Suzie Beaulieu
Davy Bigot
Anne-José Villeneuve
2019/12/09

Oral Registres de langue

L’expression de la conséquence en français québécois: recherche empirique et pistes pour l’enseignement de l’oral

La notion de norme occupe une grande place en éducation. Par « norme », nous entendons ce que Moreau (1997, p. 219) appelle la norme prescriptive, à savoir « […] une variété de langue [considérée] comme étant le modèle à rejoindre […] ». Celle-ci fait non seulement office de variété socialement valorisée par la population, mais aussi de modèle linguistique habituellement enseigné; modèle qui exclut quasiment toute variation langagière. Pourtant, une langue ne comporte pas qu’un seul et unique niveau de langue, mais elle varie plutôt naturellement en fonction de divers critères tels que l’interlocutrice ou l’interlocuteur ou la situation de communication dans laquelle on se trouve. Comme le soulignent Dumais et Nolin (2010, p. 2), les étudiants sont souvent peu ou pas « conscients des différents registres à utiliser à l’oral, selon le contexte ». Or, pour communiquer efficacement en fonction des contextes, il faut avoir une certaine maitrise des niveaux[1] de langue, c’est-à-dire développer une bonne compétence sociolinguistique.

Enseigner la variation linguistique est un exercice délicat qui, malgré sa pertinence, fait rarement l’objet d’une attention soutenue, que ce soit en français langue maternelle ou

en français langue seconde. En général, on distingue les niveaux *soutenu*, *standard*, *familier* et *vulgaire* en les opposant souvent de façon erronée, comme s'ils relevaient de catégories étanches. Un enseignement explicite de la variation devient alors très pertinent pour la maitrise des niveaux de langue, particulièrement pour les étudiants du collégial, sur le point d'intégrer le marché du travail ou d'entamer des études universitaires. C'est ce sur quoi nous nous penchons dans le présent article.

Dans un premier temps, nous résumons brièvement le débat de la norme du français québécois oral, afin de mettre en contexte la question du français québécois « standard » ou soutenu. Nous présentons ensuite les grandes lignes d'une étude portant sur l'emploi des marqueurs de conséquence *(ça) fait que*, *donc* et *alors* dans un corpus d'entrevues télévisées, qui visait à documenter l'usage plus soutenu en français québécois. Puis, après une brève discussion sur la pertinence d'aborder la variation linguistique dans l'enseignement du français oral au Québec, nous offrons quelques pistes pédagogiques pour son intégration au collégial.

La norme orale en français québécois

Depuis plus de 50 ans, la question de la norme du français québécois fait couler beaucoup d'encre (Côté et Villeneuve, 2017). En 1965, l'Office de la langue française propose une description basée sur le français dit *international*. C'est l'époque de la Révolution tranquille, et ce modèle, qui ne représente pas les Québécois en quête d'une identité culturelle propre, sera voué à l'échec. Quelques années plus tard, lors de son congrès annuel, l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) adopte une nouvelle définition : « Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle. » (AQPF, 1977, p. 11) Jusqu'à récemment, on cherchait encore des données empiriques pouvant illustrer ce français québécois « standard » (Bigot, 2011).

Bouchard et Maurais (1999) ont plus tard démontré que la variété socialement valorisée du français parlé au Québec était, pour la grande majorité des Québécois, celle des lecteurs de nouvelles de Radio-Canada. Cependant, le « discours » des lecteurs de nouvelles de Radio-Canada, des locuteurs spécialisés lisant généralement

à partir d'un télésouffleur, constitue davantage de l'écrit oralisé que de l'oral spontané. Or, la norme orale doit refléter l'usage spontané des Québécois, particulièrement en ce qui a trait à la grammaire (morphologie et syntaxe). Plus récemment, Bigot (2011) a proposé un modèle pouvant correspondre à cette norme orale québécoise : le français qu'emploient les membres des élites sociales et culturelles du Québec (juges, médecins, personnalités politiques ou artistiques, etc.) lorsqu'ils se trouvent en situation de communication formelle spontanée. Cette référence permet ainsi de tenir compte non seulement de la réalité sociale et culturelle québécoise, mais aussi de la diversité des usages en fonction des situations de communication, c'est-à-dire des niveaux de langue.

De façon plus générale, le débat entourant la légitimité du français québécois, attisé notamment par la publication d'ouvrages souvent plus polarisants que constructifs (Beaudoin-Bégin, 2015)[2], a cependant stimulé la production d'études descriptives portant concrètement sur la norme orale. Pour la prononciation, les études de Cox (1998), Reinke (2005) et Chalier (2014), ainsi que la synthèse de Bigot et Papen (2013), s'accordent sur le fait qu'il existe maintenant un modèle normatif local, *québécois*. Pour ce qui est de la grammaire orale, les résultats de Bigot (2011) tendent à démontrer que le modèle de référence employé par les élites québécoises dans les interactions formelles s'aligne en grande partie sur le modèle international tel que décrit dans les ouvrages prescriptifs (par exemple, le *Bon usage* de Grevisse-Goosse). Le défi est maintenant de faire en sorte que les agents qui véhiculent la norme, notamment les professeurs, reconnaissent ce modèle et en rendent compte dans leur pratique professionnelle.

Selon nous, les ouvrages de référence classiques tels que les grammaires et les dictionnaires ne répondent qu'en partie aux besoins pédagogiques puisqu'ils ne présentent généralement qu'un seul modèle normatif, celui de l'écrit. Or, mis à part quelques régionalismes lexicaux, le français écrit laisse peu de place à la variation (De Villers, 2005). Le problème se pose donc davantage pour l'enseignement de l'oral. Bien entendu, les formes familières, acquises de manière implicite au fil des expériences langagières dans les sphères privées de la vie quotidienne, sont déjà présentes dans le répertoire linguistique de la plupart des étudiants; elles n'ont donc pas à faire l'objet d'un enseignement explicite. En revanche, bon nombre d'étudiants ont peu ou pas accès à des expériences leur permettant d'acquérir de manière

implicite les niveaux de langue plus soutenus. Comme Melançon (2015), nous pensons donc que la conscientisation des étudiants à la variation langagière et aux divers enjeux sociaux qui lui sont rattachés pourrait se faire au sein du système d'éducation :

> « L'école pourrait aussi jouer un rôle décisif sur le plan de la compréhension des niveaux de langue : les élèves québécois savent déjà que l'on ne parle pas et que l'on n'écrit pas de la même façon dans toutes les situations de communication, mais ils paraissent incapables de faire accepter cette vérité universelle aux membres de leur famille. » (Melançon, 2015, p. 65)

Les nombreuses études sociolinguistiques variationnistes décrivant le français québécois oral deviennent ainsi pertinentes, car elles permettent d'observer les usages privilégiés dans des contextes différents et d'expliciter les mécanismes externes à la langue (comme la situation de communication) qui conditionnent l'usage de certaines formes linguistiques (lexicales, phoniques ou grammaticales). En français québécois, la variation dans l'emploi des marqueurs de conséquence *(ça) fait que* / *donc* / *alors*, que nous allons aborder, en est un exemple concret. Comme nous le verrons dans la section suivante, la forme *(ça) fait que* pourrait être perçue comme trop familière pour des situations de communication formelle, où les formes *donc* ou *alors* seraient plus neutres ou socialement valorisées.

Étude de cas : l'expression de la conséquence dans les entrevues télévisées

Revue de la littérature sur les marqueurs de conséquence

L'alternance des marqueurs de conséquence, c'est-à-dire la variation entre les formes illustrées dans l'encadré ci-dessous (énoncés 1a, 1b et 1c), a fait l'objet de nombreuses études en français québécois (Thibault et Daveluy, 1989), ontarien (Mougeon et Beniak, 1991) et acadien (Wiesmath, 2000). Dans les communautés francophones hors Québec, la variante anglaise *so* (énoncé 2) est par ailleurs attestée comme concurrente directe de *(ça) fait que*.

1.

a. *j'avais pas tout à fait quatre ans* ***faque*** *c'est très vague* (*Un Train*, Sylvie F., ligne 12)
b. *c'était un accident* ***donc*** *c'est des choses qu'on a pas vues venir* (*Un Train*, André B., ligne 62)
c. *Mère-Marie-Rose m'avait protégée* ***alors*** *là j'ai cru au miracle* (*Un Train*, Lise W., ligne 146)

2.
Ils vont pas faire les playoffs ***so*** *je suis ben contente* (Blondeau, Mougeon et Tremblay, 2018, p. 46)

Afin de mieux aborder les résultats de notre recherche, nous proposons d'abord de faire état des connaissances sur l'usage des trois variantes attestées en français québécois. D'une part, la variante *(ça) fait que* est principalement caractéristique des classes socioéconomiques ouvrières ou intermédiaires, des hommes et des situations de communication informelle. Tout récemment, Blondeau et ses collaborateurs (2018) ont noté une augmentation de cette forme dans un corpus de français parlé à Montréal, où le taux d'utilisation est passé de 55 % à 76 % entre 1971 et 2012. D'autre part, *donc* et *alors* sont des formes généralement associées aux classes sociales intermédiaires et élevées, aux situations de communication plus formelle et aux femmes. Ces chercheurs ont également montré qu'*alors* était davantage attesté chez les locuteurs de plus de 45 ans; *alors* serait toutefois en net recul, perdant globalement 38 % sur 30 ans, au profit de *donc*.

Bien que ces travaux nous éclairent sur les facteurs qui conditionnent l'usage des marqueurs de conséquence, ils ne mettent en lumière qu'une partie du phénomène. En effet, toutes ces études sont basées sur des corpus de français familier. Mais qu'en est-il dans les interactions plus formelles? C'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre.

Méthodologie

Pour traiter de questions liées au français québécois plus soutenu, nous examinons une série d'entrevues télévisées enregistrées dans le cadre de l'émission *On prend toujours un train pour la vie* (dans le présent texte, *Un Train*) et diffusées sur les ondes de Radio-Canada (voir Villeneuve, 2017, pour une description détaillée du corpus) et nous la comparons aux entrevues *Le Téléjournal – Le Point* (dans le présent texte, *Le Point*) analysées par Bigot (2011). Puisque chacune de ces deux émissions est susceptible de faire ressortir un style légèrement différent chez les locuteurs interviewés, la comparaison des deux corpus permet l'étude de la variation stylistique, autrement dit, des niveaux de langue.

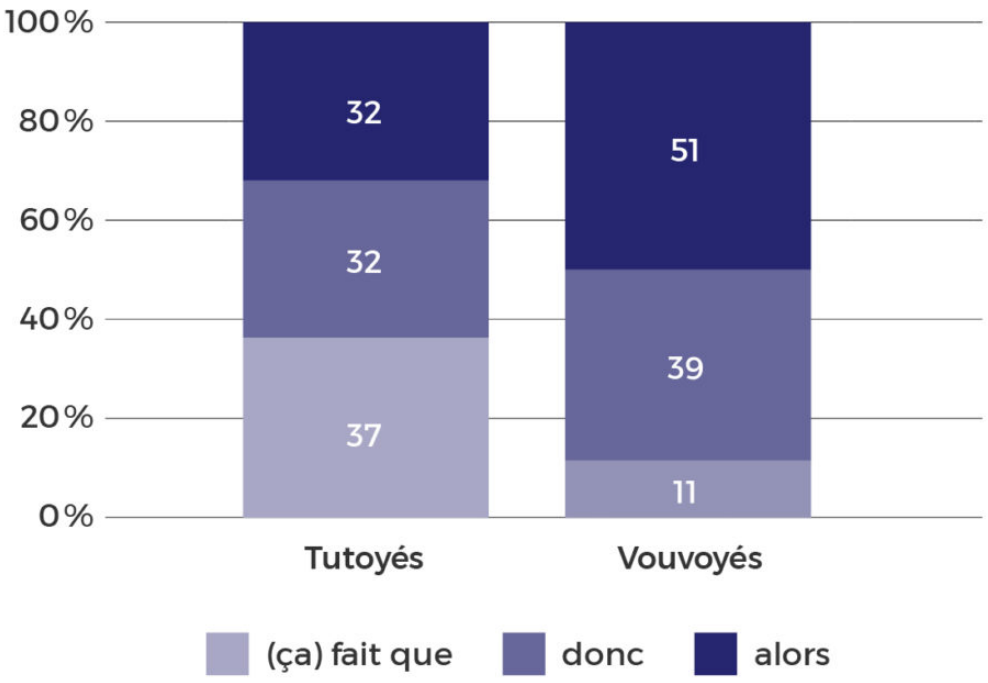
Axées sur les émotions (deuil, maladie grave, évènement tragique, etc.), les entrevues enregistrées entre 2008 et 2013 dans le cadre de l'émission *Un Train* représentent un style légèrement plus soutenu que le vernaculaire, mais tout de même familier puisque les personnalités interviewées adoptent une posture personnelle. D'une part, les conversations se rapprochent de l'entrevue semi-dirigée où l'intervieweur demande aux locuteurs de raconter divers évènements forts en émotions ou de parler de leur enfance, ce qui diminue généralement l'attention que les locuteurs portent à leur propre parler et fait resurgir chez eux des formes familières plus solidement ancrées dans leur répertoire linguistique (Labov, 2001). D'autre part, le caractère public de l'entrevue télévisée et la présence des caméras lui confèrent une formalité supplémentaire. Quant au corpus *Le Point*, nous estimons, comme d'autres avant nous (Barbaud, 1998; Bigot, 2011), qu'il se rapproche davantage du pôle « standard » ou d'un style plus soutenu ou contrôlé, tout en demeurant de l'oral spontané. Non seulement l'accent y est-il mis sur une posture et des thèmes professionnels, mais les intervieweurs sont également des journalistes de Radio-Canada, perçus par de nombreux Québécois comme des modèles de la norme orale. Nous comparons ainsi les tendances observées au sein des deux corpus dans le but d'évaluer la variation stylistique (intrapersonnelle) chez les huit locuteurs ayant participé aux deux émissions télévisées.

Par ailleurs, la forme d'adresse employée par l'intervieweur est un indice supplémentaire de la différence de formalité entre les deux corpus que nous analysons. Dans le corpus principal *Un Train*, l'intervieweur emploie tantôt le tutoiement, tantôt le vouvoiement avec ses invités, en fonction de divers facteurs sociaux (par exemple, une proximité sociale antérieure à l'entrevue), alors que dans le corpus complémentaire *Le Point,* tous les invités sont vouvoyés.

Résultats et discussion

Les résultats de notre analyse du discours des personnalités publiques se distinguent des tendances relevées dans les études antérieures, ayant porté sur l'usage familier. Globalement, les trois formes sont employées dans des proportions à peu près égales dans les entrevues *Un Train* (N = 341), tandis que *(ça) fait que* disparait complètement au profit de *donc* (57 %) et d'*alors* (43 %) dans les entrevues *Le Point* (N = 77).

Toutefois, dans les entrevues *Un Train*, la distribution des variantes fluctue en fonction de la forme d'adresse qu'emploie l'intervieweur avec son invitée ou invité, comme le montre la figure 1. Notamment, *(ça) fait que*, le connecteur majoritaire dans les vernaculaires québécois, est très peu employé par les locuteurs qui sont vouvoyés (?^{2} = 17,3; p ? 0,001); ceux-ci favorisent les formes *donc* et *alors*. Globalement, *donc* semble être la forme neutre, contrairement à *(ça) fait que* et à *alors*, qui marquent respectivement la familiarité et la formalité. Le statut de *(ça) fait que* comme marqueur de familiarité semble confirmé par son absence totale du corpus *Le Point*, où les interviewés adoptent une posture professionnelle plutôt que personnelle (voir figure 2).

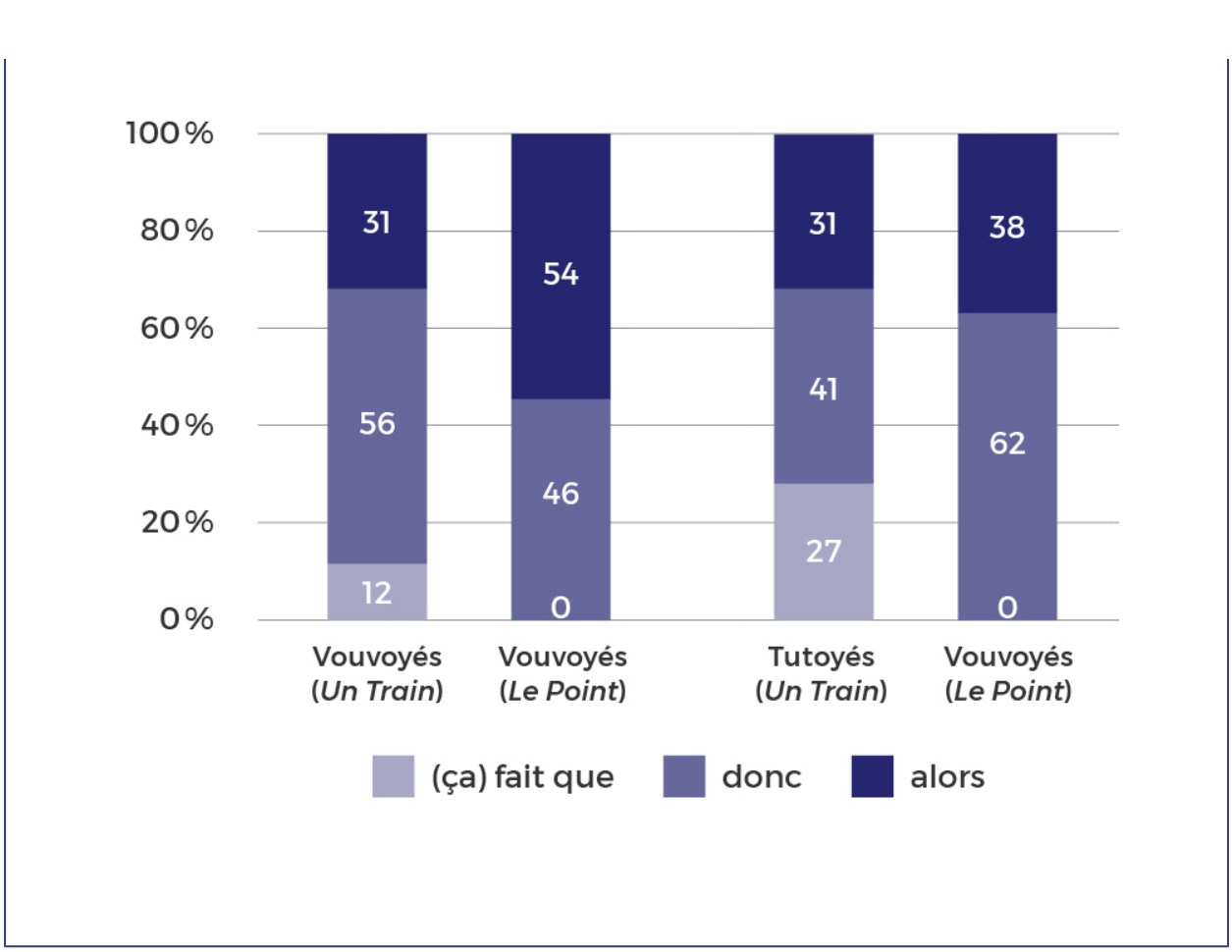


Tutoiement : N = 276; vouvoiement : N = 65

Figure 1

Marqueurs de conséquence et vouvoiement, corpus *Un Train*

De plus, l'analyse comparative des huit locuteurs ayant participé aux deux émissions révèle une différence significative en fonction du contexte et de la forme d'adresse. En effet, en plus du changement de posture, c'est-à-dire personnelle ou professionnelle, la différence entre les deux contextes s'explique davantage par un changement de forme d'adresse que par un simple changement de situation. Les locuteurs qui sont vouvoyés dans les deux contextes d'entrevue démontrent un changement stylistique moins important que les locuteurs qui passent d'une situation de tutoiement à une situation de vouvoiement; ces derniers sont les seuls à démontrer une différence statistiquement significative entre les deux contextes d'entrevues, comme on le voit à la figure 2.



Vouvoiement seulement : p = 0,95; tutoiement à vouvoiement : p ? 0,001

Figure 2

Marqueurs de conséquence, contexte conversationnel et vouvoiement, corpus *Un Train* et *Le Point*

En résumé, la recherche que nous avons menée dans un corpus d'entrevues télévisées confirme les tendances sociostylistiques relevées dans les travaux antérieurs. En effet, si *(ça) fait que* relève de la familiarité et si *donc* est plutôt neutre, la forme soutenue *alors*, de plus en plus rare chez les jeunes Montréalais, peut toutefois s'employer en situation de communication formelle (par exemple, avec une personne en position d'autorité ou dans un échange protocolaire).

La conséquence et l'oral dans l'enseignement collégial

Les données descriptives que fournit notre analyse des corpus d'entrevues télévisées permettent d'alimenter la discussion entourant l'enseignement de l'oral, notamment

dans un cours de français langue maternelle. Afin de favoriser le développement d'une meilleure conscience sociolinguistique du continuum familier–soutenu chez les étudiants du collégial, des ressources pédagogiques peuvent être développées à partir de la description nuancée d'une norme objective telle qu'on la trouve dans un corpus télévisuel[3]. Dans les lignes qui suivent, nous offrons quelques pistes pédagogiques portant sur la sélection des énoncés cibles et sur le développement de la conscience sociolinguistique des étudiants en classe, à l'aide des émissions *Un Train* et *Le Point*. La séquence proposée se décline en trois grandes étapes : a) préparation du matériel pédagogique; b) enseignement en classe; et c) réinvestissement.

Préparation du matériel pédagogique

La préparation d'une activité d'observation et d'analyse de corpus visant le développement d'une meilleure conscience sociolinguistique implique le choix d'un corpus de français oral spontané, la sélection de locuteurs potentiels et l'identification des tendances linguistiques qui s'en dégagent. Par exemple, pour amener les étudiants à être plus sensibles aux usages de *donc*, *alors* et *(ça) fait que* en contexte formel spontané, il est possible de se servir d'extraits des émissions *Un Train* et *Le Point*, où les formes ciblées sont utilisées fréquemment dans un court laps de temps (voir l'encadré ci-dessous), pour donner aux étudiants différents modèles à observer et à analyser.

3.
le chien est parti sur le lac ***faque*** *mon grand-père s'est énervé parce que l'chowchow était parti à travers le lac parce qu'y'avait un chien d'l'autre bord du lac qui jappait* ***alors*** *grand-papa imagine il est parti dans la neige folle sur le lac après l'chien il avait pas d'raquettes là* ***faque*** *il s'est énervé pis il marchait pis il est revenu l'chien est revenu tout seul l'épais là* ***faque*** *mon grand-père est revenu pis il est arrivé au pied des marches pis il s'est écrasé* (*Un Train*, Sylvie F., athlète)

4.
c'est la première fois parce qu'habituellement ce sont des euh ministres d'État euh la dernière c'était madame euh Jean Augustine par exemple qui était ministre du multiculturalisme et condition féminine ***alors*** *cette fois-ci ministre*

du patrimoine c'est sûr qu'le patrimoine c'est énorme ***donc*** *euh c'est un peu pour ça aussi là que ça= ça= é== ça= ça= on oublie là X que euh ministre d'la condition XXX== féminine ç== ça a été un poste aussi très important* (*Le Point* , Liza F., politicienne)

Enseignement en classe

Alors que les formes familières font habituellement déjà partie du répertoire linguistique actif des étudiants, les niveaux plus soutenus, bien qu'ils ne leur soient pas complètement étrangers, se limitent souvent à leur répertoire passif. En amenant les étudiants à réfléchir à divers aspects des situations de communication auxquelles ils sont exposés, les activités en salle de classe leur permettent de formuler et de tester des hypothèses sur les tendances propres à la variation stylistique en français québécois. Concrètement, on peut ainsi exploiter le matériel créé à l'étape précédente de la façon suivante :

1. Animer une discussion sur les divers paramètres d'une situation de communication (par exemple, ± spontanée, ± surveillée, ± privée) et de la proximité sociale entre interlocuteurs (par exemple, ± familiers, ± égaux en pouvoir social, ± rapprochés en âge). Au besoin, fournir des exemples tirés de la culture populaire (séries télévisées, cinéma, etc.).

2. Déterminer les paramètres de communication de l'émission *Un Train* (+ dialogue, + spontané, + personnel, ± surveillé) et justifier à l'aide d'indices visuels ou thématiques.

3. Demander aux étudiants d'imaginer leur positionnement (situationnel, social, émotionnel) dans un contexte similaire. Leur demander ensuite de réfléchir spécifiquement à leurs usages personnels réels (observés, attestés) ou souhaités (visés) en ce qui a trait aux marqueurs de conséquence *(ça) fait que / donc / alors*.
    a) Formuler des hypothèses : Demander de prédire comment les personnalités publiques retenues utiliseront les marqueurs de conséquence *(ça) fait que / donc / alors*.
    b) Observer et vérifier ces hypothèses : Faire écouter les extraits sélectionnés ou en faire lire une transcription et demander aux

étudiants de prêter attention aux marqueurs de conséquence. Les étudiants vérifient leurs hypothèses (par exemple, on peut assigner une personnalité à chaque sous-groupe d'étudiants).

4. Discuter en groupe. Chaque sous-groupe fait un rapport sur les usages de *(ça) fait que / donc / alors* de sa locutrice ou de son locuteur. En grand groupe, on tente alors de dégager les tendances générales (par exemple, amener les étudiants à faire le constat que les personnes qui sont vouvoyées n'ont généralement pas tendance à utiliser *(ça) fait que*).

Réinvestissement

Enfin, le réinvestissement permet aux étudiants de transférer leurs nouvelles connaissances à des situations hypothétiques, de les mettre en pratique par l'élargissement de leur répertoire linguistique ou de les appliquer à d'autres aspects variables du français parlé au Québec. Par exemple, pour poursuivre les tâches effectuées à l'étape précédente et renforcer les connaissances acquises, on pourrait proposer la démarche suivante :

1. Demander aux étudiants d'imaginer un dialogue de *Un Train* avec une autre personnalité. Ce dialogue doit contenir des marqueurs de conséquence.

2. Demander aux étudiants de justifier leur choix (par exemple, on peut penser qu'un étudiant serait en mesure de justifier l'usage de *(ça) fait que* par le fait que la personnalité qu'il a choisie n'aime pas se conformer aux normes ou conventions sociales).

3. On peut ensuite se servir de cette activité comme tremplin pour traiter divers aspects de la variation (par exemple, l'interrogation ou la particule négative *ne*).

En mesurant l'influence de la formalité sur les productions réelles des locuteurs, la présente étude sociolinguistique offre des pistes didactiques pertinentes pour l'enseignement du français en contexte nord-américain.

La rédaction de ce qui pourrait prendre la forme d'un guide pédagogique incluant

divers aspects variables de la norme et de la variation sociostylistique en français québécois oral, tels que l'alternance des marqueurs illustrée ici, pourrait avoir différents impacts sur les plans éducatifs et sociaux. Tout d'abord, ce guide contribuerait à briser un mythe qui laisse trop souvent entendre que le parler des Québécois se résume à sa variété vernaculaire et que c'est cette variété vernaculaire qui fait office de norme. Il permettrait ainsi de renforcer l'enseignement du français langue maternelle, et plus particulièrement de sa variation stylistique, en indiquant ce qui est valorisé ou non par la norme québécoise. Ce guide fournirait également des balises très intéressantes à suivre pour l'enseignement du français langue seconde en contexte québécois. En effet, les cours de français langue seconde sont encore souvent basés sur le français de France, et le matériel pédagogique localisé (c'est-à-dire adapté à la variété pratiquée par la population locale) pour le Québec se fait relativement rare (Duchemin, 2017). Enfin, nous restons convaincus que la publication d'un guide descriptif complet sur la norme du français québécois oral (et même plus généralement sur la norme du français québécois) aiderait sans aucun doute à diminuer encore davantage l'insécurité linguistique des Québécois (Maurais, 2008, p. 13). L'enjeu n'est donc pas uniquement linguistique et pédagogique : il est également social. Admettre une norme locale, c'est non seulement s'affranchir d'un modèle qui ne représente pas les usages des locuteurs, mais c'est aussi reconnaitre et légitimer davantage les spécificités sociales et culturelles de la population qui met en pratique cette norme.



Références

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (AQPF) (1977). « Le congrès du dixième anniversaire : les résolutions de l'Assemblée générale », *Québec français*, vol. 28, p. 10-12.

BARBAUD, P. (1998). « Dissidence du français québécois et évolution dialectale », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 26, n^{o} 2, p. 107-128.

BEAUDOIN-BÉGIN, A.-M. (2015). *La langue rapaillée : combattre l'insécurité linguistique des Québécois*

, Québec, Les éditions Somme toute.

BIGOT, D. (2011). « De la norme grammaticale du français parlé au Québec », *Arborescences*, n^{o} 1, p. 1-18.

BIGOT, D., et R. A. PAPEN (2013). « Sur la « norme » du français oral au Québec (et au Canada en général) », *Langage et société*, n^{o} 146, p. 115-132.

BLONDEAU, H., R. MOUGEON et M. TREMBLAY (2018). « Analyse comparative de *ça fait que*, *alors*, *donc* et *so* à Montréal et à Welland : mutations sociales, convergences, divergences en français laurentien », *Journal of French Language Studies*, vol. 29, n^{o} 1, p. 35-65.

BOUCHARD, P., et J. MAURAIS (1999). « La norme et l'école : l'opinion des Québécois », dans OUELLON, C., sous la dir. de. « La norme du français au Québec », *Terminogramme*, n^{o} 91-92, Saint-Laurent, Office de la langue française, p. 91-116.

CHALIER, M. (2014). *Quel standard québécois? Une étude perceptive*, Mémoire de maitrise, Université de Munich.

CÔTÉ, M.-H., et A.-J. VILLENEUVE (2017). « La norme orale en français laurentien : introduction », *Arborescences*, n^{o} 7, p. 1-16.

COX, T. (1998). « Vers une norme pour un cours de phonétique française au Canada », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 54, n^{o} 2, p. 171-197.

DUCHEMIN, M. (2017). « Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : étude comparée entre la France et le Québec », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 20, n^{o} 2, p. 51-70.

DUMAIS, C., et R. NOLIN (2010). « Travailler les registres de langue et

les anglicismes à l'oral », *Québec français*, n^{o} 158, p. 75-77.

FERGUSON, C. A. (1983). "Sports Announcer Talk: Syntactic Aspects of Register Variation", *Language in Society*, vol. 12, n^{o} 2, p. 153-172.

LABOV, W. (2001). "The Anatomy of Style-Shifting", dans ECKERT, P., et J. R. RICKFORD, sous la dir. de. *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 85-108.

MAURAIS, J. (2008). *Les Québécois et la norme : l'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Québec, Gouvernement du Québec.

MELANÇON, B. (2015). *Le niveau baisse ! (et autres idées reçues sur la langue)*, Montréal, Del Busso éditeur.

MOREAU, M.-L. (1997). « Les types de normes », dans MOREAU, M.-L., sous la dir. de. *Sociolinguistique : concepts de base*, Liège, Mardaga, p. 218-223.

MOUGEON, R., et E. BENIAK (1991). *Linguistic Consequences of Language Contact and Restriction: The Case of French in Ontario, Canada*, Oxford, Oxford University Press.

REINKE, K. (2005). *La langue à la télévision québécoise : aspects sociophonétiques*, Québec, Les Publications du Québec.

THIBAULT, P., et M. DAVELUY (1989). « Quelques traces du passage du temps dans le parler des Montréalais, 1971-1984 », *Language Variation and Change*, vol. 1, n^{o} 1, p. 19-45.

VILLENEUVE, A.-J. (2017). « Normes objectives et variation socio-stylistique : le français québécois parlé en contexte d'entrevues télévisées », *Arborescences*, n^{o} 7, p. 49-66.

VILLERS, M.-É. de (2005). *Le vif désir de durer : illustration de la norme réelle du français québécois*

, Québec, Québec Amérique.

WIESMATH, R. (2000). *Enchaînement des propositions dans le français acadien du Nouveau-Brunswick/Canada : place de ce parler parmi d'autres variétés d'outre-mer*, Thèse de doctorat, Université de Fribourg.

1 Nous évitons ici le terme « registre », employé communément dans le grand public, mais dont l'usage est consacré en sociolinguistique : un registre y désigne habituellement une performance linguistique régie par des conventions souvent d'ordre professionnel, par exemple la langue des annonceurs de sport (Ferguson, 1983). [Retour]

2 Voir le compte rendu de l'essai de Beaudoin-Bégin dans J. ROBERGE (2016), « *La langue rapaillée* : linguistique et insolence », [En ligne], *Correspondance*, vol. 22, n^{o} 3. [http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-langue-rapaillee-linguistique-et-insolence/] (Consulté le 7 octobre 2019). [Retour]

3 Le fait qu'une partie du corpus *Un Train* soit disponible en coffret DVD facilite son exploitation éventuelle en salle de classe. [Retour]



Suzie Beaulieu

Professeure agrégée au Département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval



Davy Bigot

Professeur agrégé au Département d'études françaises de l'Université Concordia



Anne-José Villeneuve

Professeure adjointe à la Faculté Saint-Jean de l’Université de l’Alberta