concerne, la différence entre le discours scientifique et le discours profane s'efface tellement que cette phrase semble sortir tout droit d'un précis d'ethnométhodologie.

En munissant les locuteurs en général du pouvoir de définir (décrire, représenter, instituer) la réalité linguistique et l'ordre social, le chercheur ethnométhodologue se sent allégé d'une bonne partie du fardeau du *faire déontique* soulevé par Greimas, qui serait « un niveau autonome du discours où se trouve situé le raisonnement du sujet discourant sur son propre faire, sur les principes et les nécessités de son organisation ».

« Qu'il soit partiellement explicité ou qu'il reste implicite et sous-tende l'ensemble du discours comme un présupposé permanent, ajoute Greimas, le niveau déontique du discours doit être postulé comme le lieu où le sujet de l'énonciation organise ses propres performances, projette des obstacles et surmonte des épreuves, comme le lieu, aussi, où il élabore - ou a l'impression d'élaborer - ses propres règles d'organisation discursive. »
(1976, p.34)

Si le levier de la démarche scientifique peut encore paraître d'un ordre trop spéculatif aux yeux de certains, aussitôt que l'on accorde une validité praxéologique aux comptes-rendus (accounts) en tant qu'objet de recherche, nous pouvons imaginer facilement que c'est le combat quotidien de l'acteur social (locuteur) celui qui structure l'ordre social à travers son discours organisé.

3.2.3. La place de l'objet actantiel.

Greimas s'accorde à reconnaître le primat d'un examen des procès sur les considérations spéculatives visant une notion abstraite de système, puisque, dit-il, « *seule la connaissance des procès réalisés projette quelque lumière sur l'économie générale et les formes d'organisation du système* ».

Toutefois, comme nous l'avons remarqué aussi, le passage de la langue à la parole (pour garder la terminologie de la dichotomie saussurienne) pose des problèmes d'ordre épistémologique, parce que, selon Greimas, « *elle oblige à concevoir et à mettre en place une instance de médiation assurant ce passage* ». Il ajoute, en reprenant Benveniste, que si le discours « *n'est que la langue en tant qu'assumée par l'homme qui parle* », nous sommes obligés également de

postuler « *non pas seulement une identité hypothétique entre ces deux formes linguistiques, mais on prévoit aussi un lieu de passage de l'une à l'autre, en s'accordant à lui donner le statut d'actant syntaxique, c'est-à-dire non pas d'un sujet ontologique l'homme qui parle mais d'un concept grammatical l'homme qui parle connu traditionnellement en linguistique sous le nom de 'sujet parlant'* » (1976, p.10)).

Nous ajouterons que c'est justement ce discours, pris en tant que lieu de rencontre entre la langue (système abstrait) et la parole (production effective) qui gagne à être étudié d'un point de vue ethnométhodologique. Pour nous, le discours serait l'expression de cette qualité du locuteur de réunir (pour ne pas dire *être la source de*) la langue -plus précisément l'appropriation individuelle du système abstrait- et la parole -comme somme d'occurrences concrètes. Cet angle de vue nous permet de dire que le locuteur est celui qui, à travers les actes de parole qui composent son discours, évalue mais en même temps génère les caractéristiques du système.

3.2.4. Partage du rôle du sujet : le locuteur, le compte-rendu et le chercheur.

En essayant de positionner le *locuteur*, Greimas souligne des traits qui, pour le chercheur ayant adopté une approche ethnométhodologique, semble plutôt des limitations. Pour lui,

« le sujet du discours n'est, sémiotiquement parlant, qu'une instance virtuelle, c'est-à-dire une instance construite dans le cadre de la théorie linguistique, pour rendre compte de la transformation de la forme paradigmatique en une forme syntagmatique du langage. » (1976, p.10)

Ensuite, Greimas nuance le statut de l'« *actant syntaxique* », en lui attribuant un peu plus de 'compétence' – mais toujours pas assez en ce qui nous concerne :

« Le sujet du discours est donc cette instance qui ne se contente pas, selon la conception saussurienne, d'assurer le passage de l'état virtuel à l'état actuel du langage : il apparaît comme l'endroit où se trouve monté l'ensemble des mécanismes de la mise en discours de la langue. Situé en un lieu où l'être du langage se transforme en un faire linguistique, le sujet du discours peut être dit, sans que cela soit une mauvaise métaphore, producteur du discours ». (1976, p.11)

Même si nous comprenons cette façon -éminemment linguistique- de voir les choses, il va sans dire que nous ne pouvons pas être d'accord avec le positionnement épistémologique qu'elle

implique et qui, à peu de chose près, considère le locuteur une sorte d'« hôte » utilisé par le système de la langue afin de « pondre » son usage.

Quant à la position du *chercheur*, il n'y a pas obligation d'une « interprétation scientifique » de ce dernier de la frontière entre l'actualisation de la langue et la virtualisation de la parole, puisque, de toute manière, ce dernier ne ferait que « valider » ce que le locuteur est capable de nommer lui-même.

Cela dit, Greimas met tout de même un signe d'équivalence entre la connaissance que peut avoir le chercheur sur le locuteur comme producteur du discours et la reconnaissance que peut développer le chercheur par rapport aux procédures qu'utilise le locuteur dans la production et l'organisation de son discours. Mais, loin de voir en cette équivalence une qualité, tel que la conçoivent les ethnométhodologues, Greimas reste assez sceptique, et limite les capacités du sujet à la production d'un métadiscours explicatif certes, mais « partiel et souvent mensongère ». L'alternative, plus pertinente selon Greimas, serait fondée sur les présuppositions logiques postulées par le chercheur, présuppositions estimant le discours scientifique comme « unique source de savoir » sur le locuteur.

3.2.5. Norme et usage chez Greimas.

En prenant en considération ce que Greimas appelle les *connotations socio-linguistiques* (le métadiscours, dirions-nous, aussi bien implicite qu'explicite) et en essayant de les analyser non pas comme un ensemble de différenciations et d'articulations constitutives d'une société, mais du point de vue de *l'usage* qu'un individu peut en faire, Greimas constate que ce changement de positionnement amène un changement de l'objet à l'étude. On passe, selon lui, d'une morphologie socio-linguistique de type taxinomique à une syntaxe socio-linguistique. Nous sommes d'avis que, même si elle ne peut pas expliquer entièrement le phénomène de la norme, cette syntaxe socio-linguistique peut au moins en éclairer une partie : « *la reconnaissance, chez autrui, d'une configuration socio-linguistique particulière a pour effet de provoquer automatiquement le phénomène d'auto-correction, d'ajustement de son propre discours.* » (1976, p.73)

Si pour Greimas tout texte est un récit qui peut être analysé avec l'appareillage sémiologique, rien ne nous empêche de considérer que les comptes-rendus offerts par nos sujets soient aussi

des récits se prêtant aux mêmes outils d'analyse. Plus précisément, un compte-rendu est aussi un récit dans le cadre de notre travail puisque nous pouvons reconnaître une transformation d'état (ne soit elle qu'élémentaire ou rudimentaire) subie par le sujet général de la démarche scientifique ici présente (définition de la norme linguistique) : de l'état initial de manque (le « non-savoir ») ce mémoire passe à un état final de conjonction avec l'objet de valeur (un certain savoir). Tout compte fait, nous n'avons rien fait de différent par rapport aux approches classiques que de « déléguer » une partie de tâches incombant habituellement au chercheur au corpus d'immigrants interviewés.

Nous pensons que le résultat de cette réflexion sur la pertinence de la théorie greimassienne pour notre travail nous permet de procéder à l'application de son appareillage méthodologique dans l'analyse de notre corpus d'interviews. Ainsi, nous allons faire, d'un côté, un usage ponctuel des éléments du *schéma actantiel* (faire-faire, être-faire, faire-être, être-être et leurs dérivés) dans notre analyse de type ethnométhodologique. D'un autre côté, dans le chapitre de discussions (7.6. *Narrativité, conflit et normes*) nous allons mettre à profit les séquences narratives plus riches, en tentant de leur apposer plus en détail la grille de lecture greimassienne.

4. Méthodologie.

Dans cette section, nous allons exposer les actions concrètes entreprises afin de collecter le corpus d'entrevues. Cette démarche a été faite en deux temps : une partie de préparation des stratégies et des indices à rechercher, et une partie de cueillette de données qui a consisté à cibler les endroits et les immigrants susceptibles de convenir à notre projet.

4.1 Choix de l'échantillon à l'étude.

En dépit du fait qu'il est limité à des traits bien particuliers, le groupe social qui fera l'objet du présent travail, représente, par son nombre qui va en augmentant, une réalité sociale suffisamment importante pour qu'elle mérite d'être étudiée (des statistiques d'Immigration Canada sont mises en annexe). Il s'agit ainsi d'un groupe constitué de jeunes adultes immigrants arrivant de Roumanie, et dont les caractéristiques sociales et culturelles sont plus ou moins semblables. Les critères de sélection imposés au départ par l'administration canadienne à ces immigrants de type économique contribuent à la constitution d'un groupe relativement homogène: des universitaires, âgés de 25 à 40 ans, francophones et mariés. Il y a bien sûr des exceptions, mais la majorité des immigrants qui sont arrivés dans les cinq dernières années et qui continuent d'arriver actuellement correspondent généralement à cette description.

Ces particularités semblent effectivement correspondre aux critères que nous avons envisagés dès le départ. Dans un premier temps, nous avons songé à retenir un échantillon qui aurait regroupé des immigrants ayant eu une même formation professionnelle, plus précisément un diplôme d'ingénieur. Par la suite nous avons dû élargir la sphère professionnelle, en nous gardant tout de même d'inclure des gens ayant eu une formation en lettres, linguistique ou tout autre domaine connexe, fait qui aurait pu créer un écart par rapport aux opinions émanant des gens avec une formation technique. De la même façon, nous n'avons pas retenu les gens ayant vécu plus de trois ans au Québec, car leur niveau d'activité métalinguistique par rapport au phénomène normatif est moindre, comme l'attestent d'ailleurs même les comptes-rendus des

gens fraîchement arrivés, qui semblent anticiper cette diminution dans le temps (G-S-F-7-E, 2139⁶).

Comme nous l'avons relevé plus haut, une connaissance relative du français est requise comme critère de départ par l'administration canadienne et québécoise. Seulement, il apparaît que cette connaissance pose problème, ou, tout au moins, qu'elle ne peut être utilisée comme un acquis dont on se sert de manière inconsciente. La grammaticalité, le jugement de grammaticalité et un méta-jugement de ce dernier semblent être des sujets récurrents dans le quotidien du nouvel arrivant, particulièrement au cours des premiers mois de vie au Canada.

Concrètement, après avoir nourri, dans un premier temps, l'espoir d'un intérêt du Ministère des Relations avec le Citoyen et de l'Immigration du Québec envers notre travail, nous avons dû finalement approcher nos sujets à la sortie de classes de francisation pour leur proposer des entretiens dans les cafés environnants. Le temps passant et l'inertie de la bureaucratie provinciale ne se démentant pas, nous avons dû nous rabattre sur la stratégie d'aller chercher la majorité des sujets à l'école, là où ils étaient en train de parfaire leur niveau de français. En raison de cette stratégie de rencontre, nous avons malheureusement dû laisser de côté les sujets qui ont une excellente maîtrise du français et qui, par conséquent, ne considèrent pas nécessaire de reprendre des cours. Cependant, nous estimons qu'en choisissant nos sujets un peu dans tous les niveaux de difficulté (l'administration québécoise offre cinq niveaux oraux et deux niveaux dédiés au perfectionnement du français écrit), nous avons plus ou moins pallié ce problème. Par ailleurs, malgré l'inconvénient d'une entrée *ex abrupto* dans le fond du problème, nous avons tout de même pu entrer en contact avec un nombre assez élevé d'immigrants d'origine roumaine pour pouvoir opérer un tri et dresser un échantillon assez homogène selon les critères que nous nous étions donnés au départ.

Afin d'obtenir une cohérence entre les fragments analysés tout en respectant l'anonymat des sujets, nous avons décidé de les distinguer en leur assignant un acronyme à partir des données suivantes: prénom – nom – sexe - ordre d'entrevue – champ d'études. Nous avons finalement

⁶ Mais au fur et à mesure, ça... on s'habitue, et en plus si tu viens en contact assez souvent avec... avec les gens

Donc l'opinion des gens est plutôt, ou elle change...

Oui, elle change... Oui, parce qu'une fois que tu as compris tu ne te poses plus de questions, tu... moi, je me pose des questions parce que je suis dans le domaine, OK, c'est une déformation professionnelle, mais, uh... les gens... ils ont beaucoup de métiers,

OK, ils se plaignent juste au moment ou...

Oui, c'est juste l'impact, le premier impact, mais après il y a des mois qui passent, après une année... je te dis que personne ne se plaint plus...

retenu un nombre de dix-huit nouveaux arrivants, neuf femmes et neuf hommes, comme nous le montrons dans le tableau suivant :

Ordre	Acronyme	Diplôme	Occupation	Sexe	Niveau de français à l'arrivée ⁷
1	A-C-F-2-C	Géographie	Étudiante UQAM (équivalences)	Femme	Très bon
2	C-D-F-4-S	Espagnol	Étudiante U. Concordia (équivalences)	Femme	Très faible
3	L-A-F-8-E	Psychologie	Tutorat, cours privés	Femme	Excellent
4	A-P-F-5-C	Études économiques	Employée dans une banque	Femme	Faible
5	L-M-F-10-C	Études anglaises	Services comptables-Pâtisserie industrielle	Femme	Bon
6	A-M-F-6-M	Mathématiques	Enseignant université et collège	Femme	Moyen
7	G-S-F-7-E	Français	Étudiante UQAM, (équivalences)	Femme	Très bon
8	G-P-F-12-R	Ingénierie chimie	Bénévolat, Organismes caritatifs	Femme	Très faible
9	N-G-F-13-A	Droit	Travail non qualifié, Entrepôt	Femme	Faible
10	D-P-H-17-A	Génie mécanique	Courtier Assurances	Homme	Faible
11	T-L-H-9-M	Ingénierie transports	Travail non qualifié	Homme	Très faible
12	C-S-H-3-I	Génie mécanique	Ingénieur constructions	Homme	Faible
13	C-F-H-16-I	Ingénierie	Étudiant (équivalences)	Homme	Très faible
14	M-I-H-11-H	Histoire	Étudiant Criminologie	Homme	Bon
15	D-B-H-14-P	Mathématiques	Étudiant (équivalences)	Homme	Faible
16	L-C-H-15-I	Médecine	Étudiant (équivalences) et Concierge	Homme	Moyen
17	O-B-H-18-N	Journalisme	Étudiant Assistance Sociale et Serveur	Homme	Très Bon
18	F-M-H-1-I	Informatique	Informaticien	Homme	Très faible

Par la suite, pour chaque section de notre travail, nous allons présenter les sujets toujours dans leur ordre d'entrevue, et nous allons nous référer à eux en utilisant leur ordre d'entretien, soit le premier interviewé, le deuxième interviewé, etc. Aussi, dans les fragments de transcription utilisés, nous avons choisi de garder la couleur rouge pour distinguer nos interventions de celles des répondants.

⁷ Ce critère est partiellement subjectif, mais notre qualification en philologie romane nous a permis ici d'apprécier et de situer le niveau de maîtrise du français, en utilisant des modèles usuels. À cela s'ajoute, bien sûr, l'évaluation que se fait le sujet de son propre niveau, dans les courtes conversations préliminaires.

Avant de nous attaquer à l'analyse proprement dite du corpus, nous avons opéré un dépouillement des textes, et nous avons établi un tableau comprenant des catégories qui se sont, d'une certaine mesure, auto-organisées. En gardant un niveau d'interprétation des plus élémentaires et en utilisant tout simplement la récurrence des termes, nous avons regroupé les thèmes abordés dans des ensembles n'ayant rien d'irrévocable, et nous n'avons « nommé » les catégories qu'une fois que le regroupement des éléments semblables établi. Nous avons procédé de la même manière pour les termes utilisés par les sujets tout au long des entrevues afin de leur associer une acception qui s'est dégagée de leur enchevêtrement. Donc, dans un premier temps, nous nous sommes laissé porter par la sémantique des énoncés et nous avons dressé le Tableau numéro 3 « Catégories », présenté en annexe. Celui-ci est construit comme une liste interactive, chaque numéro de ligne du document Excell « Catégories » étant rattaché par un hyperlien au fragment de transcription lui correspondant dans le document Word « Transcriptions ». Ce tableau nous a aidé, par la suite, dans un mouvement dont la variable heuristique nous a semblé à certains égards inéluctable, à cibler et à regrouper les verbalisations qui se démarquaient par leur fort rapport à la normativité, que ce soit de manière implicite ou explicite. Ce sont ces verbalisations qui ont fait l'objet de notre analyse ethnométhodologique proprement dite, et nous les avons parcourues dans leur ordre d'apparition dans notre document « Transcription », également annexé.

4.2. L'entrevue.

Un nombre important d'études se sont penchées sur l'acquisition d'une langue, soit chez l'enfant qui, concomitamment, est en train de bâtir sa personnalité, soit chez des immigrants qui sont dépourvus des moyens de contrôle sur le processus d'immersion qu'ils sont en train de vivre (ils apprennent « sur le tas »). Si ces deux catégories ont pu être traitées comme des groupes, il semble que pour les individus ayant eu les moyens de porter des jugements sur leur situation linguistique, cela tourne rapidement au cas particulier, difficilement généralisable, même à l'échelle d'une communauté réduite. Il s'agirait ici de grands écrivains ou grandes personnalités artistiques qui ont attiré l'attention publique ou bien de personnalités scientifiques qui ont réfléchi sur le phénomène qui les concernait directement⁸. Nous pensons avoir « déniché » un groupe social assez homogène et nombreux pour qu'il en mérite la titulature. Il s'agit donc de

⁸ Nous pouvons penser dans ce cas à l'excellente émission de télévision « Double Je », produite par Bernard Pivot, et reprise par la chaîne de la francophonie TV5.

saisir la notion de norme linguistique à partir d'une série de verbalisations métalinguistiques se rapportant à une langue étrangère, chez des locuteurs allophones se trouvant en processus d'appropriation de cette dernière.

Notre hypothèse est que les gens faisant partie de notre échantillon possèdent et utilisent dans leur quotidien des termes "scientifiques" comme : norme, langue standard, langue littéraire, argot, etc. Nous avons donc décidé de ne pas utiliser dans les questions de l'entrevue ces termes du jargon linguistique, afin de rester le plus près possible de la neutralité souhaitée, et de faire ressortir le fait que l'emploi de ces mots n'est pas le résultat d'un « mimétisme d'entrevue ». Cela dit, il ne s'agit pas ici d'une quelconque ambiguïté afin de « tromper » les sujets quant à la finalité de l'entrevue. Le thème de l'entrevue a été clairement présenté, à l'aide de périphrases transparentes. Nous avons demandé aux sujets de décrire, dans leur propres termes, les facilités et les difficultés linguistiques, générales ou spécifiques, rencontrées après leur arrivée au Québec. Par ailleurs, nous nous sommes contraint à laisser libre cours à la volonté des sujets, et nous ne sommes intervenu qu'alors que ces derniers semblaient avoir épuisé naturellement la question abordée. Dans ces moments-là, nous avons utilisé une structure d'entrevue que nous reproduisons ci-dessous :

Première question assez générale et pas trop directive :

Comment décririez-vous vos premiers contacts avec le français tel qu'il est parlé au Québec ?

Ensuite, si le sujet épuise la question ou s'en éloigne, quelques questions re-canalisateur :

Parlez-vous le français avant de partir de Roumanie ?

Si OUI, ou PLUS OU MOINS : Comment l'avez-vous appris ?

Si NON, ou PRESQUE PAS : Comment avez-vous réussi votre test de langue ?

Avez-vous eu des contacts avec le français du Québec avant d'arriver au Canada ?

(Quatre cas de figure : 1. en parlant à des Québécois,

2. en traitant avec l'administration de l'Ambassade,

3. en suivant des émissions télé –ou bien autres médias: cinéma, radio-provenant du Québec,

4. en parlant avec des Roumains ayant vécu au Québec.)

Quelles sont les facilités que vous rencontrez dans votre effort pour apprendre la langue ?

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ou que vous rencontrez encore actuellement dans vos efforts pour maîtriser le français ?

Comprenez-vous bien le parler québécois ?

Comment l'évaluez-vous ?

Vous est-il arrivé ou vous arrive-t-il encore parfois de ne pas comprendre ce que certains Québécois francophones veulent dire ? Si oui, est-ce que la difficulté de compréhension est reliée à l'accent, à certains mots utilisés ou à certaines tournures de phrases ?

Est-ce que vous avez plus de difficulté avec les sons ou bien avec le sens des énoncés ?

Est-ce que vous faites des efforts pour tenter de parler comme la majorité des Québécois francophones que vous rencontrez ou que vous connaissez ou faites-vous, au contraire, un effort particulier pour maintenir le français que vous avez appris à parler à l'école ?

Au-delà de l'accent, quelles sont vos impressions sur la langue parlée au Québec ?

Est-ce que vous commentez souvent les connaissances nouvelles que vous êtes en train d'acquérir par rapport au français tel qu'il est parlé au Québec ?

Dans quel contexte faites-vous ces commentaires? (en couple, entre amis roumains, avec d'autres immigrants, avec les Québécois eux-mêmes)

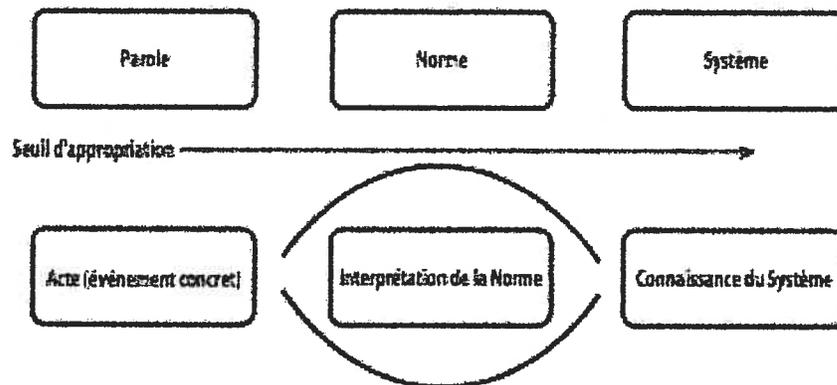
Y a-t-il des exemples précis qui vous viennent à l'esprit par rapport à ces commentaires?

Ensuite, il y aura un retour sur le métalinguistique :

En quoi est-ce que ces exemples vous semblent intéressants ?, pourquoi pensez-vous avoir retenu ces exemples ?

5. Développement des outils d'analyse.

Afin de maintenir une certaine cohérence entre notre méthode et le corpus de notions employées dans notre analyse, nous avons trouvé profitable d'effectuer quelques ajustements terminologiques. Ainsi, pour tenir compte de la manière, propre à l'ethnométhodologie, d'appréhender le réel, nous avons dû redéfinir certaines notions utilisées par les linguistes. Par exemple, une notion aussi abstraite que le *Système de la langue* est théoriquement inaccessible à l'ethnométhodologue dans la mesure où il ne peut raisonnablement avoir accès, comme nous l'avons dit dans la partie *Mise en perspective du cadre théorique* en reprenant Yves Lecerf (1997), qu'à l'expression offerte par le sujet de sa représentation de ce système, autrement dit à une verbalisation postérieure au processus d'appropriation individuelle de cette notion. Nous avons essayé de figurer cette démarcation dans le tableau suivant :



Dans ce tableau, nous avons représenté, dans la partie supérieure, le trio 'classique' des concepts abstraits propres à la question de la norme linguistique et nous les avons séparés par une ligne de démarcation, représentant le processus d'appropriation par des locuteurs, des notions équivalentes que nous permettraient de reconstituer une perspective ethnométhodologique, et ce à partir des verbalisations de ces locuteurs-mêmes. La mise en pratique de la connaissance individuelle du système dans les événements linguistiques quotidiens est, le pensons nous, opérée par les locuteurs à l'aide d'un ensemble d'instructions dont les règles d'application sont loin d'être évidentes.

En suivant sur le tableau les équivalences entre les éléments d'en haut et ceux d'en bas, nous pouvons ajouter que, pour notre travail, la notion de parole ne peut être prise en compte qu'en tant que somme des événements linguistiques concrets vécus par le sujet et dont il peut rendre compte. De la même manière, la notion de norme ne représente pas cette contrainte

impersonnelle, extérieure au sujet et qui le pousse / l'oblige à adopter un certain comportement, mais plutôt l'interprétation d'ordre personnel qu'appose le sujet aux informations / prescriptions reçues de la part de son environnement linguistique.

Mis à part ces ajustements terminologiques, la richesse conceptuelle de notre corpus d'entrevues nous a permis de rebâtir l'acception de quelques notions linguistiques usuelles, lesquelles ont été employées spontanément par les sujets. Toujours dans le même effort, celui d'accommoder des considérations de nature linguistique ou bien sociologique à l'appareillage propre aux ethnométhodologues, nous avons décidé de dresser une liste d'assertions communément acceptables, dont la raison d'être sera détaillée par la suite.

5.1 La liste d'assertions.

L'éthnométhodologue ne peut pas se passer d'un certain degré d'« inductivité » donc de suppositions qui peuvent faire très facilement l'objet de critiques en ce qui concerne leur subjectivité. Pour pallier cette faiblesse inhérente à un travail qui veut « coller » le plus fidèlement possible à la méthodologie choisie, nous avons trouvé salutaire l'idée de Cicourel (1973), à savoir dresser une liste d'assertions (opinions générales) communément acceptées et pour toute fin pratique inattaquables, du moins sur l'étendue du présent travail.

Il faudrait peut-être souligner que, pour chacune des assertions, quelqu'un pourra toujours trouver une ou plusieurs situations qui viendraient les infirmer. Néanmoins, nous nous devons d'opérer avec un niveau minimal de généralisation, et nous voyons cette liste comme faisant partie d'un effort visant à le circonscrire. Ainsi, il y aurait un accord sur le fait que, en règle générale :

1. Il est difficile de changer d'accent dans un environnement linguistique qui utilise l'accent en question.
2. Un locuteur natif est censé mieux maîtriser sa langue maternelle qu'un allophone.
3. C'est l'allophone qui est censé apprendre la langue de son nouvel environnement linguistique.
4. Dans la mesure du possible, il est souhaitable d'adapter son niveau de langue au contexte social.
5. À une langue (un usage) doit correspondre une seule norme linguistique.
6. On ne peut pas vraiment apprendre une langue sans faire l'exercice de la parole.

7. On tend à ne pas se prononcer sur la grammaticalité d'un énoncé si l'on ignore les règles du système qui le concernent.
8. Un adulte est censé mieux maîtriser la langue qu'un enfant.
9. Il faut se méfier de l'utilisation de mots dont on ne maîtrise pas la signification.
10. Un locuteur est censé bien comprendre sa langue maternelle.
11. Plus le niveau d'éducation d'un individu est élevé, plus grande doit être sa maîtrise de la langue.
12. Lorsque l'on parle à un allophone, l'on s'attend à ce qu'il ait des problèmes de compréhension.
13. Un locuteur dont la carrière professionnelle est centrée sur l'étude des langues devrait avoir une compréhension accrue des phénomènes linguistiques quotidiens.
14. En confinant la communication interpersonnelle à un niveau linguistique, un locuteur n'est responsable que de ses actes de parole, autrement dit de ce qu'il produit et non pas de ce qu'il entend.
15. Deux locuteurs de même langue maternelle sous-entendent avoir la même compréhension d'un discours tenu en cette langue. (conformément à Cicourel, 1973 p.85-88 – the reciprocity of perspectives).

Par la suite nous nous référerons à cette liste pour une double fin : d'un côté, nous allons reconnaître dans le discours des interviewés certains principes dont nous n'aurons plus, dès lors, à prouver la légitimité, ou, d'un autre côté, là où elles sont apparemment remises en question ou même contredites, nous allons montrer quelles sont les raisons qui viennent 'déranger' le bon sens.

5.2 Définition des termes.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, afin de mieux justifier la terminologie que nous allons utiliser dans la partie d'analyse proprement dite du corpus, nous avons envisagé d'établir d'abord quelques définitions propres à ce travail, telles qu'elles se détachent des comptes-rendus sélectionnés. Force est de constater que ces notions et les termes qui constituent leur définition s'entrelacent et se servent mutuellement d'explication. Elles se placent ainsi dans un réseau sémantique dont les corrélations sont fortes et nombreuses.

Comme le montre Greimas (1966) dans sa « Sémantique structurale », la signification repose essentiellement sur la différence, l'opposition ou l'antonymie. En partant de ce constat nous

pouvons mieux établir une cartographie sémantique des termes employés par les sujets, en les mettant en relation les uns avec les autres. Comme nous allons le montrer plus loin, les discours recensés dans notre travail proposent les notions linguistiques en les définissant généralement comme « *n'étant pas quelque chose d'autre* ». Ainsi, nous avons trouvé que l'utilisation du carré sémiotique de Greimas nous était bien utile pour analyser ces entités positives.

Nous avons des indices pour avancer que les deux types de relation antonymique sont présents : aussi bien la *contrariété* (le plus souvent) que la *contradiction* (plusieurs sujets définissent par exemple, à un certain moment de l'entrevue, le québécois comme étant « la partie incompréhensible, donc vraiment spécifique, du français parlé au Québec » (2821)). Et nous sommes aidé notamment par la relation de *complémentarité* proposée par Greimas entre un terme du type non-T1 - comme négation d'un terme T1 qui était à définir - et un terme de type T2, - qui nous apparaît en tant qu'implication logique associé au terme non-T1. L'axe sémantique qui ressort de toutes les entrevues et qui trace un dénominateur commun dans la représentation des réalités sociales de tous les sujets est la *compréhension*. Avec, bien sûr, sa paire naturelle : le manque de compréhension. Cet axe, tout en touchant à ses pôles, est soumis le plus souvent à une gradation qui a comme résultat une diffusion assez hétérogène des termes qui s'y rattachent. Nous avons essayé de les rassembler sur le tableau numéro deux.

Nous souhaitons préciser que notre intention n'est pas d'endosser ces constructions trouvées dans le corpus, et qui codent de manière antonymique les termes linguistiques ; nous comptons uniquement souligner l'effort que font les sujets afin de dégager le sens et les contours des notions comportant un degré assez élevé d'abstraction. Aussi, avant de passer à l'étude de l'agencement des expressions utilisées par les sujets, nous nous devons aussi de mentionner que nous n'avons aucunement recherché des modalités véridictoires dans le positionnement des sujets, car ce découpage vrai/faux de la réalité nous semble contrevenir en quelque sorte aux principes de l'ethnométhodologie, telles que nous les avons développés dans la partie « Choix de la méthodologie ».

Dans leur démarche qui consiste à décrire la réalité linguistique dans laquelle ils sont plongés, les sujets se servent souvent des processus de dissociation et d'association (ou encore de connotation) afin d'établir des clôtures symboliques. En orientant toutes leurs représentations autour du critère central de la compréhensibilité, ils arrivent à déceler des écarts que nous avons regroupés en cinq grandes parties :

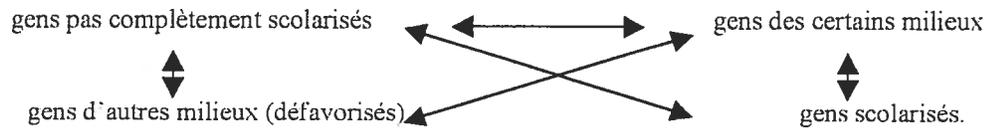
1. lorsque le découpage de la réalité linguistique se fait à l'intérieur de l'espace géolinguistique québécois nous avons nommé ces écarts « niveaux de langue ».

2. lorsque le discours des sujets produit des binômes opposant des représentations des réalités hexagonales d'un côté et québécoises de l'autre, nous avons choisi de les regrouper sous une catégorie distincte, et cela en dépit du fait que, par moments, l'usage correspondant à la France chevauche sémantiquement, dans les comptes-rendus, le français normatif. De même, nous avons associé à la catégorie du français hexagonal les références aux autres espaces francophones comme autant d'usages français extrinsèques mis en relation avec l'usage québécois.
3. lorsque les sujets essaient d'explicitier (à notre demande) les notions qu'ils emploient et qui concernent leurs représentations du français normatif, l'écart par rapport à d'autres représentations nous apparaît moins évident, car ils prennent, dans la majorité des cas, des précautions, en ce sens qu'ils ne lancent presque jamais des idées formelles, arrêtées.
4. lorsque les sujets tentent de cerner la signification de l'usage du français tel qu'il est parlé au Québec, et puisque pour une bonne partie d'entre eux il s'agirait d'une entité bien distincte, malgré ses contours difficiles, nous les avons regroupés sous la catégorie « définition du français québécois ».
5. une catégorie à part, bien qu'insuffisamment représentée, est celle qui oppose l'usage du terme « français de France » au français normatif. Cela est facilement justifiable, car une bonne partie de sujets n'ont pas vécu en France et n'ont pas eu l'expérience directe d'un usage hexagonal. Mais, même dans ce cas, nous avons eu deux comptes-rendus (G-S-F-7-E et F-M-H-1-I) qui, sur une base hypothétique, ont opposé un « présupposé » accent local français au français normatif et à l'usage québécois.

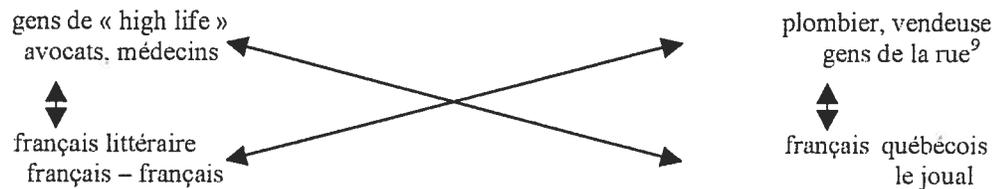
5.2.1. Les niveaux de langue.

À leur tour, les niveaux de langue rassemblés dans le tableau numéro un semblent toucher à différentes composantes de la réalité des sujets : sociale, éducationnelle, géographique, communicationnelle, linguistique et métalinguistique. Une bonne partie des verbalisations nous conduisent vers une seule des composantes mentionnées ci-dessus, mais il arrive aussi qu'une seule verbalisation couvre plusieurs domaines :

Ainsi, à la ligne 52 des « *gens pas complètement scolarisés* » sont mis en rapport avec des « *gens des certains milieux* ». Une variable éducationnelle est mise en opposition avec une variable sociale, en créant ainsi une corrélation du type :



Un autre sujet fait le même rapprochement (4210) : « *des gens de « high life » disons, uh, pas « high life », mais des avocats, médecins* », et il ajoute plus loin : « *ça c'est une observation personnelle, plus les gens sont... éduqués, plus leur niveau de... langue, de parler, est le français littéraire, disons, le français - français* ». Par la même occasion, il introduit dans le rapport une troisième variable, linguistique cette fois :



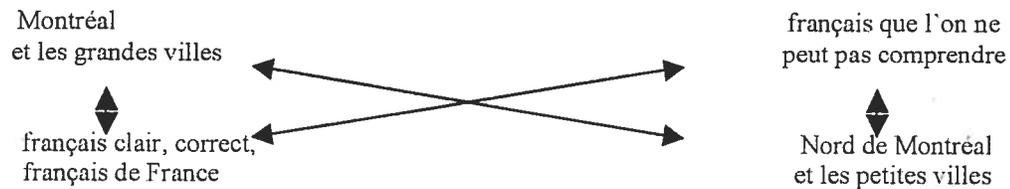
Cette association, nous la retrouvons aussi chez d'autres sujets : « *je ne sais pas, peut-être qu'inconsciemment je lie (le français québécois) aux couches sociales moins éduquées, je ne sais pas pour quoi mais... il m'arrive des fois de faire cette liaison...* » (1367), « *c'est sûr que si tu parles le français de France t'es considéré à un niveau plus élevé que si tu parles le français de Québec, dans... même si c'est pas nécessairement vrai ou... mais je dirais ... moi personnellement j'apprécie beaucoup le français de Québec* » (5291), ou encore : « *il s'agit peut-être du niveau de culture, le niveau de scolarité, je ne sais pas, mais il y a des différences même entre les gens qui parlent le québécois* » (105). Un trait commun qui relie ces comptes-rendus est une atténuation des propos, une relativisation qui les réduit à un statut d'hypothèses ou d'opinions personnelles soumises (en théorie) à l'erreur.

La composante **géographique** peut être, elle aussi, rendue responsable de l'écart perçu par les sujets. À la ligne 82, le sujet verbalise la différence de cette manière : « *Il y a des expressions typiquement québécoises, mais je pense que ce genre d'expressions donne la saveur d'une langue* ». La langue nous apparaît ici comme une « version géographiquement personnalisée » du « français standard », terme que le sujet mentionne un peu plus loin et qui devient, une fois passé par un carré sémiotique greimassien, une entité dont la « saveur » manque. Mais le sujet ne nous donne pas assez de détails pour pouvoir dire si cette catégorie : « *ce genre d'expressions* » a une valeur plutôt descriptive (en tant que somme de toutes les spécificités des comportements

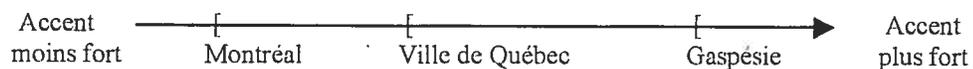
⁹ cette expression « *gens de la rue* » est un calque syntaxique du roumain, et il faut préciser qu'en roumain, il n'a pas le sens de « clochards, S.D.F, itinérants », mais bien celui de « gens ordinaires, citoyens lambda » ou, encore mieux, celui de « common people ».

linguistiques individuels) ou plutôt prescriptive (en tant que spécificité universellement reconnue et proposée comme un standard local).

À la ligne 281, un sujet met en opposition un carré du type :



et un autre sujet, à la ligne 1512, semble créer une échelle en fonction de l'accent :



À part ces deux types de différences, donc celles entre deux régions

- Montréal et Québec (2974)
- Montréal et Nord du Québec, Acadie (3654)
- différents accents régionaux en Roumanie (4301)
- Lac Saint Jean, Estrie ou « n'importe quelle région du Québec » et la France (5020)
- Montréal et Lac Saint Jean, Estrie (5038)
- ou entre grandes villes et petites villes (villages, (3513)), parfois l'influence géographique peut prendre des aspects inédits : « *la personne avec qui j'ai donné l'interview, il a reconnu que c'est une personne québécoise. Mais comme il travaillait à Vienna, il parlait un français europ-, ha, ha, très clair* » (3008).

Les **médias** sont également reconnus comme une source qui instaure une différence. Le français véhiculé par les médias peut être associé au français standard : « *Mais on ne parle pas le québécois à la télé, j'ai pas eu de problème pour comprendre la télé ou la radio parce qu'on parle français, le français standard...* » (42), au « français – français » : « *à TV5, il y a une émission de RDI, Radio Canada, mais le français de RDI, c'est le français – « français », de France, ce n'est pas le français québécois.* » (901), encore au français standard : « *j'ai écouté comme tout le monde le journal de Radio Canada, qui était transmis sur TV5, mais quand les présentateurs parlent, c'est très facile de comprendre parce qu'il utilise le français, comme je dis, standard.* », à la grammaticalité : « *à la télé d'habitude c'est, ils parlent assez... correctement* », au niveau de langue élevée : « *mais, quand même, à la télé les gens de Québec*

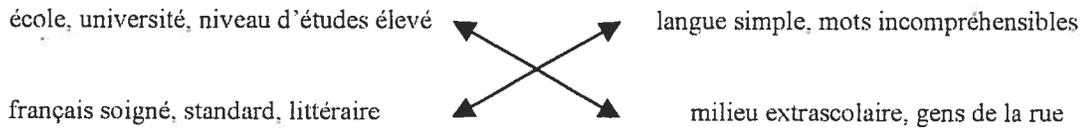
*parlent un peu différemment de ce qu'ils parlent ... généralement. Donc, c'est une langue peut-être un peu plus soignée... » (4742), ou encore : « le journal **Les Affaires**... c'est une publication qui devrait avoir un niveau de langue assez élevé, c'est pas... tout le monde qui s'intéresse à ça » (5375). Nous remarquons que les médias sont majoritairement associés au français normatif, et le carré sémiotique qui correspondrait à cette association serait :*



Les verbalisations mettant en exergue la composante **éducative** semblent confirmer l'assertion numéro onze de notre liste : plus le niveau d'éducation est grand, plus la « qualité » du français ressentie par les sujets augmente. Nous avons trouvé cette idée exprimée directement : « *plus les gens sont... éduqués, plus leur niveau de... langue, de parler (est)... le français littéraire* » (4217), « *si tu parles le français de France t'es considéré à un niveau plus élevé* » (5291), et « *dans le milieu... des gens qui ont fait des études supérieures, le langage français d'ici du Québec est plus facile à comprendre...* » (2851), ou parfois de manière indirecte. Qu'il s'agisse de l'université, où l'on « *ne rencontre pas... des mots que l'on ne comprend pas* » mais, par contre, « *on parle quand même un français soigné* » (158), ou de l'école, où « *on apprend la langue littéraire* », même si « *des fois... les professeurs nous disent... avec des exemples... ça s'utilise dans le langage familier* » (2058), ou tout simplement des gens qui sont perçus par les sujets comme des personnes plus éduquées : « *alors pas tous les natifs, oui, ça c'est un autre problème, à mon avis ce... sont seulement les natifs moins éduqués, parce que j'ai rencontré aussi beaucoup de natifs qui parlaient le français... le français littéraire, au moins avec moi, avec les étrangers* » (3604), le français véhiculé par et autour des institutions d'enseignement semble mieux valorisé. Même s'il n'est pas toujours associé clairement à un pendant sémantique : « *Mais ils n'utilisent pas... conditionnel, ils n'utilisent subjonctive, bien sûr ça n'existe pas passé simple, parce que, ça c'est pour les... Pour les livres*¹⁰. *Pour les livres et aussi pour les - celui qui ont le doctorat* » (3974), et « *ils utilisent un jargon de... la rue, que de la rue,... ils utilisent beaucoup les mots faciles et toujours... utilisés beaucoup de fois* » (4044), le niveau de langue de milieux scolaires : « *parce que c'est sûr qu'à l'école i'y avait un certain standard* » (5030) semble se construire dans ces comptes-rendus en opposition, naturellement, avec un milieu « extrascolaire » : « *des personnes qu'on rencontre*

¹⁰ tel qu'indiqué dans la partie méthodologie, les fragments en rouge correspondent aux interventions de l'interviewer.

en dehors de l'école » (5029). Les deux aspects de la langue, celui du standard auquel aspire le milieu éducationnel et celui de l'usage diffusé par la masse des locuteurs, semblent bien ancrés dans leurs positions respectives, et nous l'avons schématisé dans le carré sémiotique suivant :



Un compte-rendu intéressant est celui que nous retrouvons à la ligne (4831), où le sujet arrive à refaire le raisonnement de l'immigrant par un effet de miroir, en imaginant la position d'un allophone apprenant sa langue maternelle, le roumain : « *les étrangers qui viennent en Roumanie étudient le roumain littéraire... dans une école, dans une université... et je pense qu'ils ont les mêmes difficultés quand ils se déplacent dans le territoire pour parler à des gens qui... je sais pas, à des paysans, ou à des gens qui n'ont pas un certain niveau... d'éducation.* »

Les composantes **linguistique** et **métalinguistique** ont été mieux étudiées dans la partie d'analyse proprement dite. Néanmoins, lorsque ces remarques touchent directement à la classification sur le critère du niveau de langue, sans pour autant impliquer une position clairement exprimée du sujet face à un conflit apparent, nous avons choisi de les recenser dans cette partie. Plusieurs sujets font référence au niveau familier : « *Un langage familier ?... Oui, parce que maintenant je sais des mauvaises choses aussi, j'ai les entendues... n'importe ou, ha, ha, ha, mais j'avais une présentation avec des mauvaises aussi, parce que c'est bien de... de les connaître.* » (1021), « *des expressions de... uh... pas nécessairement vulgaires mais... de jargon, et... ça mérite pas de les reproduire* » (3343), « *si on aime beaucoup utiliser des expressions qui sont un peu plus populaires... ça veut pas dire que nous... ça veut pas dire que c'est la seule façon qu'on sait parler* » (5224), « *mais c'est bien de connaître le jargon d'ici* » (964).

La distinction entre une connaissance théorique et une connaissance pratique d'une langue est soulevée aussi par plusieurs sujets : « *la première fois quand j'ai... parlé avec un francophone, un vrai francophone, et ...c'est ça, la personne, elle parle normal, mais j'ai appris de parler lentement, pas... même le prof il m'a parlé tout le temps lentement, pas... comme ça... il faut penser et il faut... parler, et... quand tu écoutes ça va, mais quand tu dois dire, c'est une autre chose...* » (2645), « *... pour moi c'était difficile parce que j'étais pas habituée à entendre parler en français* » (1438), « *...mais c'est une période de temps de former les oreilles, ou de*

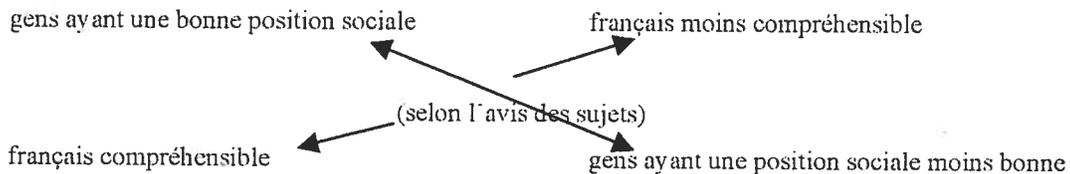
comprendre l'accent, ... en temps » (3065), « la première fois quand nous sommes arrivés en France on a eu des difficultés à comprendre le français parlé, c'était l'a- l'accent... parisien, qui diffère un peu de ce qu'on apprenait à l'école » (1198), etc.

Toujours dans cette catégorie, de la composante métalinguistique, nous avons placé un type de compte-rendu retrouvé chez douze des dix-huit sujets interviewés, et que nous avons nommé : « l'argument français ». Les sujets verbalisent des impressions qu'ils ont recueillies auprès de personnes originaires de la France, ou d'autres pays francophones, ou bien auprès des personnes dont la profession et les études concernent l'enseignement du français. Ces personnes peuvent être : « *une amie qui était professeur de français* » (1540), « *une collègue... dans mon cours de... immigration, d'intégration... une parisienne* » (919), « *des gens qui viennent... des pays... où on parle... aussi français* » (1827), « *d'amis... qui viennent de France* », « *des personnes qui viennent de la France* » (3407), « *notre moniteur qui vient de la France* » (3454), « *les émigrants qui viennent... de pays 'francophones', les 'magrébiens'* » (4235), ou bien « *beaucoup des gens, des français, des... gens qui parlent très bien la français, des... des gens qui viennent des pays... « coloniels », ou... des gens qui viennent de France* » (3674), etc.

Ces témoignages portent tous sur les difficultés de compréhension et de communication avec l'environnement linguistique québécois et semblent être utilisés par les sujets afin de légitimer leur propres embûches : « *... il y a des problèmes pour Français, pour les hommes qui viennent de la France pour comprendre.* » (3463). Ils se servent selon nous d'une logique qui utilise les assertions numéro dix et treize de notre liste : « si un francophone natif ou un spécialiste de la langue rencontrent des problèmes, alors les problèmes d'un nouvel arrivant sont d'autant plus justifiables ». Cette conclusion tient de notre déduction, car aucun des sujets ne la verbalise explicitement.

Comme nous venons de le voir, les verbalisations des sujets couvrent plusieurs facettes de la réalité linguistique, mais la composante la mieux représentée reste la composante **sociale**. Les locuteurs mentionnés par les sujets dans leurs comptes rendus sont définis dans ce cas en fonction de leur statut social, auquel est associé une appréciation linguistique. Dans les représentations des sujets, non seulement le niveau de langue varie en fonction des locuteurs, mais aussi certaines polarisations se font ressentir. L'axe sur lequel cette hiérarchisation s'appuie reste majoritairement celui de la compréhension. Le degré de compréhension joue le rôle d'un pilier central auquel sont associés d'un côté le statut social du locuteur et de l'autre les causes qui génèrent le problème. Ainsi, les fonctionnaires publics parleraient un « français canadien très

semblable au français européen » alors qu'un concierge utiliserait un « français québécois difficilement compréhensible » (1164), le français « *québécois parlé pendant la pause entre mes collègues à l'université* » serait différent du « *québécois parlé je ne sais pas, par exemple entre deux... vendeuses dans un magasin... où je ne comprenais rien* » (237), les gens qui travaillent avec le public (ministères, compagnie du câble) utilisent un langage plus compréhensible par rapport au français des situations n'exigeant pas un niveau de langue soutenu (1930), les projets professionnels sont envisagés en fonction de l'usage à adopter : « *... si je vais faire... mon métier (avocat), j'aimerais avoir un... accent français, si je fais autre chose, c'est pas... mon métier... ça va.* » (2735), l'officier des douanes parlerait un français plus « *clair* » que celui que l'on retrouve « *dans la rue* » (2958), le professeur québécois aurait du mal à comprendre un agriculteur québécois dans une circonstance particulière : « *... à la cabane à sucre... notre professeur... n'a pas compris qu'est qu'il a dit un paysan québécois qui était là-bas...* » (3252), les milieux aisés parleraient (formulation hypothétique du sujet : « *probablement* ») autrement que les milieux moins favorisés (4076), des ouvriers qui « *prennent leur café... en face... d'une usine ... et parlent très rapidement entre eux* » seraient moins compréhensibles que des avocats qui parleraient aussi vite (4371), les gens ayant « *une certaine position* » poseraient moins de problèmes de communication qu'un « *mécanicien* » (4770), et « *plus le niveau monte plus que le français de France est utilisé, ... sauf dans des moment quand on jase et on fait des blagues* » (5231). En essayant de synthétiser, nous arrivons au carré sémiotique suivant :



La spécificité locale est la plupart du temps associée à l'accent : « *c'était très... avec un accent ... c'était très difficile de comprendre... mais les gens qui travaillent là, par exemple, dans un supermarché, sont pas des gens qui... qui sont spécialisés... avec une école, ... supérieure, ... donc c'est pour ça* » (1502) mais l'inverse est non moins possible : « *j'ai pas rencontré beaucoup des personnes qui parlent le québécois véritable. J'ai rencontré des personnes qui ont l'accent québécois mais ils n'utilisent pas le vocabulaire...* » (1373).

5.2.2. Français de France – français de Québec.

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons observé un mouvement d'identification de l'usage hexagonal au français normatif : « *les... roumains qui viennent ici... connaissent... le français qu'ils ont étudié en Roumanie, et le français qu'ils ont étudié en Roumanie c'est le français de France, ou le français de l'école qui est le français littéraire...* » (4787), et cela chez plusieurs sujets. Et même chez ceux qui déjouent ce piège de la confusion entre usage et norme, nous avons noté une tendance à faire ce rapprochement jusqu'à un certain point : « *...une différence... Entre le français de France et le français de... Québec, enfin entre le français littéraire et le français de Québec, ... les Français eux-mêmes ont... des régions ou on parle... avec certains accents...* » (4734).

Le « français de France » est relié à des notions comme : grammaticalité - « *un français plus clair... plus correct...* », prééminence - « *originel* » et compréhensibilité - « *français qui... tout le monde peut entendre* » (283), une exigence incorporée quant à la grammaticalité du discours - « *l'effort c'est que je fais plus d'attention... si je parlais avec des français qui venaient de France, de Belgique, ou d'un autre pays francophone, sauf... la province de Québec.* »¹¹ (815), ou bien la véracité - « *le français – français* » (901), syntagme expliquée dans la partie d'analyse proprement dite, fluence ou musicalité - « *plus fluent* » (909), « *la musicalité des langues qui est un peu différente* » (1595).

La référence hexagonale peut aussi être introduite dans le discours à l'aide d'un raisonnement par induction : puisque, du point de vue linguistique, la France est la somme de ses locuteurs, à partir d'un échantillon (même non représentatif), l'on peut déduire certains traits de l'usage hexagonal : « *Je n'étais jamais en France pour ... vérifier... si mon français correspond au français de France, mais... j'ai d'amis qui viennent de France et, ... je les comprends beaucoup mieux, et... ils parlent dans ma manière...* » (1839).

Dans les cas où la différence qui distingue les deux usages est exprimée dans un rapport direct, les sujets emploient majoritairement les notions d'accent et de vocabulaire : « *l'accentuation c'est le premier, ... et après ça la différence est... il y a beaucoup des mots que je... comprends pas* » (302), « *les expressions* » (851), « *une différence de... prononciation surtout... puis j'ai trouvé aussi des mots qui ... je pense que ces mots n'appartiennent pas à la langue française qu'on parle en France* » (4720).

L'usage québécois est défini par des mises en rapport avec les réalités linguistiques françaises :

¹¹ nous nous demandons si cette « détente normative » correspondant au contact linguistique avec les québécois expressément ne serait une appropriation de ce que certains linguistes appellent le degré de pression normative de l'environnement (moins exigeant que les autres dans ce cas)

« Comme un régionalisme, je le vois comme un régionalisme... français. » (784). « je crois que c'est un peu, en comparaison avec le français de France, c'est un peu dur... les mots te frappent » (1041). « un accent tout différent de celui parisien » (1201). « en France aussi... j'ai rencontré des dialectes... des différences d'accents, mais je n'ai pas rencontré là-bas quelque chose... qui pourrait être... comparé à... l'accent canadien, montréalais, surtout. » (1221). « en français québécois il y a beaucoup de mots qui proviennent de l'anglais, même si, ils veulent garder le français comme ça mais il y a des influences qui comptent, les influences qu'on ne peut pas rencontrer en France, pas tellement, ou pas tellement dans les mêmes mesures » (1586). « Moi j'aime aussi reporter au français de France » (3558). « moi j'ai pensé que c'est... comme au français du Midi, peut-être, il faut s'habituer l'oreille, tout d'abord » (3682). « cette manière de dire 'bienvenue', ça veut dire 'avec plaisir',... ça c'est, à mon avis, spécifique québécois, en France j'ai jamais écouté quelqu'un me dire 'bienvenue'... » (3766). « ... différent par rapport à quoi ? À la langue français parlée en France... » (3939). « ... c'est un accent un peu différent ... de ce qu'on parle en Europe - en France... » (4197). « ... la chose la plus importante qui fait la différence entre le français du Québec et le français de France, c'est l'accent, c'est la prononciation » (4813). « le français parlé ici c'était un peu différent... que le français parlé en France » (5001). « Quand je parle j'utilise toujours la façon que les gens parlent ici, donc, quand je parle j'essaie pas de parler de la façon correcte ou de la façon qu'on parle en France » (5207). « c'est pas une question que c'est le français du Québec qui est plus incorrect que le français de France, non, c'est une langue officielle qui, je pense que c'est la même langue dans les deux pays, au Québec et en France, ...uh... mais après ça comment les gens parlent...ça... même en France il y a peut-être une vingtaine des dialectes aussi... » : mais il peut arriver qu'il soit comparé aussi à un « français international » ou bien « européen » : « j'ai constaté que le français québécoise c'est différent de français européen » (2965). « ... quand un québécoise... parle français international je réussis (à) les comprendre bien » (2968). « le français québécoise, le français 'familiar', c'est différent de français international » (3051).

Le sujet L-A-F-8-E arrive à mettre en relation trois usages. l'usage québécois, celui des régions françaises et celui de Paris. mais il accorde à ce dernier un statut qui le place presque au rang d'une norme : « C'est comme si j'étais dans une région de la France qui n'était pas Paris... Donc, à Paris on... d'après vous on parle... Le français le plus pur ? Oui, d'après moi... oui. ».

5.2.3. Le français normatif.

Nous avons regroupé dans cette catégorie, tel qu'annoncé plus haut, les verbalisations qui portent sur la langue en tant que prescription ou en tant que but à atteindre. Nous allons retrouver, évidemment, par un effet d'ambivalence, de nouveau des associations du type : français normatif = français de France : « *ce que j'appelle le français standard c'est le français... de France, pour moi c'est le standard* » (1220). « *...c'est quoi d'après vous le-le français international ? Uh... c'est le... français qui se parle en France et le français qui est écrit et puis... que tout le monde o comprendre...* » (3058). « *... différent par rapport à quoi ? À la langue français parlée en France... en ayant une bonne grammaire à la base. Une bonne construction de la phrase, une bonne connaissance et une bonne vocabulaire* » (3937). « *la langue que nous apprenions, uh... avec une bonne grammaire, qui vient de la France...* » (3954). « *à l'école ils essayaient de nous apprendre le français comme... de la même façon que les étudiants qui étudient le français en France l'apprennent... donc... même les livres qu'on avait c'était des livres, des fois c'était même des livres qui étaient publiés en France...* » (5054). D'autres sujets, par contre, dévoilent ce piège : « *... donc le premier impact, comme j'ai dit, c'est le français oral, même dans la France, même du français standard... et puis c'est l'accent. Donc, premièrement on doit pas mélanger... on n'est pas habitué avec l'oral, le français oral, et puis on n'est pas habitué avec l'accent.* » (1697).

Le français normatif, ou standard, ou bien international est également associé à d'autres attributs : « *j'aimerais apprendre le français, le bon français... parce qu'avec le bon français... tout le monde peuvent entendre, oui, ici, en France, n'importe où...* » (955). « *J'aime plus le français... standard, le français... européen. Je l'aime plus, je le trouve un peu plus... mélodieux... mais peut-être c'est une question d'habitude...* » (1213). « *le français pour moi c'est le français que j'ai appris dans mon pays. Donc c'est le français que je l'ai appris à l'école, à l'université...* » (1837). « *à l'école avec les profs on parle... littérairement, donc la langue correcte* » (2098). « *mon enfant... oui... j'aimerais qu'elle apprenne le français littéraire, mais... c'est ça qu'on enseigne d'habitude à l'école...* » (2235). « *la langue français c'est vraiment très très grand, et sont beaucoup-beaucoup des... exceptions, parce que toujours les règles sont petits sont petits et les exceptions sont très-très... grands...* » (2340). « *je pensais que le français c'est quelque chose différent, quelque chose d'intelligible, quelque chose qu'on peut comprendre facilement* » (3533). « *quand vous dites « le français littéraire », qu'est ce que vous entendez par là ? ... c'est le français que tout le monde peut-peut entendre, le français... de télévision* » (4297). « *c'est bien de garder la langue française... telle quelle* » (3288). « *je*

préfère d'apprendre le français... spécialisé, le français avec lequel on peut se débrouiller en France et dans d'autres régions » (1570).

Le compte-rendu qui suit : *« donc c'est pas, c'est pas une question que c'est le français du Québec qui est plus incorrect que le français de France, non, c'est une langue officielle qui, je pense que c'est la même langue dans les deux pays, au Québec et en France... mais après ça comment les gens parlent... ça... même en France il y a peut-être une vingtaine des dialectes aussi... » (5425),* semble formuler explicitement ce que les autres sous-entendent, c'est-à-dire que nous sommes en présence de deux usages et une norme. Cette norme aurait du mal à se définir dans l'esprit des sujets, et c'est elle qui serait la source du conflit qui ressort dans leurs témoignages. Cet « account » nous permet de faire un lien avec le point suivant, car il établit un lien entre « la langue officielle » et « le français de France ».

5.2.4. Définitions du « français québécois ».

Un bon nombre des particularisations du « français québécois » existantes dans les entrevues sont, tel que nous l'avons déjà remarqué plus haut, des constructions négatives : *« un français... impeccable, pas du tout le québécois » (37), « Mais on ne parle pas le québécois à la télé... » (42), « je pouvais me rendre compte qu'on parlait un français mais je ne comprenais les mots, la prononciation, il me semblait tout différent... » (48), « je ne le trouve pas très... une langue très, disons, ... harmonieux, harmonieuse » (1347), « la mauvaise pronon(cia)tion du français, le français québécois » (3538), « une langue... déformée comme ça » (3578), etc.*

Mais nous avons également retrouvé des caractérisations de type affirmatif : *« j'ai trouvé des expressions québécoises que je trouve très 'expressives' » (259), « le français québécois... est trop mélangé, est trop mêlé, parce que...je peux écouter des influences de l'anglais » (278), « c'est la langue de les personnes » - la langue comme composante identitaire (293), « il y a des anglicismes, comme... je m'attendais aussi à... des anglicismes, étant donné, uh... les voisins, les États-Unis » (599), « je pense que le français d'ici s'est une français... archaïque, ... et sont (il y a) beaucoup des... des mots qui viennent d'anglais, et je crois que c'est une mélange entre l'anglais et le français » (856), « c'est une langue... comme un dialecte » (971), « ici au Québec c'est une mélange, et cette langue se transforme, parce qu'il y a beaucoup des choses qui viennent d'anglais, uh... c'est une langue vivant, ha, ha, ha, comme toutes les langues... et... un peu dur » (1038), « C'est un autre type de français, ils ont les, par exemple la façon de prononcer les "t", c'est "tzu", c'est... un peu mouillé, et puis c'est l'intonation de certains mots, que diffère... » (1206), « je ne savais pas que ça pourrait être si difficile à comprendre, le*

québécois » (1232), « en français québécois il y a beaucoup de mots qui proviennent de l'anglais » (1586) « le québécois, c'est mon avis... est parlé... des les gens qui habitent ici, qui sont nés ici » (2398), « c'est la façon de parler... ça c'est ... je pense que c'est un peu dur aussi, la façon de parler, parce que... c'est comme ça, ils parlent comme ça » (2632), « ... il y a - pour vous... une différence entre le français international et... le français... québécois ? « Familiar », québécoise, populaire, oui, c'est une différence. » (3055), « aussi cette habitude de mélanger les mots anglais et les mots français » (3695), « ... comment décririez-vous vos premiers contacts avec le français tel qu'on le parle au Québec ? Le français québécois ? » (4191), « les gens de la rue, de de-de la roue, sont plus habitués à parler le- le joual ? » (4219).

Comparé au français de France, qui serait plutôt défini en termes généraux, et étroitement associé au français normatif, le français québécois semble plus souvent défini à travers des particularités, à des spécificités d'ordre mineur, mais qui arrivent tout de même à créer un écart sensible avec les autres types de français mentionnés.

5.2.5 Français normatif – français de France.

Ce rapport nous apparaît intéressant parce qu'il oppose deux notions qui sont caractérisées par un degré de conceptualisation important. Effectivement, la représentation de l'usage hexagonal ne peut se baser, comme c'est le cas pour l'usage québécois, sur une expérience immédiate, mais, dans le plus heureux des cas, sur des « indices » linguistiques indirects, tels les émissions de télévision, les livres ou le contact avec un Français expatrié. Comme l'existence même de l'usage hexagonal ne peut pas être démontrée par certains sujets qui n'ont jamais été en contact avec un environnement linguistique hexagonal (seulement six des dix-huit sujets ont vécu en France ou l'ont visitée), elle nous est offerte comme une hypothèse, ce qui représente pour nous la preuve d'une activité métalinguistique assez importante pour objectiver des entités à partir de déductions : « ...je crois que existe aussi le français populaire, mais comme je n'ai visité jamais la France, je ne peux dire exact 'Oui, existe', non, mais je pense que existe, mais pour moi, seul mon contact avec le français c'était quand je regardais à télé ou j'écoutais les radio, mais bien sûr... le français que j'écoutais c'était un français élevé, clair » (3165).

Ainsi, l'existence de plusieurs types de parler sur le territoire français est perçue, à notre avis, toujours en rapport avec une `version standard` : « même dans la France, dans les provinces de la France on parle différemment, donc c'est pour cette raison que j'ai dit dialecte, donc ce que tient vraiment du territoire, de la région... » (225). Dans ce cas, la connaissance de l'existence

des différences entre les diverses régions de la France semble cautionner par la suite l'inclusion du parler québécois dans une classe de 'dialectes' / 'parlers'. Le sujet semble pouvoir inclure plus facilement un élément dans une somme qui est déjà « homologuée ». Les parlers français seraient utilisés ici afin de légitimer la différence constatée au Québec, afin d'établir une « normalité de la différence ».

Nous retrouvons le rapport 'version standard' – 'usage français' à plusieurs reprises : « *comme si j'étais dans une région de la France qui n'était pas Paris* » et « *... par rapport à l'Académie Française...* ». (682) « *quand nous sommes arrivés en France on a eu des difficultés à comprendre le français parlé, c'était l'accent... parisien, qui diffère un peu de ce qu'on apprenait à l'école* » (1198). « *ce que j'appelle le français standard c'est le français... de France... Mais, en France aussi ... j'ai rencontré des dialectes... des différences d'accents* » (1220). « *À l'école ils m'ont dit que le français standard c'est ... que ce n'est pas le français de France, c'est un français international* » (1469). « *même en France il y a beaucoup des... dialectes, dans différentes régions* » (2601).

Un des sujets nous rend compte des difficultés produites par l'écart entre le français institutionnalisé, acquis à travers l'enseignement et le français 'sur le terrain' : « *J'ai étudié le français depuis... (l'âge de) quinze ans je pense, ... mais je l'ai étudié intensivement au lycée, ou au collège... j'avais dix heures de français par semaine, et puis... quand... je suis arrivée en France, j'ai eu vraiment des difficultés à me faire comprendre à cause de l'accent, et j'ai beaucoup travaillé sur l'accent, j'ai pris des cours de... comment est-ce que ça s'appelle?... uh... Phonétique ? Phonétique, oui, c'est ça.* » (1240). Il y aurait ainsi un « accent de l'enseignement », dissemblable de l'usage quotidien. Mais ce qui nous paraît notable dans cet exemple c'est le fait que le sujet ait trouvé une solution institutionnelle à un problème créé apparemment par l'école. C'est donc à l'autorité scolaire que le sujet confie la résolution de ses difficultés, signe pour nous d'un besoin prescriptif même en matière d'adaptation à l'usage.

Les deux tableaux qui suivent et que nous avons réalisés en essayant de systématiser les informations retenues dans ce chapitre ne s'arrogent aucune symbolique pictographique traditionnelle : il n'y a donc pas de hiérarchie (haut - bas) associée aux emplacements des termes sur la feuille, car ce genre de hiérarchie linguistique classique (système ← norme ← usage) est impropre à une analyse de type ethnométhodologique. Nous préférierions que le lecteur ait une « vue aérienne » (*bird's eye look*) non-orientée et non polarisée. Dans le premier tableau, l'élément central est la notion greimassienne de « conflit » ou de « rupture du contrat », s'opposant aux notions d'« ordre » ou de « pleine jouissance des valeurs » (Greimas, 1966,

p.208). C'est cette différence souvent oppositive qui serait selon Greimas la force motrice poussant à l'action les sujets. Dans notre cas, elle s'établit entre des représentations qualitatives de la langue, et ces dernières sont à leur tour associées à des groupes socioprofessionnels se situant à l'intérieur de l'aire géographique québécoise. Dans le deuxième tableau, nous avons tenté de visualiser la position des termes employés, les uns par rapport aux autres, tout en étant pleinement conscient que notre démarche se fie uniquement à l'apparence linguistique des expressions employées et que nous n'avons accès que partiellement à la signification exacte se trouvant derrière chacun des ces termes.

Comme nous l'avons indiqué en début de cette partie, ce travail de reconsidération des notions linguistiques en tenant compte de l'emploi qui en a été fait par les sujets, nous permettra par la suite, dans la partie d'analyse proprement dite, d'user d'un appareillage personnalisé par rapport au corpus mais aussi plus en conformité avec les principes ethnométhodologiques.

6. Analyse ethnométhodologique et sémiotique des réponses de nos informants.

Dans cette partie nous avons sélectionné les comptes-rendus qui représentent pour nous l'expression d'une activité métalinguistique de deuxième type. c'est à dire des verbalisations qui prennent en considération la langue ou ses manifestations (le système, la norme, les usages) dans leur intégralité. Nous avons déjà expliqué dans la partie *Méthodologie* comment le corpus lui-même nous a guidé dans la sélection des fragments métalinguistiquement riches. Le locuteur interviewé se positionne dans ces cas non pas par rapport à la grammaticalité d'une expression ponctuelle mais bien par rapport à sa représentation personnelle de notions plus spéculatives et globalisantes.

Dans ce qui suit, nous nous attacherons donc à l'analyse détaillée des manières dont les dix-huit sujets interviewés problématisent et invoquent la question de la norme linguistique, de façon implicite ou explicite.

6.1. Analyses des réponses du sujet #1. (A-C-F-2-C)

A-C-F-2-C

176 – 193

Donc dans votre entourage, quelle impression avez-vous des gens de votre entourage concernant justement leur positionnement par rapport au québécois, quand ils font des commentaires sur ce sujet là, même si, comme vous l'avez dit, il n'est pas très souvent abordé,

Il n'y a pas des échanges mais le sujet est abordé,

Ah, d'accord ...

En général, tout le monde se plaint de ce québécois, ... tous sont mécontents, ... c'est vrai, ... tout le monde ne comprend rien à l'arrivée ici, il y a une difficulté pour l'apprendre, il faut le vouloir, vraiment, eh ...

Donc la difficulté ça serait plutôt du côté d'une volonté que du côté des capacités intellectuelles, ou un mélange de deux ? ...

Oui, je pense, oui, eh... si quelqu'un est capable d'apprendre le français, il est capable aussi d'apprendre le québécois, mais le problème...

Pourvu qu'il veuille ...

Qu'il veuille, oui, ... Des fois j'entends dire : « Ce n'est pas le français », « Pourquoi l'apprendre ? », « Je veux parler le français », « Qu'on parle le français. », tout ça, je ne sais pas si c'est la bonne position à prendre, parce que le

monde ne change pas d'après nous, c'est nous qui devons changer, eh... mais il y a quand même une difficulté au début pour ceux qui viennent ici.

Le sujet déclare avoir connaissance des activités métalinguistiques qui sont entièrement détachées (qui ne sont pas directement produites par, ou ne déboucheront pas sur) des exemples précis, ou des échanges à des fins pratiques : « *Il n'y a pas des échanges, mais le sujet est abordé* ».

Selon le sujet, le discours concernerait des considérations d'ordre général : « *En général, tout le monde se plaint.* » Cette activité métalinguistique semble émerger du manque de compréhension éprouvé par les immigrants. Mais les difficultés ressenties pour la compréhension s'étendent aussi à l'apprentissage, car cela semble tenir de la détermination personnelle : « *il faut le vouloir vraiment* ». Dans cette première partie, le rôle de la norme est présenté comme presque inexistant ; il s'agirait, tel que mis en valeur par le sujet, de difficultés « universelles » pour des gens qui changent d'environnement linguistique.

Mais l'utilisation du verbe « vouloir » sort déjà le discours du domaine logique du « pouvoir faire », du « pouvoir apprendre ». « *Il faut le vouloir, vraiment* » introduit dans le discours d'autres facteurs d'apprentissage que les simples capacités linguistiques du sujet.

À notre demande de précisions, le sujet semble écarter encore un peu la piste du « pouvoir faire », en mettant sur un pied d'égalité le français et le québécois du point de vue de leur difficulté d'apprentissage. Le « pouvoir faire » devient dans ce cas un « 'pouvoir vouloir' faire ». Ainsi, il revient sur le vouloir apprendre : « *mais le problème* », en présentant des « slogans » qui semblent l'aider à résumer les attitudes critiques de son entourage. Ces positions que nous accordons à considérer assez « intransigeantes » marquent l'écart perçu par les immigrants entre leur image d'un français idéalisé, normatif, et les réalités linguistiques au Québec.

Nous pouvons associer le ton impératif et tranchant de ces slogans au caractère prescriptif de la norme. Les gens, tel que présentés par le sujet, semblent s'approprier le caractère autoritaire de la norme explicite, ils l'utilisent afin d'émettre leur propre point de vue, et cela d'une manière complètement dénuée de toute exemplification ponctuelle.

Ensuite, le sujet semble remettre en question cette attitude extrême : « *je ne sais pas si c'est la bonne position à prendre* » et justifie son doute en faisant intervenir un élément que nous, en tant que chercheurs, avons tendance à identifier avec l'usage hjelmslevien, à savoir le rapport de force dans lequel ce dernier s'engage avec le comportement dicté par la représentation de la norme des immigrants. Dans ce cas précis, (mais pas dans d'autres comptes rendus de la même entrevue) le sujet semble accorder la suprématie à la « *façon de parler qu'utilise le monde* »,

donc à la version obtenue en faisant la moyenne statistique, à la norme descriptive autrement dit, et par conséquent suggérer une attitude logique à adopter : « *c'est nous qui devons changer* ». Puisque, comme nous l'avons dit ci-dessus, le « pouvoir apprendre » n'entre pas en jeu et le « vouloir apprendre » ne semble pas offrir une solution au « problème », c'est finalement le « devoir apprendre » qui l'emporte : « *nous devons changer* ». Suite aux négociations opérées par le sujet, sa représentation de la norme prescriptive, qu'il détaille à plusieurs reprises dans son entrevue, semble modifiée par le constat des réalités linguistiques environnantes qui lui imposent une norme « pratique » descriptive. Nous ne pouvons pas savoir exactement ce que représentent les deux types de norme pour le sujet, mais, en prenant en considération ses « accounts », nous pouvons conclure qu'il en tient compte, et utilise ses représentations afin d'adapter son comportement linguistique. Ces outils lui servent ainsi à évaluer la situation.

A-C-F-2-C

257 – 263

J'espère, une fois, comprendre très bien le québécois, je ne sais pas si je suis capable de le parler, je ne le veux pas, je l'avoue, eh... parce que j'aime le français, j'aime la sonorité du français, eh... il est vrai que j'ai trouvé des expressions québécoises que je trouve très « expressives », peut-être je vais les utiliser, mais... j'ai quand même l'intention de respecter les règles du français, les normes linguistiques,... je ne me vois pas faire des fautes juste, ... seulement pour ...parler le québécois, non, c'est pas moi, ...

Afin de réconcilier sa représentation d'un modèle normatif à suivre et les contraintes que semblent lui imposer son environnement, le sujet scinde le comportement linguistique en deux parties : les compétences de compréhension (en tant qu'auditeur) et les compétences de performativité (en tant que locuteur qui accomplit un acte de parole). Cette division nous paraît importante car elle se superpose sur un modèle communicationnel classique :

* une fonction passive, de récepteur – même si la compréhension requiert un effort tout aussi important que son pendant :

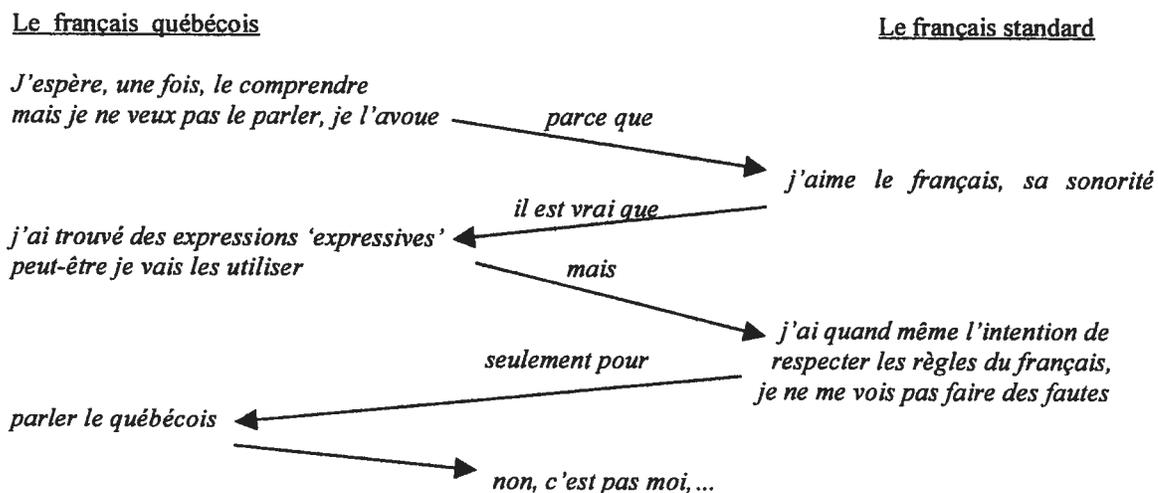
* une fonction active, d'émetteur.

Des deux parties, le sujet choisit d'associer aux normes linguistiques seulement la partie active – émettrice de ses compétences. Cela nous fait penser à un dérivé de l'assertion numéro quatorze de notre liste : « nous ne sommes pas responsables de ce que nous entendons ». Le sujet se place ici dans le domaine du « vouloir faire » : « *j'espère, une fois* », « *j'ai l'intention* », « *je ne me vois pas faire* », et non pas dans celui du « devoir faire », ce qui atténue l'impact de son choix.

De la même manière, il se garde de se montrer catégorique et se réserve aussi une marge de manœuvre pour l'incertitude inhérente au futur : « *je ne sais pas* ».

« *Je l'avoue* » témoigne selon nous non pas tant d'un conflit interne, que de la prise de conscience de ce conflit, comme si le fait de refuser d'adopter l'usage québécois n'était pas à exprimer sans aucun souci. Cela semble contrevenir, au moins en apparence à notre assertion concernant l'adoption de la langue du pays d'accueil. Comme c'est souvent le cas pour les refus, la justification offerte ne touche pas à l'objet du refus, elle semble détourner le propos sur quelque chose qui serait plus facile à assumer. « *Je ne me vois pas faire des fautes* » peut être vue comme une extension de la prise de conscience nommée plus haut : elle concernerait le rôle social que doit prendre le locuteur - émetteur. Cela ne reste qu'un « rôle » qui n'est pas compatible avec le restant de rôles qui semblent former sa personnalité : « *Non, c'est pas moi* ». Par ailleurs, le respect des normes nous est présenté comme celui d'un choix volontaire (vouloir faire) : « *j'ai l'intention de respecter* ».

« *Il est vrai que j'ai trouvé des expressions québécoises que je trouve très 'expressives'* » peut, à notre avis, avoir deux fonctions : premièrement, parer aux attaques possibles, et deuxièmement, rassurer en montrant que sa position n'est pas irréfléchie, mais une position qui découle d'un cheminement lucide. Nous avons essayé de schématiser ce mouvement d'oscillation entre les deux pôles établis par le sujet lui-même dans la figure suivante :



6.2. Analyses des réponses du sujet #2. (C-D-F-4-S)

... *Les personnes qui habitent au nord de Montréal, ou dans les petites villes, parlent un-français-une-français-un français-une-française, une langue que je peux pas comprendre, pas du tout, et aussi la majorité de les personnes que je connais et qui sont venues de la Roumanie ou des... encore que les personnes qui viennent de Maroc, on peut dire, comprend pas toujours ça que... les québécois dit - je pense que c'est trop mêlé, hmm, c'est ça...*

Donc l'opinion serait plutôt... positive ou plutôt négative, ou...

Je n'aime pas dire négative, parce que c'est la langue de les personnes, et... c'est son... ses choix ?, son choix ?, de parler, de la parler, mais pour moi, j'aimerais mieux à-étudier la français originale, la français de France – c'est ça que je pense originelle-, et j'aimerais mieux...

Le sujet déclare ses difficultés à comprendre un certain parler identifié géographiquement. et ensuite rend compte d'autres cas semblables au sien. Il opère un débrayage. en élargissant le cadre et en cherchant l'appui d'autres personnes dans sa situation. Ce que nous trouvons intéressant dans ce cas. c'est le mouvement du sujet pour refaire une sorte de norme descriptive composée par tous ceux qui ne comprennent pas l'accent québécois. afin de mieux justifier sa situation et pour l'opposer à cette population qu'il nous présente comme minoritaire au Québec : « *Les personnes qui habitent au nord de Montréal, ou dans les petites villes* ». Il utilise l'exemple des autres dans la même situation pour construire une « majorité » lui permettant de justifier le choix qu'il fait valoir ensuite : « moi, j'aimerais mieux à étudier ». Ce mouvement qui fait appel aux autres communautés francophones immigrées au Québec est utilisé aussi par d'autres sujets : (867. A-P-F-5-C - 1481. A-M-F-6-M - 1825. G-S-F-7-E - 3673. M-M-H-11-H - 4233. L-C-H-15-I).

Mis devant le choix. le sujet opte pour le qualificatif « *négative* ». mais il l'amende immédiatement. en se montrant en désaccord avec sa connotation. La justification du rejet de ce terme « fort » quitte par contre l'aire linguistique pour chercher des arguments d'ordre moral : le respect des autres. Nous soulignons que. de ce point de vue. la langue semble constituer. pour le sujet. une partie intégrante de l'identité des gens : « *c'est la langue de les personnes, et... c'est son... ses choix ?, son choix ?, de parler, de la parler* ». Leur façon de parler les définit et elle est. par conséquent. inattaquable. Mais la logique de la réflexivité implique également le respect réciproque : le sujet se réserve ainsi le droit de choisir à son tour ce que bon lui semble : « *mais pour moi, j'aimerais...* ».

C-D-F-4-S

338 – 343

... Si, si on parle de... être capable d'apprendre le français... seulement pour (à) écouter les autres personnes... uh... je pense que c'est..., ça dépend aussi, ça en (?) difficile d'apprendre le français, juste avec..., juste ...d'écouter les autres personnes, parce que... moi, je dis, « tu peux pas entendre », je-moi « je peux pas entendre », et je ne peux pas apprendre, juste quelques mots, mais pas à m'exprimer très bien, je dois aller à-à l'école pour ça...

Le sujet prend en compte la possibilité d'apprendre le français « *seulement pour écouter (juste en écoutant)¹ les autres personnes* » et déclare que cette façon a ses limites : « *je ne peux pas apprendre, juste (sauf) quelques mots* ». Il ne nous présente pas clairement sa position (le vouloir faire), mais il nous décrit les exigences hypothétiques pour obtenir un niveau où l'on peut « *s'exprimer très bien* ».

La relation entre le « pouvoir faire » - « *je ne peux pas apprendre* » et le « devoir faire » - « *je dois aller à l'école pour ça* » semble évidente, et, si nous tenons compte des notions cartographiées au Tableau numéro 1, nous pourrions conclure à l'identification entre : « *écouter les autres personnes* » et le français appris dans la rue d'un côté, et « *aller à l'école* » et l'institution qui confère la garantie de la qualité (connotée selon nous de la norme prescriptive, ou de l'autorité garante de la « qualité » de la langue) d'un autre côté.

Le sujet ne semble pas juger directement ses deux représentations de la norme et de l'usage, il les évalue plutôt à travers leur potentiel « instructif ». Leur classification tient ainsi compte des retombées individuelles, des connaissances assimilables par le sujet.

6.3. Analyses des réponses du sujet #3. (L-A-F-8-E)

L-A-F-8-E 574 – 595

Donc, uh... mais quand je prenais part directement à une discussion, uh... ça allait bien, même si comprenais pas le mot, je le déduisais du contexte. Mais quand il y avait quelqu'un à côté de moi, parler dans les rues, alors là, ça m'est arrivé de comprendre à peu près 50% et c'est beaucoup. Uh... je vais citer quand même les expressions, ha, ha, ha, ha, ha (il a apporté une liste d'expressions cueillies depuis son arrivée) Je peux ?

Uh... oui, avec les expressions ?, oui, oui.

¹ Aux endroits du corpus où nous sommes sûr qu'il s'agit des calques roumains, nous avons décidé d'éclaircir un peu la syntaxe parfois obscure. Nous remarquons également, chez ce sujet en particulier, des calques anglais.

Donc je m'attendais aux « soldes » mais il y avait des « rabais », la mère, quand elle parlait aux enfants, elle leur disait « je peux avoir un bec » au lieu de dire « un baiser », et... « blonde » pour « petite amie » et « chum » pour, uh, pour lui, je pense, c'est assez connu, mais je l'ai entendu vraiment. « Brassière » pour le « soutien-gorge »

Oui, oui,

Et ça m'a un peu choqué le mot « breuvage », parce que « breuvage » je le percevais comme pour les animaux, mais en fait c'était juste un boisson, ha, ha, ha. Et... les liqueurs aussi, parce que j'ai regardé... les prix des liqueurs, et c'est pas du tout cher, c'était parce qu'il y avait pas de l'alcool dedans, c'était juste une boisson gazeuse, ... uh, le mot « magasiner » pour « faire des courses », c'est déjà connu, le mot « niaiseux », j'ai eu du mal à comprendre, et je ne sais même pas maintenant ce que c'est, peut être que c'est... niais.

Dans ce cas, le sujet concrétise la différence. il se présente à l'interview avec une liste d'équivalences qu'il a dressée au fil du temps, depuis son arrivée. Il insiste pour faire la lecture de cette liste des termes synonymiques avec d'un côté les mots spécifiques rencontrés au Québec et d'autre côté les termes rencontrés et utilisés lors de son séjour en France. Néanmoins, il ne s'agit pas d'une simple lecture. le sujet se sert de cette énumération pour s'élever à un niveau métalinguistique. et pour se positionner indirectement par rapport aux deux « colonnes » de sa liste.

S'attendre aux « soldes », mais trouver des « rabais »², exprime pour le moins un élément de surprise. et en même temps confère au mot « soldes » une autorité plus grande que celle du mot « rabais ». compte tenu aussi de l'affirmation qu'elle fait un peu plus loin : « la français parlé à Paris est le plus pur ».

Du fait de l'avoir plus souvent rencontré, le sujet accorde aux « soldes » une valeur normative que l'on pourrait qualifier d'essence descriptive. Il faut souligner qu'en disant « *le français le plus pur est celui qu'on parle à Paris* », le sujet semble faire un rapprochement important (voire une superposition) du français normatif prescriptif et descriptif. Il nous apparaît évident que les deux « colonnes » de la liste ne peuvent pas se trouver sur le même niveau, puisque la colonne du français de Paris jouit de ce que nous pourrions appeler une « idéalisation ».

² Le couple rabais - soldes n'est pas tout à fait synonymique, puisque rabais = diminution de prix d'un produit, et soldes = la mise en vente de produits ayant souffert un rabais. De plus, « rabais » est un mot qui est largement répandu dans toute la francophonie.

Dans la phrase « *je pense, c'est assez connu* (ou, plus bas, « *c'est déjà connu* »), *mais je l'ai entendu vraiment* », le sujet essaie de nous présenter le pendant de la « blonde » : « *chum* », mais il semble être moins sûr à propos de ce deuxième terme : « *je pense* ». Avec « *c'est assez connu* », il semble vouloir s'aider de la notoriété du mot et semble se servir du pouvoir de la norme descriptive ; « *mais je l'ai vraiment entendu* » pourrait être interprété comme une validation, un argument de plus pour conclure à la justesse de sa paire. La norme descriptive, « *c'est assez connu* », ne suffit apparemment pas, le fait d'en avoir fait l'expérience personnellement est essentiel dans l'établissement de son opinion. La norme est utilisée dans le raisonnement, mais elle ne représente qu'une partie de l'image finale qui nous est présentée.

À la ligne 591, le sujet essaie de nous présenter un cas de calque sémantique (liqueur = boisson alcoolisée = faux ami, anglicisme utilisé au Québec pour désigner une boisson gazeuse) comme un cas de « polysémie géographique » qu'il narrativise : « *j'ai regardé les prix* ». Ce cas précis permet une confusion jusqu'à un certain point et le sujet la décrit comme une histoire personnelle. Le constat de la différence étant fait et donc prouvé, il n'y a plus de doute. Encore une fois, nous remarquons l'expérience d'« appropriation critique » du sens à partir d'un fait vécu.

L-A-F-8-E

610 – 622

... Et, uh... hier, c'est passée, c'est une chose très drôle, je disais à quelqu'un que j'ai fait une salade de fruits avec de la pastèque, et... c'était un québécois qui m'a demandé qu'est-ce que ça veut dire « la pastèque », je lui ai répondu que c'est... c'était « le melon d'eau », heureusement que je savais comment l'expliquer, parce qu'il m'a dit « non, ce mot n'existe pas, il n'est même pas dans le dictionnaire. Alors, on a pris le Petit Robert, je lui ai montré que ça existe « la pastèque », mais entre parenthèses c'était marqué, uh... uh, « d'origine arabe », alors il a dit « ah, bah, tu vois, c'est d'origine arabe, ça compte pas ». Donc, ha, ha, ha, ha, ha. Ça peut prouver que les québécois... ben, qu'il y a des mots français qu'on utilise qu'en France. Uh... ah, et aussi pour le cantaloup, le melon... je veux dire le melon, comme on dit en France, ils disaient les cantaloups, heureusement que j'ai vu... au magasin, uh... parce que sinon, le cantaloup, ça ne me dit rien. ...

Il s'agit ici d'un autre « account » qui fait intervenir d'après nous l'idée de norme prescriptive à travers son instrument principal, le dictionnaire, et qui nous permet d'entrevoir comment la norme s'incarne à travers les événements sociaux. Le sujet nous relate un petit « incident

linguistique », qu'il qualifie d'emblée : « *c'est une chose très drôle* ». Nous verrons que ce « *drôle* » a beaucoup à faire avec la négociation de la norme (validation - sanction).

Le sujet échange avec son interlocuteur sur une salade de fruits contenant de la « *pastèque* ». Après l'avoir identifié comme « *quelqu'un* », le sujet précise un peu davantage et dit : « *c'était un québécois* ». Cela peut être interprété à travers l'assertion numéro deux de notre liste, plus précisément comme l'expression d'un certain étonnement concernant la lacune, car ce dernier, en tant que locuteur natif, est censé mieux maîtriser la langue. Le sujet semble se plier à la norme descriptive en offrant à son interlocuteur la version locale de la pastèque : « *c'était un melon d'eau* ».

« *Heureusement que je savais comment l'expliquer* » marque pour nous l'expression d'une certaine confiance de la part du sujet, pour s'engager dans le petit conflit linguistique décrit. Le refus formel de l'interlocuteur ouvre le conflit et les deux parties conviennent, « *on a pris* », de recourir à une instance ayant de l'autorité : « *le petit Robert* ». « *Je lui ai montré que ça existe* » - le sujet se positionne comme étant de son devoir de fixer la preuve de ce qu'il a avancé, donc nous déduisons que le rapport de forces dans ce désaccord favorise le francophone natif face au locuteur allophone. Au niveau de l'acte de parole, le premier a l'autorité et le deuxième est obligé de se justifier, ce qui nous renvoie au numéro deux de notre liste d'assertions, sauf que dans ce cas précis nous appliquerons plutôt un dérivé : en cas de conflit linguistique, c'est le natif qui est censé avoir raison.

Mais le conflit ne s'éteint pas là, car nous pouvons déduire que le francophone natif ne renonce pas à son autorité et il remet en cause celle du « *dictionnaire* ». L'étymologie du mot « *d'origine arabe* » est utilisée comme un facteur apportant un exotisme qui le disqualifie du vocabulaire de base : « *ça ne compte pas* ». La sanction finale du sujet est le rire³ : « *Donc, ha ha ha ...* », fait qui rejoint la « *chose très drôle* » du début. Nous estimons que le locuteur natif met en question dans ce cas l'autorité du dictionnaire, afin de sauver son autorité linguistique, ce qui montre que le locuteur québécois a, dans ce cas, une autonomie importante par rapport à l'institution du dictionnaire et, plus encore, il l'utilise afin de servir ses intérêts. Le sujet, en tant que « *challengeur* » linguistique dans ce conflit, rejette l'autorité de son interlocuteur et considère

³ Tout au long des entrevues, nous avons senti les rires des gens un peu comme des rires « asiatiques », gênés, comme s'ils étaient souvent l'expression de sentiments qu'ils ne voulaient pas montrer. Derrière le rire des sujets (associé bien sûr avec d'autres éléments de communication non-verbale) nous avons senti beaucoup d'embarras, chose qui nous a été confirmée par les relecteurs. Leur rire suivait souvent après une « sentence » trop nette, trop « politiquement incorrecte ».

risible le fait de repousser l'autorité du dictionnaire. Nous pouvons en déduire un attachement très important de la part du sujet envers « *Le petit Robert* », comme un garant de la propriété⁴.

L-A-F-8-E

680 – 693

Non, par rapport à, je sais pas, quand vous dites qu'il est différent, il serait différent par

rapport à quoi ?

Ben, par rapport à la langue française, oui... que je... uh, on va dire par rapport à l'Académie Française, ha, ha, ha, c'est ce que je me vient à l'esprit, oui par rapport à l'Académie Française, ha, ha, ha, ha.

Donc par rapport à ça il vous semble comment ?

Euh, peut-être un peu vieilli, mais ça, ça c'est parce que j'ai lu, que c'est... le québécois c'est le français parlé il y a ... trois cents ans ? (le sujet hésite sur la liaison entre 'cents' et 'ans').

Trois cents-ans, oui.

Alors, mais ça c'est parce que je sais que c'est un français vieilli, sinon j'aurais, pff, pas su comment le décrire... Un petit peu comme à la campagne, mais ça c'est entre nous, ha, ha, ha, ha. C'est comme si c'était dans une autre ré- comme si j'étais dans une région de la France qui n'était pas Paris, ha, ha, ha, ha.

Donc, à Paris on... d'après vous on parle...

Le français le plus pur ? Oui, d'après moi, ha, ha, ha, ha.

Pour expliquer la différence entre le parler québécois et le parler hexagonal, le sujet essaye de les comparer : « Ben, par rapport à la langue française, oui ... que je... eh ». Dans cette hésitation nous croyons remarquer plusieurs aspects : l'intention initiale d'estimer cette différence d'un point de vue personnel - « que je » - se heurte à un obstacle, que les informations disponibles ne nous permettent pas d'identifier, mais sur lequel nous pouvons avancer l'hypothèse d'une limite personnelle du sujet à définir cette « langue française », ou, encore plus intéressant pour nous, l'hypothèse d'une prise de conscience du sujet par rapport au poids d'une évaluation rapportée à sa personne, comparée avec une définition « objective » de cette langue. L'incertitude avec laquelle il commence sa phrase - « ben, » - est levée par le « oui » qui confirme et renforce sa formule.

⁴ propriété dans son acception de « qualité du mot ou de l'expression qui convient parfaitement à la situation »

Après avoir hésité, le sujet revient : « *on va dire par rapport à l'Académie Française, ha ha ha* ». « *On va dire* » n'engage pas le sujet et n'est pas non plus l'expression d'un consensus du type : « *On peut dire que* ». C'est, d'après nous, faute de mieux qu' : « *on va dire* ». D'ailleurs, le rire qui suit l'énonciation peut très bien être interprété comme une confirmation de notre hypothèse : le sujet se rend compte que sa comparaison ne tient pas trop. Il était censé comparer deux parlars et finit par opposer un parler à une norme de type prescriptif. Nous sommes tentés de croire en fait que le sujet se rend compte du glissement qu'il fait, car il motive son choix presque comme une justification, comme une excuse : « *c'est ce qui me vient à l'esprit, oui* ».

Mais malgré ce recul qu'il prend par rapport à ses dires, l'idée semble lui plaire, en dépit de sa pertinence approximative et il la réitère. Le rire final nous conforte à penser qu'il y a un second degré dans les énoncés du sujet et qu'il est assumé. Nous voyons assez clairement comment un autre pilier de la norme prescriptive est utilisé par le sujet avec un recul que nous associons à l'appropriation de cette notion d' « *Académie Française* » et à sa manipulation en tant qu'outil de raisonnement.

Ce pouvoir de prendre de la distance et de présenter les notions reliées à la norme comme des choses qui font l'objet d'une évaluation se poursuit immédiatement après : « *peut-être un peu vieilli* ». « *Peut-être* » est un signe dont nous pensons qu'il indique le fait qu'il n'adhère pas complètement à cette théorie, et il ajoute dans le même sens : « *mais ça, c'est parce que j'ai lu* ». Il semble avoir un doute devant une théorie avançant que « *le québécois c'est le français parlé ... il y a trois cent ans ?* ». Le doute persiste : « *Alors, mais ça c'est parce que je sais que c'est un français vieilli* » et le sujet semble essayer de faire apparaître / nous dévoiler son propre système de jugement, « *sinon je n'aurais pas su comment le décrire* ». Son incapacité avouée de ne pas pouvoir qualifier le parler québécois n'est pas la preuve d'un manque de moyens, d'habitudes en ce sens; au contraire, il témoigne d'un système d'évaluation qui fonctionne, même si ses résultats ne satisfont pas toujours le sujet : « *...un petit peu comme à la campagne, mais ça reste entre nous, ha, ha, ha* ». Nous avons dans cette phrase un exemple de ce que les ethnométhodologues appellent la réflexivité : le sujet sait qu'il est en condition d'entrevue, mais il lance un énoncé qu'il semble lui-même juger comme exagéré pour être ouvertement déclaré, « *mais ça reste entre nous* ». D'un autre côté, nous soupçonnons que ce « *mais ça reste entre nous* » joue un rôle assez complexe, du moment où le sujet est conscient que, justement, cela ne restera pas « *entre nous* ». Nous le considérons plutôt comme un cadrage de la portée sociale de son affirmation antérieure. Plusieurs normes entrent ici en jeu, et elles seraient de facture plutôt sociale que linguistique. Linguistiquement, « *un petit peu comme à la campagne* » semble pertinent au sujet, mais la connotation sociale qui lui est attribuée le fait réagir et lui fait mettre

des bémols : « un petit peu ». « mais ça reste entre nous » et même le rire. « ha ha ha ha », que les relecteurs du corpus d'entrevues ont qualifié de « gêné ». Dans le conflit entre une représentation de la norme linguistique et une autre de nature sociale, cette dernière prend le devant et amende la première.

L-A-F-8-E

751 – 769

Mais il n'y a pas de jugement de valeur... ?

Non, ni négatif, ni positif, peut-être un petit peu négatif, mais... on comprend, on essaye de ne pas critiquer, ha, ha, ha, ha.

Donc il y a un effort volontaire, de... comme de ne pas trop critiquer ?

Oui, oui.

De votre part, mais est-ce que vous avez rencontré chez d'autres personnes...

Qui se moquaient un peu, je dirais : peut-être... Est-ce que ... Ah, une chose très drôle, le premier rendez-vous que j'ai eu pour les personnes pour les- pour lesquelles je travaille, ils ont fait un effort, uh... net, -je peux dire net ? -

Oui, net, oui.

Un effort ... très évident, de ne pas parler très québécois. Parce qu'après, quand j'ai commencé à travailler pour eux, ils se sont...

Ils se sont « lâches ».

Oui, exactement. Alors, je me suis rendue compte qu'ils peuvent maîtriser, uh, leur accent, ils peuvent faire un effort, de parler mieux...

Cette divergence que nous avons identifiée auparavant, entre les formes incorporées d'une norme sociale (« cela ne se fait pas que de dire du mal des gens ») et celles qui conduisent à une évaluation négative du parler québécois semble être une des sources importantes pour le sujet : « Non, ni négatif, ni positif... ». Les normes sociales, le « code des bonnes manières » l'emportent souvent, comme c'est le cas pour d'autres sujets aussi (C-D-F-4-S – ligne 293 : « j'aime pas dire négative... »). Chaque énoncé qui comporte une variable « sociale » négative est suivi d'une atténuation, une réparation du type « ceci, mais cela ». Il arrive même que le locuteur se positionne en tant que membre responsable de sa catégorie et il semble endosser la responsabilité collective : « On critique pas, hein... ». Comme nous l'avons justifié dans la partie méthodologique, certaines de nos questions restent inachevées, suivant ainsi la stratégie choisie pour la collecte des données : de nombreuses questions sont intentionnellement laissées en suspension afin de permettre aux sujets d'orienter le sens dans la direction qu'ils désirent.

C'est ce qui arrive avec notre question : « *De votre part, mais est-ce que vous avez rencontré chez d'autres personnes...* ». Si nous suivons la logique proposée ci-dessus, le « *peut-être* » du sujet est un « condensé » d'énoncé polarisé du type : avancement - rétractation. C'est le sujet lui-même qui fixe le sens de la question : « ... *qui se moquaient un peu* » pour lui offrir ensuite une réponse ambiguë : « *je dirais : peut-être* ». Le sujet déborde son rôle d'interviewé en finissant / anticipant la question, en la formulant avec ses idées. Nous pouvons interpréter cela comme une déresponsabilisation, une liberté de formuler des mots qui, normalement, sont assumés par celui qui pose les questions. En reprenant le rôle de celui qui répond, il redevient à nouveau responsable et tempéré.

Un autre phénomène intéressant, et qui s'avère assez récurrent dans notre corpus, est l'appel à l'autorité linguistique du chercheur, aussi bien pour « dépanner » un blocage que pour valider un terme dont la signification semble incertaine au sujet.⁵ Parmi ces commentaires « méta – explicites », auto-corrrections, demandes d'hétéro-corrrections et « repairs » (réparations) qui permettraient au linguiste de « saisir » la norme en action, nous n'allons nous arrêter que sur ceux qui, du point de vue de l'ethnométhodologue, nous permettent de statuer sur une prise de conscience patente de la part du sujet. L'envergure de notre travail ne nous permet pas, malheureusement, de nous attarder davantage sur ces phénomènes fort intéressants.

Dans le fragment ci-dessus, le sujet cherche un adjectif afin de qualifier le nom commun « *effort* ». Il trouve « *net* » mais, selon nous, cet adjectif lui semble trop calqué sur le roumain « *net* ». Il fait alors appel aux connaissances de l'intervieweur, et il semble désigner, en lui demandant s'il a le droit de dire « *net* » (« *je peux dire net ?* »), une autorité qui transcende celles des deux locuteurs impliqués ici. Notre avis est soutenu par ce qui nous paraît un rejet de l'autorité de l'intervieweur, puisque le sujet se trouve finalement une autre épithète : « *Un effort ... très évident* ». L'effort dont nous parle le sujet ici est à son tour relié à la notion d'autorité linguistique, du moins c'est ainsi que le sujet interprète la réaction de ses employeurs⁶, et la façon de parler devient aux yeux du sujet une question de choix, accompagné, il est vrai, d'un « *effort* ». Nous rencontrons ici deux types de « pouvoir faire » : « avoir le droit de faire » dans « *je peux dire net ?* » et « être capable de faire » dans « *ils peuvent maîtriser* », et les deux nous paraissent reliés par le sens hiérarchique qu'apporte « *parler mieux* ». « *Mieux* » semble polariser les comportements linguistiques et leur donner un sens (une direction). Le sujet constate et évalue en même temps le changement qu'il a perçu chez ses employeurs.

⁵ Parfois, nous avons à faire à une demande explicite, en roumain : (4057-4061) « *comme s'appelle?*, pour « *urmasi* » Uhh, hmm, *les descendants, pour les descendants*, Oui, les descendants, oui, ... »

⁶ Cela aurait pu très bien signifier le signe ponctuel d'une politesse de la part des employeurs afin de faciliter la compréhension du sujet dans une première rencontre.

L-A-F-8-E 773 – 778

... C'est pour te dire que s'ils veulent, ils peuvent- ils peuvent parler, ils peuvent - ne pas parler- mais se rapprocher du français que nous on considère pur. Mais quand ils sont en famille... ha, ha, ha, ha, ils parlent (?) . Ils ne s'efforcent pas...

Mais pour quoi s'efforceraient-ils ?...

Mais alors pour quoi ils s'efforcent à la télévision ? Vous voyez ?

Le sujet présente ici l'utilisation du français québécois comme une question de choix volontaire. Nous croyons reconnaître ici les catégories du « vouloir faire » contre celle du « pouvoir faire ». Selon le sujet, les gens *choisissent* de ne pas s'efforcer pour se rapprocher du français qu'il considère « *pur* ». Le compte-rendu nous laisse l'impression que c'est l'effort qui est naturel et que c'est le manque d'effort qui serait un peu « déviationniste ». Le standard qu'établissent les médias locaux est un argument de plus dans la logique du sujet, dans son effort de se positionner par rapport à la force environnante émanée de l'usage québécois.

6.4. Analyses des réponses du sujet #4. (A-P-F-5-C)

A-P-F-5-C 944 – 979

Oui, nous avons la facilité d'apprendre plus vite que les autres, bien sûr, parce qu'ils sont des mots très proches de notre langue, et, mais si ce n'est pas une très grande différence... Oui, c'est facile... quand tu es habitué de parler comme ça, comme ici au Québec, tu vas parler comme ça. Si tu commences de... habit, si tu commence de habiter, de habit- d'habiter ici, non ?, tu vas – tu vas parler comme ici... Ça c'est juste.

Uh, mais en même temps, est-ce que vous voyez des difficultés qui... qui pourraient apparaître si vous décidez de- d'apprendre le français tel que... qu'est-ce qui pourrait vous empêcher, par exemple, d'apprendre le français qui... tel- le français qu'on le parle ici ?

Uh..., (?) mon opinion, j'aimerais parler le français... j'aimerais apprendre le français, le bon français, et parler le français, parce qu'avec le bon français, tu peux être, uh... tout le monde peuvent entendre, oui, ici, en France, n'importe où, avec le bon français.

Donc votre stratégie c'est plutôt de... je sais pas, de garder un...

Oui, de garde-de garder une... langue français...

Ze.

*Française, plus, je ne sais, ... mais c'est bien de connaître le jargon d'ici, non ?,
les ... mais ne les utiliser plus (pas), ha, ha, ha.*

Donc c'est bien de le connaître ?

Oui, de le connaître, de...

Mais pourquoi ne pas l'utiliser ?

*... Uh, je ne sais pas, mais, ... parce que c'est une langue, ... je sais pas, c'est
comme une... uh, c'est comme un dialecte.*

Et qu'est-ce qu'il y a de mauvais, ha, ha, dans un dialecte?

*Ha, ha, ha, non, non, mais d'habitude tu aimes la langue qui est très propre, on va
dire comme ça, non ?, c'est très propre comme ça, parce que si tu as dans une, si tu
es dans un niveau social, plus élevé, tu dois parler : propre, on va dire comme ça,
non ? ... si tu es dans la rue, bien sûr, tu n'as pas besoin de ça, non ?, mais si tu
vas, uh... je ne sais pas... ha, ha, ha, j'ai perdu mon idée...*

En décrivant les facilités spécifiques aux immigrants roumains. le sujet se positionne en tant que membre de la communauté : « *mais nous avons la facilité d'apprendre* ».

La similarité entre le français et le roumain (« *les mots sont très proches* ») semble pour lui une évidence (« *bien sûr* »). même si d'autres sujets en doutent et parlent d'une ambivalence. en accusant justement les similitudes d'être la source de pièges. de confusion et de calques : « *la ressemblance donne aussi des pièges* » (L-C-H-15-I. 4345)⁷.

« *Oui, c'est facile* » peut jouer le rôle de validation de son raisonnement antérieur. Ensuite. le sujet échange le « *nous* » collectif pour un « *tu* » impersonnel et amorce un mouvement de débrayage. de généralisation encore plus grande que le « *nous* » communautaire : « *... quand tu es habitué de parler comme ça, ... tu vas parler comme ça* » et « *si tu commence à habiter ici, ... tu vas parler comme ici...* » Ces deux prémisses peuvent être interprétées aussi bien d'un point de vue linguistique que social : les individus manifestent une certaine résilience linguistique et finissent par adopter les habitudes propres aux environnements où ils vivent (donc deux mouvements involontaires). ou alors le sujet suggère qu'il est souhaitable de se soumettre (donc

⁷ Cette idée est soutenue par une autre verbalisation sur la dissemblance des langues : « *...par exemple pour mes collègues chinois qui apprenaient le français – on était au même niveau – mais eux ils faisaient pas le même type d'erreur que je faisais, surtout avec les prépositions, parce que eux ils ont ... quand ils ont appris les prépositions en français ils les ont appris directement comme il fallait... moi je faisais encore beaucoup des associations et je traduisais les prépositions du roumain, donc ...* » (F-M-H-1-I. 5133).

mouvement volontaire) à l'usage (ou la norme descriptive), fait qui nous fait penser au principe numéro trois de notre liste proposée plus haut. Indifféremment de la signification escomptée par le sujet, les processus désignés lui semblent raisonnables : « *Ça, c'est juste* ».

Donc, le sujet - en tant que nouvel arrivant et apprenant le français - devrait logiquement se plier aux règles qu'il considère justes, mais il fait savoir qu'il aimerait parler le français autrement « *...j'aimerais apprendre le français, le bon français, et parler le français* ». Il y a un retour au « *je* » et au mode conditionnel qui positionne le sujet en tant que personne qui défie le naturel des conclusions raisonnables qu'il vient de tirer. Il rejette ces intuitions (activités sociologiques profanes - ou « *folk theories* » en ethnométhodologie) que nous considérons comme deux expressions « *intériorisées* » de la norme, mais il enchaîne avec une explication de son geste en repassant à nouveau dans le registre du « *tu* » impersonnel, donc de l'objectivité universellement observable : « *parce qu'avec le bon français, tu peux être, uh... tout le monde peuvent entendre* ».

Le sujet semble opérer ici un recadrage (ou un changement de circonférence, telle que définie par Kenneth Burke, 1969) afin de restreindre ses deux premières intuitions à une logique locale, secondaire par rapport à une logique « *mondialiste* ». Il utilise d'ailleurs cet argument « *tout le monde est dans une grande gobal-globalisation, non ?* ». (1116)

L'objectivité de ce principe qui surclasse la logique locale n'est pas l'unique source de son éloignement par rapport au français québécois : la préférence pour le « *bon français* » est épaulée par une autre justification, d'ordre linguistique cette fois-ci : « *d'habitude tu aimes la langue qui est très propre* ». Ainsi, le sujet insiste et semble faire une distinction claire entre, d'un côté, une maîtrise passive de la langue : apprendre à « *connaître le jargon d'ici* » - dans le sens de « *comprendre* » et, de l'autre côté, une maîtrise active : « *parler* ». Cette distinction devient très importante pour ses conséquences lorsque le sujet précise : « *mais c'est bien de connaître le jargon d'ici, non ?, les... mais ne les utiliser plus (pas), ha, ha, ha* ».

À ce moment, le sujet semble se servir de ses représentations de la norme pour essayer de justifier son choix de façon objective (il revient au « *tu* » impersonnel). Dans un premier temps, il hésite et trouve finalement une comparaison pour le français du Québec, en l'associant à un dialecte : « *C'est comme un dialecte* ». Il avait déjà qualifié positivement le « *bon* » français d'universellement compréhensible, et à notre question : « *Et qu'est-ce qu'il y a de mauvais ... dans un dialecte?* » il revient et préfère argumenter de façon positive le choix du « *bon français* » : « *...mais d'habitude tu aimes la langue qui est très propre* ». L'utilisation du verbe *aimer* nous permet de voir ici une relation avec la norme prescriptive « *la langue très propre* » qui a été appropriée et qui est passée du domaine du « *devoir faire* » prescriptif dans celui du

« vouloir faire » - « aimer la langue ». La langue « très propre » n'est donc plus présentée comme une exigence, ou comme une imposition sociale extérieure, mais comme un choix et une préférence personnelle. Nous tendons à penser que « d'habitude », qui a un effet relativisant, serait plutôt relié aux comportements linguistiques communs aux locuteurs qu'aux contextes particuliers dans lesquels ceux-ci se trouvent.

« On va dire comme ça, non ? » est un énoncé qui détient une composante (fonction jakobsonienne) notamment **métalinguistique** - « on va dire comme ça » - et **phatique** - « non ? ». Le sujet semble se rendre compte que sa formule « une langue très propre » est justement un peu impropre, et il essaye d'avoir une confirmation de la part de l'intervieweur, « non ? ». Mais ce degré d'approximation, d'impropriété de sa formule ne l'empêche pas d'assumer et de continuer son raisonnement en le réitérant. Si la relation individuelle du sujet avec la norme nous apparaît comme étant de l'ordre de l'adhésion volontaire aux exigences (« tu aimes »), la relation sociale avec la norme est présentée comme étant de l'ordre du devoir faire : « tu dois parler ». La composante linguistique du précepte, qui nous renvoie d'une certaine manière à l'assertion numéro quatre de notre liste (il faut adapter son langage à celui de son environnement, « en bonne compagnie, il faut avoir de bonnes manières »), semble hiérarchiquement inférieure à la composante sociale. La norme linguistique est un outil que l'on peut adapter au contexte : « si tu es dans la rue, tu n'as pas besoin ». Plus loin, il nous rend compte d'une expérience négative qu'il a eue en tant qu'employé d'une banque, derrière le comptoir : il s'est fait sermonner par un Québécois pour avoir utilisé le mot « piastre » en lui rendant de l'argent.

A-P-F-5-C

1128 – 1150

... Ok, ... humm, je sais pas, c'est à-peu-près tout, sauf si vous avez une autre, uh... un autre petit commentaire... à faire, pour... conclure.

La langue français est bon, la langue français d'ici aussi est bon, et... ils doit le garder... plus propre possible, ha, ha, ha. Ici, au Québec.

Qu'est ce que ça veut dire « plus propre » ?

Plus propre, en... pas mélanger, les langues, ... les langues d'ici, parce qu'il se- un gars qui est né ici, il parle, on va dire, l'anglais, français, je ne sais pas, algérien, ou... roumain, espagnol, comme ça, non ? Mais maintenant ça fait un mélange entre les, je ne sais pas, les trois trois, quatre, cinq langues...

Mais ça c'est plus au niveau d'un individu, mais, bon, au niv-

Au niveau de..., non, c'est aussi au niveau de développement des langues... parce que tu... prends cette mo-,

Donc tout le monde devrait essayer de...

Oui, de garder le langage français propre, pas mélangé, - comme l'anglais, ... parce que je crois que, par exemple, ce n'est pas une langue très mélangée, comme... ici.

Si il parlent en Californie, ou... ils parlent beaucoup d'espagnol, oui, ce n'est pas une langue propre, mais, ici c'est la même situation.

Hmm, c'est intéressant,

Oui, et ça c'est mon opinion.

Le sujet s'exprime sur les rapports entre les langues comme des entités qui rivalisent à l'échelle internationale. « Bon » et « bien » semblent viser dans ce cas un certain degré d'utilité pratique imposée par « tout le monde » qui « est dans une grande ... globalisation... ». Du point de vue de la fonctionnalité, le sujet classe le français comme étant « très bon », et il utilise des tournures impersonnelles pour, supposons nous, ajouter plus d'objectivité à ses affirmations. Le multilinguisme est perçu par le sujet comme « magnifique », mais il ajoute une sorte d'exhortation à la « propreté » des langues.

Le sujet se positionne par ailleurs dans le registre du « devoir faire » : « il doit le garder le plus propre possible ». Après avoir dit plus haut : « ici au Québec »... « c'est une langue vivante, ... comme toutes les langues... », phrase qui s'apparente à une description de la réalité sociale -telle que le sujet l'observe-, il passe du côté du « devoir faire » et il semble appliquer sur cette description de la réalité une norme que nous pourrions exprimer dans la formule : une langue doit rester la plus pure possible. « L'impureté » ne vient pas de l'intérieur d'une langue, mais de l'extérieur : « plus propre » = « ne plus mélanger les langues ». Le sujet développe son idée de cette exigence : « Si il parlent en Californie, ou... ils parlent beaucoup d'espagnol, oui, ce n'est pas une langue propre ; mais, ici c'est la même situation », et fait une analogie entre le Québec et la situation linguistique dans l'État de Californie.

Nous avons vu que, malgré la description des réalités linguistiques (telles que conçues par le sujet) énonçant une récurrence dans le comportement « exogame » des langues en général, le sujet propose une conduite qui vient à l'encontre de cette tendance naturelle et, ce qui est le plus important pour nous, il s'approprie cette exigence de « purisme ». Il ne met ce « devoir faire » sur le dos d'aucune « autorité » sociale, il semble l'assumer assez clairement : « Oui, et ça c'est mon opinion ». Nous n'avons aucun moyen de savoir si le sujet pourrait retracer et identifier les sources qui ont influencé son attitude, en revanche, ce qui nous apparaît assez explicitement,

c'est sa volonté de la présenter comme émanant de soi. Cette attitude est peut-être le résultat d'une confrontation avec une réalité linguistique vécue, mais il arrive à cristalliser un précepte opérant à un niveau d'abstraction relativement élevé.

6.5. Analyses des réponses du sujet #5. (L-M-F-10-C)

L-MF-10-C 1380 – 1390

Mais si vous n'avez rencontré beaucoup, comment vous êtes, uh, uh, comment vous êtes sur que ça existe, ha, ha, le québécois véritable ?

Je l'entends à la télé, des fois, et ... à la radio, mais je n'ai pas eu des dialogues, uh, avec beaucoup des québécois. Donc je ne sais pas me, je ne sais pas vraiment me rapporter à un français québécois, si je peux me faire comprendre, et si je peux le comprendre très-très bien, parce que je n'ai pas eu beaucoup des contacts avec eux.

De cet « account » semble se détacher l'opinion du sujet qu'« entendre sporadiquement une langue ne suffit pas pour l'évaluer ». « *Le québécois véritable* » est présenté comme une langue hypothétique, dont il a perçu quelques signes : « *je l'entends à la télé, des fois* ». Ce positionnement, qui n'octroie pas la certitude en l'absence d'une « réelle communication », n'est pas sans nous faire penser à la théorie cybernétique. Un message qui ne s'inscrit pas dans une boucle de rétroaction et d'ajustement ne peut pas avoir un poids très important (« *vraiment* »). En utilisant le « *mais* » oppositif, le sujet essaie ici de comparer deux approches différentes de la langue : une connaissance « passive » de la langue ne peut pas permettre de se forger une impression de la manière dont l'aurait fait une connaissance « active », un contact direct, une négociation immédiate. Il conclut à l'impossibilité objective de se « *rapporter* » au québécois « *véritable* ». N'ayant pas assez de moyens pour s'appropriier cette notion (qu'il utilise quand même, mais sous un régime hypothétique), il en conclut (« *donc* ») à son impossibilité de donner son avis sur la question. Nous remarquons ici que, malgré certaines sources d'information sur la question : les forums sur Internet, le très peu de contacts avec l'administration (fédérale - officier de l'immigration et « très locale » - le concierge), le sujet déclare avoir besoin de plus d'expériences personnelles, équivalentes à ce que nous pourrions appeler un processus individuel qui calque les techniques de la norme descriptive (moyenne statistique recueillie sur le terrain).

Pour ce qui est de la norme prescriptive, celle-ci ne semble appropriable qu'à travers des actions qui, en retour, l'établissent à une échelle personnelle. Le principe à la base de ce comportement n'est pas spécifiquement linguistique, car le sujet semble se guider sur l'axiome : « Pour se prononcer sur une chose, il faut en avoir fait l'expérience soi-même ».

L-M-F-10-C 1419 – 1423

... Donc, à la fin, votre français ça va être un peu différent de leur français ?

Oui, oui, ça c'est sûr, ça c'est sûr. Je ne pense pas que je vais arriver... de changer mon français ou... peut-être c'est ce que je pense maintenant, peut-être ça va changer au fur et à mesure, je ne-je ne sais pas, mais ce qui est sûr c'est que le français de mes enfants ça va être différent de mon français. Parce que ça c'est très-très important, le milieu où on a appris la langue, moi, comme je l'ai ... apprise en France, c'est normal pour moi de ... d'idéaliser un peu le... français... des Françaises - des Français, et... mais pour eux je pense que c'est... ça c'est normal de... parler le français d'une autre manière.

Le sujet semble se trouver ici dans l'explicitation des forces extérieures au « soi », mais qui déterminent le comportement linguistique de la personne : « le milieu ». Pour nous, ce « milieu » pourrait comprendre aussi bien l'influence de deux représentations propres au sujet : d'une part celle de la norme descriptive, et d'autre part celle de la norme prescriptive véhiculée dans un certain espace linguistique. Le sujet émet des doutes en ce qui concerne l'avenir de sa propre évolution linguistique, parce qu'il nous la présente comme étant l'équilibre établi entre deux entités en contradiction : sa volonté et l'influence de son environnement. Par contre, pour ses enfants, il pense que cette dichotomie disparaîtra de façon naturelle : « c'est normal ».

Ce qui est à remarquer dans ce court « account » est la conscientisation et le fait de rendre compte clairement du phénomène d'appropriation de la norme.

Les influences environnementales (le « milieu ») ne sont pas décrites comme agissant directement sur le sujet, ce dernier lui interpose un geste personnel (« idéaliser ») qu'il qualifie de naturel (« c'est normal pour moi »). « Idéaliser un peu » est ici la réponse que le sujet déclare offrir à son environnement. Il reconnaît « l'ascendant » de la première version de français acquise et, plus important, il la cautionne (le milieu me forme – je reforme – ensuite j'informe). Selon les éthnométhodologues, nous avons affaire ici à un exemple d'« accountability » : le sujet tente de rendre en mots ce qui lui arrive et cela établit en même temps un cadre, des lignes de conduite pour les événements à venir (comme dit Coseriu, (2001) : « le locuteur sait »).

« *Idéaliser* » est un verbe transitif direct utilisé ici à la voix active : le sujet agit sur le « français des Français » et c'est celui-ci qui subit l'action. Si l'on regarde sa définition : « *représenter quelque chose de façon idéale* », nous voyons qu'il s'agit d'une construction de la réalité qui s'éloigne en théorie d'un degré d'objectivité établi par une convention sociale. Le plus souvent, ce mouvement d'« embellissement » se fait de façon involontaire. Dans notre cas, il est présenté comme une réaction naturelle, une conséquence logique des conditions linguistiques. Ainsi, « idéaliser », sans être un verbe pronominal, détient une composante réflexive dans sa sémantique : le résultat de l'action est « subi » en même temps par le sujet aussi.

Grammaticalement, c'est l'état du « milieu » qui change, il est « *idéalisé* », mais ce changement se passe dans la perception subjective du sujet, donc tout ce que nous nous permettons de dire c'est que la perception du sujet sur la langue française semble changer.

Le syntagme utilisé par le sujet : « *le français des Français* » nous permet de penser qu'il est en train d'indiquer une norme descriptive et le fait de « idéaliser » pourrait être vu comme l'expression d'une translation vers une norme prescriptive. Le sujet semble contrôler ce processus, car il dit qu'il idéalise même si juste « *un peu* », et en est conscient (il le nomme clairement).

6.6. Analyses des réponses du sujet #6. (A-M-F-6-M)

A-M-F-6-M 1470 – 1485

Justement, qu'est-ce que vous appelez français standard ?

À l'école, ils m'ont dit que le français standard c'est ... que ce n'est pas le français de France, c'est un français international, moi je m'explique que c'est une base, donc c'est un français ... avec la langue ... on peut avoir des accents qui sont vraiment ... en France du Nord, en France du Sud, ... donc comme en roumain.

Donc en roumain on a aussi un roumain standard ?

Oui, oui, je pense, ... c'est des ... versions, des... mais c'est plus facile de comprendre, moi, je pense, entre différents accents en roumain qu'en français plutôt... Parce que moi j'ai parlé avec une personne qui est venue de France, donc il, ...c'est francophone, il a eu beaucoup des problèmes quand il a commencé à parler ici... pour comprendre...Mais parfois les gens ont la capacité d'adapter leur français à ton français, mais ça dépend des gens...

Euh, vous avez dit qu'il faut d'abord acquérir une base de français standard et après on peut se débrouiller...

Oui, on peut avec le temps... oui, moi je pense que c'est comme ça...

Quand nous lui demandons de définir le français standard, terme avancé plus haut par le sujet lui-même, celui-ci nous présente deux versions, complémentaires dans ce cas : premièrement, il dit avoir eu une information dans le cadre institutionnel, qu'il dépersonnalise : « *ils m'ont dit* ». L'information concernée prend ainsi une valeur normative prescriptive (c'est l'école qui fait passer le message), ce qui lui confère une autorité accrue. En deuxième lieu, sans être en désaccord avec cette équivalence (français standard = français international), le sujet se positionne par rapport à celle-ci et développe un peu plus avec quelque chose que nous pouvons considérer comme étant « de son cru ». Il conçoit le français standard (que nous pourrions associer à la notion de norme qui dérive directement du système de la langue hjelmslevien) comme une « base », un socle sur lequel, dès que l'on veut contextualiser l'utilisation de cette « base », on est amené à constater l'existence d'accents locaux. Cette « folk theory » correspond assez fidèlement aux théories classiques sur le fonctionnement du système de la langue. Du point de vue ethnométrologique, nous assistons ici à la réception d'une information extérieure qui semble être perçue par le sujet comme une sorte de « version officielle » et, ensuite, nous pensons déceler le traitement qui lui est appliqué par ce dernier.

Le « *moi* » entre en relation avec « *ils* » et, sans être antagoniques, nous pouvons quand même interpréter le « moi » comme faisant barrage, censurant et validant la légitimité de « *ils* ». « *Je m'explique* » témoigne assez clairement, une fois de plus, de l'activité d'appropriation des réalités sociales qui se présentent au sujet. Nous ignorons si le sujet échafaude son raisonnement lui-même ou si l'idée de la « *base + accents* » a été trouvée quelque part. Ce qui est intéressant pour nous est le fait que le sujet la présente comme étant la sienne, il en assume la paternité. Il se sert de sa théorie pour justifier son comportement linguistique et nous en avons la preuve lorsqu'il contredit un peu sa « théorie » en affirmant ne vouloir acquérir que la « *base* » universellement utilisable. Néanmoins, nous pouvons dire qu'il s'était laissé une « sortie de secours » : « *avec la langue on peut avoir des accents* ». Il semble révoquer en doute le fait que l'on ne peut pas parler concrètement une langue sans avoir un accent. Il met sa phrase sous le signe du « pouvoir faire » et non sous celui du « devoir faire ». En éludant cette réalité communément acceptée, il nous présente la question de l'accent comme facultative, et il déclare vouloir parler un « français de base ». Nous remarquons dans ce cas que le fait de pouvoir développer une « folk theory » qui justifie l'existence des accents et leur naturel (par rapport au contexte géographique) ne semblent pas déterminer le sujet à les accepter (en ce qui concerne son propre comportement linguistique, à tout le moins). La coexistence de plusieurs « théories »

n'empêche pas le sujet de manifester les signes d'une conduite précise et bien définie. Il semble mobiliser ces « théories » tour à tour, afin de rendre compte de son comportement passé ou à venir.

A-M-F-6-M 1488 – 1491

*... Moi, oui, c'est mon opinion, parce que moi je veux accumuler une langue qui est
... comme une base pour les autres, donc... je veux pas utiliser le français
seulement ici, donc je suis intéressée, et pour écrire c'est bien de connaître le
français standard, c'est mieux.*

Si nous mettons en relation cette phrase avec la position du sujet F-M-H-1-1 (5245) qui verbalisait la maîtrise du français « standard » comme une exigence pour l'écriture, nous constatons que, ci-dessus, le sujet mobilise aussi l'argument de l'écrit, mais il le relativise, en le présentant comme un avantage et non comme une obligation. Ceci implique, selon nous, l'universalité de ce choix en utilisant une tournure impersonnelle : « *c'est mieux* », « *c'est bien* » (mais n'allant pas jusqu'à des énoncés de facture déontique : « *c'est nécessaire* », « *il faut* »), et cela après avoir commencé sa phrase de façon très personnelle (« *Moi, oui, c'est mon opinion, parce que moi je veux ...* »).

Nous sommes tenté de penser que ce changement de cadrage *personnel* ⇔ *impersonnel* est recherché par le sujet afin de donner plus de poids à sa position, laquelle lui semble un peu capricieuse : « *... parce que moi, parfois dans ma vie, je préfère de ne faire quelque chose parce que, seulement, je ne veux pas le faire. Donc ça c'est pas quand même normal, je pense,...* » (1659). Nous observons ici que le sujet se forge une position intermédiaire, aussi indépendante par rapport à la norme que par rapport à l'usage, en prenant un recul par rapport aux deux.

A-M-F-6-M 1605 – 1629

Non, non, on respecte cet peuple, c'est un milieu où on peut réaliser un peu de nos rêves, donc je respecte, je ne peux pas être ironique avec leur langue, même le chinois ou les autres langues... Non, non, je n'ai pas d'ironie, mais, vous savez, pour moi, moi j'étais un peu habituée avec le français à l'école, mais pour lui [le mari] c'était le début, donc il peut s'accommoder plus facile à l'accent, parce qu'il a vu seulement cette variante.

Et pour vous, vous dites que c'est moins facile, pourquoi ça serait moins facile ?

C'est moins facile parce que je ne suis pas habituée,... donc moi dans la mémoire, je pense que j'ai des petits, des petites mémoires cachées, des petites pointes, et c'est lui le « caché » avec le français que j'ai appris,... donc... et pour moi c'est un peu, ça dépend de mon personnalité, je préfère d'avoir ...

Et pourquoi ça serait conflictuel le français dans la petite mémoire avec le français qu'on entend ?

Euh, ... je ne sais pas... mais si je pense...

Est-ce que vous le voyez comme un peu conflictuel ou...

Non, non, c'est juste quelque chose de subjectif...

Mais ça pose un problème ?

Oui, je ne sais pas pourquoi, c'est à cause de moi, je pense,... donc c'est juste la volonté qui n'existe pas, je ne sais pas pourquoi, mais je suis un peu retenue.

Le sujet nous offre sa compréhension des différences qu'il y a entre lui (elle) et son époux. Il semble être amusé par le comportement de celui-ci. À notre question si son mari essaie d'imiter le parler québécois pour s'amuser, le sujet répond par la négative et il argumente sa réponse. Néanmoins, pour justifier un comportement linguistique, le sujet utilise des raisons extralinguistiques : « on respecte ce peuple ». Mais ce respect n'est pas « a priori » : il nous est décrit en termes de conséquences logiques et de causalités directes : « c'est un milieu où on peut réaliser un peu de nos rêves, donc je respecte ». D'ailleurs, le respect des autres n'est pas mis sous le signe du « devoir faire », mais sous celui du « pouvoir faire » : « je ne peux pas être ironique ». Le sujet se considère dans l'impossibilité logique d'être ironique, mais pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la langue en elle-même. Nous ne pouvons pas parler de normes linguistiques dans cet « account », mais nous pouvons tout de même dire que là ou logiquement il aurait dû y avoir une explication d'ordre linguistique, le sujet fait intervenir des règles de comportement social. Ces règles de comportement ne sont pas, à leur tour, utilisées en valeur absolue, elles sont plutôt soumises à des standards d'intégrité individuelle : « vous ne pouvez pas rester intègre si vous montrez de l'ingratitude à quelqu'un qui vous montre de la gratitude ». « Même le chinois ou les autres langues » semble diminuer le rapport de détermination suggéré ci-dessus et le reléguer au statut de « d'autant plus si ». Le respect regagne son universalité si « même le chinois » - langue dont la phonétique est apparemment un exemple de source d'hilarité pour un locuteur de langue indo-européenne – mérite le respect. Ensuite, le sujet verbalise une de nos hypothèses de départ, en l'appliquant à son couple : un immigrant qui n'a aucune connaissance du français au moment de son arrivée rencontrera moins

d'entraves « métalinguistiques » dans son processus d'apprentissage que quelqu'un qui arrive avec un bagage linguistique plus ou moins développé. Nous avons rencontré cette idée chez huit interviewés et tous font partie de la deuxième catégorie.

La superposition des normes (variantes) peut donc créer des problèmes : « *il peut s'accommoder plus facile à l'accent, parce qu'il a vu seulement cette variante* ». Le sujet tente de rendre compte, concrètement, de la manière dont se créent ces entraves, en nous offrant une « folk theory » qui tient plutôt de la psycholinguistique. Il se sert d'une analogie avec le domaine informatique et associe ses habitudes linguistiques à des *routines* (le sens informatique du terme). Comme sa mémoire a été « initialisée » avec le français hexagonal, il lui est moins facile de travailler avec des énoncés qui sont « *formatés* » autrement. Encore une fois, le sujet explique sa résistance au changement, en faisant appel à des raisons « cognitives », « neurologiques », et donc extralinguistiques. Par contre, il ramène à son compte l'attitude qu'il a devant ses « *réflexes* » linguistiques : « *ça dépend de ma personnalité* », « *je préfère* », « *c'est à cause de moi* ».

Sa verbalisation se déroule donc sous le signe du « vouloir faire », son attitude linguistique n'étant placée à aucun moment sous l'emprise du « devoir faire ». Si jamais des normes entrent en ligne de compte dans ce cas, nous pouvons dire qu'elles ont été bien « incorporées », car le sujet présente sa conduite comme le résultat exclusif de ses choix personnels : « *je préfère* », « *ça dépend de toi* ». Le « devoir faire » semble la grande absente, et nous apercevons les signes de cette absence dans l'« impersonnalisation » de la volonté individuelle du sujet : « *c'est juste la volonté qui n'existe pas* ». Cette existence « *a priori* » de la volonté représente pour nous le contrôle que semble avoir le sujet sur ses représentations normatives.

A-M-F-6-M

1787 – 1796

Donc pour conclure, comme ça, vous avez, bon, même avant d'arriver au Canada, vous aviez une préférence pour l'anglais depuis toujours ?

Non, non,

Comme vous dites que vous n'aimez pas le français,

Oui, je peux dire qu'avant de venir ici c'était une préférence pour l'anglais, mais c'était pas assez fort comme ici, ici ça a devenu plus fort, je ne sais pas pourquoi...

Parce que j'aime quand j'entends des gens qui parlent anglais, et j'aime... parce que le français c'est pas... quand on entend, c'est pas... mais c'est mon opinion,

Nous avons affaire ici à ce qui semble être des tentatives de positionnement linguistique de l'immigrant. Le Québec étant perçu comme une société où le bilinguisme permet le choix de la langue d'adoption (quoique la majorité des sujets de notre étude se dise favorable au bilinguisme), l'attrait ou le refus d'une langue nous sont présentés par le sujet comme tenant de ses perceptions esthétiques. Plus encore, même cet esthétisme semble avoir une source interne : « *c'est à cause de moi, je pense* ». Le sujet ne nous offre pas assez de précisions pour déduire si ses conceptions esthétiques sont vraiment autonomes ou si elles lui ont été inculquées, mais nous pouvons apprécier la portée de l'appropriation de ces percepts, puisqu'il s'attribue la responsabilité intégrale de ses positions : « *c'est moi* », « *je suis comme ça* ». Au cours de l'entrevue, le sujet n'utilise que très peu d'expressions de la norme et seulement quelques motivations d'ordre social, géographique et cognitif, l'accent étant mis majoritairement sur sa personnalité. Et même pour les motivations d'ordre social et géographique, l'agencement de ces motivations est appuyé sur ses préférences : « *je ne peux pas utiliser la français seulement ici, donc je suis intéressé...* ».

6.7. Analyses des réponses du sujet #7. (G-S-F-7-E)

G-S-F-7-E 1809 – 1822

Donc, moi j'ai... je suis arrivée il y a un an et demi, au Canada, et la première impression c'était que je, je ne sais plus parler français. Ha, ha, ha ! Parce que moi j'ai ... j'ai appris, ... après moi (=selon mon opinion) c'était, j'ai appris le français ; mais en arrivant ici et en, uh... étant en contact avec des gens de différents niveaux sociaux, des fois je me disais : « Est-ce que je parle bien ? », ou « C'est moi qui fais des fautes, ou ce sont les gens qui font des fautes ? ». ... Uh, ... Mais, en fait, ce ne sont pas vraiment des fautes, ce sont des expressions spécifiques québécoises. Uh, ... mais au fur et à mesure, j'ai, j'ai commencé à m'habituer avec ça, j'ai, uh... avec tous les contacts avec ça, j'ai, j'ai commencé à – pas vraiment parler québécois- juste, uh... uh... comprendre ce que les gens veulent dire. Mais, en fait, moi je-je ne suis pas d'accord, c'est une réalité ici mais moi je-je préfère que les-les, ...mes enfants par exemple, apprennent le français ... uh, le français, ha, ha, ha. Même si partout dans le monde il y a des influences, ... je m'imagine qu'aussi en France uh, ... uh, dans les régions uh... de l'Est, par exemple, il y a des influences de l'Allemagne, ...au sud de l'Espagne, et tout ça, mais... j'ai eu

l'impression ici que les gens, uh... ne veulent pas prononcer correctement, c'est comme, aah...

Le sujet rend compte très en détail de son cheminement linguistique. Le constat de la différence est patent, mais ce sujet conçoit tout de suite cette différence en termes de grammaticalité. Sa norme ne correspond pas « *des fois* » à celle de son environnement. Nous sommes tenté de penser à la deuxième assertion de notre liste, plus précisément à celle impliquant l'insécurité de l'allophone devant le francophone de naissance : « *Est-ce que je parle bien ?* », mais aussi à l'assertion numéro cinq de notre liste : *une langue - une norme* : ce qui présuppose que quelqu'un doit être dans son tort. De notre point de vue, le sujet témoigne de la rencontre conflictuelle entre sa perception de la norme (théorique + pratique) et les signaux perçus de la part de son nouvel environnement linguistique, signaux qu'il perçoit comme des indicateurs de la norme descriptive locale. Nous pouvons penser en termes de normes, telles que nous les avons établies dans la section précédente, car le sujet expose la situation en utilisant des *sentences*, des syntagmes tranchant la justesse du discours : « *parler bien* », « *faire des fautes* ». Ensuite, le conflit initial semblé apaisé par le sujet : « *Mais, en fait, ce ne sont pas de fautes* » par la relativisation de la norme descriptive : « *ce sont des expressions spécifiques québécoises* ». « *En fait* » marquerait ici un passage au-delà des apparences initiales, donc un déplacement / changement des perceptions du sujet.

Le précepte « *une langue - une norme* » semble rétabli, car la norme descriptive qui posait un problème métalinguistique au sujet semble désormais subordonnée à la norme du « *français-français* »⁸. Néanmoins, le conflit n'est pas éteint et le fait que le sujet nous présente son comportement social en deux attitudes : « assister activement » (« *juste comprendre* ») et « performer » (« *pas vraiment parler* ») en est un signe apparent. Cette attitude de division des capacités linguistiques est commune à tous les sujets qui nous ont déclaré leur intention d'observer un accent « *français* ». Le deuxième - « *mais, en fait* » - marque une nouvelle prise de distance par rapport à ce qui vient d'être dit, et nous inclinons à le relier à l'énoncé : « *au fur et à mesure, j'ai, j'ai commencé à m'habituer avec ça* ». Cette habitude n'est qu'apparente, car le sujet se déclare en désaccord avec la « *réalité d'ici* ». Nous inclinons à dire que le poids d'une « *réalité* », surtout lorsqu'elle est l'expression d'une représentation qui émane du sujet lui-

⁸ pour avoir accès aussi à la langue maternelle des sujets et par conséquent aux calques et aux erreurs spécifiques aux roumanophones, nous aimerions attirer l'attention sur le fait que dans l'expression « le français-français » les deux termes sont des noms communs, la répétition soulignant l'idée qu'il s'agit du « vrai » français, comme dans une structure de type : « c'était des vacances-vacances » = « c'était de vraies vacances ». Un autre sujet : D-B-H-14-P utilise aussi la même construction : « *Beaucoup des expressions inconnues, qui n'ont pas une équivalence en, uh, dans la langue, uh, français, français - français...* » - (3948)

même. est assez important pour qu'il ne puisse pas être mis en question sans être accompagné d'un appareillage de motivations. Même si le sujet semble lui trouver une valeur présomptive (« *je m'imagine* ») d'universalité (« *partout dans le monde* »), il met de côté l'implacabilité de l'évolution linguistique d'une communauté et met sous le signe du « vouloir faire » la construction de la norme au Québec. en la présentant comme un choix de société : « *les gens ne veulent pas prononcer correctement* ».

Le renoncement des Québécois à atteindre en tout temps une norme prescriptive qui se trouve assez loin de leurs réalités linguistiques quotidiennes semble être perçu par le sujet comme un refus de cette norme prescriptive. à son tour universelle (tout comme les influences). Le sujet semble sentir le besoin de nous prouver l'universalité de la norme en faisant appel à un argument que l'on retrouve chez d'autres sujets : les francophones d'ailleurs que du Québec et de la France « *parce que je connais beaucoup des gens qui viennent uh... de, qui viennent de uh... des pays qui sont, où on parle vraie -, aussi français* »). Nous observons dans cet « *account* » que le sujet semble avoir souffert d'une déstabilisation de sa notion de norme linguistique. mais qu'il s'est adapté aux différences en choisissant de garder intact son attachement à la norme prescriptive de départ. en dépit des désagréments de parcours produits par la norme descriptive imposée de fait par le parler québécois.

G-S-F-7-E

2020 – 2045

Donc, pour vous c'est plus, uh, c'est plus les mots que les sons, aujourd'hui...

Oui, parce que moi je-je j'essaie de parler comme j'ai appris, donc je n'essaie pas de me... de prononcer comme « heeein », ha, ha, ha, je n'aime pas ça, je ne, je ne fais pas ça parce que j'ai quelque chose avec (=contre) les québécois mais je n'aime pas ça comme dire « mateein » au lieu de dire « matin »... je ne sais pas, je-je,

Pour quoi ?

je n'aime pas ça, peut-être parce que ça fait douze ans que j'étudie le français... ha, ha, peut-être moi aussi je prononce mal des fois parce que je ne suis pas un locuteur natif, ha, ha, donc... mais j'aime apprendre le français... littéraire, c'est ça que j'aime faire, parce que... j'ai j'ai étudié, maintenant je fais des études, je continue mes études à l'université, et je serai un professeur ici, et j'je veux être sévère avec moi-même donc je veux travailler fort pour être un bon enseignant,

Donc les effort de-de, vos relations avec le parler québécois, uh... vont être juste la compréhension, vous n'allez pas essayer de...

Non, je pense que je dois aller plus loin, parce qu'en tant qu'enseignant il le faut, parce qu'ici, donc je vais enseigner aux enfants le français, OK, mais ils habitent ici au Québec, ils n'habitent pas en France, donc je vais faire des démarches pour..., mais je les fais, uh...

Donc vous pensez qu'un prof-, un enseignant, un professeur de français devrait enseigner quand-même,

Pas vraiment enseigner mais peut-être juste mettre au courant... les élèves, avec de,... pour ne pas, n'être pas ridicule dans certaines occasions, je pense, ou...

Nous pouvons distinguer dans cet « account » un autre essai de positionnement face à l'environnement linguistique. Ayant affirmé un peu avant qu'il avait établi une hiérarchie des normes, le sujet semble marquer son affiliation au français « littéraire » tout en rejetant la phonétique québécoise. L'influence de l'accent qu'il possède déjà et l'adoption d'un nouvel accent semblent antagoniques. Il y a un rapport d'exclusion : « *j'essaie de parler comme j'ai appris, donc je n'essaie pas de me... de prononcer...* ». Ce choix est présenté comme personnel : « *j'aime* », « *j'aime pas* » et il reste dans la sphère de la linguistique. Le sujet semble être conscient des malentendus que sa position pourrait provoquer et essaie de nous assurer de son manque d'animosité envers le québécois : « *je ne fais pas ça parce que j'ai quelque chose contre les québécois* ». En faisant preuve de ce que les ethnométhodologues appellent « la réflexivité », il s'évalue aussi comme un locuteur imparfait : « *moi aussi, je prononce mal* », en opposant son accent à un accent « idéal ». Nous pouvons parler d'une « idéalisation » parce que le sujet semble opérer une transposition (translation) de l'accent du champ de l'usage à celui de système (selon le schéma de Hjelmslev présenté dans la première partie de ce travail).

« *Le français littéraire* », comme nous l'avons vu plus haut, est pour ce sujet celui qui est proposé par le système d'éducation. Il ajoute un argument logique à son raisonnement : « *si l'on a été formé* » par le système d'éducation et si l'on veut rester dans le système comme « *formateur* », il est naturel de vouloir adopter et garder les caractéristiques du système ». Ce qui est intéressant pour nous ici ce sont, une fois de plus, les indices de l'appropriation de la norme. Les contraintes sont peut-être « objectives », mais le sujet exprime à chaque fois sa position par rapport à ces contraintes : « *c'est ça ce que j'aime faire* » ou « *je veux être sévère avec moi-même* ». Ce qui aurait pu paraître une exigence extérieure au sujet (la norme obligeant le locuteur à agir sans intermédiaires) nous est soumis comme quelque chose d'« incarné » où l'agent est le sujet lui-même, et cette action nous est présentée sous le signe du « vouloir faire » et non sur celui de la prescription, du « devoir faire » : « *je veux être sévère* ». De la même

manière. « *Je dois* » serait dans ce cas le fait d'assumer l'exigence du « falloir ». La mise en pratique de cet engagement semble être esquissée dans : « *donc je vais faire les démarches pour...* ». Le conflit se cristallise autour de ce que nous pourrions appeler l'expression des deux normes : la prescriptive – « *j'aime le français littéraire* » et la descriptive, sociale, personnelle – « *les enfants habitent ici, au Québec, ils n'habitent pas en France* ». Le sujet semble accorder à l'enseignant une position bien définie et bien ancrée dans le tissu social. Comme acteur social dont le rôle est de transmettre (transférer) une partie du savoir aux nouvelles générations, il se doit d'essayer de préserver un degré de fidélité élevé dans le processus.

G-S-F-7-E

2066 – 2069

Pas tout le monde parle le roumain littéraire,

Non, mais ici non plus, ... mais je veux dire que dans les écoles il faut enseigner le français littéraire, la langue correcte, de toutes les points de vue, donc il faut pas enseigner... de dialecte, je sais pas quoi, ou... prononcer les mots avec un certain accent parce que...

Lorsque la contrainte ne touche pas directement le sujet (ou, du moins, il nous la soumet de cette façon) il utilise une tournure impersonnelle « *il faut enseigner* », « *donc il faut pas enseigner* ». Le sujet est ainsi capable de verbaliser une prescription, mais il n'utilise pas ce « devoir faire » en impliquant sa personnalité. Le passage du « il » impersonnel au « je » se fait concomitamment avec un passage du « devoir faire » au « vouloir faire ».

6.8. Analyses des réponses du sujet #8. (G-P-F-12-R)

G-P-F-12-R 2280 – 2297

Uh... en attendant, oui, j'ai (fait) quelques exercices à la maison, mais toujours j'ai trouvé beaucoup des choses à faire, ha, ha, et... comme je ne suis pas une autodidacte, et si j'ai un professeur, pour avoir les devoirs, pour parler, pour... c'est autre chose, si j'étais à la maison seule, oui, je faisais quelque chose mais pas... je sais pas exactement si je faisais bien ou non, ... la prononciation pour moi c'était,...

Et les contacts avec les gens, la télévision, ça vous a aidé un petit peu ou... ?

Uh... le contact avec les gens, les gens français, non, parce que j'avais pas vraiment un contact, j'ai regardé au télé, mais ... j'ai pas compris,

Ça allait vite.

Oui, c'était vite pour moi, j'avais pas un... (geste de la main)

Sous-titrage.

Un sous-titrage. Uh... c'était difficile, mais je faisais des-des efforts pour comprendre aussi au radio... uh... j'avais pas des amis français, j'ai commencé un peu- mais c'était en janvier- à faire des bénévoles,

Pour rendre compte de son niveau linguistique, le sujet enchaîne une série d'explications. Il nous présente le processus d'apprentissage d'une langue comme une chose qui demande des laps de temps qui lui soient spécifiquement dédiés. Mais l'apprentissage comporte aussi une composante communicationnelle qui nous apparaît sous deux aspects : d'une part, l'autorité d'un interlocuteur et, d'autre part, la validation du processus par cette autorité. Si nous considérons l'assertion numéro six de notre liste (on ne peut pas apprendre à parler une langue sans faire l'exercice de la parole), nous constatons que le sujet s'approprie le manque d'échanges verbaux nécessaires pour l'apprentissage et identifie ce manque comme une lacune personnelle : «... *et comme je ne suis pas une autodidacte...* ». La solution proposée par le sujet est : « *un professeur pour avoir les devoirs, pour parler* ». Comme nous l'avons suggéré ci-dessus, nous inclinons à penser que le rôle du « *professeur* » est celui d'assurer le fonctionnement de la boucle de rétroaction, afin de valider les nouvelles informations acquises et de les transformer en connaissances : il explicite le manque de cette partie de « *ratification de sa performance linguistique* » par de l'incertitude : « *je sais pas exactement si je faisais bien ou non* ». Nous avons ici affaire à quelqu'un qui en est à son premier contact avec le français et il nous semble à la recherche d'une norme. Les méthodes de langue, les dictionnaires et autres grammaires semblent ne pas être suffisants pour fournir une légitimité entière au locuteur. « *Rentrer en contact avec les gens* », que nous pourrions associer à l'« usage » hjelmslevien, en fait, lui aussi, partie intégrante de la construction de cette « assurance linguistique ». Ainsi, il nous apparaît que, dans ce cas, le sujet ne témoigne pas forcément de la recherche d'une norme, mais d'une recherche des moyens pour se l'approprier.

G-P-F-12-R

2471 – 2493

Non, c'est mon avis, parce que j'ai regardé, je savais qu'en français, par exemple, « voiture », c'est « voiture », et en québécois par exemple c'est « bazou », ou quelque chose comme ça...

Bazou ?

Non ? C'est pas... ?

Châr, je sais pas,

Châr et aussi il y en a un autre mot,

Une auto ?

Un auto, et... mais c'était un peu bizarre parce que je savais ça, et... j'ai dit « pourquoi ils utilisent un autre mot pour ça » et ... mais...

Mais en France peut-être qu'ils utilisent aussi, c'est comme des mots de l'argot,

Ah, oui, c'est vrai,

En France, ils disent une bagnole.

Mhmm.

C'est pas du tout, bah, c'était pas dans le dictionnaire jusqu'à il y a quelques années.

Oui, oui, c'est vrai.

Le sujet verbalise ce qui semble une remise en question de la pertinence des « régionalismes » : « pourquoi ils utilisent un autre mot ? ». Il nous est très difficile de croire que le sujet ne comprenne pas l'utilité des synonymes. et. d'ailleurs. il le confirme lorsque questionné un peu plus bas : « Ah, oui, c'est vrai ». Nous inclinons à croire que ce questionnement puise sa source ailleurs que dans la logique interne de la langue (qui fait partie du point de vue classique. du système de la langue). L'interrogation du système exprime pour nous la liberté que s'arrogue le locuteur afin d'accommoder ses intérêts linguistiques immédiats. La richesse du vocabulaire est. dans ce cas. c'est-à-dire celui d'un débutant. déstabilisatrice. et le sujet la remet en question.

G-P-F-12-R

2537 – 2551

Parce que je veux faire tous les choses presque de... très bien, ça me donne aussi de stress, et...

Donc, vous avez un petit peu peur de ne pas faire des fautes ?

Oui, c'est vrai, c'est ça.

Mais pourquoi vous aurez peur ?

Ha, ha, ha, ha.

Non, mais c'est ça qui m'intéresse, moi. Parce qu'il y a des personnes qui... qui, bon, ça, ça – ça fait pas peur, ils parlent comme ils parlent et voilà, quoi.

Oui, mais pour moi, ça dépend peut-être de personnalité, ça dépend de-de-de ... parce que moi je veux me changer, pour n'avoir, - parce que c'est – c'est fatigant

toujours d'avoir le stress, d'être toujours nerveuse, de... mais je ne peux pas me changer, c'est... peut-être c'est ma...

L'insécurité linguistique dont nous parlions plus haut est rendue ici responsable de la gêne et du stress que ressent le sujet. en français. La représentation personnelle de la norme linguistique, que nous soupçonnons retrouver à l'origine du malaise témoigné par le sujet, se dissout ici dans une règle de conduite que s'auto-impose le sujet, une sorte de perfectionnisme assumé : « *Parce que je veux faire tous les choses presque de... très bien* ». « Comprendre et se faire comprendre » est présenté comme un comportement parmi les autres, et les exigences linguistiques s'inscrivent dans un cadre plus large, des exigences particulières au sujets et non pas aux activités qu'il mène. À remarquer aussi la position du sujet du côté d'un « vouloir faire », signe, d'après nous, que les contraintes sociales ont été assimilées.

G-P-F-12-R 2663 – 2551

Mais oui, si-si si j'étais venue ici sans rien savoir, je pense que... j'aurais pu apprendre la langue... normal, comme, dans la rue, mais, si j'ai su quelque choses, des petites choses comme ça, j'ai observé la différence... Parce que, j'ai rencontré des personnes qui, uh, n'ont pas su le français avant de venir ici, et il peut parler comme ici, ou...

Et vous, dans vo-, est-ce que vous faites un effort de... commencer à parler un petit peu comme les gens qui parlent...

Non, parce que je parle comme ça, ... je pense que toute ma vie, uh... je suis sûre que toute ma vie je vais avoir mon accent, et puis...

Mais vous n'aimerez pas, ... à un certain moment parler presque comme- comme eux ?

Mais oui, j'aimerais, j'aimerais parler comme ici, parce comme ça je vais pas être différent. J'aimerais, quand je veux, parler comme un québécois. C'est pas possible.

C'est pas, vous pensez que c'est pas possible ?

C'est pas possible.

La « *différence* » semble poser problème. Mais, comme le verbalise le sujet aussi, cette différence doit être d'abord appropriée. La différence « objective » entre les deux parlars, le québécois et le français hexagonal, existe : seulement elle n'a d'influence que si le sujet la

conscientise. Il faut vivre l'expérience de la différence pour que celle-ci ait un effet quelconque. La seule information, vide de contenu, sur l'existence d'une différence n'empêche pas les gens d'adopter la première version qui se présente à eux. Le sujet attribue à la différence une force agissante, qui fait obstacle à l'apprentissage, mais une force intériorisée, car les immigrants « peuvent » ou « ne peuvent pas » adopter l'accent. Plus encore, cette différence semble créer un conflit dans l'esprit de la personne entre le « vouloir faire » et le « pouvoir faire » : « *j'aimerais ... c'est pas possible* ».

L'idée même de l'adoption, embrassée par sujet : « *j'aimerais parler comme ici* » est néanmoins soumise à une condition de « contrôle » - « *quand je veux* ». L'adoption de l'accent n'est pas envisagée « *du tout au tout* », mais comme un outil sur lequel le sujet aimerait garder une certaine maîtrise.

6.9. Analyses des réponses du sujet #9. (N-G-F-13-A)

N-G-F-13-A 2754 - 2763

(votre impression) Oui, sur la langue, oui...

... Ça va, si ils ont appris comme ça, c'est comme ça... J'ai dit, je- ...je suis pas ici pour les changer ou pour, pour juger.

Pour changer les autres ?

Je ne suis pas ici pour ça.

Mais pour vous changer vous-même.

Oui, peut-être mais... on va voir, mais... je sais qu'on peut pas changer les autres...

Et alors, ils sont comme ça, ils parlent comme ça... c'est ça.

Nous sommes tentés de mettre en relation cet « account » avec l'assertion numéro trois de notre liste. En effet, le sujet semble accorder une légitimité naturelle à l'usage / la norme descriptive retrouvés dans son milieu linguistique d'accueil. Nous remarquons un mouvement d'acceptation des réalités portant sur la langue : « *Ça va* », néanmoins celle-ci est accompagnée par un sentiment que nous interprétons comme étant de la résignation devant la force des choses : « *c'est comme ça* », « *c'est ça* ». Derrière la légitimation et l'acceptation, le sujet semble vivre un conflit, et de son discours se dégage une dimension dysphorique certaine : nous irions jusqu'à dire que le sujet perçoit sa réalité en termes de conflit, car son profil linguistique et celui de son environnement semblent sinon irréductibles, du moins improbables : « *Mais pour vous changer vous-même. Oui, peut-être mais... on va voir, mais... je sais qu'on peut pas changer les*

autres... ». Lorsque le sujet dit : « *je ne suis pas ici pour juger* », nous convenons qu'il s'agit de jugements de valeur, qui pourront avoir des effets extralinguistiques. Du point de vue de l'ethnométhodologie, nous avons affaire ici à un allophone qui évalue une certaine réalité linguistique, l'accepte, mais n'y adhère pas. Il prend ainsi ses distances par rapport à ce que nous appellerons la norme descriptive au Québec.

6.10. Analyses des réponses du sujet #10. (D-P-H-17-A)

D-P-H-17-A 2828 - 2835

Non, le seul, le seul... partie difficile a été jusque pour les mots... québécoise. Bon, c'est vrai que... après que je suis arrivé, je me suis beaucoup énervé, parce que je comprenais rien. Deux - trois semaines après, ... les premières deux - trois semaines...uh, j'étais énervé, je disais "c'est quoi ça?"... Après j'ai décidé avec ma femme, « OK, c'est comme ça, on oublie cette différence », « je croyais que je sais, mais je ne sais pas ». « On recommence à zéro. Ça sert à rien de s'énerver »... D'un autre côté, la langue français est très semblable avec la langue roumain, donc uh... uh j'ai ce petit avantage, pour moi ça -t-a été facile.

Le conflit provoqué par la différence entraîne, dans le cas de ce sujet, une négociation au niveau interpersonnel : « *j'ai décidé avec ma femme* ». L'autorité linguistique semble laissée de côté, les arguments et les prescriptions de la norme, après avoir provoqué le conflit, laissent la place à des considérations d'ordre pratique : « *ça sert à rien de s'énerver* ». Nous nous permettons d'apprécier que le syntagme : « *On recommence à zéro* » ne vise pas tant le vocabulaire et les quelques règles grammaticales détenues par le sujet que sa vision de l'ensemble, la variable métalinguistique qui gère ses connaissances. « *Mettre les compteurs à zéro* » concernerait ainsi un repositionnement volontaire des normes dans les représentations personnelles de l'immigrant. Ce changement nous est présenté par le sujet comme une conséquence du constat de la différence. La différence semble d'abord acceptée : « *Ok, c'est comme ça* » et ensuite volontairement ignorée : « *on oublie cette différence* ». Que ça soit un maniement des représentations de la norme dont les résultats nous sont exposés comme envisageables et effectifs⁹, comme c'est le cas ici, ou bien un maniement qui semble inopérant, voire impossible

⁹ (2875) « Non, je, j'ai aucun problème, ma plus grande problème a été l'accent et le, le vitesse de parle, mais maintenant... après j'ai fait (= avoir fait) beaucoup beaucoup des exercices, et après je, j'ai travaillé dans cette langue, j'ai étudié dans cette langue aussi, je je ... donc j'ai aucune, j'ai aucune problème,... » : L'immersion sociale et linguistique semble amener avec soi une adoption de l'usage en tant qu'expression de la norme descriptive.

selon l'avis du sujet, comme nous l'avons vu dans le cas précédent, nous remarquons que les interviewés se saisissent de ces notions et nous les présentent comme des outils soutenant leur comportement linguistique. Les normes nous apparaissent comme n'ayant pas de valeur absolue ; elles peuvent être déplacées et subordonnées à d'autres raisons pratiques, dont l'importance les surpasse au quotidien. Les sujets semblent se bâtir de véritables « modus operandi » qui influent sur la réalité sociale qui est en train de se construire :

D-P-H-17-A 2935 - 2941

Oui, elle [notre enfant] a commencé à parler en français, et, uh ... maintenant nous ... sommes très contents de ça, donc... on fait pas... aucune intervention, ... évidemment elle a fait des changements, parce que... elle a... pris des classes de français en Roumanie, et, uh... mais nous avons vu la différence, et, uh... nous n'avons pas... intervenu, ... pas du tout, donc nous sommes très contents. ... Oui, uh... uh,... elle va étudier la langue anglais, mais... pour l'instant, ça suffit avec la langue français appr-qu'elle apprend ici...

Nous avons ici un compte-rendu qui nous apparaît comme une « *application pratique* » du changement que s'était imposé volontairement le sujet : la différence semble toujours percevable : « *évidemment, elle a fait des changements* », mais elle ne semble plus provoquer de conflit : « *nous sommes très contents* », donc, logiquement, « *on fait pas ...aucune intervention* ». L'organisation (ou bien la réorganisation) des normes dans l'esprit du sujet s'avère ici avoir des conséquences immédiates dans le vécu d'autres personnes (son enfant en l'occurrence), ce qui nous conduit à ce que dit Cicourel (1973) sur l'objectivation des règles sociales : « L'objectivation d'une règle sociale ne peut se produire que dans l'instant où un membre de la communauté se saisit de cette règle afin de l'appliquer à un contexte concret ». (p. 96).

6.11. Analyses des réponses du sujet #11. (T-L-H-9-M)

T-L-H-9-M 3079 – 3081

Oui, parce que c'est le français que je-t-étudié, ... et puis en ce moment c'est un peu difficile de réétudier toute pour voir qu'est-ce qu'il dit un québécoise en comparaison avec un française.

Ce sujet semble concevoir l'ajout du parler québécois comme étant nécessairement relié à une réévaluation difficile et approfondie (« toute ») de son bagage linguistique déjà acquis. La coexistence sur un même territoire des deux systèmes semble poser problème. Le moyen proposé pour y remédier est la confrontation du corpus déjà accumulé à la nouvelle norme (descriptive) de son environnement. Mais ce type de validation semble être opéré dans les deux sens, comme nous allons le voir ci dessous :

T-L-H-9-M 3112 – 3117

... si vous ne comprenez est-ce que vous-vous demandez à... comment vous faites pour ar... est-ce que vous avez la curiosité de... de savoir

Bien sûr, je demande qu'est-ce que c'est la signification de ces mots, et puis je « mémorais » et puis à la maison je vérifiais dans le dictionnaire pour voir quelles sont les significations.... Chaque jour, je, ha, ha, ha, (je) comprends les mots nouveaux...

Nous remarquons qu'ici les nouvelles « acquisitions » semblent emprunter le même chemin, celui de la confrontation avec une autorité en la matière. Pris entre deux normes descriptives, le sujet semble se remettre à la juridiction du dictionnaire et s'y appuie pour intégrer des mots nouveaux à son vocabulaire. L'assimilation de nouvelles connaissances nous apparaît chez ce sujet comme un processus complexe qui ne se limite pas à la « déduction du contexte » ou à l'explication ponctuelle d'un interlocuteur. Il se prolonge avec la consultation du dictionnaire et, parfois, avec un positionnement personnel face à cette révision : « c'est une chose bizarre »¹⁰.

T-L-H-9-M 3144 – 3151

Ok. Vous dites que... c'est vraiment très-très difficile de... s'approprier l'accent québécois, mais votre intention serait... vous faites des efforts plutôt pour...uh... j'ai compris, donc, vous, vous dites : « c'est très difficile puis il faut vraiment des efforts et des années et des années pour arriver à parler comme eux, mais est-ce que vous avez l'intention, ou... donc votre effort va dans cette direction-là ?

Pour fair-play pour les québécois, oui je vais... essayer de prendre cet accent mais je ne crois pas que réussi de comprendre clair cet accent... le temps va décider si je, ha, ha, ... vais parler comme eux.

¹⁰ La phrase complète est : « ... et aussi les mots, sont mots que je n'ai réussi encore de connu... mais ... c'est une chose bizarre parce que pour un mot existent, uh... beaucoup de synonymes mais quand tu regardais dans le dictionnaire Larousse ou Robert, les mots qui circulent ici, c'est trois-quatrième, ha, ha, ha, exemple. »

Le sujet semble utiliser dans cet « account » une norme sociale à un niveau très macro et globalisant : « pour fair-play avec les Québécois » qui surclasse les raisons linguistiques plutôt pessimistes : « mais je ne crois pas que je réussis(rai). La décision de s'engager dans l'adoption du parler québécois est mise sous le signe du « vouloir faire » : « je vais essayer ». Même si son choix semble être influencé par des normes sociales (« il faut se montrer bienveillant envers une société qui s'est montrée à son tour bienveillante »), il ne peut pas être mis sous le signe d'un « devoir faire » (surtout qu'il nous est présenté comme ayant un résultat incertain), le sujet ne le concevant pas comme une contrainte directe, sinon comme l'effet d'une sorte d'obligation d'honneur.

T-L-H-9-M 3144 – 3151

Ok, Est-ce que vous vous proposez de parler, de-d'essayer de parler comme eux ils parlent pour mieux, uh...

Non, je ne vais jamais de parler avec l'accent québécois, j'ai constaté après un an de vivre ici que, c'est... pour moi c'est impossible de parler comme ça mais, je vais parler un français que j'ai étudié mais aussi je vais utiliser les... mots qu'ils utilisent plus « frecuente » (fréquemment).

Les arguments linguistiques qui amènent le sujet à déclarer d'abord : « pour moi c'est impossible de parler comme ça » sont devancés dans le compte-rendu du sujet par les raisons sociales pratiques qui paraissent annuler du coup la radicalité véhiculée par « impossible » et « jamais ». Malgré les indices linguistiques qui l'amènent à nous présenter « objectivement » cette tâche comme un but inatteignable – « j'ai constaté », il se déclare prêt tout de même à poursuivre la voie que lui dicte son raisonnement « social » : « je vais essayer ».

6.12. Analyses des réponses du sujet #12. (C-S-H-3-I)

C-S-H-3-I 3284 – 3291

Et... pour vous, par exemple, est-ce que vous faites des efforts... uh... vous tentez de parler comme la majorité de québécois... que vous rencontrez... ou, vous faites... au contraire un effort pour maintenir le français que...

Oui, c'est plutôt ça, je fais des efforts pour pas parler ... du tout québécois... parce que d'après moi c'est mieux de, c'est bien de garder la langue française... telle-

quelle. Je ne veux pas... uh avoir des-des interlec-interlocuteurs ou des gens avec qui (je) parle...uh... qui peuvent avoir les mêmes problèmes que-que moi ou que... la majorité des immigrants.

Le raisonnement normatif de ce sujet nous apparaît bâti autour de la notion d'empathie. Ses choix linguistiques semblent orientés par les expériences inconfortables déjà vécues, liées aux difficultés de compréhension. Encore une fois, une norme plutôt de facture sociale : « *ne faites pas à autrui ce qui vous déplaît* » se transforme ici en une prescription concrète : « *quand on parle avec quelqu'un qui comprend moins ... il faut faire un petit peu de, d'effort pour que l'autre comprend* », et semble l'emporter sur les raisons linguistiques : « *tout le monde est libre de parler de sa propre façon* », (qui semblent permettre une apparente mise entre parenthèses des contraintes linguistiques).

Le sujet nous rend compte du conflit qu'il vit en accusant un certain manque d'empathie pour les difficultés de compréhension des immigrants et, ensuite, il semble montrer une cohérence avec lui-même en se mettant dans la position d'un locuteur, à son tour, incompréhensible. Cette empathie, qui nous fait penser à l'assertion numéro douze de notre liste, semble également ressentie par d'autres sujets, et pas toujours de cette manière négative. Ainsi, le sujet M-M-H-11-H (3606) rend compte d'une adaptation des francophones natifs en contact avec des allophones : « *j'ai rencontré aussi beaucoup de natifs qui parlaient le français... le français littéraire, au moins avec moi, avec les étrangers.* », et le sujet C-D-F-4-S (484) témoigne d'une attitude carrément enthousiaste des québécois : « *parce que les québécois que je connais, la majorité, sont très heureuses, si on écoute à moi parler français et de voir que j'essaie. Et ils m'ont dit ça, que c'est très bien.* »

Ce qui nous semble inégal dans le discours du sujet est le fait qu'il ne se prononce pas sur la « *compréhension active* », c'est-à-dire sur les efforts qu'un locuteur doit faire pour entendre ce que son interlocuteur dit. Tant pour les Québécois que pour lui-même, le sujet verbalise la position de l'émetteur comme celle de quelqu'un qui est censé assumer entièrement la responsabilité de l'échange.

Mais au-delà des considérations d'ordre strictement pratique sur la compréhension, le sujet se prononce aussi sur la norme : « *c'est bien de garder la langue française telle quelle* ». Cette formule est verbalisée sous une tournure impersonnelle : « *c'est mieux* », « *c'est bien* », afin de donner plus d'autorité à ses propos, mais elle porte la marque de l'appropriation, car elle est précédée de « *d'après moi* ».

Aussi, nous pensons entrevoir une mise en relation entre la norme linguistique incorporée : « *tout le monde est libre de parler de sa propre façon* » et un dérivé de l'exigence intrinsèque de toute communication : la compréhension : « *il faut faire un petit peu de, d'effort pour que l'autre comprend* ».

6.13. Analyses des réponses du sujet #13. (C-F-H-16-I)

C-F-H-16-I 3496 – 3504

Et au delà de... de parler juste de la signification des mots est-ce que vous faites des... d'autres genre de commentaires,

Commentaires ? Non... non, en général non, nous sommes... conscients ?,

Conscients, oui.

Oui, que nous devons apprendre cette langue, parce que nous a... avons choisi de... vivre ici, et pour ça nous devons... accepter et... apprendre cette langue, c'est normal... Pour nous c'est comme une langue étrangère, nous devons apprendre, non ?...

Le sujet nous rend compte ici de sa position à l'égard de l'apprentissage du français. Nous remarquons le « *nous* » collectif : ce qui laisse à penser que le sujet s'inscrit ici dans un mouvement d'identification à sa communauté et met l'enseignement du français sous le signe du « *devoir faire* ». La raison offerte afin de soutenir cette exigence est le choix volontaire de l'immigration qui est vu comme un tout indivisible. En dépit de la connotation dysphorique du verbe « *accepter* », la tournure impersonnelle du « *c'est normal* » semble l'emporter et imposer la conduite à suivre. Mais le verbe « *accepter* » peut être interprété autrement que de façon dysphorique : il peut être ici le signe de l'appropriation de la contrainte : pour s'y soumettre, il faut d'abord y consentir.

6.14. Analyses des réponses du sujet #14. (M-M-H-11-H)

M-M-H-11-H 3531 – 3544

Donc, comment décririez-vous vos premiers contacts avec le français tel qu'on le parle au Québec ?

C'est choquant, parce que moi je pensais que le français c'est quelque chose différent, quelque chose d'intelligible, quelque chose qu'on peut comprendre

facilement, mais après j'ai parlé avec mes voisins québécois, uh... j'ai réalisé qu'il y a- totalement différent, ... hmm, je pense que j'aurais beaucoup de temps pour m'habituer avec ce genre de français, ... alors... ce que j'ai remarqué c'est-que on peut associer la mauvaise pronon(cia)tion du français, le français québécois, avec les gens moins éduqués, c'est ça que j'espère, que, je savais bien ça, que c'est une règle, hmm... je suis venu ici depuis seulement deux mois, alors j'ai pas d'occasion d'entendre beaucoup de québécois, beaucoup des gens, qui parlent le vrai québécois, mais... pour le moment, j'ai pas l'habileté de comprendre et de parler ce genre de langage, pour moi c'est totalement incompréhensible, ou presque... uh, si les québécois me font le faveur de parler plus rarement (lentement) et d'utiliser des mots...uh, plus « conventionnels », je peux comprendre, je peux faire des associations, je peux le rapporter au français officiel, je peux comprendre. Mais sinon, je peux seulement leur sourire, et... faire des gestes, et ça c'est tout... c'est, uh, c'est vraiment dur ça.

Et quand vous dites choquant, c'est- ça veut dire quoi?, ... est-ce que... choquant dans quel sens ?

Dans le sens que moi je savais que... alors j'ai passé quelque temps en France, je lis beaucoup en français, alors j'avais l'impression que je connais cé langue. Maintenant je suis venu ici, ... j'ai réalisé que je connais pas le français des Québécois, c'est un langue étrangère, à côté de français, c'est quelque chose de différent, et pour moi, pour bien m'intégrer dans cette société, il faut maintenant réapprendre le français, ou apprendre un deuxième français, c'est... c'est ça que... qui m'a choqué au début...

Ce compte rendu semble opposer d'une manière assez vive les représentations que s'était élaboré le sujet avant son arrivée au Québec, avec ses perceptions de la réalité linguistique rencontrée sur le terrain. Ce qui semble poser problème, c'est la compréhension, ou mieux encore, le manque de compréhension. Ce manque semble être vécu péniblement - « *c'est vraiment dur, ça* » - et nous soupçonnons que sa prise de position est l'expression d'une frustration : le manque de compréhension empêche le sujet de profiter d'une chose qui lui semble due : son niveau de français déjà acquis : « *j'avais l'impression que je connais ce langue* ». Il se montre pessimiste : « *j'aurais besoin de beaucoup de temps pour m'habituer avec ce genre de français* » et peu enclin à détrôner son opinion car il espère que le parler québécois n'est pas une autre « vraie » norme, mais seulement un niveau de langue correspondant aux

couches moins scolarisées : « *c'est ça que j'espère* ». Son idée de la norme « *je pensais que le français c'est* » semble déstabilisée, mais il s'accroche à sa représentation en s'appuyant sur ses expériences de la France : « *alors j'ai passé quelque temps en France* », « *Moi j'aime aussi reporter au français de France* ». Malgré cette dissension, la marche à suivre semble réglée, car le sujet l'introduit dans une logique du « *devoir faire* », celle de l'intégration sociale : « *pour bien m'intégrer dans cette société, il faut maintenant réapprendre le français, ou apprendre un deuxième français* ». Ce sujet nous apparaît en pleine négociation des valeurs, et en processus d'adéquation de son comportement linguistique aux nouvelles représentations qu'il se fait de la réalité sociale.

La connaissance du français paraît remise en question : « *alors, j'avais l'impression que je connais cette langue* » et ce sont les réalités immédiates qui s'imposent à son entendement : « *j'ai réalisé que je ne connais pas le français du (des) québécois* ». Pour qu'il ne soit pas logiquement poussé à réfuter ses connaissances ou bien la réalité linguistique environnante, le sujet semble trouver une solution en créant une nouvelle niche, adjacente : « *c'est une langue étrangère, à côté du québécois* ».

M-M-H-11-H

3609 – 3621

Et... mais quel serait l'avantage de natifs, uh, uh, qui parlent ce que vous appelez « le mauvais français » de, uh, de se forcer de parler...

Ah, pour se faire comprendre par tout le monde, pour bien s'intégrer dans cette société cosmopolite de Montréal,

OK, d'après vous, c'est à eux de s'intégrer, ha, ha,

Ha, ha, ha, ha, ha, ah, oui-oui, ha, ha, ha, je suis d'accord, ha, ha, ha, ha ! Tout d'abord, c'est notre devoir d'apprendre la langue, c'est vrai ça, mais je pense que, uh... s'ils vont s'obstiner à- à- à parler seulement le mauvais français, ils vont être... je ne sais pas, marginalisés dans cette société, parce que ils ne parlent pas l'anglais, d'habitude, ils ne parlent pas le français littéraire, alors ils peuvent pas communiquer avec le reste de société montréalaise. C'est ça que je pense.

Le sujet semble opter pour un angle de vue qui le favorise, car il semble considérer les Québécois comme une minorité sur le territoire de la ville de Montréal, et il s'inclut dans une catégorie d'immigrants qui les dépassent en nombre. Nous pensons avoir affaire ici à un recadrement de la réalité sociale, ou, selon Burke, (1969) à un choix de circonférence qui convient au sujet. Le rire semble ici particulièrement important car c'est un rire qui pourrait

témoigner de sa prise de conscience : il reconnaît que ce qu'il vient de dire est un peu hors propos, ou ne tient pas debout en pratique, et pourtant, en théorie, il y adhère. Après avoir reconnu sa « dérive » : « ! *Tout d'abord, c'est notre devoir d'apprendre la langue* », il essaie de trouver des appuis à son point de vue, et présente les désavantages qui semblent, pour lui, associés au parler québécois. L'anglais et le « *français littéraire* » nous sont proposés comme langues de circulation internationale, mais néanmoins nécessaires dans la « *société cosmopolite de Montréal* ». Malgré l'extravagance de sa « folk théorie », et du fait que le sujet nous offre les indices permettant de conclure qu'il est lui-même conscient de son exagération, il semble l'assumer entièrement : « *C'est ça que je pense.* »

M-M-H-11-H 3704 – 3705

Peut-être j'ai besoin d'apprendre moi-même cette langue québécois, et je veux-je veux (je vais) l'apprécier... à sa juste valeur.

Compte-rendu assez explicite sur le phénomène d'appropriation. Nous sommes tenté de croire que l'incertitude introduite par le « *peut-être* » qui ouvre l'énoncé s'étend sur toute la longueur et ne concerne pas seulement « *j'ai besoin* ». D'ailleurs cette phrase peut être interprétée de deux façons :

1. « *Peut être j'ai besoin* » / et je vais « *l'apprécier* » (de toute façon)
(ou bien *peut être* je n'ai pas besoin) /

ou alors

2. « *j'ai besoin* » / et ensuite « *peut être* » je vais « *l'apprécier* »
/ (ou bien « *peut être* » je ne vais pas « *l'apprécier* »)

Donc, le « *peut-être* » est susceptible de concerner aussi bien la nécessité du moyen que le résultat de l'action d'apprendre. Le sujet évoque la possibilité d'adopter un certain comportement linguistique et se prononce sur les résultats potentiels de sa décision. Dans les deux cas, ce qui nous intéresse particulièrement, c'est la façon de procéder : « *j'ai besoin* » concerne la nécessité de l'apprentissage afin de pouvoir se prononcer sur « *la juste valeur* ». « *Moi-même* » est un marqueur d'appropriation, que nous considérons superflu grammaticalement, mais qui semble servir au sujet à renforcer le rôle d'agent et de destinataire de l'apprentissage. Ce n'est qu'après avoir intégré les nouvelles connaissances et les avoir placées dans son système de valeurs, que le sujet peut apprécier (et donc émettre des appréciations à leurs égard, car les deux processus sont intimement liés selon les éthnométhodologues) un corpus linguistique à sa « *juste valeur* ». Cette « *juste valeur* » n'a plus

une dimension objective ; elle est un produit émanant plutôt de la subjectivité du sujet, mais une subjectivité qui s'est d'abord soumise aux procédures de « bonne foi ». Cet *account* est également en relation avec l'assertion numéro sept de notre liste, en cela que le sujet choisit de s'y plier dans ce cas particulier.

M-M-H-11-H 3780 – 3787

... j'ai remarqué ici c'est pas nécessaire, c'est pas vraiment nécessaire apprendre tous les langues en situation à Québec, uh... l'anglais par exemple je pense que ça suffit pour... pour faire une bonne carrière ici, je pense que le français aussi... éventuellement combiné avec l'anglais ça suffit – seulement si tu vas habiter dans un ville, uh... je sais pas au Nord, ou peut-être au Québec, où on parle vraiment québécois, ou où on a beaucoup de gens qui parlent québécois, il est vraiment nécessaire de parler québécois, mais sinon... c'est pas nécessaire.

Nous avons déjà constaté que le québécois était perçu par ce sujet comme une langue à part, différente du français. Ainsi, pour lui, l'environnement linguistique au Québec comprendrait trois langues majeures : français, québécois et anglais. Il considère que le québécois n'est pas majoritaire à Montréal, donc il peut remettre en cause son statut d'usage générant une norme descriptive. Son jugement semble décrire les critères qui exigent « vraiment » son apprentissage : il faut que dans la région concernée « on parle vraiment québécois » ou (pour être plus clair) « on ait beaucoup de gens qui parlent québécois », et c'est alors que l'appropriation du parler local s'impose : « il est vraiment nécessaire de parler québécois ». Dans « Tu vas habiter » - le « tu » impersonnel fait, selon nous, le passage entre le discours à la première personne et les énoncés à caractère neutre. Lorsque la tournure utilisée est impersonnelle, la « force » de la « norme descriptive » se présente comme une objectivité incontournable : « il est vraiment nécessaire ». La phrase négative qui suit : « mais sinon... c'est pas nécessaire » peut être considérée comme un renforcement de l'assertion numéro trois de notre liste.

M-M-H-11-H 3800 – 3804

Au début, moi j'étais consterné, je pensais que c'est mon faute, que je peux pas comprendre, mais, ... maintenant je suis... je suis content, parce que presque tout le monde m'a confirmé que c'est une langue vraiment difficile à comprendre si tu n'es

pas habitué, presque tout le monde a des problèmes à... à discuter, à comprendre ce qu'ils disent ces gens d'ici.

Le sujet décrit son ajustement aux nouvelles réalités linguistiques. Devant les difficultés, le sujet se déclare « *consterné* » et remet en cause ses capacités, mais il finit par se rassurer « *maintenant ... je suis content* » car il a la confirmation qu'il n'est pas le seul dans sa position : « *presque tout le monde a des problèmes* ». Le fait d'être rassuré, à savoir que l'on fait partie d'un groupe qui a les mêmes problèmes n'est pas un phénomène exclusivement linguistique, néanmoins nous serions tentés d'interpréter l'existence du groupe minoritaire comme génératrice d'une sorte d'« anti-norme descriptive » qui se constitue autour de la non-compréhension de la langue parlée.

Le verbe « *confirmer* » implique la découverte, mais aussi l'adhésion du sujet à une idée qu'il s'était formulé à l'avance. Cette nouvelle « anti-norme » descriptive qui semble s'instituer dans l'esprit du sujet n'a rien d'« *objectif* », elle est présentée comme une somme d'expériences personnelles qui bâtissent dans son esprit une « *catégorie* » : « *presque tout le monde* ». Cette « anti-norme descriptive » semble n'avoir d'autre utilité que de contrer les effets qu'a le « *choc* » linguistique. C'est le sujet qui est son auteur, et c'est lui aussi qui en est l'utilisateur.

6.15. Analyses des réponses du sujet #15. (D-B-H-14-P)

D-B-H-14-P 3844 – 3850

Oui, au « Carrefour des Langues », oui, puis dans les centres, dans un centre collégial, uh, mais je suis placé dans un niveau très élevé en comparaison que mes connaissances, j'ai dit ça mais, les autres ont dit autre chose, et pour moi tout à été un peu difficile. Uh, ici j'ai continué à « Pascal Baillon », mais – de m'en lever aussi dans l'esprit et aussi dans mes connaissances en français. C'était très dangereuse, très dangereux qu'est-ce que j'ai pensé près de (du) la langue français.

Le sujet rend compte d'un différend linguistique avec les autorités administratives, concernant sa maîtrise de français. Il semble évaluer son niveau comme étant inférieur à celui qui est ressorti des tests linguistiques auxquels il a été soumis. Nous pensons que l'opinion du sujet sur son niveau de français est l'expression d'une confrontation entre deux expressions de la norme : les tests de langue (représentant, de manière concrète, la norme prescriptive) et ses expériences

déficientes avec son environnement (représentant son contact avec l'usage local, ou la norme descriptive).

Mis devant des difficultés de compréhension flagrantes dans son quotidien, le sujet paraît remettre en cause aussi bien la représentation de son propre niveau de français : « *ce sont des rêves que... je croyais que je peux parler la langue* » que l'évaluation par des autorités de son niveau : « *j'ai dit ça, mais les autres ont dit autre chose* ». Nous décelons ici un phénomène de surévaluation du niveau de maîtrise du français, chose qui est arrivée dans une procédure administrative visant à qualifier l'immigrant pour un des sept niveaux de francisation organisée par le gouvernement. Il n'y a pas dans ce cas un questionnement direct (ou un rejet) de la norme prescriptive, mais de l'adéquation entre les représentations et les besoins immédiats du sujet. Nous pensons retrouver ici la dichotomie, soulignée par d'autres sujets aussi (A-M-F-6-M : 1433-1458) entre la connaissance théorique et la connaissance pratique d'une langue.

D-B-H-14-P 3844 – 3850

Oui, bien sûr, ni maintenant je ne peux pas me permettre à dire que je connais bien la langue, mais je dois apprendre immédiatement, ça c'est très important et je fais des efforts pour ça.

Cet « account » nous présente l'expression d'une auto-exigence, donc d'une exigence appropriée et vécue comme émanant de soi-même. Dans « *je ne peux pas me permettre à dire* », le sujet s'impose consciemment une censure en vertu d'une vision personnelle de ce que devrait être un niveau minimal de maîtrise de la langue, nécessaire pour que l'affirmation puisse être honnête. Nous voyons cette phrase comme une évaluation de la phrase antérieure : « *Depuis, depuis une année et trois mois, je peux dire que, uh, je me suis arrivé, uh, à un autre niveau. On peut élever.* » Le sujet constate avoir « monté » sur son échelle personnelle de valeurs, mais il joint à cette transformation un nouveau positionnement par rapport à son idée de norme, qu'il explicite un peu plus loin : « *En ayant une bonne grammaire à la base. Une bonne construction de la phrase, une bonne connaissance et une bonne vocabulaire* ».

D-B-H-1-P 4176 – 4184

Ha, ha, ha. Ben, je vous remercie beaucoup, pour...

Excusez-moi parce que j'en peux pas m'exprimer bien, mais ... probablement après quelques années,

Ha, ha, sûrement, pas probablement !

On va faire beaucoup des... comme s'appelle,

Des progrès,

Des progrès, oui.

Le sujet se positionne explicitement par rapport à ses connaissances : il déclare les trouver insuffisantes et s'en excuse. Nous assistons ici à un processus d'autoévaluation qui semble ne pas satisfaire le sujet. Nous dirions qu'il utilise un système très exigeant d'évaluation de sa production linguistique. Cette phrase peut être justifiée si nous assumons que le sujet applique à son environnement (« *Et, ils aussi, parlent très-très vite, et je crois qu'un peu... mauvais la langue.* ») le même type de jugements de valeur que ceux qu'il s'applique à lui-même. Dans sa vision des choses, son discours est passible d'être catalogué de la même manière. Il essaie donc de faire preuve d'enthousiasme, afin de gagner la « clémence » d'un juge qui serait aussi dur que lui.

6.16. Analyses des réponses du sujet #16. (L-C-H-15-I)

L-C-H-15-I 4238 – 4245

Ou, avec les autres émigrants, OK, avec les autres émigrants parce qu'on parle, tous les autres émigrants qui ne viennent pas des pays « francophones », ils parlent aussi comme moi, ils ont un langage... uh, pff... moins élevé, et on s'entend parce qu'on parle avec les-les mêmes, les mêmes uh... erreurs, et c'est normal, ha, ha, ...et c'est c'est normal. Uh... pour moi, que... moi qu'est-ce que je fais quand quand je trouve quelqu'un ... avec uh... que j'arrive à m'entendre pas, moi je suis toujours incliné à pa- à parler anglais, ha, ha, ha. C'est mon façon de résoudre la... le problème.

Ce sujet essaie de rendre compte de certaines facilités de compréhension qu'il identifie comme étant normales : « *et c'est normal* ». Ce type de facilités apparaîtrait dans le quotidien de l'immigrant d'une manière qui nous semble inattendue : elles seraient dues à une moindre (faible) maîtrise de la langue et à la tendance aux mêmes types de constructions verbales. Ces constructions sont appelées « *erreurs* » par le sujet, et nous pensons que cela est fait en rapport

avec une certaine idée de la norme détenue par ce dernier. Néanmoins, sans que nous puissions indiquer avec exactitude le champ d'action de cette « normalité » (« *et c'est normal* »), nous avançons que le sujet semble évaluer la situation comme un peu incongrue tout en la définissant comme naturelle. Il semble utiliser son idée de norme (« *un langage ... moins élevé* ») pour se mettre dans une posture légitime. Le constat de l'écart par rapport à son idée de norme ne l'empêche pas de trouver la situation également « normale », même si elle l'est de manière différente.

L-C-H-15-I

4292 – 4295

OK. Moi je pense, moi je pense à... à prendre des - même si je me débrouille avec le français que je parle maintenant -, je pense à prendre (... ?) le... dernier niveau de langue d'ici, les cours de COFI, pour parler mieux, pour parler mieux, je suis conscient que je parle avec beaucoup d'erreurs, ha, ha, ha, mais...

Nous pouvons comprendre mieux les propos analysés ci-dessus (4238-4245) si nous les situons dans une perspective marquée par le provisoire, par le transitoire. Ce qui nous apparaît comme un conflit interne chez le sujet – un conflit entre la prise en compte de la normativité à travers ses jugements linguistiques (erreurs, langage moins soutenu) et l'acceptation désinvolte de la situation – s'efface au moment où ce conflit nous est présenté comme une étape à dépasser. La « normalité » de la situation ne veut pas signifier forcément une résignation; au contraire, le sujet déclare qu'il cherche à améliorer son niveau de français : « *pour parler mieux* ». Le constat de l'écart par rapport à son idée de norme dont nous parlions plus haut : « *je suis conscient* » semble agir comme une force qui le détermine à apprendre : « *je pense à prendre les cours de COFI* ». Nous avons affaire encore une fois à un processus comportant plusieurs parties :

- une évaluation par rapport à l'usage: « *je me débrouille avec le français que je parle maintenant* ».
- une évaluation par rapport à la norme : « *je parle encore avec beaucoup d'erreurs* »
- une mise en relation des deux évaluations : « *même si* » et « *je suis conscient que* »

L'écart entre les représentations que se fait le sujet de son niveau en français par rapport à la norme et à l'usage nous apparaît polarisé : le niveau de langue « *je me débrouille* » n'est pas suffisant et le « *français sans erreurs* » est un but à atteindre.

Une fois établi le sens de la démarche (« mieux parler »), les façons concrètes d'y arriver semblent s'inscrire naturellement dans cette direction: « *je pense à prendre les cours* ». Le sujet fait donc appel à une autorité linguistique que nous pourrions associer à la norme prescriptive.

L-C-H-15-I

4311 – 4318

Donc il n'y aurait pas un québécois littéraire et un québécois populaire ?

Uh... ... un québécois littéraire et un québécois populaire ? Oui, il y a, un québécois, est-ce qu'on peut parler d'une langue québécois, ha, ha, ha ?

Je sais pas, je me demande aussi...

Oui, il y a quelques mots qui vraiment n'existent pas... en... dans le français. Uh... comme « tchèquer », comme, uh... pff, ça me vient plus, mais il y a plus que ça, il y a des mots qui sont spécifiques à uh... aux québécois... uh... ...

Questionné sur l'existence d'un québécois littéraire, le sujet semble associer ce « niveau de langue » à l'existence même de la langue, en utilisant un lien direct entre la norme prescriptive (la langue littéraire) et le système de la langue (la langue québécoise). Nous retrouvons ici l'idée véhiculée par certains linguistes (Marvin & Mathiot, 1968) selon lesquels le droit au statut de langue reconnue ne peut être accordé à un « langage populaire » (*folk speech*) que si, au préalable, on lui a appliqué un processus de standardisation (normalisation).

Même si ses réponses sont données sur un ton dubitatif, « *est-ce que ?* », nous pensons voir ici un effort de construction « *en temps réel* » du statut du « québécois ». L'existence du « québécois » semble hors de toute doute : « *Oui, il y a un québécois* », mais son statut paraît incertain au sujet. Il semble essayer de rassembler les évidences et les critères pour pouvoir en juger (les mots spécifiques, l'accent, les niveaux de langue), mais il s'arrête et ne finit pas son raisonnement (nous comprenons très bien cette « queue-de-poisson », puisque les linguistes québécois en débattent depuis un peu plus d'un demi-siècle). Nous assistons ici à un processus un peu différent de l'ordinaire : le sujet utilise des critères linguistiques non pas afin de juger et mettre en relation des réalités sociales sur le terrain avec sa représentation de la norme, mais afin d'établir un droit au statut de *système de la langue* pour les manifestations linguistiques de son environnement.

Chez les autres sujets, nous avons rencontré plutôt un processus du type :

[à partir d'une représentation du *système de la langue*] et [en appliquant quelques *critères normatifs*] → [les sujets tentent une évaluation des *réalités linguistiques*]

alors que dans ce cas,

[à partir d'une représentation de *réalités linguistiques*] et [en appliquant quelques *critères normatifs*] → [le sujet tente une évaluation d'un *système de la langue*].

Le ton impersonnel utilisé dans cet « account » : « *il y a* », « *on peut* » est en accord avec l'effort que semble consentir le sujet pour trancher sur des questions dont la portée dépasse le niveau social de l'individu.

L-C-H-15-I 4390 – 4394

Oui. Oui. Qu'on, pff, qu'on est pas si... ce pro- ce problème là ce n'est pas si prégnant au... dans... aux autres... pays. Il y a, dans – ce – différences dans tous les pays du monde, uh... entre la langue officielle, disons littéraire, et les, la langue de la rue mais pas si prégnant, enfin si, si... (geste de la main)

Si fort.

Si fort que...

Le sujet essaie ici d'évaluer l'écart entre le français populaire parlé au Québec et le français « littéraire », « officiel ». Cette démarche est assez complexe, car elle comporte, selon nous, plusieurs aspects :

-une connaissance du français littéraire, associé par plusieurs sujets au langage des média :

« *Oui, je comprend tout ce qu'on dit au télévision, le programme de- d'info* » (L-C-H-15-I - 4384)

-une reconnaissance du français littéraire comme français officiel, normatif au Québec :

« *... entre la langue officielle, disons littéraire* » (L-C-H-15-I - 4390)

-une représentation de la norme de ce français littéraire :

« *le français que tout le monde peut entendre* » (L-C-H-15-I - 4299)

-une connaissance suffisante du français québécois :

« *Des gens éduqués. Je n'ai pas eu aucun problème de- de m'entendre avec eux, mais quand je viens de parler avec un plombier, avec un... plombier, avec un, uh... les vendeuses de MAXI, et, ha, ha, ha, il y a toujours des problèmes.* » (L-C-H-15-I - 4214)

-une représentation du rapport entre les deux types de français au Québec, de leur écart :

« *différences* »... « *si prégnant* », « *enfin si ... fort* » (L-C-H-15-I - 4389)

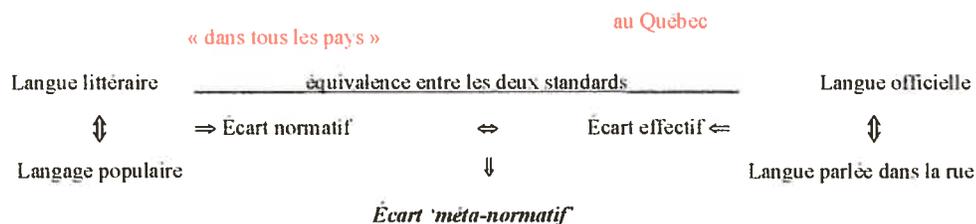
-une représentation du caractère naturel (et normatif) :

« *il y a* » utilisation de la tournure impersonnelle (L-C-H-15-I - 4411)

-une représentation du rapport entre les deux rapports : celui concret, sur le terrain au Québec et celui érigé au rang de norme, la situation naturelle, universelle :

« *différences dans tous les pays du monde* ». (L-C-H-15-I - 4389)

Si nous essayons de schématiser, nous en arrivons au tableau suivant :



L'existence de l'écart normatif est naturelle, selon le sujet, mais elle ne doit pas dépasser certaines proportions, ce que nous pouvons traduire par « un peu, mais pas trop ». Quant à l'écart effectif, il n'est pas seulement constaté, mais aussi évalué : « *prégnant* ».

Cette construction individuelle de l'écart normatif, nous pensons pouvoir la mettre sur le compte du sujet, car nous pouvons difficilement concéder que le sujet l'ait prise telle quelle d'une source d'autorité. Même si des écarts effectifs sont naturellement présents dans toutes les langues, nous imaginons difficilement un document de facture linguistique établissant des procédures quant à la quantification de cet écart. La norme prescrit un effort pour se rapprocher le plus possible de la langue littéraire, mais ne propose pas un système exact d'échantillonnage, du moins pas au locuteur lambda, dans son cheminement académique. Cette phrase semble bien résumer les capacités actives du locuteur à manipuler des représentations personnelles de concepts dont le degré d'abstraction est assez élevé.

L-C-H-15-I 4527 – ... – 4557

On vit ici, il faut apprendre la-le... la langue d'ici, c'est-c'est ça... parce que... on vit avec tout le monde on peut pas vivre seulement avec des médecins et des avocats, et, uh... on arrive, on nous arrive un jour qu'on a un problème de plomberie, il faut parler avec le plombier, ha, ha, ha, ha, le plombier c'est le, ha ha, ha,

*** *** *** *** *** *** *** *** ***

Donc pour vous ça serait tout à fait naturel de... d'intégrer cet accent québécois et de,

Oui, oui, oui. On n'a pas le choix. Qu'est-ce que je peux faire, de-d'essayer de changer les Québécois, ha, ha, ha ? Ils vont pas changer, uh... même si, uh... j'ai entendu des différentes discussions, émissions, que, « oui, le jocal n'est pas bon, qu'il faut parler le français, uh... le bon français, le français littéraire, le » – tu m'as demandé qu'est-ce que je, uh, le fait que je utilisais ce mot : « le français littéraire », c'est, uh... les discussions que j'ai entendu à la télévision, alors il y a beaucoup de discussions même entre les québécois, ... à ce sujet.

C'est un grand débat,

Oui, c'est un grand débat, à ce sujet, même entre les, uh... les québécois, qui, eux-mêmes, uh... ont aperçu qu'il y a un problème au niveau de la rue, au français parlé de, à la rue, que...

Nous pensons retrouver ici un positionnement du sujet par rapport aux contraintes sociolinguistiques de son environnement. L'apprentissage du français tel que parlé au Québec est présenté comme une obligation, un « devoir faire » : « *il faut* », dont le ressort semble « raisonné » et « incorporé » par le sujet : il appuie la logique de sa position sur les nécessités diverses de la vie quotidienne et les contacts interpersonnels couvrant toute l'échelle sociale qu'il esquisse tout au long de son entrevue (*high life*, médecins, avocats d'un côté – usines, plombiers, vendeuses du supermarché, de l'autre).

Le français québécois semble conçu ici comme une nécessité comprise et acceptée (« *c'est ça* »), mais il garde aussi un peu de son trait de contrainte. Nous apercevons une certaine variable dysphorique dans le compte rendu : « *on ne peut pas vivre seulement avec des médecins et des avocats* » et « *On n'a pas le choix* » ou encore « *Qu'est-ce que je peux faire...* ». Cette contrainte sociolinguistique : « *on vit ici, il faut apprendre la langue d'ici* » vient d'une certaine manière à l'encontre de ses représentations de la norme. Il semble remettre en cause l'assertion concernant l'accommodation linguistique de l'immigrant (numéro trois de notre liste), ne fut-ce qu'en rigolant et en la présentant comme une situation extravagante et ce, en dépit du fait qu'il ait entendu un débat sur ce sujet, débat tenu par les Québécois eux-mêmes : « *essayer de changer les Québécois, ha, ha, ha ?* ». La mention d'un débat télévisé sur les controverses linguistiques au sein du monde scientifique québécois lui-même, semble être utilisée par le sujet afin de légitimer son positionnement : « *tu m'as demandé qu'est-ce que je, uh, le fait que je utilisais ce mot : « le français littéraire »* ». Il nous semble que, dans l'ordre des priorités du sujet, l'idée de la norme linguistique se plie devant les contraintes sociales, mais, néanmoins, cette représentation de la norme reste active et contribue également à la construction de son positionnement.

L-C-H-15-I

4635 – 4650

On a pas d'enfants, mais on a beaucoup de-de-d'enfants mais on a beaucoup de-d'amis qui ont un enfant, et je peux parler de leurs, qu'est-ce qui se passe, uh... les enfants ils, uh... apprennent ... sur un terrain vierge, comme t'as dit, c'est beaucoup plus facile pour, uh, pour eux... et ils apprennent directement l'accent... parce qu'ils

jouent, ils parlent avec les autres... enfants, ils parlent directement, et ils arrivent à même qu'ils, ha, ha, ha, les enfants corrigent les-les-les parents, « ah, non, tu n'as pas... tu n'as pas bien ça, tu ne parles pas bien, tu » ... ils se moquent de parents avec de... de leur accent en français, mais c'est-c'est beaucoup plus facile pour un-un enfant de... Ils apprennent très-très-très vite, j'ai des amis qui ont venu ici avec des enfants de trois-quatre ans, âgés de trois-quatre ans... dans deux ans, ils... on peut dire qu'ils sont nés ici, ha, ha, ha, il n'y a pas de différence, ils jouent avec les autres.

Et les parents sont contents que... ?

Oui, oui, oui, oui, bien sûr que... au moins leurs enfants ne vont pas avoir les problèmes d'intégration que nous avons. Surtout au niveau de la langue.

Ce compte-rendu semble contredire à l'assertion numéro huit de notre liste, plus précisément au fait qu'un adulte maîtrise mieux le corpus de la langue qu'un enfant. Mais en situation d'immigration, l'enfant prend rapidement le dessus relativement à ses parents. Il arrive donc, comme le témoigne le sujet, que « *les enfants corrigent les parents* ». Ce qui est inversé dans ce cas, c'est le rapport entre l'autorité linguistique parentale, usuelle, et la position d'apprenti de l'enfant. Cela semble provoquer l'hilarité. Mais ce qui nous intéresse particulièrement dans ce fragment, c'est la phrase : « *... les enfants ils, uh... apprennent ... sur un terrain vierge, comme t'as dit, c'est beaucoup plus facile pour, uh, pour eux... et ils apprennent directement l'accent...* » qui vient confirmer une de nos hypothèses de départ : la possession des connaissances reliées à l'accent hexagonal est vue comme une entrave dans le processus d'appropriation de la langue.

6.17. Analyses des réponses du sujet #17. (O-B-H-18-N)

O-B-H-18-N 4712 – 4716

Il y avait un autre contact avec un mécanicien, qui m'a demandé tout simplement le type du « char », uh... j'étais habitué à ... des termes comme...uh, je sais pas... comme « voiture » ou « bagnole », mais ... pas de « char ». Je pense que ça c'est, c'étaient les premières ... le premier signe qu'on parle un français différent.

Le sujet semble concevoir la différence de langue en termes d'opposition à une « habitude ». Il explicite cette habitude en offrant deux synonymes du mot « char » en choisissant (dans l'ordre ?) un terme standard, « voiture », et ensuite un terme du registre familier hexagonal « bagnole ». Il nous présente donc sa réaction à la différence comme un événement qui sort de son ordinaire linguistique. La solution du problème de la différence va dans le même sens : le sujet se propose de « s'habituer », donc d'ajouter à ce qu'il considère coutumier les spécificités de son environnement. Mais cet ajout ne peut pas se faire, osons le dire, sans une évaluation par rapport à son idée de la norme : il rapporte les spécificités du québécois au français de France pour conclure qu'il ne s'agit pas d'une autre langue. Il s'agirait dans ce cas d'un ajout au même système : « le grand français ».

O-B-H-18-N

4820 – 4839

Et comment évaluez vous ce, le uh, français québécois ? Qu'est-ce que, uh ... ?

Quelles sont vos opinions ?

... je pense que c'est... je ne sais pas... il faut l'accepter, je pense, il y a des différences entre, uh... les différents dialectes, patois, de chaque langue, je pense qu'il faut l'accepter mais... jusqu'au moment où on s'... on est capable de s'habituer à ça, uh... c'est dur.

Donc, quand vous dites qu'il faut l'accepter vous êtes pas très enthousiaste-là ?

... Non, pas du tout, mais ça peut-être relié au ... aux difficultés qu'on... auxquelles on se... confronte... au début, ça peut être la seule raison pour ça, ... mais généralement on doit être conscient que les langues sont, le roumain lui-même a les mêmes difficultés, je pense que les étrangers qui viennent en Roumanie étudient le roumain littéraire, uh... dans une école, dans une université, uh... et je pense qu'ils ont les mêmes difficultés quand ils se déplacent dans le territoire pour parler à des gens qui, uh... je sais pas, à des paysans, ou à des gens qui n'ont pas un certain niveau de- d'éducation. Je pense que c'est une chose tout à fait normale, je la trouve tout à fait normale, mais je pense également que c'est difficile au début, surtout à cause du fait que les gens sont... ont un certain horizon d'attentes, ils pensent qu'ils connaissent le français et puis quand ils viennent ici, et ...

Dans ce fragment d'entrevue, le sujet répond à notre question concernant ses opinions personnelles sur le français québécois par un positionnement qui le met en relation directe avec

celui-ci¹¹. Nous décelons ainsi dans cette posture une note dysphorique, et le sujet semble vouloir nous offrir les raisons de cette gêne. Il a recourt à l'universalité du phénomène de variation linguistique : « *il y a des différences entre ... les dialectes ... de chaque langue* » et présente ce phénomène comme quelque chose d'objectivable : « *il y a* ». En tant qu'objectivité universelle, elle impose une façon d'agir impérative, « *il faut l'accepter* », façon que le sujet est libre de suivre ou récuser. Ce degré de choix, nous le retrouvons dans l'incertitude déglagée par « *je pense* », mais aussi dans « *jusqu'au moment où on est capable de s'habituer* ». « *S'habituer* » est déjà un processus où l'on est capable d'accepter des choses. Il semble que le sujet soumet son processus d'accommodation à un autre degré d'acceptation : il faudrait se rendre capable de commencer l'acceptation. Selon le sujet, c'est cette partie qui pose problème, au moins autant que l'accommodation en elle même : « *c'est dur* ». Ce processus d'entérinement de la décision visant l'accommodation peut être interprété comme un processus métalinguistique. Ce n'est pas uniquement le fait d'apprendre (s'habituer) qui est dur, mais aussi le fait d'avaliser son apprentissage (d'accepter son accommodation).

Ensuite le sujet confirme que les difficultés de compréhension sont la cause de ses réticences : « *ça peut être relié ... aux difficultés ... auxquelles on se... confronte... au début* ». Il nous présente à nouveau sa situation comme étant détentrice d'universalité et il développe une analogie en imaginant « en miroir » la situation d'un allophone arrivant dans un environnement linguistique roumain, la langue maternelle du sujet. Il établit aussi l'objectivité de l'écart entre une langue littéraire, « *étudiée dans une école, une université* » et une langue « *dans le territoire* », et élève cette différence génératrice de conflits au rang de règle : « *je la trouve tout à fait normale* ». Nous pouvons entrevoir encore un signe du processus d'appropriation dans la phrase : « *c'est une chose tout à fait normale* (tournure impersonnelle), *je la trouve toute à fait normale* ». L'objectivité de la première partie est « incorporée » et « subjectivée » dans la dernière partie : « *je la trouve* ».

Devant la normalité de la différence, le sujet met un « mais » oppositif, qui serait, d'après nous, à l'origine des difficultés « métalinguistiques » identifiées plus haut comme des réticences à embrasser la voie de l'apprentissage. « *Je pense également* » confère du poids à son argument, car il ne s'oppose plus à une « objectivité universelle » (« *c'est normal* »), mais à une autre opinion personnelle du sujet, puisque l'objectivité a été incorporée par le sujet : « *je la trouve* ». Néanmoins, le sujet ne personnalise pas complètement son raisonnement, « *c'est difficile au début* », il cherche dans notre interprétation l'appui des personnes dans sa situation : « *les gens* ».

¹¹ la juxtaposition du verbe « falloir » et du verbe « accepter » nous fait penser plutôt au sens de : 'se soumettre à quelque chose' qu'au sens de : 'recevoir volontiers quelque chose', en parlant du verbe « accepter ».

ont un horizon d'attentes ». L'imposition inéluctable d'un écart de cet « horizon d'attentes » prend un certain temps, c'est pour cela, du moins le pensons nous, que le sujet affirme : « *c'est difficile au début* ».

Nous arrivons au même mécanisme de frustration identifié plus haut, car le sujet, à travers son identification au groupe d'immigrants dans sa condition, dit connaître le français, mais éprouve des problèmes lorsque il est question de l'utiliser dans son quotidien. Ce qui nous apparaît clairement ici, c'est le fait que le sujet semble prendre conscience non seulement de la différence entre son « horizon d'attentes » et la réalité linguistique environnante produite par une norme sociolinguistique universelle, mais aussi de la difficulté qu'il éprouve dans le changement « raisonnable » de son comportement. Il se rend compte que son idée de la norme (que nous croyons entrevoir derrière cet « horizon d'attentes ») est sensiblement résiliente aux changements qu'imposerait logiquement les réalités linguistiques environnantes..

O-B-H-18-N

4859 – 4868

Mais vous aimerez... le faire ? Vous... comment vous voyez ... ?

Je sais pas, j'ai aucune idée, je veux juste que je sois compris par les autres et que je comprends ce que les autres disent, mais, uh... je pense qu'à un certain moment, si t'as la ... je sais pas, l'habitude que j'aurai à un certain moment, je pense que j'aurai l'accent québécois mais je fais pas des efforts pour ça.

Et pour quoi, vous ne faites pas des efforts ? Comment vous vous expliquez ?

Parce que je pense que si je parle français et que les autres gens comprend ce que je dis, ça suffit. Uh,... c'est le français que j'ai étudié, donc c'est le français que je parle.

À notre question s'il aimerait prendre l'accent québécois à l'avenir, le sujet montre de l'incertitude et ne veut pas s'engager dans une position ferme concernant le futur. Il semble réduire ici toutes les questions métalinguistiques, sociales ou idéologiques qui concernent la langue à la fonction communicationnelle vue comme le ressort le plus central de l'acte de parole. « *Je veux juste que je sois compris par les autres et que je comprends ce que les autres disent* ». L'influence de l'environnement linguistique nous est présentée par le sujet comme une chose inéluctable, ou comme il nous le présente un peu plus loin, « *naturelle* ». Ce caractère inéluctable semble déterminer le sujet à se positionner dans l'expectative (« *mais je ne fais pas d'efforts pour ça* ») et il justifie sa posture en faisant appel à nouveau aux contraintes communicationnelles des échanges verbaux. Si le flux communicationnel est établi, le reste

semble moins compter : « ça suffit ». Il établit entre sa façon de parler et le français qu'il a accumulé dans son apprentissage passé une relation de cause à effet (« donc ») qui semble servir de justification supplémentaire pour son attitude expectative. Nous constatons, dans ce cas, que le sujet semble se servir des lois de base de la communication (4969¹²) afin de contrer les autres aspects sociolinguistiques ou normatifs qui surgiraient suite à son refus de prendre volontairement l'accent québécois. Les aspects linguistiques sont, dans ce cas, subordonnés aux nécessités de la communication.

O-B-H-18-N

4879 – 4886

Donc, ce qui était amusant, c'était le fait d'extraire les... expressions de leur contexte plus... naturel, et de les mettre dans votre famille, qui est ... là où ça, ce n'était pas... aussi naturel que ça, par exemple ?

Peut-être on a eu aussi la peur de ... faire des erreurs, de mettre une prononciation, on, on... on savait pas exactement, on connaissait pas très bien la prononciation et peut-être c'était la peur de prononcer à la québécoise, uh... ou, comme nous pensions que c'était québécoise des mots qui, enfin, ne prenaient pas une prononciation différente ou très différente.

Le sujet utilise le terme « peur » pour décrire certains aspects de son comportement linguistique. La tournure impersonnelle est utilisée dans ce cas pour inclure sa femme, car c'est avec elle qu'il déclare « expérimenter » ses « capacités » de prononciation québécoise. Nous nous accordons facilement à dire que cette peur mentionnée par le sujet dans ce compte rendu n'a rien d'angoissant ou de tétanisant. Nous inclinons à la voir plutôt comme une hésitation/ un embarras / une gêne.

Cette peur pourrait être en lien étroit avec l'autocensure que s'impose le sujet. Cette autocensure, à son tour, pourrait être vue comme l'expression du rapport à l'idée de norme détenue par le sujet : « la peur... de faire des erreurs ».

Nous avons ici affaire à un autre phénomène qui a déjà été soulevé par deux autres sujets : l'incertitude concernant les nouvelles acquisitions lexicales. Les sujets sont conscients qu'ils ne maîtrisent pas exhaustivement le vocabulaire français (au moment de leur arrivée), tout comme ils sont conscients de la difficulté d'évaluer les nouveaux mots ou expressions qu'ils apprennent

¹² « ... les faits de langue sont, uh, des choses qui ... qui viennent tout à fait naturellement, et il faut juste les accepter et les utilis-les employer – les utiliser pour une meilleure communication. »

par rapport à la norme hexagonale qu'ils veulent conserver. C'est cette difficulté qui crée, d'après nous, le sentiment d'insécurité linguistique qu'il nomme « *peur* ».

À titre d'hypothèse, nous avançons que le roumain étant une langue phonétique, nos sujets ont tendance à considérer qu'une prononciation différente entraîne nécessairement une altération de la structure et de la signification du mot en question (prononciation différente = graphie différente = signification différente). C'est sur cette supposition, qui reste à démontrer, que nous nous permettons d'étendre le champ couvert par ce que le sujet désigne comme : « *la prononciation* ». L'autorité de la norme semble devenir plus floue : « *peur de prononcer à la québécoise, ou...comme nous pensions que c'était québécoise des mots* ». Il n'est pas trop hasardeux de dire que, de manière générale, la norme hexagonale a moins d'emprise au Québec, mais du point de vue de l'éthnométhodologie, cela ne fait aucun sens avant qu'un sujet ne l'expérimente, ne la structure et ne la verbalise, ne serait-ce que de manière dubitative. Nous serions ici en présence non pas d'un processus d'appropriation de la norme, mais d'une prise de conscience de la perte de contrôle de cette norme sur le corpus qu'elle est censée gérer.

O-B-H-18-N 4925 – 4926

J'ai acheté, uh, je pense, un bon dictionnaire, uh, et... généralement j'essaie de, de vérifier ce que ... ce que ces expressions signifient...

En relation avec l'analyse antérieure où le sujet avait abordé la question des nouvelles connaissances, cette fois nous lui demandons explicitement de se positionner par rapport à ces nouvelles acquisitions. Le sujet se réfère clairement à l'autorité d'un dictionnaire, mais il ajoute un « *je pense* » qui, malgré sa polysémie ('je pense = je suis persuadé' ou 'je pense = j'espère que mon geste a été bon' ou 'je pense = j'espère que le dictionnaire est bon') peut être interprété comme un second degré, l'expression d'un niveau métalinguistique qui jugerait en fin de compte de l'autorité du dictionnaire. Cette dernière n'a donc plus une valeur absolue, elle est encadrée au niveau individuel. D'ailleurs, même si notre question concernait les nouvelles expressions et même si le sujet déclare vouloir apprendre leurs « *signification* », il utilise tout de même le verbe « *vérifier* », ce qui implique un degré de reconnaissance préalable et une confrontation entre plusieurs opinions, afin de dégager « *ce que ces expressions signifient* ».

6.18. Analyses des réponses du sujet #18. (F-M-H-1-I)

F-M-H-1-I 5000 – 5025

Donc, comment décriviez-vous vos premiers contacts avec le français tel qu'on le parle au Québec ?

C'est sûr que... les premiers contacts qu'on a eu avec le français parlé ici... ou plutôt c'est les premières fois qu'on s'est aperçu que le français parlé ici, c'était un peu différent... uh... que le français parlé en France, c'est une ou deux mois après qu'on est arrivé ici et on a commencé à étudier le français à l'école... c'est là qu'on s'est aperçu que ce que nous on apprenait à l'école, c'était pas tout à fait la même chose qu'on pouvait entendre dans les rues quand on parlait avec les gens d'ici... uh... c'est à ces moments-là qu'on a commencé à se poser des questions : pourquoi ce qu'on nous apprend à l'école est... des fois est tellement différent de ce qui on pouvait entendre; ou des fois même on parlait avec les gens et on comprenait rien de ce qu'ils disaient... Donc... je pourrais dire que le... choc ou le... la... rencontre avec le français parlé ici au Québec s'est passé en trois étapes distinctes : c'était, bon, c'était la première étape qu'on est venu ici, on parlait pas beaucoup de français, presque du tout, donc le français que le gens parlaient ici on essayait un peu de deviner, ce qu'ils s' disaient, mais on n'avais pas beaucoup de succès avec ça, mais on trouvait que c'était leur façon de parler donc on savait pas qu'ils parlaient d'une façon spéciale. La deuxième étape, c'était, je peux dire, après, on a commencé à étudier le français, c'était quand on a vraiment vu que les gens parlent différent de ce qu'on nous apprenait, c'était une période quand on était un peu en état de choc parce qu'on ne comprenait pas pourquoi i'y aura des gens qui essaieront de parler d'une autre façon que ce qui est ... la règle... uh, donc on était un peu confuse dans cette période-là, et je dirais la troisième étape c'est quand on a commencé à « réellement » comprendre ce que les gens disent et on a commencé à apprécier, plus le français parlé ici que le ... français de France ... donc, je pourrais dire que présentement j'ai plus de plaisir en parlant avec quelqu'un qui parle avec un dialecte de Lac Saint-Jean ou de l'Estrie ou de n'importe quelle région de Québec, ... uh... je trouve ça ben plus intéressant que parler à une ... Français.

Le dernier sujet analysé est ce que nous avons convenu d'appeler un « anglophone » au départ, c'est-à-dire qu'il a suivi toutes les étapes jusqu'à l'entrevue finale avec l'officier de l'Immigration en anglais. Il déclare ne pas avoir eu des connaissances en français : « *presque (pas) du tout* ». Contrairement aux autres sujets, celui-ci déclare avoir eu contact d'abord avec le français parlé au Québec, donc avec ce que nous associons à l'usage / la norme descriptive et ensuite seulement avec le français prodigué dans les cours de francisation, corpus de facture plutôt prescriptive.

Même si elles relèvent d'un territoire identique, les deux expressions de la norme semblent poser problème une fois qu'elles commencent à être « incorporées » par le sujet : « *on a commencé à se poser des questions* ».

Dans ce compte-rendu, tous les éléments nous indiquent un conflit normatif qui naît au moment de l'arrivée du sujet et qui semble résolu au moment de notre entrevue. Le premier contact avec le français du Québec n'est apparemment influencé par aucune opinion préconçue, ni de nature linguistique, ni métalinguistique (comme dans le cas des immigrants influencés par les forums de discussions) : « *mais on trouvait que c'était leur façon de parler donc on savait pas qu'ils parlaient d'une façon spéciale* ». Les lois qui gouvernent le comportement du sujet à cette étape sont essentiellement des lois communicationnelles : « *on essayait de deviner* », appliquées pour des fins de compréhension.

Une deuxième expression de la norme, qui se forge dans l'esprit du sujet avec le début des cours de francisation, vient s'ajouter, quand elle ne la contredit pas carrément, à cette première idée correspondant à la norme descriptive. Le français véhiculé à l'école est identifié à la « règle » et l'écart entre les deux perceptions semble créer de la confusion dans l'esprit du sujet.

Le conflit généré doit être résolu, car il crée un « *discomfort* » chez le sujet : « *on était un peu en état de choc* ». Il nous apparaît dans ce cas, à la lumière d'une lecture intégrale de l'entrevue, que le sujet a choisi de faire une place distincte à chaque entité et de réconcilier les deux idées qui n'ont pas pour autant fusionné.

L'adverbe « *réellement* » peut être pris pour le signe que le nouveau système de valeurs linguistiques bâti par le sujet commence à se mettre en place. Il reprend cette idée un peu plus loin (5247¹³) et cela nous permet d'avancer qu'il y aurait ainsi : « *comprendre* » et « *réellement comprendre* » ce qui impliquerait de plus une évaluation de type métalinguistique du discours. « *Réellement* » comprendre équivaut selon nous à un processus de classification du discours selon les normes que le sujet s'est appropriées, et cette mise en rapport peut générer non seulement la satisfaction « de base » que le flux communicationnel est établi, sinon plus, à savoir des valorisation d'ordre métalinguistique : « *on a commencé à apprécier* », « *présentement j'ai plus de plaisir* » et « *je trouve ça ben plus intéressant* ». Le sujet semble restreindre au maximum l'aire d'autorité et même l'utilité de la « règle » au bénéfice de l'usage local qui lui produit, socialement parlant, plus de satisfaction (5212)¹⁴. Il essaie, tout au long de son entrevue,

¹³ « ... au début, c'est plus difficile parce que tu crois que tu parles mais t'es pas sûr de ce que tu dis, et le moment que tu commences à être sûr et à comprendre vraiment les mots et ... toutes les choses dont tu parles c'est plus facile à utiliser les niveaux de langue... »

¹⁴ « ... c'est ça que j'ai à la base, mais j'aime plus parler de la façon qu'on parle ici au Québec...uh ...et je suis toujours conscient que je parle d'une autre façon... et ça (???) en français je trouve que c'est ... c'est assez facile de

de motiver ce choix fait d'emblée. Malgré l'utilisation un peu abusive du « *on* » impersonnel, le sujet ponctue son discours des marqueurs qui l'individualisent et qui nous offrent l'impression qu'il l'assume pleinement : « *je pourrais dire* », « *je peux dire* », « *je dirais* ». Aussi, vu le nombre et le contexte grammatical de son utilisation, nous dirions que le syntagme : « *c'est sûr que* » représente pour le sujet un tic verbal qui peut essentiellement nous révéler des indices sur l'ensemble de son discours en général, mais très peu dans les fragments analysés.

F-M-H-1-I

5039 – 5049

... où je travaillais j'avais deux personnes qui avaient des forts accents québécois... uh ... et une venait de l'Estrie et l'autre venait de Lac Saint-Jean ... uh ... la plupart des gens que ... qui était autour de moi avait beaucoup plus de la misère à comprendre ce que la personne qui venait de Lac Saint-Jean disait, et comprenait sans aucun problème ce que celui d'Estrie disait, mais moi ... c'était au contraire ... je comprenais assez bien ce que le gars de Lac Saint-Jean disait mais je pouvais pas comprendre ... cent pourcent ce que l'autre d'Estrie disait ... donc c'est une question, c'est sûr que, c'est une habitude ... aux sons ou ... uh ... comment les gens prononcent les choses mais ... uh ... c'est toujours, c'est relative à la personne qui ... qui est en cause donc ... Je pourrais dire que oui, des fois, on comprenait : rien ...

Le sujet s'exprime ici sur les variations dans le degré de compréhension entre lui et les Québécois. Il semble opérer deux recadrages dans ce fragment : d'un côté nous retrouvons un raisonnement par induction qui prend en compte des expériences vécues par le sujet lui-même pour arriver à une généralisation : « *c'est une question ... une habitude* », généralisation qui élargit la « circonférence » dont parle Burke (1969) et donne, selon nous, une valeur de modèle applicable aux futurs événements. D'un autre côté, nous apercevons une réduction des compétences de compréhension (« *l'habitude* ») au niveau de la communication interpersonnelle, une contextualisation qui doit tenir compte du « cas par cas » : « *mais c'est relative à la personne qui est en cause* ».

Nous pensons retrouver dans ce cas une verbalisation assez fidèle du double mouvement dont parle Cicourel (Leiter, 1980) : les événements linguistiques concrets forgent dans l'esprit du sujet l'expression d'une construction caractérisée par un degré plus élevé d'abstraction et ensuite cette construction est utilisée, comme c'est le cas pour notre entrevue, afin de définir un certain

faire cette différence à cause de l'écriture parce que...heureusement il n'y a pas deux façons d'écrire, une façon française et une façon québécoise, uh... et si tu as des choses à écrire ou si t'as pas... s'il faut que tu écrives, mais, dans ce cas, il faut que tu saches le français, correctement... »

type de situation. Ce qui est particulier pour notre entrevue, c'est le fait que le sujet décide de rendre compte de tout le processus. Il est donc bien conscient du lien qui existe entre l'exemple concret et la généralisation qu'il nous fournit.

Mais l'exemple concret utilisé par le sujet semble lui suggérer un amendement à sa généralisation : devant une variation de discours et d'accents, le sujet observe une variation du degré de compréhension. Aux compétences générales de la langue, le sujet oppose dans ce cas les particularités des situations concrètes.

F-M-H-1-I

5173 – 5182

... récemment j'ai demandé à des collègues : « c'est quoi que ça veut dire 'morose' » par exemple, ou ... même... j'comprendais pas exactement le sens du « ben raide », des expressions comme ça que j'ai essayé de trouver dans le dictionnaire, mais ces expressions sont pas dans des dictionnaires. Et en ce moment... c'est sûr que la première fois que tu l'entend cette expression mais tu dis OK, tu essaies de deviner du contexte mais quand tu vois que le monde utilise beaucoup cette expression, tu veux savoir c'est quoi que ça veut dire précisément... donc, uh, t'essaies de chercher un peu ... c'est sûr que t'a pas d'autre choix que de demander à quelqu'un qu'il t'explique c'est quoi que ça veut dire... c'est comme ça que tu les apprends.

Cet « account » nous révèle l'attitude du sujet face aux mots qui ne sont pas recensés par le dictionnaire. Il déclare les avoir cherchés dans le dictionnaire, mais sans résultat. Plus encore, le sujet semble opérer une catégorisation, car il qualifie ces nouvelles acquisitions d'« expressions comme ça » et il décrit le fait de ne pas les retrouver dans le dictionnaire comme un attribut distinctif : « *mais ces expressions sont pas dans des dictionnaires* ».

Il nous décrit sa première réaction devant un mot nouveau comme tenant de ce que nous avons appelé un peu plus loin une méthode « inductive » liée à la norme descriptive : « *tu essaies de deviner du contexte* ». Selon les critères du sujet, cette technique de l'« extrapolation » ne lui semble plus satisfaisante lorsqu'il s'agit d'un emploi fréquent du mot ou de l'expression concernés. Ce nombre élevé de situations semble créer une sorte de pression sur le sujet, ce qu'il transpose par la volonté d'apprendre : « *tu veux savoir* ». Ce qu'un regard sociolinguistique « classique » aurait pu interpréter comme une « pression sociolinguistique », nous le voyons comme un « vouloir faire », présenté par le sujet comme tenant du domaine de sa « curiosité » : « *mais quand tu vois que le monde utilise beaucoup cette expression, tu veux savoir c'est*

quoi que ça veut dire ». En tout cas, si cette « pression linguistique » existe, elle est, selon nous, incorporée par le sujet.

Le recours aux explications « profanes » : « *demander à quelqu'un* », est présenté comme subordonné aux autres tentatives de retrouver la signification du mot dans les instruments de l'autorité linguistique : « *t'as pas d'autre choix* ». Comme nous allons le voir un peu plus loin, le premier mouvement du sujet est dirigé vers le dictionnaire et ensuite seulement il va s'orienter vers son environnement linguistique, en gardant néanmoins les exigences que l'on a habituellement envers le dictionnaire (il demande à ses collègues de travail l'étymologie des mots). Malgré ce détour, le sujet semble content du résultat : « *c'est comme ça que tu apprends* ». L'utilisation du « tu » impersonnel dans ce compte rendu apparaît au moment où le sujet essaie de présenter son cas comme un cas générique et cette tournure impersonnelle, tout en gardant un certain degré d'interpellation, témoigne, selon nous, encore une fois, d'un mouvement ascendant, partant du particulier vers le général. Même si le sujet ne semble pas avoir abandonné l'autorité du dictionnaire, il a accepté « l'autorité de secours » de son entourage : « *c'est comme ça que tu les apprends* » valide en même temps la légitimité de ce genre de source d'information. « *Précisément* » joue, selon nous, un rôle très important dans la perception du sujet : il équivaldrait à une définition non seulement exacte du mot, mais aussi à une définition portant l'aval d'une autorité linguistique reconnue. Étant donné que seules les formes d'autorité prescriptive sont réputées pouvoir fournir des détails sur « l'identité » d'un mot (définition, acceptions, usages, étymologie, évolution historique, synonymie, etc.), nous ne croyons pas déplacé de voir ici un lien avec l'assertion numéro neuf de notre liste. « *Savoir précisément* » annulerait l'insécurité provoquée par la méconnaissance du sens du mot en question. Ce qui semble déranger le sujet, ce n'est pas la position d'autorité de sa source dans le paysage linguistique, mais le manque de détails que cette dernière peut lui fournir. Le sujet semble pouvoir renoncer au dictionnaire en tant que tel, mais il n'apparaît pas pouvoir renoncer aux caractéristiques, au bénéfices du dictionnaire : définition, prononciation, synonymie, étymologie, etc.

F-M-H-1-I

5375 – 5394

... ce mot (morose) je l'avais trouvé dans le journal « Les Affaires » donc, c'est une... c'est une publication qui devrait avoir un(e) niveau de langue assez élevé, c'est pas ... c'est pas tout le monde qui s'intéresse à ça donc, j'ai trouvé ce mot-là... je sais que je l'avais entendu souvent dans des chansons où même à la télé ou dans la rue mais, ... uh... mon "feeling" sur ce mot c'était que c'était un(e) mot qui ... je trouvais que c'était pas quelque chose de bon...en tout cas, mais je

savais pas précisément c'est quoi que ça voulait dire. Le moment que j'ai vu ça dans le journal, j'étais contrarié, j'ai dis, bon, ça doit être, si c'est écrit ici ça doit être un mot dans le dictionnaire, je suis allé sûr le site de la... l'Office de la Langue Française, j'ai cherché le mot, il n'était pas là,... à ce moment j'ai demandé à une des mes collègues c'est quoi que ça veut dire... j'étais avec deux de mes collègues, je lui demande, mais lui il dit...uh... « aucune idée, je sais ce que ça veut dire mais je peux pas t'expliquer exactement c'est quoi ça », l'autre me dit que c'est quelque chose quant l'atmosphère est un peu plate ou...il a essayé de m'expliquer c'est quoi que ça veut dire et je lui ai demandé : « bon, mais d'où ça vient, pourquoi vous utilisez ce mot-là et vous n'utilisez pas un autre... « oui, mais ça, on ne sait pas... c'est... c'est comme ça qu'on l'a ... l'a appris quand on était petit, ou je sais pas quand, quand on était à l'école, et c'est comme ça qu'on l'utilise » ...uh... ils ont pas été capables de, malgré que c'était des québécois, ils ont pas été capables de me donner une vraie explication pour... d'où ça vient.

Ce fragment vient soutenir notre interprétation du compte-rendu antérieur. Le sujet reprend plus en détail le chemin qu'il emprunte lorsqu'il est à la recherche d'une signification. Comme nous l'avons dit plus haut, le premier mouvement du sujet est dirigé vers le dictionnaire ou bien une autre forme d'autorité : l'Office de la Langue Française. Mais, avant ce geste même, le sujet nous fait part de ses efforts de bâtir le sens du mot en s'appuyant sur ses propres ressources, ce qui constitue pour nous la preuve d'une certaine autonomie par rapport à l'autorité linguistique : « *mon "feeling" sur ce mot* ». L'élément déclencheur de sa quête semble être la rencontre avec la forme graphique du mot, secondée par l'influence du support : un journal spécialisé dans les milieux de la finance. Il réitère l'idée de « savoir précisément » et il nous explicite à travers son « histoire » ce qu'il entend par cette « précision ». Mais, surprise, le mot « morose » n'est pas recensé par le dictionnaire abrité par le site web de l'Office de la Langue Française. Pour surmonter cette impasse devant un représentant de la norme prescriptive, le sujet se tourne vers des représentants de la norme descriptive : ses collègues. L'attitude qu'adopte le sujet face à ses collègues nous suggère un rapprochement avec les assertions numéros deux et dix de notre liste. Comme nous l'avons vu dans le compte-rendu antérieur, le sujet ne semble pas satisfait des explications « profanes », car il transfère aux collègues l'exigence de pouvoir fournir les explications habituellement trouvées dans les dictionnaires : « *... bon, mais d'où ça vient, pourquoi vous utilisez ce mot-là et vous n'utilisez pas un autre...* ». Ses interlocuteurs se positionnent de façon très naturelle, en tant que locuteur qui n'est nullement obligé d'avoir une connaissance exhaustive de sa langue, mais, dans le raisonnement du sujet et en lien avec

l'assertion numéro dix de notre liste, ce fait est perçu, par le sujet, comme une défaillance des collègues.

F-M-H-1-I 5395 – 5404

Un(e) autre exemple, je dirais, c'est ...c'est le mot « robineux » c'est un mot que... que j'ai cherché ...dans le dictionnaire et je l'ai pas trouvé, donc...quelqu'une m'a expliqué que ça veut dire que c'est une personne qui boit beaucoup ou qui traîne dans les rues, des (... ?) comme ça, mais je comprenais pas pour quoi il s'appelle un robineux, donc finalement j'avais trouvé sûr Internet une histoire...uh... une histoire je pense qui a été écrit(e) dans les années cinquante, quelque chose comme ça, ...qui expliquait d'où ça venait ce mot, ...uh...ça venait... ça vient, comme beaucoup de(s) mots de la langue parlée ici au Québec, ça venait de l'anglais, ça venait de « rubbing alcohol » et c'est la prononciation en français qu'ils ont pris pour robineux, donc...

Ce deuxième exemple nous apparaît aussi relevant de la complexité qui caractérise la négociation correspondant aux processus d'appropriation de la norme :

- a) première démarche : appel au dictionnaire (norme prescriptive) – soldée par un échec.
- b) deuxième démarche : appel à l'environnement (norme descriptive) – résultat insuffisant (manque l'étymologie)
- c) troisième démarche : appel aux sources « alternatives » - recherches approfondies sur Internet, obtention de la pièce manquante.

Nous pouvons remarquer une récurrence dans les stratégies employées par le sujet, tout autant qu'un certain ordre hiérarchique dans leur emploi : la norme prescriptive semble toujours passer en premier.

F-M-H-1-I 5193 – 5200

... ça a été une période qui était assez mouvementée pour moi, assez fatigante, mais je dirais, au bout de toute cette période, j'ai pu voir mes progrès ... et le fait que... c'est sûr qu'il y a encore des... que j'ai encore des ennuis au niveau de la prononciation, mais au niveau de l'écriture ou la compréhension, de ce qu'on lit ou ce qu'on entend, je dis maintenant c'est... peut-être mon niveau de compréhension dépasse un 95 pourcent, et même au niveau d'écriture ça, ça... peut-être dans les mêmes endroits donc, je dis... c'est ... j'ai fait des efforts pendant deux ans mais je dis que ça a valu la peine que...

Dans ce fragment, nous assistons à une autoévaluation du sujet : « *j'ai pu voir mes progrès* ». Nous parlerions d'une capacité acquise suite à « *beaucoup d'efforts* », car le sujet met son discours sous le signe du « pouvoir faire ». Le sujet semble juger de ces points faibles (*des ennuis au niveau de la prononciation*) comme de ses points forts, au point de s'attribuer des pourcentages « *peut-être mon niveau de compréhension dépasse un 95 pourcent* ». En partant d'un niveau de connaissances presque inexistant, le sujet nous fait la preuve qu'il a accumulé non seulement un bagage linguistique qui lui permet de communiquer avec facilité, mais aussi un ensemble de notions qui lui permettent de pratiquer des autoévaluations (sans que nous nous prononcions quant à leur exactitude). Nous croyons avoir ici un indice quant au fait que le corpus linguistique et l'appareillage métalinguistique de type normatif sont acquis concomitamment, puisqu'ils nous apparaissent intimement liés.

F-M-H-1-I

5207 – 5218

Quand je parle, j'utilise toujours la façon que les gens parlent ici, donc, quand je parle j'essaie pas de parler de la façon correcte ou de la façon qu'on parle en France, c'est sûr que je sais les deux façons et je peux faire tout de suite une différence entre les deux, pour moi... c'est parce que à l'école j'ai (été) enseigné juste le français comme il est enseigné en France donc ... c'est ça qui est ma... la base... c'est ça que j'ai à la base, mais j'aime plus parler de la façon qu'on parle ici au Québec... uh ... et je suis toujours conscient que je parle d'une autre façon... et ça (???) en français je trouve que c'est ... c'est assez facile de faire cette différence à cause de l'écriture parce que... heureusement il n'y a pas deux façons d'écrire, une façon française et une façon québécoise, uh... et si tu as des choses à écrire ou si t'as pas... s'il faut que tu écrives, mais, dans ce cas, il faut que tu saches le français, correctement...

Dans ce compte-rendu nous retrouvons une référence directe aux représentations de la norme que semble détenir le sujet. Il positionne et qualifie son comportement linguistique par rapport à l'usage et à la « *façon correcte* », en le mettant sous le signe du « vouloir faire ». Il s'agirait donc d'un choix motivé par une préférence d'ordre personnel : « *mais j'aime plus parler de la façon qu'on parle ici...* ». Le rejet de la « *façon correcte* » tient aussi en quelque mesure d'un « vouloir faire », plus précisément d'un manque de volonté : « *j'essaie pas de parler* ». Apparemment, le choix est fait aussi à bon escient, car le sujet déclare non seulement avoir une connaissance des deux « *façons de parler* », mais aussi être « *toujours* » conscient du côté où il se trouve lorsqu'il communique. L'adverbe « *toujours* » témoigne, selon nous, de l'activité métalinguistique soutenue qui semble accompagner le discours du sujet. Malgré le fait que le

sujet semble identifier la façon de parler « *de France* » comme étant la façon correcte. il défie cette expression de la norme et choisit d'utiliser la façon que lui offre l'usage au Québec.

Mais l'expression de la norme ne semble pas être complètement abolie dans le système de valeurs du sujet. car celui-ci se déclare adepte de la norme. « *il faut que tu saches le français, correctement* ». lorsqu'on en vient à l'écrit. Le fait que les deux « *façons de parler* » trouvent un terrain d'entente pour ce qui est de l'écriture semble contenter le sujet. car il associe au phénomène l'adverbe « *heureusement* ». Nous n'avons pas assez de détails pour pouvoir avancer une hypothèse concernant ce qualificatif : « *heureusement* », mais la chose qui nous apparaît évidente est le fait que le sujet oppose un jugement aux phénomènes qu'il rencontre.

Dans la phrase : « *S'il faut que tu écrives* », le sujet semble avoir assimilé le caractère prescriptif de la norme à l'écrit. car il le présente en passant du discours à la première personne. « j'aime », à l'utilisation des tournures impersonnelles : « *il faut* ». Il utilise également le « *tu* » impersonnel. « *il faut que tu saches* », ce que nous sommes tentés d'interpréter comme le fait que pour le sujet ces contraintes se traduisent dans une sorte de convention sociale. ou la force de la contrainte serait reliée au degré d'acceptation volontaire de la part des locuteurs. D'ailleurs. comme nous l'avons vu pour d'autres sujets (A-P-F-5-C. 975). le « *tu* » impersonnel est souvent accompagné par des phrases principalement phatiques et conatives (fonction jakobsonienne présupposant le maintien du contact avec le locuteur) : « *non ?* ». Du point de vue ethnométrologique. une phrase telle : « *s'il faut que tu écrives, mais, dans ce cas, il faut que tu saches le français, correctement...* », nous révèle une importante dimension réflexive. car nous sommes enclin à dire que ce que ce genre de verbalisation décrit et constitue un cadre social. ou bien qu'elle présuppose en même temps qu'elle rend observable une même chose (Coulon, 1987).

F-M-H-1-I

5320 – 5338

Par exemple, en famille, est-ce que vous...

Je pourrais dire que oui, parce que étant donné que ma femme est une des exemples qui apprécient pas beaucoup le québécois, la langue québécois, donc je pourrais dire que oui, mais c'est pas ... c'est pas quelque chose de très spécial, je mention(ne) la nouvelle notion et après ça on fait un petit commentaire et on passe... (alors ?) que le moment que je parle avec des gens qui sont intéressés à ça, mais moi je dis quelque chose et eux ils commencent à me dire c'est quoi qu'ils ont appris et c'est comme ... c'est comme chacun(e) pousse l'autre à trouver des choses, donc c'est...

Mais avec les gens qui, par exemple, apprécient moins le parler québécois, est ce

qu'il peut y avoir des échanges ?

Bah, ça va être ... je connais des situations quand j'ai commencé à dire : Ah, c'est ça que j'ai appris et il dit : Pour quoi t'apprends ça, ça c'est même pas bon que tu le dise à d'autres personnes, c'est comme une honte que tu dise ça...mais je dirais que c'est pas des choses qu'il faut avoir honte, c'est juste qu'il... c'est juste une autre façon de dire les choses ...donc... Dans un moment tu commences à ... ne pas trop exposer tes nouvelles connaissances de québécois, à des gens qui...qui les apprécient pas.

À travers ce compte-rendu, le sujet dépeint la variation de son comportement linguistique et métalinguistique en fonction de la rétroaction de son environnement. Il nomme sa femme comme : « *un des exemples (de ceux) qui (n')apprécient pas beaucoup le québécois* », en lui assignant ainsi le titre de membre d'une catégorie établie par lui-même. Il structure son environnement en divisant les immigrants roumains dont il fait partie en deux groupes : ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas trop le québécois. Il s'agirait donc d'une classification, sur un critère métalinguistique, autre que celui de l'évaluation de la grammaticalité. Il s'agirait, selon nous, de plusieurs « couches » de perception :

1. critère linguistique : je parle – je parle pas :
2. critère métalinguistique¹ : je parle bien – je parle mal :
3. critère métalinguistique² : j'aime parler – je n'aime pas parler.

Comme il ressort de ses commentaires, l'attitude du sujet semble varier entre refoulement et émulation. Sa représentation de l'idée de norme : « *c'est juste une autre façon de dire les choses* » paraît être subordonnée aux exigences de nature extra – linguistique. Selon nous, il affirme que : « *Dans un moment tu commences à ... ne pas trop exposer tes nouvelles connaissances de québécois, à des gens qui... les apprécient pas* », parce que la relation interpersonnelle (le lien social) semble mieux valorisée et qu'elle doit être, pour lui, préservée en dépit des différences concernant la langue.

F-M-H-1-I

5356 – 5368

Oui, c'est sûr qu'on ...qu'on parle, je dirais de moins en moins, au début je pense qu'on parlait plus parce qu'il y avait tellement de choses nouvelles et on trouvait des choses étranges, maintenant je pense que le choc qu'on a eu avec la culture et la langue française parlée ici au Québec est beaucoup atténué donc, on... on...déjà on parle des autres sujets... je dirais que peut-être au début le... peut être la moitié des sujets était sûr la langue mais présentement je pense ça a beaucoup diminué... on parle de temps en temps mais c'est pas ... je pense aussi

que parce qu'au début on était plus... catégorique, plus fâché contre le fait que le français de Québec était tellement différent du français qu'on apprenait à l'école, on était plus critique envers lui ...je dirais que présentement on... on trouve comme... oui, c'est comme ça...mais...on peut rien changer donc...on est... on l'accepte comme une réalité, avant on essayait de.. de.. d'être un peu contre... ce courant ... mais présentement on l'accepte comme une réalité, c'est tout.

Ce fragment nous offre une description d'ordre chronologique du positionnement du sujet par rapport à sa nouvelle langue d'adoption. Avec le passage du temps, selon le sujet, la fréquence et l'intensité des échanges verbaux entre les immigrants ayant à peu près le même point d'arrivée baisse: « *présentement, ça a beaucoup diminué* ». Le sujet semble s'identifier à son groupe (« *on parlait* », « *on était* »). La source du « choc » du début est encore une fois identifiée avec l'écart entre la norme (« le « *français qu'on apprenait à l'école* »), et l'usage (« *le français de Québec* »). Cet écart ne semble pas diminuer avec le passage du temps dans la perception du sujet, le changement avivant plutôt l'attitude avec laquelle le sujet aborde cette « *réalité* ». De « *catégorique* », « *fâché* » et « *critique* », le sujet déclare être passé (avec sa communauté) à des positions (que nous pourrions relier à la notion de l'usage et à sa force sociale) que nous pouvons désigner comme : « *réalistes* », « *objectives* », « *pragmatiques* » : « *c'est comme ça* », « *on peut rien changer* » et « *on l'accepte comme une réalité, c'est tout* ». Il s'agirait ici d'une acceptation de facture sociale et non pas de la résolution d'un conflit linguistique. Le sujet semble se ranger du côté pragmatique de manière volontaire et consciente. Il se présente à nous comme quelqu'un qui est capable de s'autoévaluer et d'évaluer son entourage et qui utilise des arguments que nous pouvons associer au champ de la norme, afin de se trouver une « *posture sociale* » convenable.

F-M-H-1-I

5407 – 5435

... est-ce que le fait que, par exemple, des fois, vous vous vous rendez compte que certains... certaines phrases ou certaines expressions sont pas tout à fait correctes, est-ce que... comment vous abordez ça ...

Non, j'essaie pas de les corriger, ... c'est important de savoir c'est quoi la façon correcte de dire la même chose, mais si c'est une expression que... qui est utilisée par tout et le monde l'utilise, j'essaie pas de la corriger... et c'est même plus intéressant de l'utiliser comme tel et... c'est important, c'est vraiment important de savoir la façon correcte mais, ... parce que même les français ils utilisent des expressions qui sont pas dans leur langage, donc c'est pas, c'est pas une

question que c'est le français du Québec qui est plus incorrect que le français de France, non, c'est une langue officielle qui, je pense que c'est la même langue dans les deux pays, au Québec et en France, ...uh... mais après ça comment les gens parlent...ça... même en France il y a peut-être une vingtaine des dialectes aussi...

Mais en quoi ça serait alors important de savoir quelle est la bonne version de l'expression ?

C'est pour le moment qu'on écrit... c'est la seule... c'est la seule façon c'est la seule raison pourquoi c'est important de le savoir, et peut-être aussi pour le moment qu'on ferait des voyages à l'étranger, mais pour le temps qu'on reste ici je trouve que ça a pas vraiment une importance particulier(e), pour que... pour qu'on parle aux gens; c'est sûr que si tu lis des livres ou tu fais des choses, ou tout (... ?) se passe en français de France, c'est important de la savoir mais ... dans l'entourage où tu es, la plupart des communications est verbale, donc c'est pas ... c'est pas nécessairement utile de savoir la façon correcte et pour cela je trouve que... qu'il y a aussi des gens qui... qui savent pas présentement c'est quoi la façon correcte, c'est la façon qu'il ont... qu'ils parlent, qu'ils pensent que c'est la façon correcte ...

Dans ce témoignage, le sujet nous offre des détails concernant l'organisation métalinguistique du corpus de français qu'il maîtrise. Il se met dans une position de décideur conscient, qui met en balance une série d'arguments pour en tirer des conclusions qui s'accordent avec son comportement et le légitiment. Le fait qu'il n'essaie pas de « corriger » son discours témoigne, malgré sa « non - action », d'un processus plus complexe de production, d'évaluation et de choix de son propre discours. Le fait de « contrevénir » à son idée de norme est justifié, et en même temps relativisé.

Les deux mots clé qui s'opposent dans cet « account » sont « important » et « intéressant ». Les deux sont utilisés dans des constructions impersonnelles qui soulignent pour nous leur caractère d'« objectivité » aux yeux du sujet. « Important » peut être relié au caractère de norme, à une obligation indirecte, « vraiment importante », alors qu'« intéressant » nous suggère plutôt une idée de gratification, de résultat bénéfique. Entre les deux, le sujet interpose le « plus », ce qui crée une hiérarchie : « c'est vraiment important de savoir », mais « c'est même plus intéressant de l'utiliser comme tel ». Le sujet opère un recadrage en élargissant le champ d'action de ce que nous appellerions « l'usage », plus précisément en incluant les parties de « l'usage » qui ne sont pas répertoriées par la norme, et en lui attribuant un statut d'égalité avec les autres usages hexagonaux. Il considère donc le français du Québec comme un usage qui revendique avec

naturel son droit à l'écart par rapport à la norme. L'« universalité » de l'écart légitimerait en quelque sorte la spécificité locale dans le schéma du sujet.

À la suite de notre demande l'invitant à préciser quelle serait l'importance de connaître la « façon correcte », le sujet nous présente l'écrit comme étant la « chasse-gardée » de la norme : « *c'est la seule raison pourquoi c'est important de le savoir* ». Ensuite, il se reprend et ajoute les « *voyages à l'étranger* ».

Cette précision sur le champ d'action de la norme est accompagnée d'un autre commentaire qui situe les deux types de manifestation linguistique - verbale et écrite - dans leur contexte social. Cela semble compléter et modifier l'importance qu'il faut leur accorder : « *C'est important de savoir pour* » « *des voyages à l'étranger* », « *mais pour le temps qu'on reste ici je trouve que ça a pas vraiment une importance particulier(e)* ». Dans son quotidien, le sujet estime que « *la plupart de la communication est verbale* », ce qui, du coup, semble rendre superflue la norme prescrite par la langue « *officielle* », réservée dans sa vision à la communication écrite.

Nous constatons ici que le comportement linguistique du sujet semble s'inscrire dans une logique plus grande que celle qui aurait été dictée par sa seule perception de la norme. Nous n'avons pas assez d'indices pour entrevoir si le sujet élève le français du Québec du rang de l'usage à celui d'une norme descriptive (il ne révèle aucun signe de « *contrainte incorporée* » quand à l'utilisation du français québécois), mais, en revanche, nous pouvons dire que le sujet utilise un système assez personnalisé pour cataloguer non seulement les événements linguistiques concrets, mais aussi pour classer la pertinence des appréciations métalinguistiques concernant ces événements.

F-M-H-1-I

5539 – 5548

...c'est sûr que pour eux, leur... leur langue va être le français, et ...parce que eux..., nous on a fait des études ...en roumain, on sait comment écrire en roumain, on a étudié le grammaire roumain, mais eux, uh..., oui, on peut les apprendre ça, mais on peut jamais, à la maison, compenser les trois, ou peut-être le dix heures de grammaire qu'on faisait en Roumanie, à l'école, on peut pas passer dix heures par semaine juste à les apprendre le grammaire, la langue roumaine pendant douze ans ... c'est impossible, ou... donc, c'est sûr que pour eux, ils vont être plus à l'école qu'à la maison, donc, c'est... on est conscient de ça et...je pense que c'est notre choix de, quand on est venu ici on était aussi conscient de ça, donc il faut vivre avec ça...

Ce fragment nous intéresse pour l'importance que semble accorder le sujet au système institutionnalisé de la langue et peut-être encore plus pour les remarques concernant l'absence de ce système. Le sujet semble formel sur le « manque à gagner » linguistique : le cadre familial ne pourrait « *jamais* » « *compenser* » le cadre institutionnel. L'utilisation du verbe « *compenser* » renforce cette idée d'un manque à gagner, car le cadre familial : « *à la maison* » est considéré comme un substitut insuffisant.

Nous ne pouvons pas nous prononcer sur les raisons qui amènent le sujet à déclarer cet échec, inéluctable, « *c'est impossible* », manque de temps, manque de moyens ou encore manque d'environnement favorable, mais ce que nous pouvons dire, c'est que le sujet peut faire le lien entre ses capacités personnelles et les exigences (avantages) d'un système linguistique.

À travers ce positionnement, le sujet semble faire une distinction claire entre le poids des communications verbales en milieu familial, dont les effets sur l'apprentissage sont considérés comme nullement satisfaisants, et la communication verbale à l'échelle sociétale, qui est réputée, selon lui, produire des gratifications stimulantes. Le poids des institutions normatives est, dans ce cas, souligné à travers les situations créées en son absence.

Le sujet se déclare être conscient de ces phénomènes, et, malgré une dysphorie, « *il faut vivre avec ça...* », il présente sa situation comme le résultat de sa volonté : « *c'est notre choix* ». Les exigences extralinguistiques semblent l'emporter sur ce qu'il perçoit comme une sorte de perte (identitaire ? nous demandons nous). Le sujet dresse un tableau complexe dans lequel les arguments linguistiques jouent un rôle parmi les autres arguments.

7. Discussion.

Dans cette partie, nous allons essayer de poser un regard synthétique sur notre analyse, en nous situant autant par rapport aux théories linguistiques retenues que par rapport à notre positionnement méthodologique, et ce afin d'identifier les éventuels apports à la littérature étudiée ou les enseignements qui se sont détachés des entretiens.

7.1. Abondance de l'activité métalinguistique.

Tout d'abord, et compte tenu du fait qu'à aucun moment dans les entretiens nous n'avons introduit des termes du jargon linguistique ou dirigé de façon patente le cours de la conversation vers les notions-clé de notre problématique, nous sommes satisfait de noter que notre hypothèse de départ se confirme, c'est-à-dire que les nouveaux arrivants témoignent à travers leurs comptes-rendus de l'intensité caractérisant leurs activités métalinguistiques. Le degré de cette intensité est variable d'un sujet à l'autre, mais aussi du point de vue temporel. En effet, les comptes-rendus nous permettent d'avancer que cette intensité semble varier chez un même sujet tout au long de son processus d'intégration linguistique. Cette variation peut être facilement mise en évidence (D-P-H-17-A, 2828), là où nous constatons une prise de conscience et par conséquent une verbalisation directe de ce changement temporel (L-A-F-8-E, 825). Plus encore, cette prise de conscience peut se présenter à nous comme personnelle (F-M-H-1-I, 5211), ou bien comme une réflexion sur un groupe social (G-S-F-7-E, 2142).

7.2. Ethnométhodologie et réflexivité.

D'autre part, et c'est la deuxième chose que nous voudrions souligner ici, le degré de prise de conscience concernant leur parcours linguistique semble élevé chez presque tous les sujets, ce qui confirme une autre de nos hypothèses de départ. Comme nous l'avons montré dans la partie d'analyse, l'activité réflexive nous apparaît assez clairement dans le discours même des sujets, aussi bien lorsqu'elle vise la description d'événements concrets que lorsqu'elle consiste à exposer leurs opinions personnelles. Cette particularité des comptes-rendus nous semble pertinente dans la mesure où elle semble être le signe irréfutable d'une appropriation des réalités sociales et, implicitement des notions relativement abstraites telles que le standard, l'accent, l'usage, etc. Cette appropriation s'oppose aux visions sociolinguistiques traditionnelles, lesquelles voudraient que les gens soient en proie à des forces sociales et des

concepts autoritaires impersonnels qui le détermineraient à agir sans trop de marge de manœuvre. Sans pouvoir nier l'existence de ces derniers (d'ailleurs, pour les mêmes raisons ethnométhodologiques pour lesquelles il nous est impossible d'en faire la preuve), notre démarche veut recentrer l'intérêt de la recherche sur le poids détenu par les pratiques descriptives ayant comme finalité la construction du sens social.

7.3. Folk theories.

Parmi ces pratiques descriptives, les entrevues nous ont confirmé le développement par certains sujets de ce qu'on appelle des « folk theories », les théories populaires qu'ils développent en tant que « sociologues profanes ». En essayant d'expliquer des événements complexes, les répondants n'hésitent pas à élaborer des cadres logiques ou spéculatifs, afin de rendre cohérentes leurs opinions. Ce qui nous semble important dans cette démarche entreprise par les sujets, ce n'est pas tellement le degré de compatibilité avec les théories linguistiques « canoniques », mais, encore une fois, la variable « utilisation à titre personnel » de ces justifications théoriques. Nous voulons dire par là qu'à travers le processus lui-même d'élaboration des causalités expliquant la réalité sociale, les sujets semblent prendre en charge les raisons qui déterminent leur comportement social et semblent donc pourvus d'une responsabilisation par rapport à la cohérence logique de la réalité sociale décrite. En assumant la paternité de leurs interprétations, les sujets font pour nous la preuve que, si prescriptions sociolinguistiques il y a, celles-ci ont été littéralement incorporées par les sujets.

7.4. La norme comme ensemble d'outils.

Une fois avoir établi le rôle du processus d'appropriation dans la construction du sens, et après avoir analysé le corpus d'entrevues, nous avons également constaté que les sujets mobilisent les notions ou les « folk théories » non pas d'une façon inconditionnelle, ce qui serait strictement reliée aux exigences intrinsèques au fonctionnement de la langue, mais en tenant compte d'autres types de facteurs qui peuvent contribuer à la définition d'un événement particulier. Nous avons pu ainsi montrer à plusieurs reprises, en confirmant ainsi une autre hypothèse de départ, que les normes et les règles de facture linguistique sont présentées soit comme le résultat d'une volonté subjective, soit comme des outils, des arguments qui sont confrontés avec d'autres afin de faire face à des situations complexes. Et même si ces outils sont le plus souvent assimilables aux notions décrites par les linguistes, le

fait qu'ils soient « à la portée » des sujets (et que ceux-ci semblent les manipuler en tenant compte non seulement des particularités linguistiques mais du contexte général déterminant un événement) opère, selon nous, une relativisation de leur rôle prescriptif. Plus concrètement, un élément de la norme prescriptive n'est plus soumis à une interprétation sociolinguistique *classique*, strictement « binaire », c'est-à-dire où l'application de l'élément normatif serait due tout simplement au fait que le locuteur le connaît, et sa défaillance au fait qu'il ignore cette prescription; nous serions, au contraire, tenté dans ce cas de parler d'abord d'une appropriation, ensuite d'une prise en compte, d'une négociation qui examine le contexte général, et finalement d'une décision qui peut être justifiable et « racontable » (*'accountable'*).

7.5. Volonté des sujets et contraintes linguistiques.

Nous pensons avoir trouvé les indices de l'appropriation mentionnée ci-dessus dans une série de comptes-rendus ayant comme particularité récurrente le travail des sujets sur les notions greimassiennes de « vouloir faire », « pouvoir faire » et « devoir faire ». Les nombreuses alternances entre la tournure impersonnelle « il faut » et la forme '*apprivoisée*' « je dois » nous parlent déjà d'un travail de « domestication » des contraintes linguistiques abstraites. À cela s'ajoutent les représentations que se font les intervenants de ces prescriptions comme des expressions d'une volonté inhérente, donc du domaine du « vouloir faire » : « je veux », voire même « j'aime ».

Lorsque les comptes-rendus abordent des questions reliées à la normativité, le « pouvoir faire » semble revêtir une importance secondaire par rapport aux deux autres. Appliquer ou ne pas appliquer des prescriptions semble ne pas tenir autant à une compétence qu'à des exigences ou à une volonté. Ou alors, comme nous l'avons rencontré à la ligne 281 (A-C-F-2-C), le « pouvoir faire » peut se présenter comme la résultante des deux autres : « il faut vraiment le vouloir ». Ces considérations sur les modalités greimassiennes viennent, d'après nous, épauler l'idée que l'utilisation des normes n'est pas un processus où l'on applique machinalement des savoir-faire, mais bien un processus où les exigences linguistiques transmises par l'environnement sont constamment ajustées à l'entendement individuel des locuteurs.

Toujours dans l'intention de trouver une récursivité dans les comptes-rendus analysés, et par conséquent (en suivant le raisonnement ethnométhodologique) dans le comportement linguistique qui fait l'objet de ces comptes-rendus, nous avons décidé d'explorer davantage les pistes que nous ouvre l'appareillage sémiotique greimassien. Nous allons aborder dans cette section la question du schéma narratif, car c'est elle qui modélise, selon Greimas (1966), la structure élémentaire de l'action. Nous l'avons déjà souligné plus haut, un des conflits majeurs entre l'ethnométhodologie et la sociologie traditionnelle, vise les causes qui déclenchent l'agir social. Nous avons choisi la position théorique greimassienne parce qu'elle nous semble se situer au-delà de cette controverse, tout en étant capable de servir les deux approches.

Fait dont les ethnométhodologues devraient se réjouir, Greimas (1966) considère l'actant comme la pièce maîtresse de son « théâtre sémiotique ». C'est l'actant ou le sujet qui est 'agissant'. Le moteur de son action est, selon Greimas, une « rupture de contrat » ou autrement formulé une « opposition fondamentale ». D'après nous, cette source d'action peut être considérée comme une position neutre à l'égard de la divergence épistémologique mentionnée ci-dessus, car rien nous empêche de la localiser au niveau de l'individu, et de la définir comme émanant de sa subjectivité, bien sûr après que celui-ci se soit approprié les contraintes imposées par son environnement (linguistique dans notre cas). Dans toutes les entrevues, on peut ainsi déceler des rudiments de séquence narrative, avec une situation initiale, un conflit, et une tentative de résolution ; la sanction n'est pas toujours présente, puisque l'intégration est un processus continu, et les sujets se trouvent au tout début de leur expérience linguistique.

Nous trouvons que la mise en évidence du schéma narratif greimassien est profitable à notre travail pour deux implications qui confortent nos hypothèses de départ :

- Premièrement, cette analyse légitime davantage et renforce le rôle de l' « opposition fondamentale ». Cette opposition, que nous avons retrouvée avec de légères variations chez tous les sujets, et qui se manifeste entre leur maîtrise (insuffisante) du français et les exigences pragmatiques que leur oppose l'environnement, se trouve donc chargée d'une importance nouvelle, car elle peut, dans certaines circonstances, prendre le dessus de la trame narrative personnelle de l'immigrant. Et c'est aussi dans ces circonstances que la notion de norme qui se dégage des comptes-rendus ne peut être perçue autrement que comme un instrument dont le maniement est laissé au

gré du sujet, que ce soit au profit ou en défaveur de l'effacement de l'opposition fondamentale.

- Deuxièmement, les représentations de la norme qui nous sont offertes par les sujets acquièrent des dimensions nouvelles lorsque nous les associons aux rôles actantiels d'adjuvant ou d'opposant dans la « quête » de l'intégration linguistique. Encore une fois, la *neutralité* de la théorie greimassienne nous semble bénéfique, car rien ne nous empêche de considérer ces fonctions d'adjuvant ou d'opposant comme étant des outils dont le locuteur a le contrôle, et qu'il peut employer à sa guise. Même dans une situation où le sujet utilise consciemment sa représentation de la norme contre l'objet de la quête, lequel serait l'harmonisation des deux éléments qui forment l'opposition fondamentale, nous pouvons quand même affirmer qu'il se saisit d'un outil dont il a le contrôle, mais s'il en fait un usage maladroit.

Ainsi, en nous situant sur le niveau métalinguistique, nous sommes à même de reconnaître plusieurs schémas narratifs dans les entrevues. Cela dit, deux fragments ont particulièrement retenu notre attention, par le détail du parcours suivi et par les tentatives de trouver des solutions.

G-S-F-7-E

1809 – 1822

Donc, moi j'ai... je suis arrivée il y a un an et demi, au Canada, et la première impression c'était que je, je ne sais plus parler français. Ha, ha, ha ! Parce que moi j'ai ... j'ai appris, ... après moi (=selon mon opinion) c'était, j'ai appris le français ; mais en arrivant ici et en, uh... étant en contact avec des gens de différents niveaux sociaux, des fois je me disais : « Est-ce que je parle bien ? », ou « C'est moi qui fais des fautes, ou ce sont les gens qui font des fautes ? ». ... Uh, ... Mais, en fait, ce ne sont pas vraiment des fautes, ce sont des expressions spécifiques québécoises. Uh, ... mais au fur et à mesure, j'ai, j'ai commencé à m'habituer avec ça, j'ai, uh... avec tous les contacts avec ça, j'ai, j'ai commencé à – pas vraiment parler québécois- juste, uh... uh... comprendre ce que les gens veulent dire. Mais, en fait, moi je-je ne suis pas d'accord, c'est une réalité ici mais moi je-je préfère que les-les, ...mes enfants par exemple, apprennent le français ... uh, le français, ha, ha, ha. Même si partout dans le monde il y a des influences,... je m'imagine qu'aussi en France uh,... uh, dans les régions uh... de l'Est, par exemple, il y a des influences de l'Allemagne, ...au sud de

l'Espagne, et tout ça, mais... j'ai eu l'impression ici que les gens, uh... ne veulent pas prononcer correctement, c'est comme, aah...

Sans essayer de retrouver de manière forcée tous les éléments du « schéma actantiel » greimassien, il nous apparaît manifeste que le sujet assume son propre rôle et que l'objet désiré est la complémentarité entre son idée de norme et l'usage qui lui correspondrait. L'apparition d'un nouvel usage, avec toute la force de l'environnement linguistique qui l'épaulé, semble déclencher un conflit dans l'esprit du sujet. Comme il s'agit des transformations subies par le sujet lui-même, nous croyons ne pas nous tromper si nous associons les rôles de destinataire, tout comme celui du destinataire, au sujet. Selon nous, le caractère universel de la différence: « *partout dans le monde il y a des influences* », est utilisé dans ce contexte comme un adjuvant, car il aide le sujet à réconcilier les parties qui génèrent le conflit. Aussi, la représentation de la norme prescriptive, qui semble avoir un poids important dans le raisonnement du sujet, peut être vue comme un opposant, car c'est elle qui empêche que le passage d'un usage (celui acquis en Roumanie) à un autre (celui rencontré au Québec) se fasse sans incidents. Dans l'axe du pouvoir qui relie l'adjuvant - l'objet – et l'opposant, Greimas nous propose le lieu d'une lutte, et nous retrouvons chez ce sujet ce que nous avons entrevu chez chacun d'entre eux : une friction entre, d'un côté, leur idée de norme et l'idée de l'usage correspondant et, d'un autre côté, les signaux et la perception de la réalité linguistique environnante.

Destinateur Sujet au moment de son arrivée	Sujet Sujet	Destinataire Sujet en voie d'intégration
Adjuvant Caractère universel de la différence	Objet Complémentarité norme - usage	Opposant Représentation de la norme

La séquence narrative correspondant à cet « account » pourrait être développée comme suit :

1. **La situation initiale** (l'ordre initial) est caractérisée par une certaine harmonie, aussi bien en ce qui concerne l'adéquation entre les représentations de la norme et de l'usage détenues par le sujet, qu'en ce qui a trait à la correspondance entre les compétences effectives en français du sujet et sa représentation de ces dernières : « parce que moi j'ai appris le français ».
2. **L'absence** (la perturbation de l'ordre initial) est représentée par le « délogement » de l'usage correspondant à la norme par l'usage correspondant au nouvel environnement linguistique : « *la première impression c'était que je ne sais plus parler français* ».

3. **La manipulation** (le faire-faire) est implicite dans ce fragment, car elle serait représentée premièrement par des raisons d'ordre communicationnel : « il faut rétablir un niveau acceptable de compréhension mutuelle », et ensuite une envie de retrouver l'équilibre initial qui pousserait le sujet à agir. Nous avons seulement quelques manifestations des raisons qui le mandatent à résoudre le conflit : « *des fois je me disais : « Est-ce que je parle bien ? », ou « C'est moi qui fais des fautes, ou ce sont les gens qui font des fautes ? » »*
4. **La compétence** (l'être-faire greimassien) est représentée par le témoignage des processus menant à la résolution du conflit communicationnel : « *... mais au fur et à mesure, j'ai commencé à m'habituer avec ça* ». Il y a aussi ce que nous pouvons appeler une ébauche de compétence correspondant au conflit métalinguistique : « *Mais, en fait, ce ne sont pas vraiment des fautes, ce sont des expressions spécifiques québécoises.* »
5. **La performance** est proposée par le sujet, toujours vis-à-vis de la composante communicationnelle, comme étant une résolution du manque initial de compréhension : « *j'ai commencé à - pas vraiment parler québécois - juste, ... comprendre ce que les gens veulent dire.* »
6. **La sanction** qui clôt cette séquence vise principalement la composante métalinguistique du conflit : en dépit d'un certain « naturel » des choses : « *partout dans le monde il y a des influences* », le sujet se déclare insatisfait de l'état des choses, et ouvre la voie à la continuation du conflit sur le plan métalinguistique : « *Mais, en fait, moi je-je ne suis pas d'accord* ».

Nous pouvons remarquer dans ce cas que le parcours narratif qui était censé résoudre le conflit interne au sujet n'a pas abouti, mais que du point de vue des constructions linguistiques personnelles le sujet semble avoir ajouté et accepté l'usage québécois, tout en lui imposant des limites. Devant une situation métalinguistique complexe (une norme et deux usages) le sujet fait preuve de flexibilité et se montre capable de composer avec une situation qui n'a pas de solution préétablie.

Dans le deuxième fragment d'entrevue choisi, l'étendue et la rigueur de la démarcation entre les événements nous permettent encore une fois d'appliquer un schéma narratif greimassien. Dans le schéma actantiel, encore une fois, et en dépit de l'utilisation du « on » impersonnel dont nous avons les indices qu'il serait un « nous » incluant le sujet et sa femme, nous dirions que c'est notre interviewé qui assume le rôle du sujet, et que l'objet est représenté par la quête de la complémentarité entre les deux types de français rencontrés dans son nouvel environnement. Puisqu'il s'agit de changements qui se passent dans l'esprit du sujet, il serait

approprié de considérer que le destinataire et le destinataire sont une et même personne. Et c'est la conscience de l'interviewé, qui semble le pousser à agir afin de résoudre le conflit éprouvé : « *on était un peu en état de choc* », et c'est aussi la conscience qui est censée sanctionner l'évolution vécue. Selon nous, les véritables adjuvants et opposants sont les informations dont la résultante est de concilier et expliquer (ou, respectivement, brouiller et contrarier) l'écart constaté. Mais, compte tenu du fait que ces informations lui arrivent par voie sociale, nous pensons identifier d'autres adjuvants et opposants, mentionnés par le sujet lui-même. Ainsi, nous croyons que la valorisation sociale d'ordre métalinguistique vécue sur le lieu du travail est un adjuvant car elle épaulé le parler populaire et arrive même à restreindre l'aire d'action de la norme prescriptive, en offrant à l'usage une place satisfaisante dans l'esprit du sujet. Les opposants sont constitués par les opinions négatives propagées par l'entourage du sujet, qui contribuent au maintien, sinon à l'amplification de l'écart. Sur cet axe du pouvoir, des opposants et adjuvants se disputant l'objet de la quête, là où l'analyse greimassienne prévoit un affrontement, nous ne voyons que les signes d'une « guerre froide ». L'esprit du sujet se voit « obligé » de devenir un « no man's land » en ce qui concerne la composante linguistique de son quotidien : « *tu commences à ... ne pas trop exposer tes nouvelles connaissances de québécois, à des gens qui... les apprécient pas* »*. Le schéma actantiel décrit ci-dessus peut être synthétisé dans la table suivante :

* Le fragment qui dépeint en détail cette situation est le suivant :

« ... on prend un cas concret, vous apprenez une expression nouvelle, est-ce que vous la partagez avec d'autres personnes ou...vous la commentez, ou... »

Ben, oui, ça dépend si ... ça... je le partage avec des personnes... parce que... je dirais même, parmi les roumains pas tout le monde qui aime la langue québécoise... je connais des Roumains qui...qui trouvent que ...c'est pas correct, c'est même pas correct de parler en québécois, c'est comme ...on baisse beaucoup notre niveau de langue ou...uh... c'est sûr que ... qu'avec des personnes qui pensent comme ça, tu commences pas à partager les nouveaux ...uh... notions que t'as à peu près appris sûr le ...en québécois...parce que c'est sûr que une personne qui a pas beaucoup de considération envers le français de Québec, apprécierait pas ça...mais ...oui, je pourrais dire que oui, avec les personnes que...

Par exemple, en famille, est-ce que vous...

Je pourrais dire que oui, parce que étant donné que ma femme est une des exemples qui apprécient pas beaucoup le québécois, la langue québécois, donc je pourrais dire que oui, mais c'est pas ... c'est pas quelque chose de très spécial, je mention(ne) la nouvelle notion et après ça on fait un petit commentaire et on passe... (alors ?) que le moment que je parle avec des gens qui sont intéressés à ça, mais moi je dis quelque chose et eux ils commencent à me dire c'est quoi qu'ils ont appris et c'est comme ... c'est comme chacun(e) pousse l'autre à trouver des choses, donc c'est...

Mais avec les gens qui, par exemple, apprécient moins le parler québécois, est ce qu'il peut y avoir des échanges ?

Bah, ça va être ... je connais des situations quand j'ai commencé à dire : Ah, c'est ça que j'ai appris et il dit : Pourquoi t'apprends ça, ça c'est même pas bon que tu le dise à d'autres personnes, c'est comme une honte que tu dise ça...mais je dirais que c'est pas des choses qu'il faut avoir honte, c'est juste qu'il... c'est juste une autre façon de dire les choses ...donc... Dans un moment tu commences à ... ne pas trop exposer tes nouvelles connaissances de québécois, à des gens qui...qui les apprécient pas.

Destinateur Sujet au moment du constat de la différence	Sujet Sujet (On= interviewé + sa femme)	Destinataire Sujet en harmonie avec son environnement linguistique
Adjuvant Valorisation sociale de l'usage	Objet Complémentarité fr. de l'école - fr. de la rue	Opposant Opinions négatives de l'entourage

La séquence narrative associée à ce compte-rendu est clairement délimitée par le sujet lui-même, qui sépare en périodes distinctes le cours des événements. Ainsi, nous retrouvons :

1. Un « ordre initial dynamique », dans lequel le sujet est en plein changement. Cet ordre pose un nombre important de problèmes linguistiques au sujet, mais pas encore de problème métalinguistique : « ...on essayait un peu de deviner... mais on n'avais pas beaucoup de succès... mais on trouvait que c'était leur façon de parler donc on savait pas qu'ils parlaient d'une façon spéciale ».
2. L'absence est en fait la disparition de l'équilibre, de l'harmonie entre la langue parlée et la langue enseignée. L'ordre initial est perturbé plus précisément par l'ajout de la norme prescriptive, et c'est elle qui crée un manque de complémentarité : « *quan' on a vraiment vu que les gens parlent différent de ce qu'on nous apprenait* ».
3. Comme pour la séquence analysée plus haut, la manipulation est également implicite : il est naturel que les gens cherchent, lorsqu'une dichotomie importante se présente à eux, non pas forcément à la résoudre mais à se l'expliquer afin de se l'approprier et de construire une stratégie personnelle pour l'affronter. Il est du domaine de l'évidence que l'« état de choc » et la « confusion » sont des conditions mentales qui se doivent d'être dépassées.
4. La compétence n'est pas non plus très clairement exprimée, mais nous la devinons logiquement du positionnement actif du sujet par rapport aux adjuvants (« *le moment que je parle avec des gens qui sont intéressés à ça, mais moi je dis quelque chose et eux ils commencent à me dire c'est quoi qu'ils ont appris et c'est comme... chacun(e) pousse l'autre à trouver des choses* ») et aux opposants (« *avec des personnes qui pensent comme ça tu commences pas à partager les nouveaux... notions que t'as à peu près appris sûr le... en québécois... parce que c'est sûr que une personne qui a pas beaucoup de considération envers le français de Québec, apprécierait pas ça* »). Le niveau d'enthousiasme et le degré de diplomatie montrés sont, selon nous, des compétences impliquées dans le processus.
5. La performance est liée selon nous au mot « réellement », car c'est ce dernier qui nous envoie à la dimension métalinguistique ayant déclenché le conflit. Nous avons développé plus bas l'importance et les implications que nous attribuons à ce mot.
6. La sanction est présentée par le sujet comme un processus graduel, dont le développement ne peut être attaché à un moment précis : « *et on a commencé à*

apprécier » mais qui peut se constater de manière rétrospective : « *donc, je pourrais dire que présentement j'ai plus de plaisir* ». Le processus nous apparaît comme achevé, puisque non seulement le sujet a réussi à « coller les deux morceaux » en les incluant dans sa vision de façon synergique, mais il rajoute que : « *je trouve ça ben plus intéressant que (de) parler à une ... Français* », signe que le potentiel concurrent de l'usage québécois est écarté sans droit d'appel. Ce choix est entériné par une préférence personnelle, ou, dans une perspective ethnométhodologique, par une appropriation positive et gratifiante de l'usage québécois.

7.7. Norme et structures sociales.

Nous nous devons finalement d'ajouter quelques précisions par rapport à la vision traditionnelle du linguiste, laquelle ne semble avoir été dépassée qu'en partie jusqu'ici. Une certaine distance nous a déjà été imposée intrinsèquement par l'approche méthodologique choisie : la norme vue comme une création artificielle, basée sur une conception idéologique et esthétique du langage, et servant à des fins de domination hégémonique à l'intérieur d'une société donnée ne pouvait plus fonctionner dans notre approche de type « bottom-up ». Néanmoins, les sujets interviewés ont utilisé trop souvent des critères sociaux afin d'établir leurs catégories pour que nous puissions les ignorer. Nous les avons rassemblés dans le sous-chapitre *Niveaux de langue*, justement parce qu'elles opèrent des découpages à l'intérieur de l'aire sociogéographique du Québec. Il nous apparaît ainsi que les personnes interrogées sont encore tributaires des conceptions de catégories socio professionnelles, pour ne pas dire de l'idée de classes sociales. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que, comme c'est le cas en général avec les immigrants originaires de l'ex-bloc socialiste (l'Europe de l'Est), la hiérarchie sociale proposée par ces personnes semble mettre l'accent beaucoup plus sur le niveau d'éducation que sur une aisance strictement liée à la situation financière d'un individu. Ce détail nous semble particulièrement important, car la maîtrise de la langue fait partie intégrante de cette éducation instituant une « noblesse de diplômes académiques » pour utiliser une expression rencontrée chez Bourdieu (1970). Donc, tout en haut de l'échelle sociale ne se situerait pas quelqu'un qui gagne beaucoup d'argent, mais bien quelqu'un qui en gagne tout en jouissant d'un métier hautement qualifié, ce qui implique forcément une haute maîtrise de la langue.

Cela dit, nous sommes loin de l'« hégémonie » ou de la domination idéologique. Ces notions ne transparaissent pas de façon immédiate dans le discours des sujets, au point que nous ne pouvons même pas parler d'une pression sociale ou d'une influence de l'environnement dans

ce sens-ci. Nous pouvons seulement constater que les sujets statuent sur une différence de niveau linguistique en fonction de l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle. Là où les théories sociolinguistiques anticiperaient une « pression sociale orientée », les comptes-rendus des intervenants ne semblent pas en témoigner. Puisque nous ne disposons pas d'indices nous permettant d'en savoir d'avantage, nous devons nous limiter à dégager quelques pistes, en proposant plusieurs raisons potentielles pouvant expliquer ce « manque » :

- le lien social de ces immigrants est encore trop faible (leur arrivée au Québec est encore trop récente) pour qu'ils puissent ressentir cette pression sociale orientée diffuse avec gratification à la clé pour ceux qui acceptent de s'y plier.
- cette pression sociale concernant l'ensemble des contraintes de nature linguistique est plus floue au Québec que dans le pays de départ (la Roumanie) ou le pays de transit (la France).
- il est plus difficile de ressentir, au niveau de l'individu, une pression, ou, dans notre cas, une pression *perçue* comme exercée par l'ensemble de la société, et il peut-être encore plus difficile d'en rendre compte, et cela en dépit des principes ethnométhodologiques qui veulent que tout ce qu'expérimente un sujet puisse être racontable ('accountable').

Comme nous l'avions présupposé au moment de la problématisation, il s'est avéré que la communication joue un rôle central dans l'appropriation et l'élaboration du « système linguistique » personnel de tout individu. Pour être plus précis, et suite à nos analyses, le pilier central qui se dégage de tous les comptes-rendus est la notion de *compréhension*. Avec, bien sûr, son pendant logique : *le manque de compréhension*. Cela nous laisse penser que les sujets mettent en valeur plutôt des principes d'ordre pragmatique, afin de répondre aux contraintes immédiates de leur quotidien, et leur subordonnent les principes d'ordre esthétique ou bien idéologique, comme le demanderait l'optique linguistique traditionnelle.

L'aisance avec laquelle les sujets abordent les questions linguistiques témoigne selon nous de la richesse de leurs activités quotidiennes entourant les questions normatives. On peut donc noter l'ampleur des échanges de type métalinguistique. À cela s'ajoutent bien sûr les comptes-rendus qui formulent directement l'existence de cette préoccupation lorsque les sujets émettent des réflexions sur leurs propres conditions en tant qu'allophones. Il arrive même que les verbalisations métalinguistiques soient complètement détachées de tout événement précis, comme nous le montre le sujet A-C-F-2-C : « *Il n'y a pas des échanges (purement linguistiques) mais le sujet est abordé* » (176).

De ce point de vue, le comportement linguistique des nouveaux arrivants, guidé par l'amélioration du degré de compréhension, répond avant tout aux exigences communicationnelles. Un appui pour cette idée est constitué également par la distinction retrouvée chez tous les sujets entre une compréhension passive (rôle de récepteur dans le schéma communicationnel) et une « compréhension active » (rôle de l'émetteur). Et c'est encore la communication qui nous permet d'appréhender la compréhension comme une nécessité encadrée socialement. Fidèle aux positions ethnométhodologiques, et en nous situant donc au niveau de l'individu, nous nous représentons la compréhension non plus comme un impératif abstrait, mais bien comme un désir / une volonté de l'individu de comprendre et de se faire comprendre. Les verbalisations métalinguistiques peuvent être ainsi regardées dans ce cas comme des activités réflexives, qui à la fois décrivent et constituent un cadre social, dans ce sens qu'elles naissent dans l'interaction avec l'environnement linguistique, et en même temps cherchent à lui répondre.

En suivant ce double rôle des activités réflexives, dans lesquelles nous avons inclus les verbalisations métalinguistiques, et qui est celui de définir pendant que l'on décrit, nous finissons par saisir la notion de norme linguistique comme un outil de mesure et d'ajustement qu'oppose le sujet à son quotidien. Donc, en nous gardant de vouloir proposer une acception exhaustive, nous pouvons dire que la norme serait un outil personnel d'évaluation et d'harmonisation, quelque chose qui, lui-même, est soumis à une constante mutation. Aussi, la norme nous est apparue souvent comme une justification de l'action, une raison offerte par l'actant lui-même afin de cautionner ses attitudes linguistiques.

Toujours dans l'idée de révéler des ponts entre la linguistique et la communication, nous sommes d'avis que le poids important qui semble être accordé par la majorité des sujets à la norme descriptive, comme expression de la représentation personnelle d'une réalité sociolinguistique donnée, est le signe que la communication en général (les interactions entre les locuteurs en général) et la communication interpersonnelle (les interactions entre les allophones et leur environnement linguistique) tient un rôle non négligeable dans la négociation d'un système de valeurs individuel (C-D-F-4-S, 293), (L-A-F-8-E 751), etc. L'importance d'établir un bon niveau communicationnel avec son environnement semble induire chez les sujets l'attribution d'une importance accrue aux standards et aux façons de faire rencontrés sur le terrain, autrement dit, à la norme que les linguistes appellent « implicite ».

Dans la même logique communicationnelle, mais en utilisant une autre perspective, nous considérons que l'écart par rapport à la norme prescriptive qu'accusent les sujets semble employé comme un alibi pour justifier leurs difficultés ou pour dénoncer le manque de compréhension existant. Les blocages dans le flux communicationnel nous apparaissent alors comme des phénomènes dysphoriques et les sujets semblent s'engager de façon automatique dans les processus de résolution qui leur correspondent. Néanmoins, et nous l'avons constaté à plusieurs reprises, la volonté exprimée par le sujet s'oppose aux influences qu'il perçoit comme émanant de son environnement, fait qui l'empêche d'aller dans le sens de la résolution ci-dessus mentionnée. Ce deuxième écart (qui tient du « vouloir faire ») s'ajoute au constat du premier (entre les connaissances de l'allophone et les réalités qui l'entourent) et semble créer à chaque fois un conflit sur un niveau métalinguistique. Dans leurs efforts de résoudre ce conflit, les sujets se servent d'outils (par exemple, la norme linguistique ou autres normes sociales) non pas en respectant de quelconques prescriptions intrinsèques à ces

normes, mais en suivant leurs stratégies individuelles et en s'adaptant aux contextes particuliers. 146

Nous tenons à insister sur le caractère de complémentarité de notre travail, car notre objectif n'était pas de remettre en cause les théories linguistiques classiques, mais bien d'investiguer un territoire qui leur était défendu en raison des fondements mêmes de leur méthode. Même si notre corpus d'entrevues s'est prêté suffisamment au questionnement entrepris, et en raison de l'incomplétude qui va de pair avec la complémentarité mentionnée ci-dessus, nous avons constaté à plusieurs reprises que des dimensions pertinentes de notre problématique semblent nous avoir échappées.

Une série d'« accounts », pour le moins intéressants, sont restés ainsi en dehors de notre analyse, faute d'espace ou de lien direct avec la théorie et la méthodologie choisies. À ce propos, nous pouvons fournir quelques exemples de rapprochements fort intéressants offerts par les sujets :

- la langue et les âges : les personnes âgées parlent mieux que les jeunes (3987)
- la langue et les sexes : les hommes ont un accent plus fort que les femmes - même les enfants (662)
- la langue et la démographie : la population est une ressource importante pour le développement d'une langue (5290)
- l'accent est une composante discrète de la langue, le locuteur peut très bien ne pas se rendre compte de l'accent qu'il possède (1563)
- une participation active à la communication facilite la compréhension (574)
- le manque de parcours gratifiant manifeste est vécu comme une frustration. Puisque les frontières entre les niveaux de langue à adopter leur paraissent plus floues, les nouveaux arrivants semblent un peu désorientés et ils s'adaptent au principe que l'abandon des exigences est mieux récompensé par l'environnement. Seulement, de temps à autre, des signaux contraires leurs sont administrés, les laissant doublement frustrés: (je suis obligé de renoncer + je suis sanctionné pour avoir renoncé). (923)
- la dénonciation des traits linguistiques incommodes du point de vue de la communication : « l'inutilité » des graphies respectant l'étymologie historique, le verbiage et les structures intrinsèquement riches, (le « ne » explétif), (3434)

- la nécessité de passer « avec armes et bagages » en français : penser directement dans la nouvelle langue (4012) ou de bien adapter les prénoms des enfants à la phonétique française (4188)
- la modification des liens déjà établis entre la norme et l'usage hexagonal imposée par l'ajout de l'usage québécois sont vécus de manière conflictuelle (4418), (4635)
- le changement de niveau dans la langue maternelle se fait souvent de façon inconsciente (5260)

D'autres thèmes, tout aussi importants, sont moins évidents, comme, par exemple :

- les références au roumain en tant que langue maternelle, et qui ne sont jamais explicites, ce qui nous fait penser au principe ethnométhodologique, proposé par Cicourel (1974, p.34), de la réciprocité des perspectives¹.
- la maîtrise du français comme facteur qui semble influencer sur la qualité extra-linguistique (logique, sémantique, etc.) des verbalisations.
- un phénomène d'idéalisation qui consiste à prendre un usage (le français hexagonal dans notre cas) pour une norme, du fait qu'il se trouve loin de l'environnement linguistique québécois, (ou bien grâce à ce trait) et qu'il ne peut être appréhendé qu'à l'aide d'un processus d'abstraction.

Notre corpus est, sans aucun doute, très riche en phénomènes linguistiques discrets (commentaires « méta-explicites », autocorrections, « *repairs* » (réparations), demandes d'hétéro-corrections, etc.) qui, comme nous l'avons déjà souligné, permettraient au linguiste de « saisir » la norme en action, mais nous avons malheureusement dû les ignorer de façon volontaire, car ils dépassaient la portée de notre travail. Cependant nous leur reconnaissons une pertinence et une richesse analytique potentielle dans le cadre d'une démarche plus vaste, à envisager.

Nous sommes donc conscient des limitations volontaires ou involontaires propres à ce travail, et nous nous proposons, si des occasions favorables se présentent, d'approfondir davantage ce sujet foisonnant.

¹ Cicourel avance que, dans leurs communication, les membres assument que, s'ils avait à interchanger leur place, chacun verrait ce que l'autre voit de son point de vue.

Albo, Xavier, *Flexibilidad para la normalizacion en lenguas originarias*, Revue Lexis, 2001, vol. 25, no 1-2, pp. 243 – 269, Editeur: Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Pérou.

Baggioni, D. & Py, B. *Conversation exolingue et normes*. In : Blanc, H. et coll. (éds.) *S'approprier une langue étrangère*. Paris, Didier Eruditions, 1987. pp. 72 – 81.

Baggioni, D. *Processus normatifs et enquête sociolinguistique*. Recherches sur le français parlé, 1, 1977. pp. 246-260.

Baggioni, Daniel. "La Norme dans les nomenclatures des encyclopedies et dictionnaires francais: Du 'bon usage' a la 'norme linguistique'", in: Baggioni, Daniel (Hrsg.), *Encyclopedies et dictionnaires français: Problemes de norme(s) et de nomenclature*, Aix-en-Provence, 21-35, 1993.

Baggioni, Daniel. *La norme dans les nomenclatures des Encyclopédies et Dictionnaires français*. Actes de la 2e Table ronde de l'APRODEL. Service de Publications de l'Université de Provence, 1993.

Bédard, Edith & Maurais, Jacques. *La norme linguistique*, Paris, Le Robert, 1983.

Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

Bourdieu, P. *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

Button, Graham L. *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge University Press 1991

Burke, K. *A rhetoric of motives*, University of California Press, 1969

Certeau, Michel de. *Une politique de la langue. La Révolution et les patois: L'enquête de Grégoire*, Paris, 1975.

Chalvin, A. *Le rapport a la norme linguistique en Estonie - The relationship to the linguistic norm in Estonia* - Institut National des Langues et Civilisations Orientales, France Colloque franco-nordique, 2, FRA, 1995-02-16

Cicourel, Aaron V. *Method and measurement in sociology*. Free Press; Collier-Macmillan, New York : London : c1964.

Cicourel, Aaron V. *Cognitive sociology*. Harmondsworth : Penguin, 1973.

Cicourel, Aaron V. *Cognitive sociology : language and meaning in social interaction*. New York, Free Press, 1974.

Coseriu, E. *L'Homme et son Langage*. Leuven-Paris-Sterling, Virginia, Editions Peeters, 2001.

Coseriu, E. *La geografia lingüística*. Montevideo, 1955; également dans RFHC 14 , 1955, p. 29-69 ; impressions: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán 1961 , et Montevideo 1958.

Coseriu, Eugenio. *Sistema, norma y habla* (con un resumen en alemán), Montevideo; également dans RFHC 9, p. 113-181; réimprimé dans *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Cinco estudios, Madrid; 2ème édition Madrid 1967.

Coulon, A. *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, 1987.

- Coulthard, M. *Introduction to Discourse Analysis*. London, Longman, 1979.
- Dubsk, Josef. *The Prague Conception of Functional Style*. in *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*, Edited by V. Fried, London, Oxford University Press, 1972
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.M. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1995.
- Dumonceaux, Pierre, "Le Bon Usage est-il une norme?", in: *Textes et Langages*, 12:35-40, 1986.
- Eloy, Jean-Michel (Hrsg.), *La qualité de la langue? Le cas du français*, Paris, 1995.
- L'Ethnométhodologie - *Une sociologie radicale. Colloque de Cérisy*, Sous la direction de Michel de Fornel, Albert Ogien et Louis Quéré Éditions La Découverte, 2001.
- Fishman, Joshua. *In Praise of the Beloved Language; The Content of Positive Ethnolinguistic Consciousness*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1997.
- Fried, V. *The Prague School of Linguistics and Language Teaching*. London, Oxford University Press, 1972.
- Garfinkel, Harold. *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2002
- Garfinkel, Harold. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967
- Garfinkel, Harold. & Sacks, Harvey. *On formal structures of practical action*. in *Theoretical sociology – Perspectives and Developments*. Edited by McKinney J. New York, Meredith Corporation, 1970.
- Garvin, P. (trad. de Prague School), « *General principles for the cultivation of good language* » (1932) in J. FISLSAIA14, *Advances in language planning*, Mouton, 1974.
- Garvin, P. *Le rôle des linguistes de l'École de Prague dans le développement de la norme linguistique tchèque*, in Bédard, Edith/Maurais, Jacques, *La norme linguistique*, Paris, 1983.
- Garvin, Paul L. and Mathiot, Madeleine – *The Urbanisation Of The Guarani Language : A Problem In Language And Culture*. in *Readings in Sociology of Language* – Joshua Fishman, 1968, Mouton, The Hague. Pp. 365 – 374
- Gobard, Henri. *L'aliénation linguistique: Analyse tertraglossique*. Paris, Flammarion, 1976.
- Gramadi, Juliette, *La sociolinguistique*. Paris, PUF, 1981.
- Greimas, Algirdas Julien, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette, 1979.
- Greimas, Algirdas Julien, *Sémantique structurale; recherche de méthode*, Paris, Larousse, 1966.
- Greimas, Algirdas Julien, *Sémiotique et sciences sociales*, Paris, Éditions du Seuil, 1976.
- Gueunier N., Genouvrier E., Khomsi, A. *Les Français devant la norme*, Champion, 1978.
- Handel, Warren H. *Ethnomethodology: how people make sense*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, c1982.

- Have, Paul ten. *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London : SAGE, 2004.
- Hawkes, Terence. *Structuralism & semiotics*. Berkeley : University of California Press, c1977.
- Helgorsky F., « *La notion de norme en linguistique* », *Le Français moderne*, janvier 1982.
- Heritage, John. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press, New York, N.Y. : 1984.
- Hjelmslev, Louis. *Essais linguistiques*. Coll. Arguments – Paris, Minuit, 1971.
- Hjelmslev, Louis. *Le Langage*. Coll. Arguments – Paris, Minuit, 1966.
- Jaeger, Gerard, *Qu'est-ce que l'Académie française, à quoi sert elle?*, Paris, 1978.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, 4ème édition, Paris, Armand Colin, 1999
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *La norme en linguistique*. séminaire "Norme, règles, régularités" (Ecoles doctorales SHS et ECLIPs, Université Lumière Lyon 2), octobre 2003, http://www.univ-lyon2.fr/article.php3?id_article=707
- Labov, W. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, 1972, trad. fr. Minuit, 1978.
- Leiter, Kenneth. *A primer on ethnomethodology*. New York : Oxford University Press, 1980.
- Le bon français des Belges. D'un divorce entre norme et discours sur la norme*. In D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg et M. Wilmet (éds), *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*. Louvain-la-Neuve : Duculot, 1997, 391-399.
- Les types de normes*. In MOREAU Marie-Louise (éd.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont : Mardaga, 1997, 218-223.
- Luze, Hubert de. *L'ethnométhodologie*; préface de Remi Hess. Paris, Anthropos, Economica, 1997.
- Molino, Jean. Sémantique et/ou roman feuilleton ? Sur un style d'analyse sémantique qui semble à la mode aujourd'hui », *Linguisticae Investigationes*, vol. 7, n° 2, p. 401-422.
- Marcellesi, J.B. & Godin, Bernard– *Introduction à la sociolinguistique* –Librairie Larousse, 1974
- Mounin, Georges. *Langage et Philosophie*, Paris, PUF, 1975
- Normes et règles en ethnologie. Discussion; Genèse de la (des) normes(s) linguistique(s) : le concept de norme en philosophie et dans les sciences humaines et le concept de "norme linguistique"*, La Baume les Aix, 27 novembre 1992 PU: Université de Provence. Service des publications, Aix en Provence PY: 1994
- Présentation historique de l'émergence du concept de norme en sciences humaines et en linguistique. Discussion; Genèse de la (des) normes(s) linguistique(s) : le concept de norme en philosophie et dans les sciences humaines et le concept de "norme linguistique"*, La Baume les Aix, 27 novembre. Affergan-F; Lovichil-A, comment; Kasbarian-Jean-Michel, ed; Baggioni-D, ed; Grimaldi-E, ed.
- Ramognino, Nicole. *Linguistique et sociologie, un point de vue méthodologique*, in *Sociologie et sociétés*, vol.XXXI, no. 1, printemps 1999, p. 35-50.

Signorini, Jacqueline. *La double révolution copernicienne des Studies*. in *Ethnométhodologies*, (Université de Paris VIII), 11-12, 1985 - http://vadeker.club.fr/corpus/pfem/1-3_revolutions.html 151

Spence, N.C.W. *Towards a new synthesis in linguistics*. *ArchivumLinguisticum*, 1960, pp. 1-34.

Steiner, Peter. *The Prague School : selected writings, 1929-1946* / edited by Peter Steiner ; translated by John Burbank Édition 1st ed. University of Texas Press Slavic series; no. 6

Swiggers, Pierre, "*Categories et principes d'une grammaire descriptive: Le Bon Usage*", in: *Travaux de Linguistique*. Publications du Service de Linguistique Française de L'Université de L'Etat a Gand. 12-13:63-74. 1985-1986.

Van Deyck, Rika/ Wilmet, Marc/ Chervel, Andre, "*Tradition grammaticale et linguistique: Le Bon Usage de Maurice Grevisse*", in: *Travaux de Linguistique*. Publications du Service de Linguistique Française de L'Université de L'Etat a Gand, 12-13, 1985-1986.

Van Dijk, T. ed, *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 1- 4 (?), New York, Academic Press, 1985.

Veronique, Daniel. *Interactions exolingues, activités métalinguistiques et normes linguistiques*. Actes de la 2e Table ronde de l'APRODEL. Service de Publications de l'Université de Provence, 1993.

Widmer, Jean. *Langage et action sociale : aspects philosophiques et sémiotiques du langage dans la perspective de l'ethnométhodologie*. Collectivité(s) Université de Fribourg. Institut des sciences économiques et sociales. Fribourg : Éditions universitaires, c1986.

Annexes.

Annexe 1. Statistiques Canada.

Les informations suivantes ont été trouvées sur le site de Statistiques Canada, à l'adresse :

http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/popula_f.htm#imm

Les documents choisis ont été gardés tels que trouvés sur le site, en format PDF. Il s'agit d'un aperçu historique du nombre d'immigrants au Canada, au fil du temps, et ensuite des tables concernant la situation de l'immigration pour la ville de Montréal, pour trois périodes couvrant un laps de temps allant de 1996 à 2002. On remarque une tendance d'augmentation du nombre des immigrants roumains francophones qui choisissent Montréal et, selon un communiqué récent du Ministère de l'Immigration du Gouvernement du Québec, les mesures administratives actuelles encouragent encore davantage l'établissement du groupe social pris en compte par notre travail.

Annexe 2. Tableau 1. Niveau de langue.

Ce tableau présente un regroupement de nature sociolinguistique, les sujets ont associé aux catégories sociales différents niveaux de langue, mais ils ont aussi opposé des catégories sociales entre elles. Le point central autour duquel se constituent ces appréciations, c'est dans la plus part des cas la question de la compréhension.

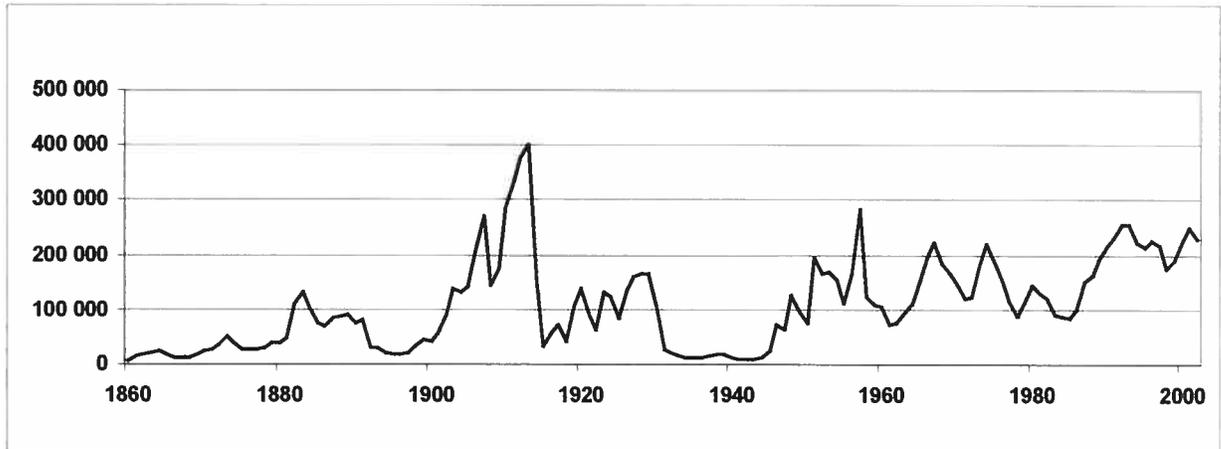
Annexe 3. Tableau 2. Notions employés.

Dans ce tableau nous avons essayé de regrouper les termes utilisés par les sujets en utilisant quatre grandes catégories : dans le cercle en haut à gauche il s'agirait de l'usage, soit dans son acception de langue rencontrée sur le terrain, soit dans celle de « langue parlée » en tant que notion abstraite qui s'opposerait ainsi au cercle en haut à droite, où nous avons regroupé les termes qui nous ont semblé faire référence aux notions de langue en tant que système abstrait, idéal, ou encore institutionnel. Dans les deux cercles en bas nous avons représenté : à gauche les termes indiquant tous les usages de la francophonie, en tant qu'entités distinctes aussi bien de l'usage québécois que de l'usage hexagonal. Il est évident que ces termes ne sont jamais exclusifs, une partie importante d'entre étant couverte par deux de ces cercles.

Annexe 4. Table de dépouillement.

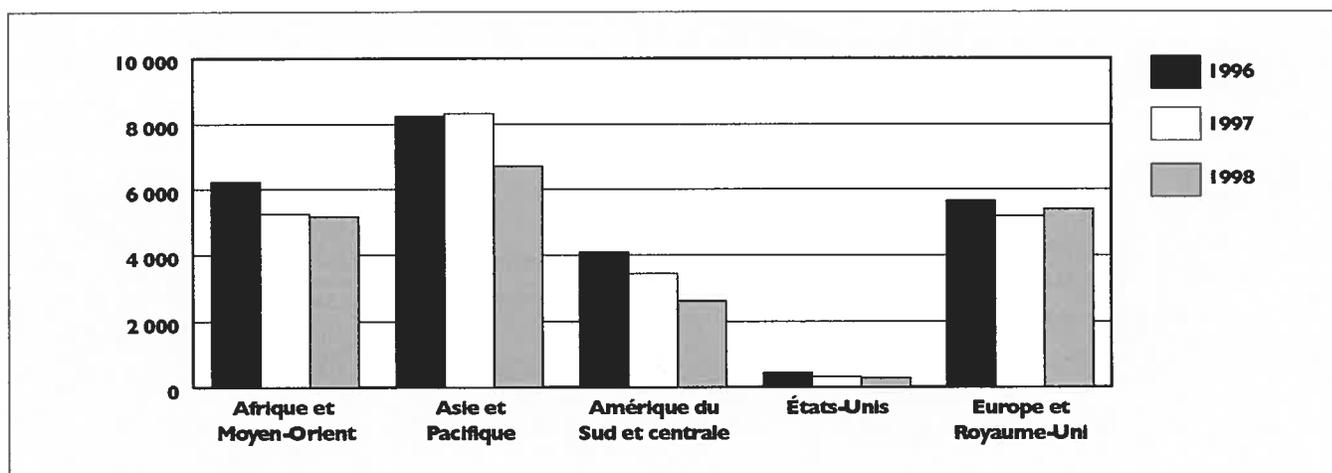
Cette table interactive (chaque numéro de ligne est également un hyperlien qui renvoie au fragment visé dans le document des transcriptions) fait état d'un regroupement préliminaire des comptes-rendus, et qui a souffert certains petits ajustements une fois que nous avons commencé l'analyse proprement dite.

IMMIGRATION – PERSPECTIVE HISTORIQUE (1860–2002)



ANNÉE	Nb										
1860	6 276	1884	103 824	1908	143 326	1932	20 591	1956	164 857	1980	143 135
1861	13 589	1885	76 169	1909	173 694	1933	14 382	1957	282 164	1981	128 639
1862	18 294	1886	69 152	1910	286 839	1934	12 476	1958	124 851	1982	121 176
1863	21 000	1887	84 526	1911	331 288	1935	11 277	1959	106 928	1983	89 188
1864	24 779	1888	88 766	1912	375 756	1936	11 643	1960	104 111	1984	88 271
1865	18 958	1889	91 600	1913	400 870	1937	15 101	1961	71 698	1985	84 334
1866	11 427	1890	75 067	1914	150 484	1938	17 244	1962	74 856	1986	99 325
1867	10 666	1891	82 165	1915	33 665	1939	16 994	1963	93 151	1987	151 999
1868	12 765	1892	30 996	1916	55 914	1940	11 324	1964	112 606	1988	161 494
1869	18 630	1893	29 633	1917	72 910	1941	9 329	1965	146 758	1989	191 493
1870	24 706	1894	20 829	1918	41 845	1942	7 576	1966	194 743	1990	216 396
1871	27 773	1895	18 790	1919	107 698	1943	8 504	1967	222 876	1991	232 744
1872	36 578	1896	16 835	1920	138 824	1944	12 801	1968	183 974	1992	254 817
1873	50 050	1897	21 716	1921	91 728	1945	22 722	1969	164 531	1993	256 741
1874	39 373	1898	31 900	1922	64 224	1946	71 719	1970	147 713	1994	224 364
1875	27 382	1899	44 543	1923	133 729	1947	64 127	1971	121 900	1995	212 859
1876	25 633	1900	41 681	1924	124 164	1948	125 414	1972	122 006	1996	226 039
1877	27 082	1901	55 747	1925	84 907	1949	95 217	1973	184 200	1997	216 014
1878	29 807	1902	89 102	1926	135 982	1950	73 912	1974	218 465	1998	174 159
1879	40 492	1903	138 660	1927	158 886	1951	194 391	1975	187 881	1999	189 922
1880	38 505	1904	131 252	1928	166 783	1952	164 498	1976	149 429	2000	227 346
1881	47 991	1905	141 465	1929	164 993	1953	168 868	1977	114 914	2001	250 484
1882	112 458	1906	211 653	1930	104 806	1954	154 227	1978	86 313	2002	229 091
1883	133 624	1907	272 409	1931	27 530	1955	109 946	1979	112 093		

PROFIL DE MONTRÉAL, SELON LA RÉGION SOURCE



Requérants principaux et personnes à charge

RÉGION	1996		1997		1998	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Afrique et Moyen-Orient	6 231	25,26	5 255	23,34	5 184	25,62
Asie et Pacifique	8 250	33,44	8 314	36,92	6 721	33,22
Amérique du Sud et centrale	4 101	16,62	3 447	15,31	2 606	12,88
États-Unis	428	1,73	310	1,38	281	1,39
Europe et Royaume-Uni	5 662	22,95	5 189	23,05	5 405	26,71
Non déclarée			1	0,00	37	0,18
Total	24 672	100	22 516	100	20 234	100

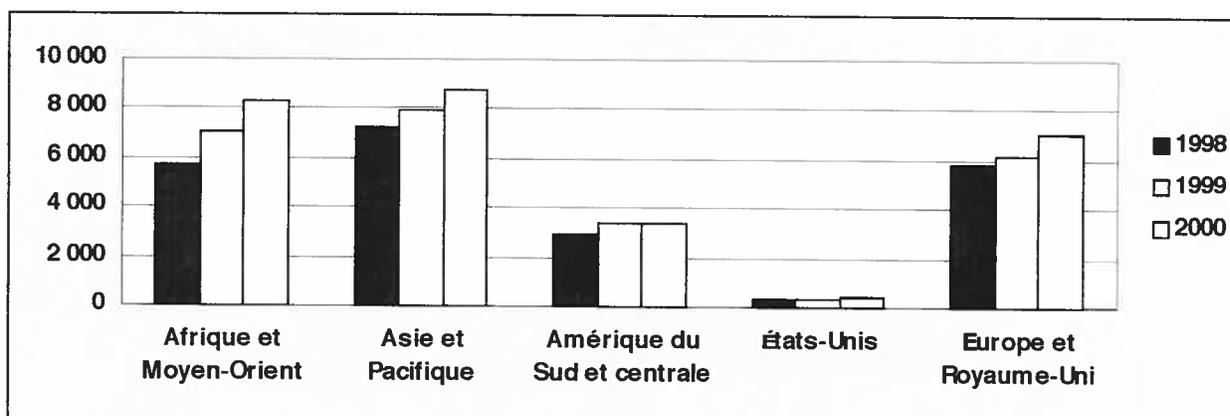
PROFIL DE MONTRÉAL, DIX PAYS PRINCIPAUX

Requérants principaux et personnes à charge

PAYS	1996			1997			1998		
	Nb	%	Rang	Nb	%	Rang	Nb	%	Rang
France	2 086	8,45	1	1 727	7,67	1	2 386	11,79	1
Algérie	1 302	5,28	4	1 119	4,97	4	1 343	6,64	2
Chine continentale	954	3,87	7	1 102	4,89	5	1 206	5,96	3
Haiti	1 537	6,23	2	1 306	5,80	3	873	4,31	4
Hong Kong	1 023	4,15	5	1 377	6,12	2	843	4,17	5
Inde	1 385	5,61	3	1 099	4,88	6	806	3,98	6
Maroc	473	1,92	17	636	2,82	11	718	3,55	7
Taiwan	616	2,50	12	656	2,91	10	700	3,46	8
Corée du Sud	319	1,29	23	543	2,41	13	688	3,40	9
Bangladesh	994	4,03	6	865	3,84	7	634	3,13	10
Roumanie	912	3,70	8	842	3,74	8	631	3,12	11
Philippines, Rép. des	798	3,23	9	503	2,23	14	435	2,15	14
Sri Lanka	762	3,09	10	665	2,95	9	411	2,03	16
Total - dix principaux pays	11 753	47,64		10 758	47,78		10 197	50,40	
Total - autres pays	12 919	52,36		11 758	52,22		10 037	49,60	
Total	24 672	100		22 516	100		20 234	100	

MONTRÉAL, SELON LA RÉGION SOURCE ET LES DIX PAYS SOURCES PRINCIPAUX

MONTRÉAL, SELON LA RÉGION SOURCE



Requérants principaux et personnes à charge

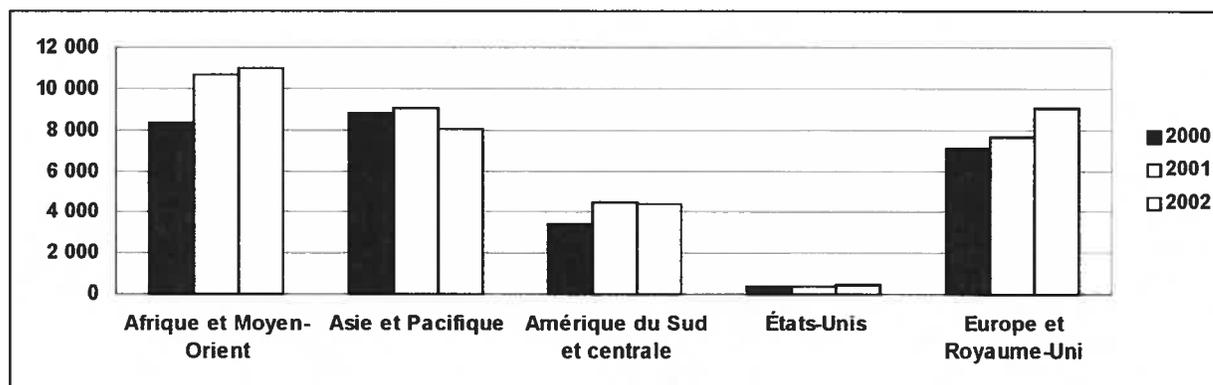
REGION	1998		1999		2000	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Afrique et Moyen-Orient	5 703	25,88	7 075	28,39	8 346	29,72
Asie et Pacifique	7 255	32,92	7 908	31,73	8 781	31,27
Amérique du Sud et centrale	2 936	13,32	3 358	13,47	3 419	12,17
États-Unis	332	1,51	347	1,39	412	1,47
Europe et Royaume-Uni	5 809	26,36	6 191	24,84	7 083	25,22
Non déclarée	4	0,02	46	0,18	44	0,16
Total	22 039	100	24 925	100	28 085	100

MONTRÉAL, DIX PAYS SOURCES PRINCIPAUX

Requérants principaux et personnes à charge

PAYS	1998			1999			2000		
	Nb	%	Rang	Nb	%	Rang	Nb	%	Rang
France	2 432	11,03	1	2 704	10,85	1	3 054	10,87	1
Chine, République populaire de	1 374	6,23	3	1 713	6,87	2	2 671	9,51	2
Algérie	1 426	6,47	2	1 576	6,32	3	1 995	7,10	3
Maroc	778	3,53	7	1 251	5,02	4	1 868	6,65	4
Haïti	1 006	4,56	4	1 165	4,67	5	1 210	4,31	5
Sri Lanka	442	2,01	17	786	3,15	10	1 189	4,23	6
Inde	896	4,07	5	909	3,65	8	1 166	4,15	7
Roumanie	687	3,12	9	985	3,95	6	1 140	4,06	8
Pakistan	531	2,41	13	822	3,30	9	809	2,88	9
Liban	466	2,11	16	630	2,53	11	698	2,49	10
Corée du Sud	685	3,11	10	953	3,82	7	676	2,41	11
Taïwan	710	3,22	8	626	2,51	12	329	1,17	19
Hong Kong	861	3,91	6	315	1,26	21	268	0,95	25
Total - dix principaux pays	10 855	49,25		12 864	51,61		15 800	56,26	
Total - autres pays	11 184	50,75		12 061	48,39		12 285	43,74	
Total	22 039	100		24 925	100		28 085	100	

MONTRÉAL, SELON LA RÉGION SOURCE (REQUÉRANTS PRINCIPAUX ET PERSONNES À CHARGE)



MONTRÉAL, SELON LA RÉGION SOURCE (REQUÉRANTS PRINCIPAUX ET PERSONNES À CHARGE)

RÉGION	2000		2001		2002	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Afrique et Moyen-Orient	8 370	29,75	10 685	33,00	10 972	33,24
Asie et Pacifique	8 792	31,25	9 079	28,04	8 032	24,34
Amérique du Sud et centrale	3 423	12,17	4 487	13,86	4 394	13,31
États-Unis	415	1,47	406	1,25	435	1,32
Europe et Royaume-Uni	7 094	25,21	7 649	23,62	9 089	27,54
Non déclarée	44	0,16	71	0,22	82	0,25
Total	28 138	100	32 377	100	33 004	100

MONTRÉAL, SELON LES DIX PRINCIPAUX PAYS SOURCES (REQUÉRANTS PRINCIPAUX ET PERSONNES À CHARGE)

PAYS	2000			2001			2002		
	Nb	%	Rang	Nb	%	Rang	Nb	%	Rang
Maroc	1 872	6,65	4	2 916	9,01	3	3 244	9,83	1
Chine, République populaire de	2 677	9,51	2	3 556	10,98	1	2 760	8,36	2
France	3 055	10,86	1	3 059	9,45	2	2 731	8,27	3
Algérie	2 001	7,11	3	2 466	7,62	4	2 584	7,83	4
Roumanie	1 142	4,06	8	1 562	4,82	6	2 569	7,78	5
Haïti	1 214	4,31	5	1 735	5,36	5	1 505	4,56	6
Pakistan	802	2,85	9	1 003	3,10	9	1 053	3,19	7
Inde	1 168	4,15	7	1 022	3,16	7	982	2,98	8
Liban	707	2,51	10	1 017	3,14	8	878	2,66	9
Sri Lanka	1 191	4,23	6	808	2,50	10	775	2,35	10
Total - dix principaux pays	15 829	56,24		19 144	59,14		19 081	57,81	
Total - autres pays	12 309	43,76		13 233	40,86		13 923	42,19	
Total	28 138	100		32 377	100		33 004	100	

Tableau 1 - Niveaux de langue

catégorie de gens	niveau de langue	propriété distinctive oppositionnelle	niveau de langue	catégorie de gens
officier de l'immigration gens avec une certaine position	accent soigné 4762, 4770 l'accent dépend du niveau d'études (directement proportionnel)	problèmes de communication		mécanicien auto
	langue littéraire 4830 langue dans une l'école 4830 langue à l'université 4830	difficultés de compréhension	langue dans le territoire 4830	paysans gens sans un certain niveau d'éducation
	français de France 5020 langue standard de l'école 5029 un peu québécois mais pas tellement prononcé 5029	differences = faits de la langue qui arrivent naturellement il faut les accepter et les utiliser tels-quels problèmes de compréhension	français parlé ici 5020 français d'Estrie 5020 français du Lac Saint-Jean 5020 français de n'importe quelle région du Québec 5020	
gens plus éduqués discussions officielles	français de France 5241	difficultés de compréhension entre les accents mais aussi si un locuteur les mélange dans son discours	la langue dans la rue 5029 (tributaire du vécu des gens) accents d'Estrie, du Lac Saint-Jean 5038 accent de Montréal 5038	discussions entre amis
gens des certains milieux	français parlé correctement 52	choix du niveau de langue en fonction du contexte mais en cas de difficultés d'adequation le niveau de langue trahit le niveau d'éducation le niveau de langue monte (directement proportionnel) avec l'utilisation du français de France	français difficilement compréhensible 52	gens pas complètement scolarisés gens simples, pour ainsi dire
gens qui parlent québécois et que le sujet peut comprendre 101		problèmes de compréhension	français difficilement compréhensible 52	
		spécificité qui donne la saveur d'une langue	expressions typiquement québécoises 82	
milieu universitaire	français soigné 158	différences entre les gens qui parlent le québécois causes possibles: niveau de culture niveau de scolarité		101 gens qui parlent québécois et que le sujet ne peut pas comprendre
	français parlé par les étudiants 232	problèmes de compréhension plusieurs registres dans le québécois	français parlé par les vendeuses 232	
Montréal et grandes villes	français clair 281 français correct = français de France 281 français que tout le monde peut comprendre 281		français que l'on ne peut pas comprendre 281	Nord de Montréal et petites villes
Québécois parlant comme des Français 654		différence - cause possible: culturelle, sociale		Québécois parlant avec un accent fort 654
Les medias: RDI, TV 5, à la télé, à la radio, journal "Les affaires"	français standard, correct français-français	problèmes de compréhension	français incompréhensible, français oral, français québécois	gens dans la rue, TQS
gens de "high life", avocats, medecins,	français-français, français littéraire 4210	problèmes de compréhension	français québécois, le joual 4210	gens dans la rue, plombier, vendeuse
fonctionnaire à Vienne	français europ(éen), très clair 3008	association mentale	français québécois 1367	couches sociales moins éduquées
gens éduqués	français littéraire 4217			
gens avec des études supérieures	un français québécois 2851 ->	facile à comprendre		

Catégories Sujets	Disjonctions				Caratérisations		Rapport à la norme	Attitudes linguistiques			Facilités	Difficul s
	fr.qbcs fr.deFranc	niveaux de langue	fr.qbcs fr.normati	fr.deFrance fr. normatif	du fr. qbcs	du fr. normati		persnl	des qbcs	des immigrant		
Amelia		52	26	225	37		176	47	97	197	65	68
		82	98		42			51	117			83
		101	185		48			99	179			
		105	213		259			100	189			
		158	221					122				
		232	245					130				
								133				
Corina	283	281	303		278		285	294	336	462	335	340
	302				293		361	509	456			418
								511	483			
Laura	693	654	554	697	529		574	559	705	543		
	784	692	560		599		669	704	760	759		
	815		612				687	726				
			638				768	745				
			682				791	789				
							831	811				
Alina	851	901	1104	914	856	955	946		922	1094		1002
	867	1021	1130		861		975					
	907				964		976					
	917				1038		1021					
	1041						1134					
Lavinia	1200	1164	1163	1198	1166	1213	1380	1161	1295		1190	1192
	1223	1176		1221	1206	1220	1419	1188	1393			1273
		1330		1242	1230			1212				1394
		1367			1249			1286				1396
					1260			1308				
					1343			1344				
					1348			1350				
								1366				
Andreea	1478	1502	1435	1469	1586	1697	1470	1455	1457	1493	1581	1575
	1588	1512	1447				1605	1491	1464	1505	1583	
		1517					1608	1548	1480	1552		
		1532					1613	1595	1648	1703		
							1719	1668				
Geta		1930	1882	1818	1830	1837	1809	1806	1872	1826	1813	1869
		1944	2135	1839	1977	2098	1816	2089	1935	1995		2199
		2048				2232	1821	2104	1939	2131		2240
		2071					2021	2177		2158		
		2088					2028					
							2066					
							2142					
Gina							2143					
							2148					
		2496	2313		2398	2340	2280	2414	2269	2317	2334	2335
		2515	2321		2444	2397	2482	2420	2364	2510	2363	2351
Nicole			2384				2533	2430	2431			
			2399				2540	2453	2521			
		2578	2731	2600	2630		2663	2620	2620	2633		2656
		2644			2755		2677	2700	2713	2707		
Dorinel		2735					2684	2712				
							2763	2756				
								2721				
		2850	2783		2821		2829	2811			2834	
Dorinel		2926	2921		2861		2873	2853			2841	
							2935	2865				
								2892				
								2904				

							2142					
							2143					
							2148					
Gina		2496	2313		2398	2340	2280	2414	2269	2317	2334	2335
		2515	2321		2444	2397	2482	2420	2364	2510	2363	2351
			2384				2533	2430	2431			
			2399				2540	2453	2521			
Nicole		2578	2731	2600	2630		2663	2620	2620	2633		2656
		2644			2755		2677	2700	2713	2707		
		2735					2684	2712				
							2763	2756				
							2721					
Dorinel		2850	2783		2821		2829	2811			2834	
		2926	2921		2861		2873	2853			2841	
							2935	2865				
								2892				
							2904					
Teodor	2965	2957	2966	3165	3054	3058	3079	2961	2980			
	3015	2967	3038		3155		3114	3108				
	3045	2974	3051				3127					
		3008	3071				3149					
		3029										
		3081										
Constantin		3343	3240				3287	3234	3273		3248	3208
			3349				3295	3256	3305			3281
								3257				
							3289					
Catalin	3454	3452	3405		3365		3466	3487		3400	3423	3425
	3462	3513			3369		3498	3492		3407		
Marius	3558	3537	3554		3538	3534	3539	3533	3544	3600	3577	3578
	3674	3604	3564		3542	3552	3541	3571	3589	3801		3663
	3680	3654	3673		3579		3594	3703	3590			3758
	3765	3670			3582		3616	3714	3600			
					3587		3704	3748	3635			
					3588		3717	3800	3650			
					3695		3730	3808	3701			
					3705		3743		3741			
						3779						
Dorin	3939	3974	3930		3932	3954	3824	4090	3934	4135		4020
	3955	4042	3948				3845	4143	4067			4124
		4047					3848					4140
		4074					3875					
							3883					
							3888					
							3902					
							3915					
							3935					
							3940					
							3990					
						3992						
						4041						
						4177						
Liviu	4197	4204	4580		4191	4299	4238	4196	4547	4284	4335	4345
	4233	4216			4219		4292	4198	4567	4588	4534	
	4416	4228					4311	4242		4656		
		4279					4316	4479				
		4282					4388	4589				
		4301					4402	4688				
		4307					4516					
		4371					4527					
		4377					4544					
							4549					
	4669-P.Noël						4640					
							4685					
		4719	4740	4734-b	4734-c	4704		4712	4803	4728	4725	
	4734-a	4762		4787-b	4722		4835	4822		4791		4796
	4777	4764			4747		4859	4828		4956		4843
	4787-a	4770					4861	4851				

						3992						
						4041						
						4177						
Liviu	4197	4204	4580		4191	4299	4238	4196	4547	4284	4335	4345
	4233	4216			4219		4292	4198	4567	4588	4534	
	4416	4228					4311	4242		4656		
		4279					4316	4479				
		4282					4388	4589				
		4301					4402	4688				
		4307					4516					
		4371					4527					
		4377					4544					
							4549					
	4669-P.Noël					4640						
						4685						
Octavian	4719	4740	4734-b	4734-c	4704		4712	4803	4728	4725		4786
	4734-a	4762		4787-b	4722		4835	4822		4791		4796
	4777	4764			4747		4859	4828		4956		4843
	4787-a	4770					4861	4851				
	4813	4830					4876	4873				
		4962					4882	4955				
							4888					
							4904					
							4914					
							4925					
Florian	5000	5020	5004	5210	5014	5054	5006	5021	5349	5310	5101	5069
	5208	5029	5059	5231	5346	5056	5015	5043	5351	5332		5121
	5214	5038	5209	5415		5344	5029	5147	5386	5470		5441
	5277	5149		5429		5425	5046	5212		5473		5501
	5290	5224					5173	5293		5488		
	5416	5232					5177	5314		5504		
		5241					5207	5336		5526		
		5342					5216	5357				
		5374					5247	5362				