
Langue et communication

les actes du neuvième colloque du
Centre d'études franco-canadiennes
de l'Ouest tenu au Collège
universitaire de Saint-Boniface
les 12, 13 et 14 octobre 1989

Table des matières

Langue et communication

Les actes du neuvième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest tenu au Collège universitaire de Saint-Boniface les 12, 13 et 14 octobre 1989 (Winnipeg, 1990)

SOMMAIRE	PAGES
Autour de la langue et de la communication par André FAUCHON	vii-xi
D'une génération à l'autre: le changement linguistique en Alberta par Gratien ALLAIRE et Laurence FEDIGAN.....	1-18
Les chansons de Pierre Falcon: reflets poético-historiques par Tatiana ARCAND.....	19-35
Évaluation des facteurs qui influencent la compétence linguistique par Paul BARIL.....	37-49
Valentin Végreville (1829-1903): le missionnaire et l'appel de la science par Gilles CADRIN	51-64
Échecs et pièges du langage dans <i>Nipsya</i> par Paulette COLLET.....	65-72
<i>La forêt et Maria Chapdelaine</i> : une nature, deux visions, deux signes par Jean R. CÔTÉ.....	73-88
Le mutisme ethnique ou l'enjeu de la parole dans <i>Un jardin au bout du monde</i> de Gabrielle Roy par Estelle DANSEREAU.....	89-102
La trahison des clercs ou la loyauté du discours: premier regard sur l'œuvre de Marie Moser par Paul DUBÉ.....	103-115
Gabrielle Roy, personnage et personne par Paul GENUIST	117-125

Symbolisme et communication dans l'œuvre de Gabrielle Roy par Carol J. HARVEY	127-134
Tendances actuelles du théâtre franco-manitobain par Ingrid JOUBERT	135-149
Le mouvement des femmes et l'État par Jean LAFONTANT	151-158
Langue et communication: pour des pratiques de compréhension et de production significatives dans l'enseignement/l'apprentissage du/en français par François LENTZ	159-169
Le bon usage dans le roman de l'Ouest par Alan MACDONELL	171-180
La "défaite" de Bugnet: illustration des liens entre langue, pensée et communication par Gamila MORCOS	181-195
Langue et communication en milieu francophone minoritaire: les erreurs qui compromettent la transmission du message par Henriette RICOU	197-215
D'Odette à Bernadette: la figure de la "petite" soeur dans l'œuvre de Gabrielle Roy par Christina H. ROBERTS-VAN OORDT	217-224
Effets négatifs de l'environnement anglais sur la scolarité de l'enfant francophone minoritaire. Une solution? La maternelle d'immersion dans un bain d'écrit en français par Roberte SALERNO	225-238
Localisation hémisphérique des fonctions verbales chez le bilingue par André SAMSON	239-252
Deux courants d'innovation pour un curriculum de français par François V. TOCHON	253-274

Autour de la langue et de la communication

Placé sous le thème **langue et communication**, le neuvième colloque annuel du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO) a eu lieu au Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) du 12 au 14 octobre 1989. Ce colloque, le troisième tenu au CUSB après ceux de 1981 et 1984, a réuni vingt-cinq conférenciers venant de l'Alberta, du Manitoba, de l'Ontario, du Québec et de la Saskatchewan, qui ont présenté le fruit de leur recherche en relation avec le thème du colloque, dans des domaines aussi variés que l'enseignement du français et la linguistique, la littérature, l'histoire, la neuropsychologie et la sociologie. Le présent volume rassemble, par ordre alphabétique d'auteurs, vingt des vingt-cinq communications; pour des raisons diverses qui ne relèvent pas de nous, les autres communications ne sont pas présentées.

Dans un premier article, **Gratien Allaire** et **Laurence Fedigan** étudient le phénomène de l'assimilation, – le “changement linguistique” comme ils préfèrent l'appeler –, chez les Franco-Albertains par une approche généalogique qui donne à leur étude sa dimension historique et qui permet une meilleure compréhension de “l'effet de passage des générations sur le

changement linguistique". À la suite d'une enquête menée auprès de 207 étudiants du CUSB, Paul Baril et Henriette Ricou ont évalué la compétence linguistique des étudiants francophones en milieu minoritaire. D'abord, **Paul Baril** identifie les facteurs qui peuvent influencer "la performance des étudiants en français"; puis, **Henriette Ricou** en analyse les erreurs les plus fréquemment commises "qui compromettent la transmission du message". De son côté, **Roberte Salerno** s'interroge sur les effets négatifs de l'environnement anglais sur la scolarité des jeunes francophones en milieu minoritaire et nous propose une solution: la maternelle d'immersion dans un "bain d'écrit" en français. L'enseignement et l'apprentissage du français en français retiennent l'attention de **François Lentz**. Dans son article, il aborde les enjeux des stratégies pédagogiques, discute d'une analyse des discours et présente quelques considérations sur l'écriture. À partir des produits de la restructuration d'un programme de français au niveau secondaire en Suisse, **François V. Tochon** traite de la rénovation du curriculum de français; la forme des programmes, la connaissance praticienne, l'innovation et la formation des maîtres.

Quant à **Alan MacDonell**, il soulève la question du "bon usage" dans le roman de l'Ouest canadien. À cet égard, il compare la littérature francophone du Manitoba – notamment des oeuvres de Roger Léveillé, d'Annette Saint-Pierre et de Gilles Valais – à celle du Québec avec, comme exemples, *Le Matou* d'Yves Beauchemin et *Maryse* de Francine Noël. De plus, d'autres chercheurs ont étudié la littérature de l'Ouest: le théâtre franco-manitobain, Pierre Falcon, Marie Moser, Georges Bugnet ou Gabrielle Roy.

En premier lieu, **Ingrid Joubert** se penche sur les tendances du théâtre franco-manitobain des quinze dernières années, c'est-à-dire depuis la parution de la pièce *Je m'en vais à Régina* de Roger Auger en 1976. Avec l'oeuvre de Pierre Falcon, le chantre de la Rivière-Rouge, **Tatiana Arcand** nous montre ce que devait être la "richesse musicale et historique" des chansons du peuple métis au XIX^e siècle. Pour sa part, **Paul Dubé** jette un "premier regard" sur l'oeuvre de Marie Moser, écrivain franco-albertain qui a publié *Counterpoint* en 1987.

Dans l'oeuvre de Georges Bugnet, le langage, selon **Paulette Collet**, "semble séparer les êtres plutôt que de leur permettre de

se rejoindre". Pour illustrer son propos, elle analyse les échecs et les pièges du langage dans le roman *Nipsya*. À partir de "La défaite", pièce en un acte de Bugnet, **Gamila Morcos** explore la "complexité des liens entre la langue et la communication" et étudie les "rapports qui existent entre la langue et la manière de penser" et, plus particulièrement, "leurs effets sur le comportement et la communication". Pour sa part, **Jean R. Côté** compare *La forêt* de Bugnet et *Maria Chapdelaine* de Hémon, deux oeuvres qui se partagent une même thématique – "la confrontation du défricheur à une nature hostile" – et un même espace romanesque. Il présente aussi les différences entre les deux textes.

À la lumière de *Ma chère petite soeur, Lettres à Bernadette 1943-1970* de Gabrielle Roy, **Christina H. Roberts-van Oordt** examine la "fonction de la figure à la fois réelle et symbolique" de cette *petite soeur* dans *Rue Deschambault* et *La détresse et l'enchantement*. Dans "Un jardin au bout du monde" et "Où iras-tu Sam Lee Wong?", deux nouvelles tirées du recueil *Un jardin au bout du monde* de Gabrielle Roy, **Estelle Dansereau** analyse le mutisme ethnique – ou l'enjeu de la parole –, qui "a ses origines dans une rupture culturelle provoquée par un manque de partage linguistique". De son côté, **Carol J. Harvey** étudie le symbolisme et la communication dans l'oeuvre manitobaine de Gabrielle Roy: *Rue Deschambault*, *La route d'Altamont* et *Ces enfants de ma vie*, "dont les récits souvent entrelacés puisent dans la vie même de la romancière". Par l'analyse des lettres de Gabrielle Roy à sa soeur Bernadette, de *La détresse et l'enchantement* et du *Miroir du passé* de sa soeur Adèle, **Paul Genuist** traite de la communication et de la communicabilité chez les soeurs Roy. Il précise que tous les témoignages sont utiles pour en arriver à "une meilleure connaissance de Gabrielle Roy, personnage et personne".

À partir d'un groupe expérimental constitué de 33 sujets bilingues, recrutés auprès de la population étudiante du CUSB, **André Samson** tente de préciser la localisation hémisphérique des fonctions verbales chez le bilingue et d'évaluer "si le bilingue précoce est une condition susceptible de modifier la contribution relative des deux hémisphères du cerveau" à ces fonctions. Pour sa part, **Jean Lafontant** expose les questions théoriques de ses recherches de doctorat portant sur les rapports entre l'État et les mouvements de femmes au Manitoba. "L'État, selon lui, constitue la pièce maîtresse de ces mouvements, en tant

qu'interlocuteur et initiateur". Et, finalement, **Gilles Cadrin** consacre son article à Valentin Végreville, le "missionnaire ardent", le "linguiste minutieux" et le "chercheur acharné" – pour reprendre ses expressions –, qui, "par son obstination et son travail, a contribué à préparer la voie aux découvertes du XX^e siècle".

En plus des communications, deux événements importants ont retenu l'attention lors du neuvième colloque du CEFCO. Monsieur Gerald Holm, toponymiste du Manitoba, a remis officiellement un certificat commémoratif à la famille de Gabrielle Roy pour souligner la nomination d'une île dans la rivière de la Poule-d'Eau (*Waterhen River*) en honneur de cet écrivain manitobain. Le Comité permanent canadien des noms géographiques en avait accepté, le 14 août 1989, la recommandation du ministère des Richesses naturelles du Manitoba, responsable de la toponymie dans la province. Et Lise Gaboury-Diallo, la rédactrice en chef, a procédé au lancement des *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*. Cette nouvelle revue du CEFCO, qui remplace le *Bulletin*, est publiée deux fois par année, au printemps et à l'automne. Le premier numéro des *Cahiers*, en date du printemps 1989, est consacré à Maurice Constantin-Weyer, lauréat du prix Goncourt 1928. Aussi, deux numéros spéciaux sont déjà annoncés: **Gabrielle Roy** au printemps 1991 et **didactique et pédagogie** au printemps 1992.

Parmi les personnes qui ont contribué à faire de ce colloque un succès, il faut mentionner Albert Lepage, un collègue avec qui nous avons étroitement collaboré, et Francine Allaire, secrétaire du CEFCO, qui en a assuré la logistique. Plusieurs personnes ont aimablement prêté leur concours à la préparation des actes. Nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont aidé dans la correction des épreuves, Marie-Christine Aubin, Ibrahima Diallo, Carol J. Harvey, Alan MacDonell et, tout spécialement, Lise Gaboury-Diallo, qui a accepté de relire les dernières épreuves. Claude de Moissac a apporté son aide précieuse – sa patience aussi – dans le traitement de texte et dans la préparation de la version finale des actes. Que toutes ces personnes trouvent ici la marque de la gratitude des membres du Comité de direction du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO).

Et, pour terminer, nous tenons à remercier le CUSB, qui a contribué au financement du colloque et qui en a facilité

matériellement l'organisation. Nos remerciements s'adressent également à Francofonds, qui apporte toujours sa contribution au CEFCO, et au Secrétariat d'État, qui demeure, au cours des années, un fidèle appui, pour le financement du colloque et la publication des actes. Sans ces organismes, le neuvième colloque annuel du CEFCO n'aurait pas pu avoir lieu.

André Fauchon
Collège universitaire de Saint-Boniface

Winnipeg, le 21 juin 1990

D'une génération à l'autre le changement linguistique en Alberta¹

par Gratien Allaire et Laurence Fedigan

*Faculté Saint-Jean
University of Alberta*

Depuis au moins deux décennies, les associations des minorités francophones hors Québec dénoncent les méfaits de l'assimilation et réclament les moyens de la contrer, en faisant valoir la nécessité de promouvoir le développement des groupes minoritaires francophones. Du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme à ceux de la Fédération des francophones hors Québec, on a fait la constatation de cette «calamité» qui décime les rangs de la francophonie canadienne. On souligne que plus l'on s'éloigne du Québec, plus le taux d'assimilation est élevé². L'Alberta est considérée comme l'une des provinces où l'assimilation est la plus manifeste et où la francophonie paraît la plus menacée dans son existence.

La mesure du phénomène la plus connue et la plus utilisée se fait au moyen des données des recensements décennaux. Ceux-ci montrent, depuis le début du siècle, une augmentation constante du nombre d'Albertains qui se déclarent d'origine française et, somme toute, une grande stabilité de sa proportion dans l'ensemble de la population de la province. À partir de 1931, avec l'arrivée de la deuxième génération, née, elle, sur le sol albertain, l'origine ethnique ne fournit plus une image juste de

la population française. Les recensements commencent alors à recueillir des données relatives à la langue maternelle, définie comme la première langue apprise et encore comprise. Si le groupe d'Albertains se disant de langue maternelle française augmente en nombre d'un recensement à l'autre, sa proportion dans l'ensemble décroît graduellement entre 1931 et 1981, passant de 3,9% à 2,8% (tableau 1).

Tableau 1
COMPOSITION DE LA POPULATION FRANÇAISE DE
L'ALBERTA (1901-1981)

	Total	origine ethnique	langue maternelle	langue domestique
		%	%	%
1901	73 022	4 511	6,2	
1911	374 295	20 600	5,5	
1921	588 454	30 913	5,3	
1931	731 605	38 377	5,2	28 145 3,9
1941	796 169	42 979	5,4	31 451 4,0
1951	939 501	56 185	6,0	34 196 3,6
1961	1 331 944	83 319	6,3	42 276 3,2
1971	1 627 875	94 665	5,8	46 500 2,9 22 695 1,4
1981	2 237 725		62 145 2,8	29 555 1,3

SOURCES: Arès (1975, p. 51, 94); Beaugard (1970, p. 440);
Dumans (1987, p. 130-133).

À la suite des travaux et du rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, la mesure de la population française au moyen de l'origine ethnique et de la langue maternelle est apparue insuffisante pour bien refléter l'évolution du groupe. Lors des recensements de 1971 et de 1981, Statistique Canada a recueilli des renseignements sur la langue parlée à la maison, le dernier bastion de la langue. Ces données ont permis de constater que les Albertains déclarant parler le français à la maison ne formaient plus que 1,4% en 1971 et 1,3% en 1981; ils ne représentaient donc plus qu'un peu moins de la moitié du groupe de langue maternelle française (48,8% en 1971 et 47,6% dix ans plus tard) et que le quart du groupe d'origine française (24,0% en 1971).

Cette première mesure du phénomène soulève certains problèmes de définition. Il en ressort surtout que le terme «population française» est imprécis et a un contenu changeant. Les termes «Français», «Canadien français» et «francophone» ne peuvent pas être utilisés de façon interchangeable, comme on le fait souvent, puisqu'ils recouvrent des réalités différentes³. Le terme «Français» s'applique, dans les recensements, tout au moins, à l'origine ethnique et il regroupe les Canadiens français originaires du Québec, directement ou après un séjour aux États-Unis, et les Français originaires de France. En sont exclus, par définition, d'autres groupes qui font, ou pourraient faire, partie de la francophonie: les Belges wallons, les Suisses romands et les Allemands alsaciens ou lorrains qui sont de langue maternelle française ou qui pourraient être de langue domestique française, tout comme, plus récemment, les Vietnamiens et les Haïtiens par exemple. Il n'est pas nécessaire d'entrer dans les détails et d'apporter toutes les distinctions et de faire tous les recoupements possibles. Il suffit d'indiquer que l'expression «population française» est entendue dans son sens le plus large et que le terme «francophone» sera utilisé tout au long du travail pour désigner le groupe étudié.

Au cours des débats sur la langue et sur la promotion de la francophonie canadienne, le terme «assimilation» a pris une connotation péjorative, puis carrément négative. Pour le groupe francophone, l'assimilation constitue une perte et elle a été dénoncée comme telle: des personnes d'origine française et de langue maternelle française ne parlent plus le français et sont devenues semblables aux membres du groupe principal de langue anglaise. Si cette transformation aboutit à l'affaiblissement du groupe, elle ne constitue toutefois pas toujours une perte pour les personnes qui la vivent et qui ne la font pas nécessairement à contrecœur. Ces dernières la voient souvent comme inévitable, comme une nécessaire adaptation au milieu ambiant; elles la perçoivent comme une partie d'un processus normal d'intégration. Pour refléter cette ambivalence et aussi, d'un côté plus pratique, pour permettre aux membres de l'équipe de recherche d'aborder les gens impliqués sans risquer de les choquer, le terme «assimilation» a été remplacé par l'expression «changement linguistique».

Les chercheurs ont abordé de plusieurs façons le phénomène du changement linguistique dans la population francophone de

l'Alberta. Ils ont cherché à connaître les modifications qui se sont produites au niveau du langage lui-même: vocabulaire, accent, structures de phrase...⁴ Ils ont porté leur attention également sur l'apprentissage de la langue et sur les éléments psychologiques facilitant sa rétention. Ces dernières préoccupations coïncidaient avec la montée du phénomène de l'immersion et la volonté de connaître le processus psychologique de l'acquisition d'une langue seconde⁵. Des études plus récentes ont abordé la question sous un autre angle, psycho-sociologique: les attitudes des personnes envers la langue et la culture françaises varient selon les groupes sociaux et les milieux (Carey, 1989). Les "maîtres d'opinion", pour employer une expression de F. McMahon et L. Fedigan (1989), ont beaucoup d'influence dans le maintien de la langue et de la culture. Une étude en cours, menée par E.A. Auger, suit une autre ligne de pensée: elle veut déterminer, entre autres, le rôle et la place des institutions dans la préservation de la langue et de la culture.

Ces études, à l'exception de celle d'Auger, se rapportent principalement à l'évolution de la communauté francophone au cours des deux dernières décennies, depuis le réveil suscité par la Commission Laurendeau-Dunton et alimenté par les politiques de promotion du gouvernement fédéral et, plus particulièrement, de l'action du Secrétariat d'État. Elles ont tendance à donner une image statique de la question et à faire abstraction d'une donnée fondamentale, le temps, et à en ignorer les effets sur l'évolution de la communauté. De plus, ces études ont généralement privilégié une source d'information: ceux qui avaient résisté au changement linguistique complet en continuant d'utiliser la langue française. Elles ont conclu *a priori* que les caractéristiques qui avaient amené ces derniers à conserver leur langue étaient absentes chez les autres, ceux qui avaient opté pour le changement linguistique, les «assimilés».

Pour donner à l'étude du changement linguistique sa dimension historique et pour comprendre le changement chez ceux qui l'ont connu eux-mêmes, deux chercheurs, un anthropologue et un historien, ont entrepris une enquête à partir d'une population définie de façon différente. Au lieu de choisir un échantillon dans une tranche horizontale de la population étudiée, c'est-à-dire à un moment déterminé, nous avons adopté une approche généalogique, qui nous permet de prendre une tranche

verticale de cette population. Cette approche nous permet de remonter plus facilement dans le temps, par les témoignages recueillis; elle nous permettra aussi de mieux comprendre l'effet du passage des générations sur le changement linguistique. L'enquête en est à sa première étape et ce sont plus des hypothèses de travail que des résultats définitifs qui sont présentés. Elles visent en général à vérifier la pertinence de la langue française pour les personnes interrogées et à évaluer l'influence de certains éléments de l'environnement social sur le changement ou le maintien de la langue: les parents, la famille, l'école, la communauté.

Les données utilisées pour ce travail ont été recueillies au cours de la première étape d'une enquête en cours chez les francophones de l'Alberta. Un ensemble de trente-six familles-souches a été sélectionné à partir d'une population composée de familles se conformant aux critères suivants: l'aïeul (ou les aïeux) parlai(en)t français, est(sont) arrivé(s) dans la province avant 1920 et la famille s'est constituée avant cette même date. Les albums-anniversaires de paroisses ou de localités ont servi de source pour constituer cette population. Ce sont des albums que des comités ou les sociétés historiques locales publient pour souligner un important anniversaire. Comme le peuplement de l'Alberta s'est fait dans les premières décennies du XX^e siècle et que plusieurs de ces paroisses ou de ces localités ont été fondées à cette même époque, les albums soulignant leur soixante-quinzième anniversaire sont légion. Cependant, quelques localités importantes n'ont pas encore d'album ou d'histoire locale qui puisse être utilisé pour les fins de cette recherche.

L'information fournie par ces albums est de contenu et de qualité très variables. Les critères de sélection des familles comprises dans l'album ne sont pas toujours indiqués et, lorsqu'ils le sont, varient d'un album à l'autre. Dans certains, ce sont tous les pionniers qui font l'objet d'une présentation; dans d'autres, ce sont plutôt les familles actuelles et leurs aïeux qui font partie de l'album. Ces articles sont généralement écrits par les membres de la famille elle-même, ce qui donne de grandes disparités dans le contenu. Dans certains, on ne trouve que la généalogie de la famille; dans d'autres, l'auteur fournit un court historique de sa famille. En dépit de ces variations, ces articles possèdent deux importantes qualités: en plus de permettre la constitution de

listes de familles de langue française, ils renseignent sur les membres de la famille et, surtout, indiquent le nom de la personne qui s'est chargée d'écrire le texte, une personne déjà intéressée par l'histoire de sa famille et un premier contact avec cette famille.

Pour les fins de la recherche, la province a été divisée en cinq régions géographiques, tenant compte de l'évolution historique de la population d'origine française de la province. Les deux grandes villes, Edmonton et Calgary, ont été exclues pour des raisons documentaires, même si elles comprennent une importante population francophone que l'on se plaît à faire remonter à l'époque du commerce des fourrures pour Edmonton et aux années précédant le chemin de fer pour Calgary: pour ces villes, on ne connaît pas de sources comparables à celles utilisées pour le reste de la province. Le développement de la recherche donnant une plus grande importance aux différences entre les milieux ruraux et les milieux urbains, cette population francophone fera l'objet d'une enquête semblable lorsqu'il sera possible d'y avoir accès par un moyen comparable à celui utilisé pour les autres régions de la province (tableau 2).

Tableau 2

**RÉPARTITION DES FAMILLES ET DES RENCONTRES
SELON LA RÉGION D'ORIGINE DE LA SOUCHE**

	Sud	Centre	N.-Est	N.-Ouest	Autres	Total
Familles retenues	11	10	9	5	1	36
Familles rencontrées	5	5	6	4		20
Rencontres	12	13	18	13		56
Entrevues enregistrées	6	8	11	7		32
Personnes rencontrées	14	22	25	17		78
Deuxième génération	4	15	14	11		44
Troisième génération	6	7	11	6		30
Quatrième génération	4					4
Descendants directs	12	14	17	12		55
Conjoints	2	8	8	5		23

NOTE: L'une des personnes rencontrées, et dont l'entrevue a été enregistrée, appartient à deux des familles retenues. Elle n'a été comptée qu'une fois, comme membre de la troisième génération et comme descendante directe. Dans l'autre famille, elle fait partie de la quatrième génération et est aussi descendante directe.

Une première région, le Sud, comprend toute la partie de la province se situant au sud d'une ligne est-ouest traversant Red Deer. Elle correspond à une zone où l'on pratique principalement l'élevage, où l'on retrouve les ranchs et où l'on exploite les gisements de charbon. Le peuplement francophone y est dispersé, à l'exception de lieux comme Trochu, Pincher Creek ou Bellevue, où s'établirent au tournant du siècle des éleveurs originaires de France ou des mineurs originaires de Belgique. Le peuplement et les activités économiques qui le soutiennent y sont très différents de ceux des régions situées plus au nord.

Une deuxième région, le Centre, comprend les localités des environs d'Edmonton: Morinville, Beaumont, Legal, Rivière-qui-Barre, Villeneuve... C'est un territoire de peuplement francophone ancien. Les premiers agriculteurs s'établirent autour d'Edmonton durant la seconde moitié du XIX^e siècle. En 1891, l'abbé Jean-Baptiste Morin amenait le premier d'une série de "détachements" de colons qui ont servi de base au peuplement francophone de Morinville d'abord, et de la région ensuite. Ces contingents étaient formés surtout de Canadiens français originaires du Québec et aussi des États-Unis, auxquels s'ajoutait un petit nombre de colons francophones en provenance de France et de Belgique⁶.

Une troisième région, le Nord-Est, comprend Saint-Paul et Bonnyville et les localités des environs: Sainte-Lina, Saint-Vincent, Therrien, Lafond, Brousseau, Fort Kent...; elle s'étend vers le nord pour englober Lac-la-Biche et Plamondon. Cette région fut peuplée à partir de la première décennie du XX^e siècle, après l'abandon du plan du père Albert Lacombe d'établir des Métis à Saint-Paul-des-Métis. Pour cette région aussi, le recrutement des colons a été fait principalement par des missionnaires-colonisateurs au service du gouvernement canadien.

La quatrième région, le Nord-Ouest, se situe au sud de la ville de Peace River et de la rivière de la Paix. On y trouve des Canadiens français depuis les beaux jours de la traite des fourrures, et les premiers agriculteurs de langue française s'y établirent au cours de la deuxième décennie du XX^e siècle. Ils y fondèrent des localités qu'ils appelèrent Girouxville, Donnelly, Fahler, Guy...; ils s'établirent également à Grouard, à McLennan, à Nampa...

Une cinquième région, le Nord, a été créée pour incorporer tous les autres lieux de la partie nord de la province qui n'étaient pas compris dans les régions de concentration francophone déjà déterminées. C'est, bien entendu, une région à forte prédominance anglophone, où les francophones sont arrivés au même moment que les autres colons. Comme pour le Sud, les albums-anniversaires utilisés ont été choisis à peu près au hasard, pour inclure dans la mesure du possible des localités comme Chauvin et Hinton, où l'on savait par ailleurs que vivaient des francophones.

L'information utilisée ici est tirée d'une série d'entrevues préliminaires avec des membres de ces familles. Elles touchent un nombre limité de familles et un nombre variable de personnes dans ces familles. Ces entrevues ne sont pas exhaustives et elles n'ont pas nécessairement été menées selon un modèle prédéterminé afin d'obtenir des renseignements qui se rapprochent le plus possible de l'expérience et du souvenir des personnes interrogées, sans présupposer de leur expérience pour tester des modèles pré-établis. On peut considérer ces entrevues préliminaires comme un moyen de déblayer le terrain et de le reconnaître en préparation d'une enquête plus systématique. Plusieurs n'ont porté que sur la généalogie et ont servi d'introduction auprès de ces familles. C'est pourquoi le présent travail ne vise qu'à dégager les grandes tendances et à poser des hypothèses de travail plutôt qu'à tirer des conclusions définitives. Même si plusieurs familles de l'échantillon n'ont pas encore été contactées, on peut déjà constater une très grande variété d'expériences dont il n'est pas facile de dégager les grandes tendances.

La première génération

La première génération, c'est la génération transplantée, la génération de départ, la génération des pionniers. Les renseignements que l'on a sur elle ont été obtenus de leurs descendants de la deuxième ou de la troisième génération. Notre échantillon comprend des francophones de plusieurs origines: surtout des Canadiens français, originaires du Québec ou ayant fait un séjour aux États-Unis, des Français, des Belges et des Métis. Pour autant que l'on puisse le déterminer, ces personnes représentent plusieurs catégories socio-professionnelles; l'un avait même travaillé dans les comptoirs marchands de l'Afrique française

avant de venir s'établir dans l'Ouest canadien. La plupart appartenaient probablement au groupe des moins bien nantis. Tous voulaient certainement améliorer leur sort en s'installant sur une terre nouvelle. Pour ces pionniers, la vie était dure puisqu'il fallait repartir à zéro. Certains d'entre eux seraient repartis s'ils en avaient eu les moyens. Ce sont des déracinés. Leurs descendants présentent certains d'entre eux comme de plus en plus taciturnes, parlant peu et plutôt sévères.

De par la définition du projet, cette première génération est francophone à l'arrivée⁷. Plusieurs des familles-souches étaient déjà constituées. D'autres se sont constituées dans la province, le père étant arrivé célibataire. Pour la plupart des familles de cette première génération, le français demeure la langue première. Certains des arrivants connaissent déjà l'anglais, d'autres l'apprennent par la suite; ils l'utilisent pour régler leurs affaires: acheter de l'équipement, vendre leur grain... Plusieurs, des femmes, ne l'ont jamais appris. Pour cette génération, l'anglais sert pour le contact avec le monde extérieur, et son usage paraît limité. Toutefois, quelques-unes des familles-souches choisies ont opté très rapidement pour le changement. Le père s'est marié en Alberta et a épousé une femme d'un autre groupe ethnique; leurs enfants n'ont que rarement entendu le français à la maison. Dans l'une de ces familles-souches, où la mère voulait apprendre le français, le père s'est moqué de ses efforts au point de la décourager; les enfants n'ont appris que l'anglais.

Les entrevues laissent de cette période l'image d'une société où les contacts entre les personnes étaient peu nombreux, en milieu rural en tout cas. La plupart de ces familles avaient laissé derrière elles leur réseau de parenté et elles eurent à reconstruire de nouveaux réseaux. Il ne semble pas y avoir de différence notable entre les régions et les lieux d'établissement. C'est dans le Nord et le Centre que se trouvent les deux familles nées de mariage mixte. Dans le Nord comme dans le Sud, ces parents continuent de parler français et, dans plusieurs cas, insistent pour que l'on parle français autour d'eux, jusqu'à leur mort.

La deuxième génération

La deuxième génération est beaucoup mieux connue. Quarante-quatre des soixante-dix-huit personnes rencontrées

appartiennent à cette génération. Elles proviennent de toutes les régions. De par la méthode de sélection des souches familiales, toutes appartiennent ou appartenaient au monde rural. Les membres de cette génération sont Albertains; quelques-uns seulement sont nés avant l'arrivée de la famille dans la province.

Dans la plupart des familles-souches pour lesquelles nous avons recueilli des renseignements, le père et la mère étaient francophones et la deuxième génération a appris le français à la maison. Installée sur un *homestead* isolé, la famille constituait une société en elle-même, surtout lorsqu'elle était nombreuse. Pour le jeune enfant, la famille est un monde où la langue française est le principal moyen de communication. Les points de rencontre avec la société environnante étaient peu fréquents et souvent constitués des seules visites de la parenté ou à la parenté, le dimanche ou lors d'occasions spéciales, ou encore de rencontres, les jours de célébration religieuse. C'est du moins l'impression que laissent les entrevues préliminaires.

Premier lieu de socialisation, la famille est le premier lieu d'apprentissage de la langue. À l'école se fait une deuxième socialisation: le renforcement par la langue d'enseignement et, surtout, par la rencontre des pairs de la langue apprise à la maison. Sauf quelques exceptions, la deuxième génération est allée à l'école en Alberta. Les expériences sont très diverses et on trouve une très nette distinction selon les milieux, anglophone et francophone. La plupart de ces enfants ne connaissaient pas l'anglais à leur entrée à l'école. Dans le Sud où elle fréquentait une école anglaise, l'une des personnes interrogées raconte que l'on se moquait d'elle parce qu'elle ne parlait pas l'anglais; elle l'a appris rapidement. Une autre personne du Centre fréquentait une école située à la limite géographique d'une importante localité francophone et seul l'anglais y était utilisé. Les entrevues avec ces personnes se sont déroulées en anglais, même si certaines se disaient plus à l'aise en français.

Dans les milieux principalement francophones, dans le Centre et le Nord de la province, l'école, ou plutôt l'enseignement que l'on y dispense, peut paraître un corps étranger. Comme ailleurs dans la province, il s'agit d'écoles rurales, que l'on trouve, selon certains informateurs, à tous les quatre milles (6,4 km)⁸ et qui sont chacune gérées par un conseil scolaire. Plusieurs informateurs ont insisté sur le fait que l'on trouvait plusieurs

années scolaires dans la même salle de classe. L'école est aussi française que le permettent la loi et les règlements scolaires et que le veulent les commissaires qui en ont la gestion, les institutrices qui en ont la charge et les élèves qui y vont. Des parents peuvent décider d'envoyer leurs enfants dans une autre école où l'usage du français leur paraît plus satisfaisant, s'ils ont de la parenté qui habite tout près ou s'ils peuvent avoir accès à un pensionnat. L'école de Lafond et celle de Fort Kent ont accueilli plusieurs enfants de cette catégorie.

Dans les milieux francophones, ce sont souvent des institutrices francophones qui enseignent. Si elles suivent en général les règles en ce qui a trait à l'enseignement en anglais, elles donnent des explications en français. Elles utilisent le français bien sûr pour la période de français prévue à l'horaire⁹ et pour l'enseignement du catéchisme¹⁰. Dans la cour de récréation, les activités se déroulent en français. Selon les témoignages recueillis, dans les écoles où se retrouvent une faible minorité d'enfants d'autres groupes ethniques, ceux-ci peuvent être assimilés par le groupe francophone. Ce sont des écoles homogènes, où l'enseignement en anglais vient ralentir l'apprentissage de la langue première et en empêcher la consolidation.

On pourrait être tenté de penser que cette association entre connaissance et langue étrangère a découragé la scolarisation des francophones. On ne peut répondre à cette question sans données comparables pour les autres groupes ethniques ou l'ensemble de la province. Quant aux informateurs rencontrés, ils se sont rendus au moins à la huitième année, plusieurs ont complété leur douzième année et un petit nombre est allé au-delà. Dans ce contexte, il faut poser comme hypothèse de travail que ce n'est pas l'école comme lieu d'enseignement qui joue un rôle dans le changement linguistique, mais bien plutôt l'école comme milieu de socialisation. Durant les années scolaires, les pairs influencent considérablement le développement des personnes.

Cette génération se distingue déjà par les milieux et les communautés. Dans les régions du Centre et du Nord, l'école sert de lieu d'apprentissage de l'anglais, mais l'anglais demeure une langue seconde. Et il continue de l'être au sortir de l'école et dans la communauté. Plusieurs personnes de ces communautés ont indiqué qu'elles n'utilisaient pratiquement pas l'anglais pour

mener leurs affaires quotidiennes. Dans la communauté de Fort Kent, par exemple, seul le marchand général est anglophone. Pour le reste, tout peut se passer en français. Le niveau d'intermariage avec d'autres groupes ethniques peut servir d'indice de cette francophonie. La plupart des membres de la deuxième génération paraissent avoir épousé des francophones. La situation est différente dans le Sud, où les familles prennent très souvent la décision de se conformer. Les membres de cette génération rapportent une autre langue de l'école et l'imposent parfois au foyer. On peut supposer que les mariages avec des membres d'autres groupes sont plus fréquents que dans les régions plus au nord.

Ce troisième «point de socialisation» qu'est le mariage mériterait que l'on s'y attarde davantage. La formation d'un couple, puis d'une nouvelle famille, marque un passage important de la vie et signifie un nouveau départ. Elle peut servir d'indicateur du changement linguistique présent et à venir. Malheureusement, à ce stade-ci de l'enquête, les données recueillies ne sont pas suffisantes pour établir un tableau des taux d'endogamie et d'exogamie ethnique et, probablement, linguistique¹¹.

Pour cette génération aussi, le changement dépend de sa localisation. Un couple de cette génération qui s'est établi dans les environs de Vegreville, au nord-est d'Edmonton, a délibérément opté pour l'anglais. Comme leur coin de province était habité par des gens de toutes nationalités (Allemands, Ukrainiens, Polonais, etc.) et qu'ils y étaient à peu près les seuls francophones, l'anglais y était la langue de communication. L'anglais est devenu la langue du foyer et la langue première apprise par les enfants. Lors de la rencontre, l'homme et la femme ont tenu à utiliser l'anglais. Ils avaient conservé un accent français très prononcé.

Des changements importants s'opèrent déjà au cours de cette deuxième génération. Dans le Centre et le Nord, elle demeure francophone et l'école ne peut l'empêcher; les communautés dans leurs divers aspects servent à maintenir la langue et à la promouvoir. Dans le Sud, comme l'environnement social et humain est différent, l'évolution n'est pas la même: le changement linguistique est déjà largement accompli.

La troisième génération

La troisième génération n'est pas très bien connue, en dépit du fait qu'une trentaine de personnes de cette génération ont été rencontrées. Cette génération arrive à maturité, si l'on peut dire, après la Seconde Guerre mondiale, au cours des années 50. Elle a vécu au moment où la société occidentale en général et la société albertaine en particulier connaissent d'importants changements. L'innovation technique a produit une transformation en profondeur du monde occidental. La radio avait accru les communications; la télévision le fit bien davantage. Surtout, cet appareil a permis au monde urbain d'influencer le monde rural en lui imposant pratiquement ses valeurs et ses façons de faire. L'attraction de la ville en fut renforcée. La francophonie albertaine venait à peine de se rattraper en se donnant une radio française que déjà celle-ci était dépassée. La télévision, avec son énorme pouvoir de persuasion, lui parvenait, mais en anglais. Pour plusieurs, et pour les enfants en particulier, elle devenait un contact quotidien avec l'anglophonie, moderne, urbaine.

Le monde rural de l'Alberta et de l'Ouest connut une autre transformation profonde, apportée par la mécanisation. Une plus puissante machinerie agricole a permis, et a aussi obligé, de cultiver de plus grands espaces amenant une consolidation des terres et une réduction du nombre de propriétaires agricoles pour une production accrue¹². La voiture et le camion ont raccourci considérablement les distances, réduisant presque à néant le besoin de petits centres de service. Les communautés se sont modifiées. Plusieurs ont vendu leurs quarts de section et sont allés en ville trouver un gagne-pain. Les services se sont de plus en plus concentrés dans des villes de moyenne taille et plusieurs petits villages ont commencé à mourir. La francophonie n'est pas exempte de cette évolution, loin de là. La communauté de Beauvallon, au sud de Saint-Paul, est disparue au cours de ce processus.

Pour les francophones de cette génération, nés au temps de la Seconde Guerre mondiale, la famille demeure le point d'apprentissage du français. Leur enfance a été peu influencée par la télévision, arrivée plus tard, au moment de leur adolescence, pour leur proposer une nouvelle vision du monde, urbaine et anglaise. Leurs enfants par contre, la quatrième génération, seront exposés dès leur tendre enfance au monde télévisuel et à l'anglais.

L'école comme point de rencontre des pairs devient l'un des principaux facteurs de changement linguistique pour cette génération. Les moyens de transport améliorés permettent la consolidation scolaire, l'établissement de plus grandes divisions scolaires rassemblant en un même lieu un plus grand nombre d'enfants. C'est aussi la disparition complète des écoles rurales. L'effet de la consolidation scolaire n'est nulle part mieux perçu que par les descendants de cette famille d'une petite localité de la région du Nord-Est. Jusqu'à cette époque, l'école est fréquentée presque exclusivement par des francophones. Si la langue d'enseignement est l'anglais, la langue de communication est le français. La consolidation, au cours des années 50, a pour conséquence l'arrivée d'élèves des environs, d'origine ukrainienne, polonaise, anglaise... La langue de communication devient rapidement l'anglais et la pression des pairs entraîne un changement linguistique.

Ce changement arrive aussi de façon plus insidieuse. Dans les communautés du Nord-Ouest, où la consolidation scolaire ne produit pas l'afflux d'écoliers d'autres groupes ethniques, l'adoption de l'anglais survient aussi au même moment, ou à peu près. Comme l'a expliqué un informateur de cette génération, il fallait parler anglais avec ses copains adolescents, même s'ils étaient francophones, parce que c'était ce qui se faisait. On peut penser que, pour ces jeunes, l'utilisation de l'anglais représente l'adaptation au monde moderne, l'ouverture sur l'extérieur, au moment où le monde rural éclate. Cette évolution se produit en dépit de conditions plus favorables pour l'enseignement du français. Une modification à la loi scolaire permet d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement du français et en français. La moitié de la journée scolaire peut y être employée, ce qui donne les écoles bilingues¹³.

Les facteurs qui affectent cette génération à l'âge adulte peuvent difficilement être analysés. Le nombre d'entrevues est insuffisant et les généalogies incomplètes. D'autres transformations sociales affectent la vie de cette société et compliquent la perception du changement linguistique. Un grand nombre semble avoir opté définitivement pour l'anglais, même dans les communautés de concentration française.

Cette étude a mis l'accent sur le passage des générations comme outil d'analyse du changement linguistique chez les

francophones de l'Alberta. Considérant la langue d'abord et avant tout comme un moyen de communication, elle a insisté sur trois «points de socialisation», représentant trois époques de la vie de l'individu: la famille au cours de la petite enfance, l'école au cours des années suivantes, puis le mariage et la formation d'une nouvelle famille. L'influence des deux premiers et leur évolution dans le temps sont bien connues, à partir des entrevues. Il n'en est pas de même du troisième, qui aura probablement besoin d'être reformulé pour tenir compte de plusieurs aspects de la vie communautaire et de la rencontre de la famille et de ses membres avec la communauté. Le mariage n'en est qu'une facette. On pourra y introduire d'autres facteurs comme la politesse en présence d'anglophones, ce qui est devenu avec le temps, l'utilisation de l'anglais d'abord, présupposant que l'interlocuteur est anglophone. Ou encore des facteurs tout à fait personnels, comme chez cette personne qui se dit trop paresseuse pour utiliser le français et l'améliorer.

L'approche utilisée fait ressortir une conclusion, toute préliminaire qu'elle soit: le changement linguistique est largement fonction du milieu, de l'environnement dans lequel vivent les francophones. Pour les francophones, comme pour les autres, la langue doit avoir une pertinence; sinon, elle est remplacée. Les premiers à opérer ce changement sont donc ceux qui s'installent dans un milieu qui demande l'adoption de l'anglais. Cet environnement n'est pas seulement physique et immédiat. Après la Seconde Guerre mondiale, c'est l'urbanisation perçue comme la modernité qui modifie cet environnement et devient le facteur premier. Dans ce contexte, le milieu familial et l'école comme milieu d'enseignement n'ont eu qu'une faible influence. L'école comme milieu social a joué un rôle considérable.

En toute dernière analyse, les renseignements recueillis au cours de cette première phase du projet de recherche sur le changement culturel et linguistique tendent à présenter une image qui se conforme à ce qu'avait trouvé Jeffrey G. Reitz dans son étude sur les liens entre le changement linguistique et le changement culturel chez quatre groupes ethniques – Italiens, Allemands, Ukrainiens et Polonais – de cinq grandes villes du Canada (Montréal, Toronto, Winnipeg, Edmonton et Vancouver). Selon lui, la conservation de la langue diminuait de façon considérable de la première à la troisième génération chez les descendants des immigrants.

Adult immigrants are of course quite fluent in their mother tongue. Childhood immigrants generally report their mother tongue to be the ethnic tongue, but less than half are fluent. In the second generation, fluency is down to 11 per cent, although over 80 per cent do retain some knowledge of their ethnic language. And by the third generation, almost none are fluent, and less than 40 per cent retain any knowledge of their ethnic tongue at all (Reitz, 1980, p. 117).

NOTES

1. Les auteurs tiennent à remercier les membres de l'équipe de recherche: Yvan-Camille Beaudoin, Rolande Cormier, France Gauvin, Claire Lafrenière, Hélène Russel et Tiffany Saxton.
2. Les taux d'assimilation mesurés par Richard Arès au moyen du recensement de 1971 sont plus élevés dans deux autres provinces: 86,9% des Canadiens d'origine française de Terre-Neuve parlent l'anglais au foyer et 89,9% de ceux de la Colombie britannique en font autant alors que cette proportion est de 77,4% pour l'Alberta et 73,4% pour la Saskatchewan (Arès, 1975, p. 140-144).
3. Le terme anglais «French» est encore plus vague et désigne tout aussi bien une personne de langue française qu'une personne d'origine française.
4. Entreprises au milieu des années 1970, ces études n'ont malheureusement pas été menées à terme.
5. Stephen T. Carey a publié abondamment sur ce sujet. De même, plusieurs des colloques qu'il a organisés à la Faculté Saint-Jean portaient sur ces questions.
6. L'abbé Morin a tenu un journal de ces années, dans lequel il consignait le détail de ses voyages et où l'on retrouve la liste des membres de ces «détachements». Les voyages de recrutement l'ont amené dans les états de la Nouvelle-Angleterre et ceux du *Midwest* américain (Morin, 1984).
7. L'une des familles, belge d'origine, a dû être mise de côté: les descendants rencontrés ont indiqué que les aïeux ne parlaient pas français à leur arrivée, mais flamand. Pourtant, l'utilisation fréquente de prénoms français, pour les femmes comme pour les hommes, a fait croire que la famille était francophone.
8. Ce qui donne une distance de deux milles (3,2 km) à parcourir pour se rendre à l'école, une longue distance pour de jeunes enfants, particulièrement en hiver.

9. La durée de cette période peut varier. Selon certains, elle était d'une heure, parfois le matin, généralement en fin d'après-midi; selon d'autres, elle durait une demi-heure. Certains la confondent même avec la période de catéchisme.
10. Ce qui a fort probablement permis de lier davantage langue et religion dans l'esprit des élèves francophones.
11. Seule la consonance des patronymes pourrait permettre de les différencier. À la troisième génération, cette différenciation devient de plus en plus douteuse. L'utilisation de prénoms pourrait constituer une autre mesure du phénomène du changement linguistique; mais, en l'absence de l'acte d'état civil, il faudrait se fier à la mémoire des informateurs... Il est arrivé que l'informateur signale que le nom déjà donné était la version anglaise et que le véritable prénom était français.
12. Bien entendu, l'usage massif d'engrais a grandement accru le rendement des terres.
13. Depuis 1976, il est possible de consacrer 80% de la journée scolaire à l'enseignement du français et en français. Cette mesure a probablement servi à ralentir le changement linguistique.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAIRE, Gratien, CADRIN, Gilles et DUBÉ, Paul (dir.) (1989) *Écriture et politique*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, 296 p. (Actes du septième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, Faculté Saint-Jean, University of Alberta, les 16 et 17 octobre 1987)
- ARÈS, Richard (1975) *Les positions – ethniques, linguistiques et religieuses – des Canadiens français à la suite du recensement de 1971*, Montréal, Éditions Bellarmin, 210 p.
- BEAUREGARD, Ludger (dir.) (1970) *Le Canada, une interprétation géographique*, Toronto, Methuen, 645 p.
- CAREY, Stephen T. (1989) "La vitalité ethnolinguistique des Franco-Albertains en 1976", *Écriture et Politique*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, p. 233-245.
- DUMANS, Jean (1987) *La conjonction démographique, rapport sur l'état de la population du Canada, 1986*, Ottawa, ministère des Approvisionnement et Services.

- McMAHON, Frank et FEDIGAN, Laurence (1989) "École et culture: le projet culturel des Franco-Albertains", *Écriture et politique*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, p. 215-232.
- MORIN, Jean-Baptiste (1984) *Journal d'un missionnaire colonisateur*, Edmonton, Le Salon d'histoire de la francophonie albertaine, 256 p. (précédé d'un avant-propos de Gratien Allaire et d'une présentation d'Alice Trottier)
- REITZ, Jeffrey G. (1980) "Language and Ethnic Community Survival", dans GOLDSTEIN, Jeffrey E. et BIENVENUE, Rita M. (dir.) *Ethnicity and Ethnic Relations in Canada. A Book of Readings*, Toronto, Butterworths, p.111-129. (Ce texte ayant été publié dans *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 1974)

Les chansons de Pierre Falcon: reflets poético-historiques*

par Tatiana Arcand

Collège universitaire de Saint-Boniface

Il a souvent été dit qu'il n'est pas de chronique sociale, historique ou politique plus sûre que la chanson. Miroir de la pensée et du climat de son époque, elle cristallise en quelques strophes instincts, passions, réflexes humains, reflète les joies et les peines, les craintes et les espoirs de l'âme collective. Par nécessité, la chanson, surtout celle de circonstance ou politique, devient, à un moment donné, libertine, contestataire. Rejetant le rigorisme des autorités au pouvoir, elle tracera, comme un sismographe, une courbe sonore des sentiments que suscitent les événements en cours. Rendue provocante, même agressive au besoin, elle témoigne parfois de la fierté nationale d'un peuple qui ressent l'impérieux besoin de se perpétuer en demeurant lui-même.

La production poético-historique qu'est la chanson du peuple métis n'est pas étrangère à cette vocation. Évidemment, ce peuple, qui habitait la région de la Rivière-Rouge au XIX^e siècle, chantait pendant les randonnées périlleuses menées sur

* Le lecteur trouvera en annexe les textes des chansons de Falcon (Saint-Pierre, 1977).

les cours d'eau et les longues veillées d'hiver. Tout devenait matière à chansons: la vie quotidienne des voyageurs sur les rivières et des chasseurs dans les plaines mais aussi et surtout la résistance de ceux qui, épars sur un territoire qui ne semblait plus leur appartenir, luttèrent pour préserver l'identité de la collectivité dont ils étaient membres. Puisque ceux qui savaient lire ou écrire étaient rares à l'époque, c'est à la littérature orale que revenait l'impérieux devoir d'informer et de politiser le peuple. Ainsi la chanson, en plus de remplir une fonction sociale, devenait-elle comme l'écho de la volonté d'hommes qui, sans parler nécessairement au nom de la collectivité, n'entendaient pas moins communiquer leur propre message. Et c'est dans les moments où le peuple se retrouvait face à des choix importants pour son devenir que la chanson de circonstance était le plus fréquemment utilisée.

La plus grande partie de cet héritage musical et poétique du peuple métis était destinée à ne pas survivre, soit que les faits ou les hommes ainsi mis en relief aient perdu avec le temps leur importance d'un instant, ou enfin que les passions se soient éteintes ou aient été dirigées, canalisées vers un autre objet. Mais la chanson populaire métisse s'est quand même conservée sur les rives de la rivière Rouge, grâce à l'effort d'un petit nombre de chercheurs qui ont diligemment recueilli ce qui restait de ce trésor. Il nous parvient, donc, un reflet de ce que devait être cette richesse musicale et historique dans les chansons du poète manitobain qu'était Pierre Falcon (1793-1876), surnommé barde des Métis, chansonnier des Plaines, chanteur de la Rivière-Rouge.

Tantôt chasseur, tantôt cultivateur, mais toujours veilleur et chanteur, Pierre Falcon fait revivre dans ses chansons de circonstance, longtemps populaires parmi les Métis, les premières luttes de son peuple qui s'affirmait comme nation. C'était à l'époque où la *Hudson's Bay Company* et la Compagnie du Nord-Ouest se livraient à des luttes acharnées – que les voyageurs appelaient “la conteste” – dans les territoires de chasse dont elles se disputaient l'exploitation. Non seulement Pierre Falcon fut-il témoin des événements historiques qui ont déterminé l'avenir du peuple métis, mais il prit fait et cause pour sa compagnie contre “les gens de la Baie d'Hudson” ou “du petit Nord”.

Notre poète a donc fait plus que raconter: il a vécu avec ses compatriotes l'histoire de son peuple, à l'étroit dans le jeu des institutions politiques qui, comme les terres, étaient monopolisées par les descendants de plus en plus nombreux des conquérants. Il a rêvé, comme ses frères métis, d'une indépendance qui a fini par leur échapper. Ainsi ses chansons ne sont-elles jamais gratuites, étant colorées à l'origine par son allégeance politique et inspirées par une communion intime avec les sentiments du peuple.

De ses chansons, malheureusement, il en reste très peu, les paroles n'ayant pas été gardées par écrit. Celles qui ont survécu, cependant, révèlent la couleur des sentiments que le peuple métis éprouvait en une circonstance particulière, expriment ses aspirations et même, indirectement, les moyens de les atteindre. Une simple reconstitution de la chaîne de ses chansons fait ressortir leur valeur documentaire ainsi que tout l'impact que cherchait à leur donner notre poète-chansonnier.

La technique mise en jeu dans chaque cas est la même. D'un événement, d'un incident, d'un homme, le chansonnier ne retient que l'essentiel pour l'amplifier, le rendre ou exemplaire ou ridicule. C'est qu'il veut que sa parole se transmette, il veut être chanté; il emploie donc un procédé simple, voire populaire, et emprunte à l'arsenal poétique de l'heure.

Ainsi le combat de Seven Oaks qui eut lieu à l'extrémité nord de la rue *Main* actuelle à Winnipeg, entre les cavaliers métis de Cuthbert Grant fils et les soldats de Lord Selkirk commandés par le gouverneur Robert Semple, lui fournit-il le sujet de la composition la plus connue, "La chanson de la Grenouillère"¹.

La vieille concurrence commerciale entre les deux compagnies rivales s'était envenimée à la suite de l'établissement des colons de Lord Selkirk. Les Métis avaient leurs griefs particuliers contre la colonie, Lord Selkirk ayant négligé de traiter avec eux pour l'achat des terres qu'il avait données à ses colons. Le conflit éclata le 19 juin 1816: vingt Anglais, y compris le gouverneur, et un Métis de la Compagnie du Nord-Ouest furent tués.

Pierre Falcon, âgé de 23 ans, fut témoin de la bataille. Le soir même de cet exploit qu'il considérait comme un haut fait d'armes, il composa sa "chanson de vérité", perpétuant ainsi le

souvenir de la gloire des Bois-Brûlés. Symbole de la résistance que ce peuple opposait à l'empiètement progressif des Anglais, ce poème est devenu le «chant national» des Métis, voire une arme de combat qui devait sensibiliser pour mobiliser.

“Le Lord Selkirk au Fort William”, surnommé “La danse des Bois-Brûlés”, qui suivit de très près la première chanson, raconte une autre page de l'histoire de Seven Oaks. Une copie de “La chanson de la Grenouillère” étant tombée entre les mains de Lord Selkirk, ce dernier, en route vers la colonie, saisit aussitôt le fort William par représailles. Peu après, il y donna un bal dans l'intention de retenir autant de serveurs que possible du camp opposé, de les faire boire et danser pour apprendre d'eux tous les secrets de l'ennemi. Dans sa chanson, Pierre Falcon se livrait à une parodie de cet événement, qui était d'ailleurs, à l'époque, la façon habituelle pour les commerçants de fourrure de s'emparer du fort de l'adversaire.

Une troisième chanson, “Le général Dickson”, fut composée en 1837. Pierre Falcon y dramatise un fait d'histoire concernant un aventurier, James Dickson, qui était venu engager des Métis de la Rivière-Rouge pour fonder avec eux un royaume amérindien en Californie. Son plan ayant échoué, il vécut quelque temps à Grantown avant de rentrer chez lui.

Il semble très peu probable que Pierre Falcon ait pu garder un silence de trente ans avant de recommencer à chanter les faits et gestes de son peuple. Des indices retrouvés ici et là permettent de croire que le poète-chansonnier composa continuellement pendant sa vie, exerçant sa verve inépuisable sur presque tous les événements politiques dont le Manitoba fut témoin à l'époque, et sur bien des thèmes d'une nature locale. Citons, par exemple, “La chasse aux buffalos”, chanson attribuée à Pierre Falcon, mais qui nous est parvenue uniquement sous forme d'une traduction libre et quelque peu romancée d'Agnès Laut, le texte original n'ayant pas été conservé. Bien d'autres chansons de notre poète ne semblent avoir vécu que le moment de leur création, de sorte qu'il faut passer jusqu'à l'insurrection des Métis en 1869 pour retrouver d'autres éléments de son oeuvre.

Les quatrième et cinquième chansons, donc, datant de 1869 et 1871 respectivement, ont été composées au cours des troubles opposant les Métis aux Orangistes. Trop vieux pour

participer activement à la révolte des Métis menée par Louis Riel, Pierre Falcon continua néanmoins à chanter les efforts faits par son peuple pour déterminer son propre cheminement. "Les tribulations d'un roi malheureux" doit sa naissance à l'arrivée du téméraire gouverneur William McDougall sur le territoire de la Rivière-Rouge, venu au nom d'un gouvernement qui n'avait pas encore juridiction dans le pays. La chanson décrit le scénario de la prise de possession du territoire par McDougall et raconte de façon satirique sa déconvenue au moment où, arrêté par Louis Riel et ses hommes, il dut retourner au Canada. Et la dernière chanson dont nous disposons, "Le dieu du libéral", chanson empreinte d'humour, satirise les activités d'un politicien, J.C. Schultz, qui s'était fortement opposé à Louis Riel pendant la course au monopole de l'exercice du pouvoir. Une lecture du poème nous permet de croire que déjà à l'époque, la vengeance en rimes était chez le peuple du Manitoba un plaisir des dieux.

Comment caractériser ces poèmes? Ils sont essentiellement narratifs et longs, ils ont été faits pour raconter; le style en est net, direct et concis, les descriptions pratiquement inconnues. Chaque poème se présente comme un petit drame, conçu pour faire revivre des moments émouvants, d'extrême tension comme ceux de la bataille de Seven Oaks, ou les aventures de personnages pittoresques, tels le général Dickson. Dans "La chanson de la Grenouillère", Pierre Falcon dramatise les moments saillants de la confrontation entre son peuple et les Anglais. La série d'événements présentés rappelle le déroulement d'une pièce de théâtre: l'arrivée des Bois-Brûlés au fort Douglas, l'approche du gouverneur Semple et ses "grenadiers", l'envoi d'un ambassadeur par les Métis, l'agression de Semple qui donne à ses soldats l'ordre de tirer, le massacre des Anglais, la joie des Bois-Brûlés. Aux détails concis qui soulignent la bravoure des Métis et dénoncent l'agressivité et la fourberie de l'ennemi s'ajoutent un court dialogue entre l'envoi des Métis et le gouverneur Semple pour justifier la réaction des Métis, et une strophe finale vivement glorifiant la grande victoire des Bois-Brûlés. Le même procédé est utilisé dans "Le général Dickson" et dans "Les tribulations d'un roi malheureux", où l'auteur scénarise des faits d'histoire sous une forme à la fois narrative et dialoguée.

Mais c'est surtout dans "La danse des Bois-Brûlés" que Pierre Falcon fait preuve d'un dynamisme de dramaturge, en présentant un contexte uniquement théâtral ponctué d'appellations continuelles à ceux qui devaient assister au bal. Toute la chanson comporte une mise en scène où quatre personnages dialoguent: un héraut qui convie les Bois-Brûlés à la fête, l'ordonnateur qui accueille l'un après l'autre les invités venus au bal, la voix collective des Bois-Brûlés qui se disent tout confus de la bonté du milord, et le milord lui-même qui enjoint les Bois-Brûlés à bien s'amuser à cette fête. La grande importance accordée à l'aspect dramatique s'explique aisément dans le contexte de ces chants populaires qui s'adressaient à un peuple non seulement spectateur mais aussi acteur désireux d'expression corporelle et de participation. L'essentiel de la chanson de Pierre Falcon est donc tout autant dans le geste et le rythme que dans la teneur conceptuelle.

Ainsi le texte même des chansons suppose-t-il le concours de l'auditoire. Presque tous les poèmes contiennent dans la première strophe un appel direct au peuple: "Voulez-vous écouter chanter [...]" ou bien: "Peuple, écoutez dévotement un récit bien intéressant", et encore: "Veuillez bien m'écouter, je vous le conterai"; ils se terminent dans la dernière par un autre appel du même genre, cette fois à la première personne du pluriel de l'impératif pour faire revivre dans le coeur du peuple l'émotion collective suscitée par l'événement en question: "Chantons la gloire des Bois-Brûlés" ou "Amis, buvons, trinquons, saluons la chanson de Pierre Falcon le faiseur des chansons".

La forme même de ces poèmes, d'ailleurs, prévoit la participation de l'assemblée qui est appelée à aider le poète dans la restitution des souvenirs. Dans "La chanson de la Grenouillère" et "Le général Dickson", les strophes de quatre vers chacune se composent de deux phrases musicales: le soliste aurait d'abord chanté la première (qui comprend deux vers de poésie) que l'assemblée aurait reprise. Le soliste aurait ensuite chanté la seconde phrase musicale (comprenant les deux derniers vers de la strophe) pour faire avancer l'intrigue. Dans "La danse des Bois-Brûlés", seul le refrain avec toutes ses variantes aurait été repris par l'auditoire, alors que "Le dieu du libéral" aurait permis une plus forte participation par la reprise de la

première phrase musicale et ensuite de la troisième qui sert de refrain identique dans chacune des sept strophes. L'assemblée aurait donc chanté, après le soliste, quatre des six vers de chaque strophe.

Cet emploi de refrains constitue une des caractéristiques essentielles de la production populaire qui est d'abord chanson orale, s'adressant par sa poésie simple et naturelle à l'oreille et, par le rythme, au corps. Elle a donc des contraintes particulières imposées par la mémorisation, par la récitation publique et communautaire dont les nécessités exigent des moyens mnémotechniques puissants, capables d'exercer la mémoire par des procédés d'association mentale. Ainsi ces chansons renferment-elles, outre le jeu de refrains, diverses autres particularités, telles le retour de certaines voyelles. Sur quarante-six vers de "La chanson de la Grenouillère", par exemple, trente et un se terminent par le son du [e] fermé. Le même son réapparaît constamment bien qu'irrégulièrement à l'intérieur des vers. Certains autres sons, placés à intervalles plutôt réguliers, constituent dans la strophe les rimes intérieures ("La chanson de la Grenouillère", strophe 7). Grâce à la magie de ces strophes fortement assonancées, les participants pouvaient prévoir plus facilement le dernier mot du vers qu'ils s'apprêtaient à chanter, ce dernier mot pouvant, à son tour, leur suggérer le vers tout entier.

On ajoute à ces éléments la répétition de mots et de groupes de mots, l'emploi des cadences très appuyées qui favorisent les reprises en chœur, ainsi que l'imbrication des vers ou des parties de vers pour renforcer l'articulation des couplets ou des strophes entre eux. Ce dernier procédé n'est pas appliqué systématiquement chez Pierre Falcon. Ce n'est que dans certaines chansons, par exemple, dans "La chanson de la Grenouillère" et "Le général Dickson" que l'auteur reprend le dernier vers d'un couplet ou d'une strophe au début du couplet ou de la strophe suivante. Employé dans le contexte narratif, ce procédé retarde juste assez l'intrigue pour permettre aux auditeurs de savourer un détail particulièrement piquant, en plus de faciliter l'acquisition et la restitution de l'histoire.

La chanson, cependant, n'est pas que texte; elle est aussi musicale. Et il est intéressant de voir comment Pierre Falcon, versificateur intuitif plutôt qu'averti, savait varier le rythme

d'une chanson pour accommoder mètre et mélodie selon une métrique instinctive. Lorsqu'un vers déborde la mesure musicale, il subdivise les temps, fait des élisions, laisse tomber des mots-outils ("ils ont manqué tuer"; "le gouverneur agit trop de rigueur") pour en arriver à prononcer toutes les syllabes essentielles. Pour le cas contraire, il augmente les valeurs, appuie sur les [e] caducs, accorde à une syllabe la durée de plusieurs temps, tout en conservant cependant le grand cadre rythmique de la chanson. Car ce qui importe dans cette musique populaire, c'est le rythme, simple mais puissant. Les mots peuvent varier, parfois même les notes, pourvu que le rythme demeure. Cette «mutabilité» tient de l'essence même de ce genre de composition. Ainsi, "La chanson de la Grenouillère", en devenant la favorite des voyageurs canotiers, est-elle de bonne heure refaçonée maintes fois selon l'interprète du moment. Cependant, sa facture poétique initiale et son contour restent indemnes.

Dans presque toutes les chansons, le rythme est souple et bien régulier, les rythmes brisés étant assez rares dans l'oeuvre de Pierre Falcon alors qu'ils foisonnent habituellement dans la chanson populaire. L'auteur a recours surtout au rythme deux temps à divisions ternaires, qui était le préféré des canotiers remontant fleuves et rivières. Chaque coup d'aviron marquait le premier temps de chaque mesure, alors que le mouvement du second était plutôt celui de la rame. La grande souplesse rythmique ainsi que la mélodie fort gracieuse dans son libre 6/8 font parfois contraste à la violence des sentiments exprimés dans les textes. L'emploi de ce rythme balancé n'est qu'un écho des très nombreuses mesures à division ternaire qui abondent dans les chansons populaires de la vieille France. Aussi, comme il arrive souvent dans la chanson populaire, la courbe fortement expressive de ces mesures rattache les mélodies au style lyrique, même si le texte est pour la plupart d'ordre narratif.

Les mélodies de "La chanson de la Grenouillère" et du "Général Dickson", lyriques, fluides, très gracieuses, sont originales, c'est-à-dire, composées par Pierre Falcon lui-même. La première, construite sur le mode majeur, est empreinte de gaieté; la seconde, composée sur le mode mineur, est plutôt mélancolique. Le style lyrique de la seconde est particulièrement frappant, puisqu'il incorpore dans la ligne vocale plusieurs notes d'agrément ainsi qu'une modulation du ton mineur à son relatif majeur, ce qui donne de l'originalité à la ligne mélodique.

Les autres chansons de Pierre Falcon sont plutôt représentatives de la musique populaire de la vieille France qui les avait créées et modelées avant leur passage au Canada avec les anciens colons. Ainsi "La danse des Bois-Brûlés" est-elle chantée sur l'air des "Francs-Maçons", "Le dieu du libéral" sur l'air de "Cadet Rousselle", et "Les tribulations d'un roi malheureux" sur l'air du "Juif-Errant". "Le général Dickson" lui aussi, aux dires de certaines sources, aurait été chanté souvent sur l'air de "Dans tous les cantons, y a des filles et des garçons", même s'il existait une mélodie originale composée par le poète lui-même. En puisant dans le répertoire qui avait cours à ce moment-là, l'auteur et, à leur tour, les participants indiquaient les timbres à la mode et révélaient le palmarès d'une époque.

Ainsi, mélodie populaire et poème narratif s'unissent-ils pour former cette tranche de l'écho sonore du passé qu'est l'oeuvre de Pierre Falcon. Telle qu'elle nous est parvenue, cette oeuvre se présente d'abord comme un «instantané» des événements et des hommes: avec la précision d'un historien et le dynamisme d'un dramaturge, le chansonnier raconte les triomphes, les tragédies, bref, le devenir d'un peuple. Mais c'est aussi une oeuvre engagée, mise au service d'une cause, car chacune des chansons porte en elle un jugement, neutralisant, par l'arsenic du ridicule, le pouvoir de l'adversaire, ou provoquant l'euphorie dans l'adulation de ses héros. Pierre Falcon a fait oeuvre à la fois de révélateur et de catalyseur: révélateur parce qu'il a tracé, de mot en mot, la courbe des sentiments et des aspirations de son peuple, catalyseur parce que, au moyen de ses chansons, il a encouragé son peuple à déterminer le caractère de sa vie collective. Il importe de conserver à tout prix ce document rimé des événements survenus sur les bords de la rivière Rouge car il nous parvient surtout en tant qu'expression métisse et témoignage de l'histoire d'un des peuples fondateurs de la province du Manitoba.

NOTES

1. La bataille de Seven Oaks a eu lieu près des plaines des grenouilles, d'où le titre de "Chanson de la Grenouillère".

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, Martial (1963) *Pierre Falcon, barde des plaines*, thèse (M.A.), faculté des Lettres, Université Laval, 95 p.
- GAGNON, Ernest (1908) *Chansons populaires du Canada*, Montréal, Beauchemin, 348 p.
- MacLEOD, Margaret A. (1956a) "Bard of the Prairies", *The Beaver*, vol. 286, printemps, p. 20-25.
- ____ (1956b) "Dickson the Liberator", *The Beaver*, vol. 287, été, p. 4-7.
- ____ (1957) "Songs of the Insurrection", *The Beaver*, vol. 287, printemps, p. 18-23.
- ____ (1959) *Songs of Old Manitoba*, Toronto, The Ryerson Press, 93 p.
- McFEE, Janice et SEALEY, Bruce (dir.) (1974) *Famous Manitoba Métis*, Winnipeg, Manitoba Métis Federation Press, 88 p.
- SAINT-PIERRE, Annette (1977) *Au pays des Bois-Brûlés*, Saint-Boniface, CUSB, 24 p.
- TASSÉ, Joseph (1972) "Les Canadiens de l'Ouest: Pierre Falcon", *Revue canadienne*, vol. IX, p. 175-183.

ANNEXE

LA CHANSON DE LA GRENOUILLÈRE

1. Voulez-vous écouter chanter
Une chanson de vérité?
Le dix-neuf de juin, la band' des Bois-Brûlés
Sont arrivés comm' des braves guerriers.
2. En arrivant à la Grenouillère
Nous avons fait trois prisonniers;
Trois prisonniers des Arkany
Qui sont ici pour piller not' pays.
3. Étant sur le point de débarquer
Deux de nos gens se sont écriés
Deux de nos gens se sont écriés
Voilà l'Anglais qui vient nous attaquer.
4. Tout aussitôt nous avons déviré
Avons été les rencontrer
J'avons cerné la band' des Grenadiers
Ils sont immobiles, ils sont tout démontés.

5. J'avons agi comme des gens d'honneur,
J'avons envoyé un ambassadeur,
Le gouverneur, voulez-vous arrêter
Un p'tit moment, nous voulons vous parler?
6. Le gouverneur qui est enragé
Il dit à ses soldats: Tirez!
Le premier coup c'est l'Anglais qu'a tiré,
L'ambassadeur ils ont manqué tuer.
7. Le gouverneur qui se croit empereur
Il veut agir avec rigueur;
Le gouverneur qui se croit empereur
À son malheur, agit trop de rigueur.
8. Ayant vu passer tous ces Bois-Brûlés
Il a parti pour les épouvanter;
Étant parti pour les épouvanter;
Il s'est trompé, il s'est bien fait tuer.
9. Il s'est bien fait tuer
Quantité de grenadiers
J'avons tué presque tout' son armée,
Sur la band' quatre ou cinq s'sont sauvés.
10. Si vous aviez vu tous ces Anglais
Et tous ces Bois-Brûlés après
De butte en butte les Anglais culbutaient.
Les Bois-Brûlés jetaient des cris de joie.
11. Qui a composé la chanson
Pierre Falcon, poète du canton.
Elle a été faite et composée
Sur la victoire que nous avons gagnée.
Elle a été faite et composée
Chantons la gloire de tous les Bois-Brûlés.

LA DANSE DES BOIS-BRÛLÉS

UN HÉRAUT

Allons, vite accourez
Rats-musqués, Bois-Brûlés,
Au Fort William un Milord fait régal.

Allons donc, dépêchez.
Vous saut'rez, vous dans'rez
Y a musique, et vous aurez beau bal!

L'ORDONNATEUR

McNab, que McGil'oré
Entre nous soit placé;
Je veux qu'il brille en ce fameux régal:
Avec lui, retenez
Vous saut'rez, vous dans'rez
Y a musique; et vous aurez beau bal!
Allons gai, McKenzé,
Venez de ce côté,
Vous prendrez part à ce petit régal:
Et puis si vous l'voulez,
Vous saut'rez, vous dans'rez,
Y a musique; et vous aurez bon bal.
Ah Ça! Docteur, entrez,
Ici vous assiérez,
Point d'humeur sombre en ce joyeux régal.
Docteur, vous chanterez,
Vous saut'rez, vous dans'rez,
Y a musique, et vous aurez beau bal!
Belle Troque! avancez
Ah! Fraser, un tel nez
Est bien celui d'un courrier de régal!
Ça, morbleu, vous boirez,
Puis après vous dans'rez;
Y a musique et vous aurez beau bal!
Ça, Meurons, accordez,
Préludez, commencez,
Et jouez-nous quelque air un peu jovial!
Messieurs les Bois-Brûlés,
Vous saut'rez, vous chant'rez,
Y a musique et vous aurez beau bal.

LES BOIS-BRÛLÉS

Que vous avez de bonté,
Milord! d'honnêteté!
Quand pourrons-nous vous rendre un tel régal?

MILORD

Allons, vous vous moquez,
Dansez, Matchicotés,
Y a musique, et vous aurez bon bal!

LES BOIS-BRÛLÉS

Allons! point tant d'façon,
Sautons donc, dansons donc;
Que l'diable emport' Milord et son régal!

Qu'avec tous ses Meurons
Sur leurs maudits violons
Cent ans durant il danse un pareil régal!

LE GÉNÉRAL DICKSON

1. C'est à la Rivière-Rouge,
Nouvelles sont arrivées,
Un général d'armée
Qui vient pour engager.
2. Il vient pour engager
Beaucoup de Bois-Brûlés
Il vient pour engager
Et n'a point d'quoi payer.
3. Dit qu'il veut emmener
Beaucoup de Bois-Brûlés
Ils sont en renommée
Pour de braves guerriers.
4. Vous, Monsieur Cuthbert Grant,
Maître de régiment,
Mes épaulettes d'argent
Je vous en fais présent.
5. Moi, Général Dickson
Je cherche ma couronne
Je cherche ma couronne,
Chez Messieurs les Espagnols.
6. Ville de Mexico,
Beaucoup de Généraux,
Aussi de canonniers
Qui vont vous couronner.
7. Adieu, mes officiers,
Vous m'avez tous laissé.
On marqu'ra sur le papier
Dickson, pauvre guerrier.
8. Bourgeois de compagnie
Je dois vous remercier

De me faire ramener
Au fort de Mackenzie.

9. Je dois vous remercier
Puisque avec vos deniers
J'ai pu me faire guider
Par deux des Bois-Brûlés.
10. Qui en a fait la chanson?
Un poète du canton:
Au bout de la chanson,
Nous vous le nommerons.
11. Un jour étant à table
À boire et à chanter,
À chanter tout au long
La nouvelle chanson.
12. Amis, buvons, trinquons,
Saluons la chanson
De Pierre Falcon,
Le faiseur de chansons.

LES TRIBULATIONS D'UN ROI MALHEUREUX

1. Est-il rien sur la terre
De plus intéressant
Que la tragique histoire
De McDoug' et ses gens?
Je vous la conterai;
Veuillez bien m'écouter.
2. Sur notre territoire,
Devenu ses États,
Il venait ce bon père,
Régner en potentat,
Ainsi l'avait réglé
Le Ministre Cartier.
3. Le cœur gros d'espérance,
Partant du Canada
Il dit: "J'ai confiance
Qu'on vivra bien là-bas.
Ah! quel bonheur! ma foi!
Je suis donc enfin Roi!"
4. Comptant sur les richesses
Qu'il trouverait chez nous,

Il eut la maladresse
De ne pas prendre un sou,
Pas même pour traverser
Un pays étranger.

5. Il paraît que l'orage,
Dans son gouvernement,
Durant tout le voyage,
Éclata fort souvent,
L'union qui rend plus fort
Était loin de ce corps.
6. Mais, malgré la tempête
Cameron à son bord
Voulait décrire la fête
Qui l'attendait à port;
Et la voir imprimée
Avant qu'elle fût passée.
7. Ce ministre fidèle
Était loin de prévoir
Qu'elle ne serait pas telle
Qu'il avait cru la voir –
Funeste illusion!
Quelle déception!
8. Déjà de son royaume
Le sol il va toucher,
Quant tout à coup un homme
Lui défend d'avancer,
Lui disant "Mon ami
C'est assez loin d'ici".
9. Étonné de l'audace
De ces hardis mortels,
Il emploie les menaces
Pour vaincre ces rebelles;
Mais cela fut en vain,
Il ne put gagner rien.
10. Obligé de reprendre
La voie du Canada
Il lui faudra attendre
De l'argent pour cela;
Car, pour manger ici
Il prend tout à crédit.

11. Aujourd'hui sa couronne
Est un songe passé;
Le trône lui donne
C'est un trône percé,
Mais il dit qu'à présent
Il est bien suffisant.
12. Aujourd'hui que va dire
Monsieur le Gouvernement?
Sera-t-il noir de rire
Quand il verra ses plans
Déjà tous culbutés
Par les Bois-Brûlés?

LE DIEU DU LIBÉRAL

1. Peuple, écoutez dévotement,
Un récit bien intéressant;
Vous n'y trouverez aucun fait d'armes;
Vous ne verserez pas de larmes,
Ah! Ah! Ah! mais vraiment
C'est un récit bien surprenant.
2. Un docteur de nos bons amis,
Qu'a les ch'veux rouges, non pas gris;
Quoiqu'il soit sot comm'une borrique
S'est lancé dans la Politique;
Ah! Ah! Ah! mais vraiment
C'est un récit bien surprenant.
3. Il se dit un bon citoyen!
Et ne recule devant rien!
Et pour monter au pinacle
Marcherait sur un tabernacle,
Ah! Ah! Ah! oui vraiment
C'est un homme bien surprenant!
4. Il est membre du Parlement;
Si vous voulez savoir comment;
Volontiers je vais vous le dire,
De dégoût n'allez pas sourire;
Ah! Ah! Ah! oui vraiment
C'est un homme bien surprenant!
5. Se présentant comme candidat
Beaucoup de rhum il acheta
Si bien qu'ses amis dans sa lutte,

D'hommes qu'ils étaient devinrent brutes!
Ah! Ah! Ah! mais vraiment
C'est un homme bien surprenant!

6. Depuis ce temps le cher Docteur
A vingt fois changé de couleur
Si bien que Caret son compère,
Voudrait le voir cent pieds sous terre!
Ah! Ah! Ah! mais vraiment
C'est un homme bien surprenant!
7. À la dernière invasion
Des Féniens, pendant qu'on nous étions
Tous en masse sur la frontière
Il n'était pas sous notre bannière,
Ah! Ah! Ah! mais vraiment
C'est un homme bien surprenant!
8. Lorsque d'Ottawa il revint
Sans danger était le chemin
L'invasion était finie
Mais d'or sa bourse était fournie,
Ah! Ah! Ah! oui vraiment
C'est un homme bien surprenant!
9. Ses amis désillusionnés
S'aperçoivent qu'ils sont lésés
Que le Docteur est une saboche,
Mais qu'il n'oublie jamais sa poche;
Ah! Ah! Ah! oui vraiment
C'est un homme bien surprenant!
10. Aussi malhonnête que roux
Il se moque de leur courroux;
Malvat dont la poche était vide,
Lui prête sa plume stupide;
Ah! Ah! Ah! mais vraiment
C'est un homme bien surprenant!
11. Enfin, et pour tout terminer
J'ai quelque chose à proposer
Au risque de froisser la canaille,
Qu'il s'ôt' de là, ou qu'on l'empaille;
Ah! Ah! Ah! car vraiment
Cet homme est par trop surprenant!

Évaluation des facteurs qui influencent la compétence linguistique

par Paul Baril

Collège universitaire de Saint-Boniface

Le Collège universitaire de St-Boniface (CUSB), par le fait même qu'il oeuvre dans un milieu minoritaire, se doit de veiller à l'amélioration continuelle de la qualité du français écrit de ses étudiants. C'est pour cette raison que nous avons mis sur pied en 1988, avec notre collègue Henriette Ricou (1990), un projet de recherche visant à évaluer la compétence linguistique des étudiants francophones en milieu minoritaire. Cette recherche comprenait trois étapes: 1) l'identification des facteurs qui influencent la performance de nos étudiants en français; 2) la classification des principales erreurs commises par les étudiants en accordant une attention particulière à celles qui sont occasionnées par le contact entre le français et l'anglais (anglicismes); 3) la création d'outils pédagogiques aptes à promouvoir l'amélioration du français écrit.

Dans un premier temps, nous nous proposons de présenter brièvement le contexte historique en faisant état de l'évolution de la question linguistique dans notre province. En second lieu, nous présenterons les résultats de l'enquête concernant le degré d'utilisation du français par les étudiants dans les divers contextes sociaux pertinents ainsi que l'indice de dominance linguistique de ces mêmes étudiants.

Lors de la formation de la province du Manitoba, en 1870, l'anglais et le français étaient les langues officielles que l'on pouvait utiliser dans les cours, à la législature et dans l'éducation des enfants. À cette époque, la population était à peu près équitablement répartie entre anglophones et francophones. Peu de temps après, suite à une forte immigration provenant de l'Ontario et de l'Europe de l'Est, l'équilibre linguistique fut grandement perturbé. Au début du XX^e siècle, il y avait déjà de fortes pressions pour faire du Manitoba une province unilingue anglaise. En 1916, le gouvernement manitobain abolissait à toutes fins pratiques les écoles françaises et rendait illégal l'enseignement de la langue de Molière. La communauté francophone réagit fortement à cette tentative d'assimilation. Elle organisa à ses propres frais l'enseignement en français dans toutes les écoles où il y avait un nombre suffisant d'élèves francophones. Elle développa, dès lors, une programmation française pour l'enseignement des sciences humaines et de la langue.

L'enseignement du français continua dans l'illégalité pendant un demi-siècle jusque dans les années 1960 alors que les gouvernements successifs commencèrent peu à peu à concéder des droits aux francophones de la province. Ce n'est qu'en 1971 que furent rétablis les droits à l'enseignement en français. Depuis ce temps, plusieurs écoles, tant en milieu urbain qu'en milieu rural, ont adopté une programmation totalement française sauf pour un cours de langue anglaise qui est demeuré obligatoire selon la loi. Certains milieux se sont immédiatement prévalus de leurs nouveaux droits, alors que d'autres ont préféré continuer à offrir une programmation essentiellement anglaise sous prétexte que c'était là la meilleure façon de préparer leurs enfants pour le marché du travail.

Les quelques 50 000 Manitobains qui se réclament encore de langue maternelle française sont dispersés dans de petits villages que l'on retrouve surtout dans le sud de la province. Ces communautés francophones rurales forment encore de nos jours des enclaves passablement homogènes qui réussissent à maintenir une identité française malgré le fait qu'elles soient entourées de toute part par des villages anglophones. En milieu urbain, les francophones peuvent vivre, s'ils choisissent de le faire, dans des quartiers à majorité française. Il demeure néanmoins que la très forte majorité réside dans des quartiers où l'on

retrouve une multitude de groupes ethniques et où la langue usuelle est l'anglais. Alors qu'à la campagne il est encore possible de faire des affaires en français, cela est devenu quasi impossible en milieu urbain. Il s'ensuit que la langue de travail, la langue de l'administration civile, la langue des loisirs, bref la langue de prestige est l'anglais. Dès sa plus tendre enfance, le jeune francophone utilise l'anglais dans la rue, dans ses activités sportives et dans ses relations avec ses amis. Le français est relégué, en quelque sorte au foyer, à l'église et à l'école.

Des 207 étudiants du CUSB que nous avons interrogés, la majorité (plus de 75%) provient des écoles françaises du Manitoba. Aussi, il y en a un nombre assez considérable (plus de 20%) qui nous viennent d'ailleurs. De plus en plus, nous recevons les élèves des écoles secondaires qui ont suivi un cours d'immersion (ce sont des élèves de langue anglaise qui ont suivi une programmation presque entièrement française durant une bonne partie de leur scolarité). Viennent s'ajouter à ces groupes des étudiants des autres provinces canadiennes, notamment le Québec, et des étudiants d'autres pays tant francophones qu'anglophones. Cela produit, dans son ensemble, une population très disparate dont les membres ont des besoins fort différents (tableau 1).

Tableau 1
Étudiants selon la province ou le pays d'origine

Province ou pays	nombre d'étudiants
Manitoba	160
Québec	13
Ailleurs au Canada	12
France	9
Autres pays francophones	3
Pays anglophones	6
Pas de réponse	4
Total	207

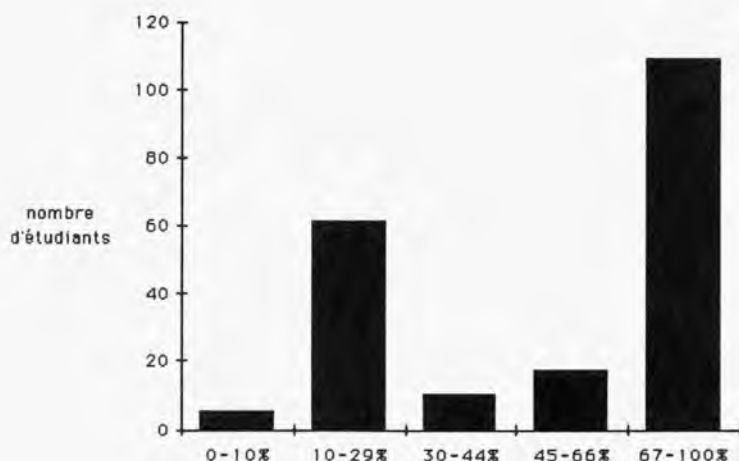
Les 207 étudiants qui ont participé à notre recherche étaient répartis sur les quatre années d'études universitaires. Le diplôme universitaire représente une séquence de trois années d'études pour les facultés des Arts et des Sciences et de quatre

ans pour la faculté d'Éducation. Il y avait 88 étudiants en 1^{re} année, 48 en 2^e, 38 en 3^e et 19 en 4^e; 14 étudiants n'ont pas donné de réponse.

De plus, ces étudiants étaient inscrits dans les trois différentes facultés, qui ensemble forment le secteur universitaire du Collège universitaire de St-Boniface: 67 en Arts, 13 en Sciences, 119 en Éducation, 6 inscrits dans plus d'une faculté et 2 qui n'ont pas répondu.

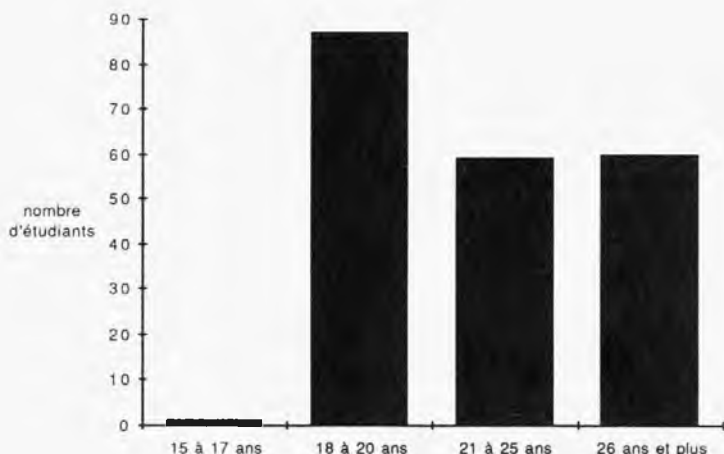
Comme nous l'avons mentionné auparavant, les étudiants nous arrivent à l'université avec des profils d'études fort différents aux niveaux élémentaire et secondaire. Alors que la majorité des étudiants manitobains ont fréquenté l'école française, nous retrouvons tout de même un fort pourcentage qui a fréquenté une école où on n'utilise le français comme langue d'enseignement que de 10 à 29% du temps. Ceci signifie, à toutes fins pratiques, que ces étudiants ont suivi un ou deux cours de français pendant chacune de leurs années au niveau secondaire (figure 1).

Figure 1
Cours en français au secondaire



L'âge des étudiants est un facteur intéressant qui vient s'ajouter au portrait global. Les étudiants, âgés de 26 ans et plus, ont en toute probabilité fréquenté l'école secondaire avant que le gouvernement ne proclame la loi permettant l'enseignement en français et avant que les écoles n'adoptent une programmation française. Les trois premiers groupes, par contre, ont vécu, à différents degrés, l'ère nouvelle et ont pu profiter d'une formation française (figure 2).

Figure 2
Âge des étudiants



Pour avoir un portrait encore plus clair de l'effet du milieu ambiant et du contexte minoritaire sur le degré d'utilisation du français par les étudiants, nous avons cherché à savoir quelle était la langue d'usage au foyer avant mais aussi après l'âge de six ans. Les figures 3 et 4 montrent sans nul doute l'effet dramatique occasionné par les contacts plus fréquents des étudiants avec la culture majoritaire à partir de l'âge de six ans. L'infiltration graduelle de l'anglais à l'intérieur des foyers devient presque un phénomène naturel étant donné l'omniprésence de la langue anglaise dans toutes les sphères de la vie quotidienne.

Figure 3
Langue d'usage au foyer (avant six ans)

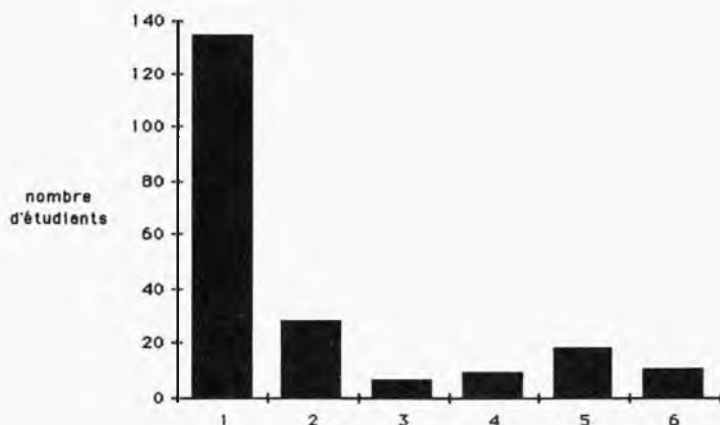
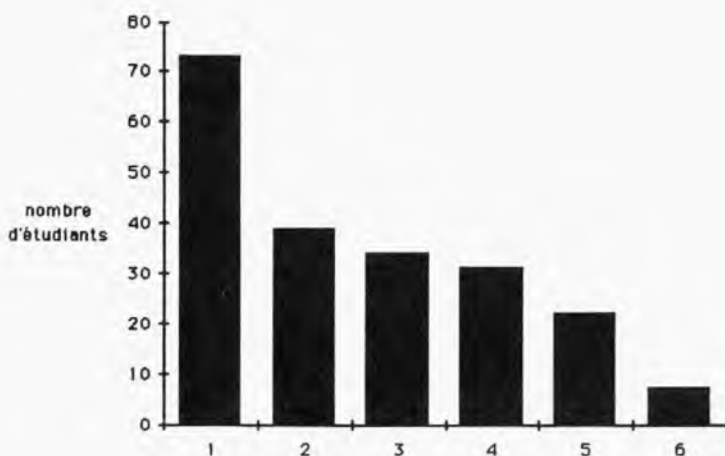


Figure 4
Langue d'usage au foyer (après six ans)



LÉGENDES DES FIGURES 3 À 6:

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. – français uniquement | 2. – plus le français |
| 3. – le français et l'anglais également | 4. – plus l'anglais |
| 5. – anglais uniquement | 6. – autre langue |

Figure 5
Langue utilisée par les parents au foyer

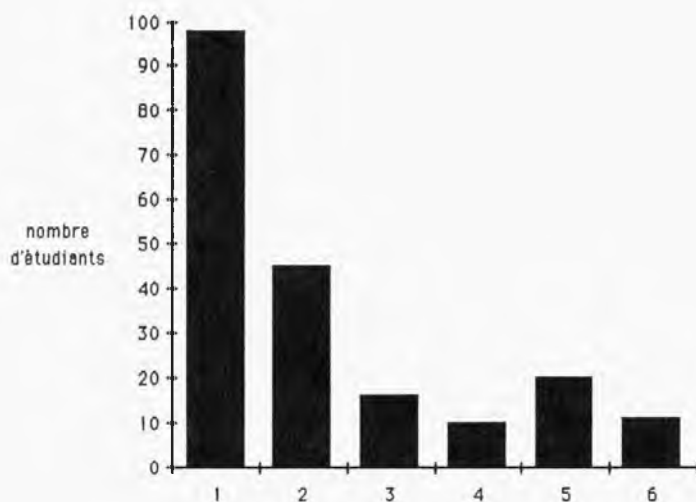


Figure 6
Langue utilisée avec les frères et soeurs

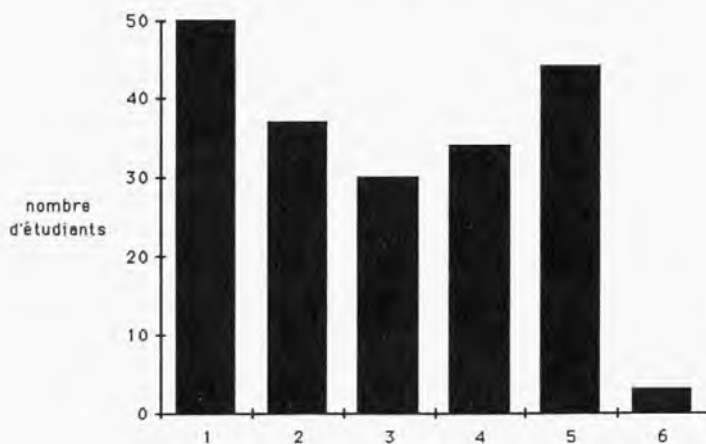


Figure 7
La radio

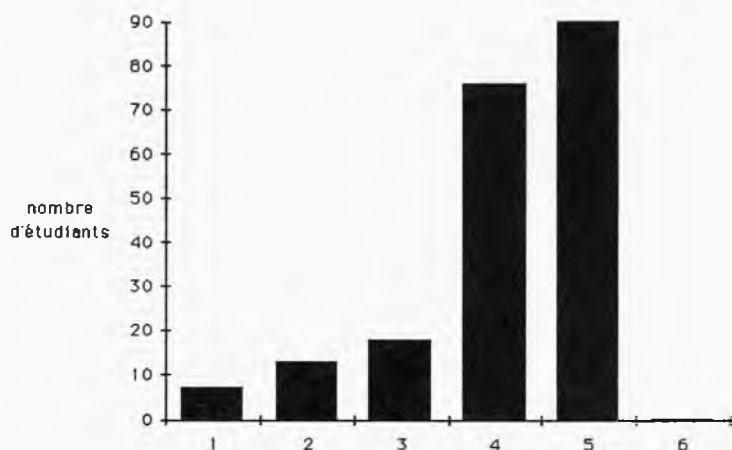
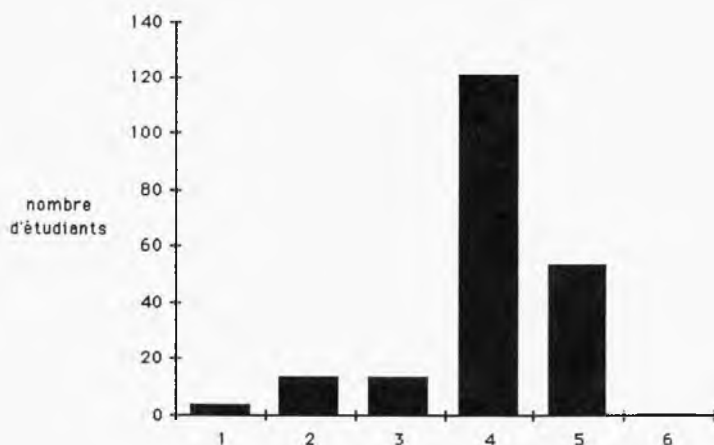


Figure 8
La télévision



LÉGENDES DES FIGURES 7 À 10:

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. – français uniquement | 2. – plus le français |
| 3. – le français et l'anglais également | 4. – plus l'anglais |
| 5. – anglais uniquement | 6. – autre langue |

Figure 9
Les journaux

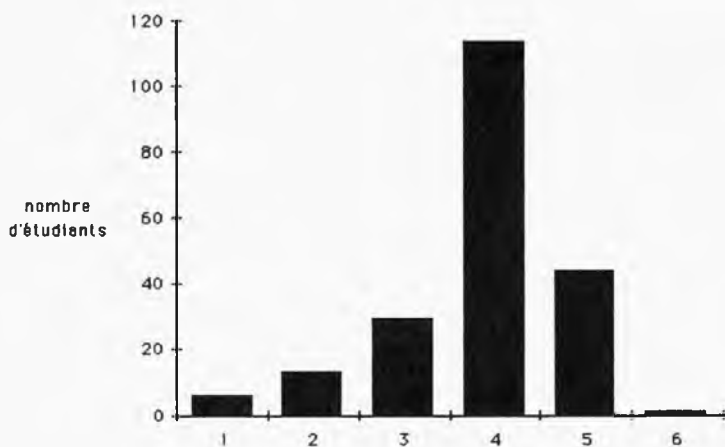
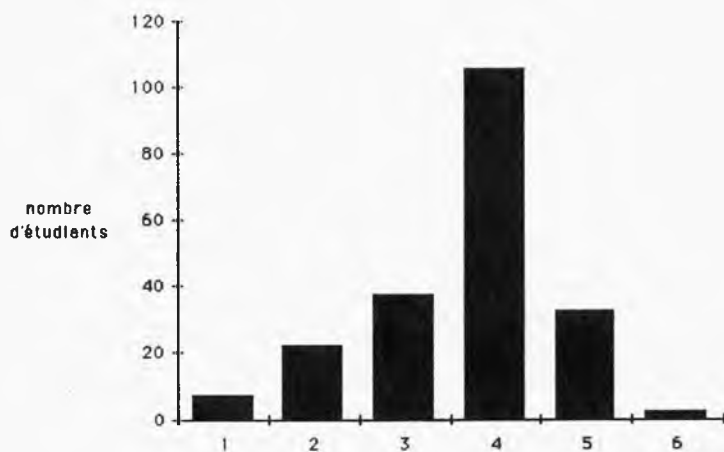


Figure 10
Les livres



Une autre information qui vient confirmer l'attrait de la langue de la majorité pour les jeunes est le degré d'utilisation du français par les parents au foyer (figure 5) en comparaison avec le degré d'utilisation du français par les étudiants avec leurs frères et soeurs (figure 6). Ces données nous indiquent clairement des différences très perceptibles dans l'utilisation du français selon les générations.

Le phénomène d'assimilation est défini comme étant un processus par lequel une personne adopte les valeurs et les habitudes culturelles d'un autre groupe. Une personne est donc considérée comme étant assimilée si elle adopte les coutumes de la culture dominante et si elle préfère faire partie de ses organisations plutôt qu'à celles de son propre groupe culturel. Le phénomène d'acculturation par contre représente une étape dans le processus d'assimilation. Il s'agit de changements dans les habitudes culturelles d'une personne sous l'effet d'une culture dominante.

La majorité des étudiants de notre étude ne peuvent pas être considérés comme étant assimilés car ils participent activement à des organismes qui véhiculent les valeurs de la communauté francophone. De plus, ces étudiants utilisent le français soit au foyer soit à l'université. Nous pouvons affirmer cependant que la plupart sinon tous les étudiants franco-manitobains ont atteint un haut niveau d'acculturation. Ces étudiants privilégient les médias anglophones, ils participent aux activités sportives et récréatives en anglais et font leurs affaires en anglais.

Les figures 7 à 10 nous indiquent clairement l'engouement des étudiants pour les produits culturels anglophones. Il ne faut pas être surpris cependant qu'ils préfèrent les médias anglophones car ces derniers sont beaucoup plus conformes à leur mentalité et à leurs goûts. Les revues ou les journaux français qui sont à la disposition des étudiants viennent en grande partie du Québec ou de France et répondent très peu à leurs préoccupations; ils suscitent donc très peu leur intérêt. Le seul journal franco-manitobain, un hebdomadaire, ne peut satisfaire tous les différents groupes d'âge. Pour ce qui est des médias électroniques, la situation est très semblable. Pour la programmation française, le Manitoba possède un seul poste de radio et un seul poste de télévision. La très grande partie de leurs émissions proviennent

L'examen du tableau 2, nous permet de dégager des observations fort intéressantes concernant l'influence du milieu ambiant sur la compétence linguistique de notre clientèle étudiante. Tout d'abord, nous constatons l'importance primordiale de la langue au foyer. Les étudiants qui parlent français à la maison se considèrent comme des bilingues équilibrés, c'est-à-dire qu'ils s'estiment aussi compétents dans une langue ou l'autre et ce, quel que soit le type d'école qu'ils aient fréquenté. Ceux qui parlent anglais à la maison, qu'ils fréquentent l'école française ou non, se considèrent de dominance anglaise. Par contre les étudiants francophones qui ont vécu dans un milieu plus homogène (France, Québec) se considèrent nettement de dominance française, même s'ils ont vécu un certain temps en milieu minoritaire. Ces données nous incitent à remettre en question, en quelque sorte, l'efficacité de l'école française pour ceux qui ne parlent pas français à la maison. Il semble qu'elle arrive très peu à rehausser le niveau linguistique de ses élèves.

Quant à la dernière colonne du même tableau, elle représente le nombre d'erreurs sur mille mots que chacun des étudiants a commises dans la composition qui lui a été assignée. Il est à noter que les deux clientèles manitobaines qui parlent français au foyer ont eu essentiellement les mêmes résultats, alors que les groupes d'étudiants du Québec et de France nous donnent un certain point de repère même si leur nombre restreint ne nous permet pas d'en tirer des conclusions définitives. Les étudiants franco-manitobains qui parlent anglais au foyer, qui fréquentent une école française ou une école anglaise et qui se considèrent nettement de dominance anglaise affichent un taux d'erreurs supérieur à tous les autres groupes (sauf le groupe d'immersion). On pourrait émettre l'hypothèse que ces étudiants, surtout ceux qui fréquentent l'école française, ont été considérés comme étant francophones et que, par conséquent, ils n'ont pas reçu la formation nécessaire en linguistique et en syntaxe pour remédier aux lacunes occasionnées par leur manque de contact avec le français en dehors du cadre scolaire.

Les résultats et les analyses que nous vous avons présentés nous donnent un aperçu général des différentes clientèles avec lesquelles nous devons travailler. Il est évident que, dans l'analyse des différents types d'erreurs commises par les étudiants, l'influence de la langue dominante est la source de plusieurs des difficultés éprouvées par les étudiants dans leur expression écrite.

NOTES

1. Depuis que l'enquête a été réalisée, deux autres postes de télévision francophones (Télé-Métropole et TV-5) se sont ajoutés. De plus, les auditeurs peuvent capter sur le câble la radio FM de Radio-Canada.

BIBLIOGRAPHIE

- BARIL, Paul (1984) *L'étudiant franco-manitobain: conséquence des contacts interculturels*, thèse (M. Éd.) Faculty of Graduate Studies, University of Manitoba, 202 p.
- ____ (1987) "Dominance linguistique et maintien de la langue chez la jeunesse franco-manitobaine", dans THÉBERGE, R. et LAFONTANT, J. (dir.) *Demain la francophonie en milieu minoritaire?*, Saint-Boniface, Centre de recherche du CUSB, p. 43-61.
- RICOU, Henriette (1990) "Langue et communication en milieu francophone minoritaire: les erreurs qui compromettent la transmission du message", p. 197-215 dans le présent document.

Valentin Végreville (1829-1903): le missionnaire et l'appel de la science

par Gilles Cadrin

*Faculté Saint-Jean
University of Alberta*

En 1897, Valentin Végreville envoyait une longue lettre à Émile Petitot, confrère missionnaire, ami, et en même temps rival au niveau scientifique, pour le féliciter à l'occasion de la parution de son dictionnaire déné qui comprenait une monographie dans laquelle il établissait, à partir de preuves tirées de légendes, de coutumes, d'interdits et de prescriptions dénés, l'origine asiatique des Chipewyan, des Peaux-de-Lièvre et des Loucheux (Petitot, 1876). Cette lettre était accompagnée d'une étude par laquelle le père Végreville cherchait à établir des liens entre les langues dénées et les langues algonquiennes (algiques). S'il reconnaissait que ses preuves pouvaient être insuffisantes pour établir l'origine commune des deux peuples, il affirmait qu'elles tendaient tout de même "à établir que tous les hommes descendent d'une même souche originale". Il ajoutait par la suite, toujours à l'appui de Petitot: "Cette insuffisance prouve négativement [...] que c'est dans l'Ouest qu'il faut aller chercher le berceau des Peaux-Rouges de l'Amérique"¹.

Par cette déclaration, Valentin Végreville mettait clairement en évidence l'orientation qu'avait prise la contribution scientifique des Oblats à l'étude des Amérindiens. La

connaissance des langues n'étant plus perçue exclusivement comme le support essentiel du travail missionnaire, elle devait aussi servir à combattre les adversaires de l'Église, les positivistes, les matérialistes et les américanistes qui niaient l'origine unique de tous les hommes. De plus, certains missionnaires oblats soutenaient que les études philologiques pouvaient mener à la compréhension de la diffusion de la population sur les territoires d'Amérique.

Valentin Végreville est un de ces missionnaires qui participa à l'élaboration de la facette scientifique de l'oeuvre des Oblats. Voyons donc comment sa vocation l'amena à entrer dans un des grands débats scientifiques de son époque, ce qu'il proposa et, enfin, ce que fut sa fortune scientifique et littéraire.

Lorsque Végreville se présenta chez les Oblats, à Marseille, en 1850, comment pouvait-il savoir ce qui l'attendait et l'orientation que prendrait sa vocation? Était-il poussé par la mystique de l'inconnu et de l'aventure qui entourait l'oeuvre des missions étrangères, au sommet de son expansion au milieu du siècle en dépit des deux tendances de plus en plus marquées depuis la Révolution française, les tendances au cléricanisme et à l'anticléricanisme? On sait que son milieu familial lui avait inculqué de profonds sentiments religieux et que la rencontre du célèbre père Léonard lui avait fait entrevoir la perspective d'être missionnaire au Canada². Par ailleurs, le rapport du noviciat mentionnait des talents ordinaires: en somme, si l'on pouvait entrevoir chez le jeune scolastique les promesses d'un missionnaire ardent, rien en lui n'annonçait qu'il serait un linguiste minutieux et patient et un chercheur acharné³.

Lorsque Végreville arriva à la Rivière-Rouge, en 1852, il portait en lui la ferveur missionnaire qui s'était emparée de la France, restée en grande partie royaliste et catholique en dépit des bouleversements politiques et sociaux qui avaient marqué la première moitié du siècle. Mais sans la connaissance des langues, sa ferveur missionnaire ne pouvait rien auprès des Amérindiens. Il passa donc son premier hiver à Saint-Boniface se consacrant à l'étude du cri et, au printemps de 1853, il fut envoyé à l'Île-à-la-Crosse. Pendant sa première année en mission, il continua encore à apprendre le cri ainsi que le montagnais. Le succès qu'il connut à l'apprentissage de ces deux langues fut remarquable⁴. Dès le printemps de 1854, il se rendit au lac Froid

et au lac La Biche où la présence de Montagnais et de Cris l'obligea à utiliser deux langues amérindiennes différentes.

Dans ces missions, on enseignait aux enfants en français car Mgr Taché avait, paraît-il, demandé aux prêtres et aux religieuses de franciser les Amérindiens⁵. Tout à fait d'accord avec son évêque sur ce point-là, Végréville l'assurait, en 1861, qu'à l'école de l'Île-à-la-Crosse, les soeurs et lui-même ne parlaient aux enfants qu'en français, déplorant le fait que ceux-ci ne se parlaient qu'en cri, ce qui expliquait, à son avis, pourquoi ils faisaient très peu de progrès dans la conversation⁶. Pourtant, même s'il voyait l'enseignement du français comme une priorité pour franciser les Amérindiens, Végréville continua à se faire un devoir de poursuivre l'étude des langues qu'il considérait indispensable au travail du missionnaire.

Cette conviction profonde, doublée de son obstination à se consacrer à l'étude des langues, n'allait pas cependant sans conflit. Obligé de vaquer au temporel autant qu'au spirituel, Végréville eut maintes fois l'occasion de se plaindre de la charge de travail physique que la mission lui imposait:

Nous faisons cela pour épargner l'argent des missions, dit-il; cependant je sens que ce n'est pas ma place. J'aimerais mieux étudier dans ma chambre et faire part de ce que je sais aux autres [...] que d'aller toute la journée suer sang et eau dehors pour revenir ensuite réciter un peu de bréviaire endormi⁷.

Pour des raisons de santé certes, mais surtout par goût personnel, Végréville arriva donc au cours des années à délaisser le temporel et, au dire du père Alphonse Gasté, à négliger même le spirituel pour se perdre dans ses études⁸.

L'oeuvre que le père Végréville préparait et qu'il décrivit plus tard comme un "travail de toute sa vie missionnaire"⁹ se résumait à des travaux de lexicographe, de grammairien et d'ethnologue. C'était, au départ, un travail de collection de données entrepris principalement dans les missions de l'Île-à-la-Crosse et du lac Caribou, de 1853 à 1864, et dans celle du lac La Biche, de 1865 à 1875. L'obédience par laquelle Mgr Grandin lui attribuait la mission du lac Sainte-Anne allait modifier radicalement le but de ses travaux.

C'est pour des raisons de santé que Végréville fut relevé de la responsabilité de la mission du lac La Biche en 1875 pour

assumer celle de la mission du lac Sainte-Anne, plus petite que la première, mais très négligée depuis l'établissement des Oblats à Saint-Albert, faute de ressources pécuniaires et faute surtout de missionnaires qui puissent parler l'assiniboine. Certes, l'état délabré des bâtiments de la mission et surtout l'indifférence des fidèles n'étaient pas de nature à remettre le missionnaire sur pied. Mais l'obligation d'apprendre une autre langue lui offrit un défi qui allait orienter sa vie pendant les vingt années suivantes. En effet, plusieurs lettres écrites pendant l'hiver de 1875-1876 racontent comment il s'était mis à l'étude de l'assiniboine¹⁰; puis, en mars 1877, Végréville laissa entrevoir la nouvelle orientation de ses travaux lorsqu'il annonça au père supérieur général qu'il avait commencé à envoyer au père Martinet "des articles curieux et scientifiques en même temps"¹¹. Qu'était-ce alors ce tournant particulier dans lequel le missionnaire s'était engagé?

Végréville s'était en somme remis à l'étude d'une autre langue non seulement pour les besoins de son ministère mais pour entrer dans le grand débat portant sur l'origine des Amérindiens, débat engendré par les penseurs positivistes, rationalistes ou matérialistes qui soutenaient que les Amérindiens pouvaient très bien avoir été créés de toute pièce en Amérique et que, par conséquent, ils ne se rattachaient pas à la souche commune des humains personnifiée par Adam et Ève.

Déjà, en réaction à ces voix inspirées par le besoin d'opposer l'observation et l'expérience à la Révélation ou encore mues par le désir de réclamer l'originalité et l'autonomie du Nouveau Monde par rapport aux Vieux Pays, un autre oblat, le père Émile Petitot, avait entrepris d'exposer ses vues, les fondant sur ses connaissances des peuples du Nord-Ouest. Son combat pour soutenir la validité des Écritures s'était en quelque sorte traduit en son couronnement par les sociétés scientifiques d'Europe et avait couvert de gloire les Oblats de l'Ouest canadien. En effet, ce missionnaire qui avait oeuvré dans le Grand Nord avait défendu brillamment l'unité d'origine de la race humaine au Congrès international des Américanistes tenu à Nancy en 1875. Il avait démontré que les légendes, les traditions, les coutumes, la langue des gens du Nord et la géographie de leur pays pouvaient offrir des preuves concrètes et irréfutables de l'origine asiatique des Amérindiens.

L'entrée de Végréville dans ce débat fut sans doute suscitée par les longues discussions qu'il avait soutenues avec Petitot

lorsque ce dernier était venu passer l'hiver au lac La Biche en 1873 pour se reposer. Certes, Végréville était motivé par la conscience profonde de l'obligation qui lui incombait de soutenir les vérités de la foi par ses écrits. Mais il était aussi motivé par le désir d'apporter plus de lumière sur la venue des peuples en Amérique. C'est pourquoi, réaffirmant le lien commun de tous les humains au couple originel, Végréville ajoutait que:

Si ce fait est certain à n'en pouvoir douter et s'il est également indubitable que le Peau-Rouge vienne de cette souche commune, il n'est point aussi évident, ni aussi facile de démontrer comment le Peau-Rouge est venu habiter l'Amérique ni comment il est devenu Peau-Rouge tel que nous le voyons aujourd'hui¹².

C'est donc à ces deux questions qu'il essayera de répondre par ses écrits «curieux». Dans le cadre de cette étude, nous passerons cependant sous silence ses réponses à la seconde question: elles sont peu développées, remplies de lieux communs et trop souvent gratuites.

En ce qui a trait à la première question, la plus importante, à savoir la venue des Peaux-Rouges en Amérique, il faut dire que Végréville n'étudie pas l'ensemble des peuples d'Amérique. Il considère que les théories de Petitot démontrant l'arrivée des Dénés et des Inuit par le détroit de Béring et les îles Aléoutiennes sont irréfutables¹³. Il limite donc ses études à l'origine des Cris, des Assiniboines et des Sioux. Établissant un lien entre les groupes algonquiens de l'Est et de l'Ouest du Canada, il cherche alors à démontrer quand et comment ils sont venus d'Europe et comment ils se sont propagés en Amérique.

Le point de départ de sa thèse de l'origine européenne des nations mentionnées repose sur les constatations suivantes: il y a sur les côtes de l'Atlantique des groupes algonquiens qui sont totalement différents des groupes iroquois; ils diffèrent par l'apparence physique et surtout par la langue. Cette présence de groupes différents se côtoyant s'expliquerait par l'arrivée des populations d'Europe à diverses périodes. Mais, pourquoi y a-t-il des Hurons et des Iroquois sur des territoires algonquiens, se demande Végréville? Là-dessus, il suggère deux interprétations. La première possibilité, c'est que les Hurons et les Iroquois soient venus en petit nombre et que les guerres tribales aient maintenu leur nombre relativement limité, nombre qui a été

surpassé par les nouveaux venus arrivant plus nombreux et sur une durée de temps plus considérable. L'autre possibilité, c'est que les Hurons et les Iroquois soient arrivés après les Algonquiens et que ces derniers leur aient laissé la possibilité de s'installer sur les côtes de l'Atlantique¹⁴.

Là où Végréville est le plus sûr de lui-même, c'est sur la séquence de l'arrivée des groupes algonquiens venus d'Europe: ils seraient passés par la Norvège, l'Islande, le Groenland et les terres à l'ouest de la mer de Baffin pour arriver au Labrador et sur les côtes plus méridionales de l'Amérique. Il soutient que s'il n'y a ni Assiniboïnes ni Sioux sur les côtes de l'Est c'est que les Cris les ont suivis, les refoulant vers le Sud et l'Ouest¹⁵. En somme cette interprétation de l'origine des Amérindiens s'apparente aux tentatives d'explications offertes par Thévet, par le père Charlevoix, par Grotius et, en général, par les premiers témoins européens de l'Amérique. Végréville s'oppose donc en partie à la thèse de Petitot qui expliquait l'arrivée des peuples d'Amérique exclusivement par le détroit de Bérिंग et les îles Aléoutiennes, suivie d'une diffusion qui s'était faite d'abord vers le Sud et ensuite vers l'Est. L'originalité de sa pensée réside ainsi dans le fait qu'il reconnaissait les fortes preuves qui militaient en faveur de l'origine asiatique de certains groupes, mais aussi dans le fait qu'il prétendait pouvoir prouver que les nations iroquoises et algonquiennes étaient arrivées en passant par le Nord de l'océan Atlantique.

La preuve de cette théorie, Végréville l'avance à partir de son étude des langues. D'abord il range les Assiniboïnes et les Sioux dans le groupe algonquien même si leurs langues diffèrent totalement de la langue des Cris au niveau de la grammaire. Il fait ce rapprochement parce qu'un huitième des mots ont des racines identiques. À son avis cela confirme que ces groupes sont originaires de pays limitrophes¹⁵.

Mais comment peut-il affirmer que ces trois groupes sont d'origine européenne? C'est en somme à partir des comparaisons entre les systèmes linguistiques qu'il espère "faire reconnaître l'unité d'origine entre les Cris, les Assiniboïnes et les peuples de l'Europe"¹⁶. La preuve la plus forte à ses yeux se fonde sur les rapprochements au niveau étymologique. Il dresse donc des tableaux où il compare le montagnais (chipewyan), le cri et l'assiniboïne à l'allemand, à l'anglais, au latin et au français.

L'assiniboine comparé aux langues européennes¹⁷

Assiniboine	cri	allemand	anglais	latin	français
Etchegnea	—	—	eternal	aeternus	éternel
Nangahan	anots noncum	nun	now	nunc	maintenant
Toua	tato	—	—	tot	tout
Kage	kakakiw	—	crow	corvus	corbeau

Comme l'indique le tableau ci-dessus, tous les mots assiniboines ne retrouvent pas toujours leurs équivalents dans chacune des langues. Végréville rappelle alors qu'il ne faut pas chercher l'homophonie entre tous les mots, lesquels se sont transformés d'une langue à l'autre. Ce qui importe, soutient-il, ce sont les rapports au niveau des racines des mots. Il conclut alors son étude du vocabulaire en disant:

À mesure que j'avance dans mon travail je me persuade de plus en plus qu'on ne peut refuser l'origine européenne à des nations dont la langue offre tant de ressemblances avec les dialectes parlés de l'autre côté de l'océan¹⁸.

Considéré aussi sous le rapport grammatical, l'assiniboine serait dérivé des langues européennes. Les pronoms personnels assiniboines «*miye*», «*niye*», «*iye*», «*engiyebi*», «*niyebi*» et «*iyebi*» ne sont autres que l'équivalent de «moi», «toi», le «*iye*» correspondant au «oi» français, et la deuxième personne étant devenue «*niye*» au lieu de «*tiye*» à cause du peu de fixité des consonnes du pronom indo-européen et de la tendance de l'assiniboine à remplacer les consonnes «d», «t», et «n»¹⁹. Les pronoms possessifs, démonstratifs et relatifs montreraient aussi des rapports qui tendent à confirmer sa thèse. Mais, au niveau des formes grammaticales, il y a des différences qui ébranlent la théorie de Végréville, car il doit reconnaître qu'à cause de son système polysynthétique l'assiniboine est tout à fait différent des langues européennes.

En dépit de la tendance à l'agglutination, tendance particulière aux langues algonquiennes, Végréville soutient qu'il y a analogie entre l'assiniboine et les langues européennes parce qu'à leur façon, ces dernières emploient de «petits mots» qui, comme les affixes des langues amérindiennes, «peuvent être retranchés, ajoutés, changés en d'autres, selon que le besoin s'en fait sentir»²⁰. Par exemple, les phrases suivantes, «vas-y», «prêtez-

la-moi», illustrent une sorte de polysynthétisme qu'on retrouve dans les langues européennes. Donc la preuve est faite de la souche commune des deux groupes. Végréville crie alors victoire:

Après avoir écrit ces pages, dit-il, je me demande s'il se trouvera une seule personne qui puisse douter de l'origine européenne de l'iesga (assiniboine). Si toutefois je me trompe, qu'on me montre une langue qui offre plus de traits de ressemblance avec les langues européennes, sans que pourtant on puisse lui assigner la même origine; alors je continuerai la lutte par de nouvelles recherches, jusqu'à ce que mon répertoire soit épuisé²¹.

En plus de la certitude que la philologie offre, Végréville a établi, à partir des croyances religieuses et des légendes, la confirmation de l'origine européenne des Cris et des Assiniboines, la clef de cette confirmation se trouvant d'abord dans la démonstration que ces groupes croyaient à un être supérieur avant même l'arrivée des missionnaires. Effectivement la preuve est facilement faite car, sans vouloir idéaliser les Amérindiens, Végréville trouve qu'il y a un haut niveau de moralité chez eux, qui s'explique par le respect des lois naturelles imprimées dans le cœur de l'homme à la création du monde. Certes, admet-il, ils n'ont pas la connaissance des lois positives parce qu'ils ont été laissés à eux-mêmes pendant 3 000 à 4 000 ans depuis qu'ils sont partis du pied de la tour de Babel pour se répandre sur l'Europe et ensuite traverser en Amérique. Mais, ils ont gardé la connaissance des lois naturelles et une compréhension de la place de l'homme au milieu d'êtres invisibles et spirituels²². Cette vision du monde démontre donc qu'ils appartiennent à la souche commune des humains.

Il reste cependant à savoir quand et comment ces peuples sont venus en Amérique. Pour trouver la réponse, Végréville puise dans les légendes des personnages *Wisaketsak* chez les Cris²³ et *Iwaapisa* chez les Assiniboines²⁴, et il s'en sert comme un de ses arguments les plus forts. Il soutient que si les Cris et les Assiniboines, peuples de l'intérieur des terres qui n'ont jamais vu l'océan, affirment dans ces légendes qu'ils sont originaires de l'autre côté de l'océan, il faut ajouter foi à leurs croyances populaires. Il faut les croire aussi car leurs affirmations se fondent sur des légendes qui recréent, avec des nuances et des anachronismes, il est vrai, l'histoire biblique.

Selon la légende, *Wisaketsak*, personnage créé sans avoir de père ni de mère, vivait entouré d'animaux de l'autre côté de la mer. Un jour, cet Adam décida de traverser en Amérique en montant sur le dos d'un loup qui s'épuisa vite; il fit alors appel à l'aigle pour l'aider à terminer la traversée. Selon Végréville, le loup représente les difficultés des premières traversées, tandis que l'aigle suggère la rapidité et la facilité créées par de meilleurs bateaux. Rendu en Amérique, *Wisaketsak* eut une soeur avec laquelle il vécut dans le bonheur jusqu'au jour où des marins, les Mains-Rouges, étant descendus de leur bateau, tuèrent son loup. Pour se venger, *Wisaketsak* abattit le chef des Mains-Rouges et en retour, pour le punir, les marins provoquèrent le déluge. *Wisaketsak* ayant construit un radeau fit alors monter sa soeur et quelques-uns de tous les animaux. Ils voguèrent jusqu'à ce que *Wisaketsak*, par son souffle, eût asséché la terre²⁵.

Selon Végréville, en dépit des anachronismes, des substitutions de faits et de personnages, cette légende, dont nous n'avons retenu que l'essentiel, met en scène divers personnages et faits bibliques, et constitue une preuve importante en faveur de la thèse de l'origine européenne des Cris et des Assiniboïnes.

Il reste cependant à déterminer la période à laquelle ont eu lieu les migrations, et une autre légende de *Wisaketsak* en offre la réponse. Selon cette dernière, *Wisaketsak* partit un jour dans le but d'attraper le soleil dans un collet pour mieux l'observer. Il tendit donc ses collets sur la route du soleil et, le lendemain, il le trouva pris, mais le malheur voulut que ses rayons risquaient de tout embraser. Incapable de s'en approcher, il fit appel à son frère le Rat qui libéra le soleil. On se souvient de ce jour comme ayant été plus long et plus chaud que tous les autres²⁶.

Face à cette légende, Végréville se pose la question suivante: si les Cris connaissaient l'arrêt du soleil dont parle la Bible, n'était-ce pas parce qu'ils vivaient assez près de la Palestine pour avoir connaissance du miracle opéré en faveur de Josué pendant sa conquête des Cananéens²⁷? Il prétend alors que ce n'est pas la bonne conclusion car le miracle ne fut pas apparent seulement dans la région de Gabaon, mais même en Amérique. En effet, si les Cris ont voulu illustrer l'arrêt du soleil par la prise au collet, comme se prend un animal, c'est qu'ils voulaient dire que le phénomène s'était opéré vers neuf heures du matin. Or, en interprétant la Bible, il semblerait plausible que Josué ait demandé

à Dieu d'arrêter le soleil vers trois heures de l'après-midi. Il y a donc une différence de six à sept heures entre l'événement des deux récits. Végréville demande alors où se trouve le lieu où il y a un décalage horaire de six à sept heures par rapport à la Palestine. La réponse c'est, en Amérique, dans les provinces Maritimes ou en Nouvelle-Angleterre. Donc, à l'époque de Josué, les Cris et les Assiniboïnes occupaient les côtes de l'Est et leur immigration était terminée²⁸. Or, comme ces peuples n'étaient pas tombés dans l'idolâtrie comme les nations d'Europe et d'Asie, – et ce fait est illustré par le peu de respect de *Wisaketsak* lorsqu'il capture le soleil –, Végréville estime qu'ils avaient dû avoir quitté l'Europe entre quatre et sept cents ans après le Déluge. De là sa conclusion:

[...] il paraît démontré que l'Amérique a commencé à se peupler 2 000 ou 2 200 ans avant Jésus-Christ, et que l'immigration s'est terminée vers l'an 1500, ce qui donne 500 ou 700 ans pour l'arrivée successive des diverses nations et leur placement²⁹.

Que penser de toutes ces hypothèses tirées par les cheveux, soutenues par des affirmations gratuites et étayées par des preuves qui reposent sur les croyances populaires et la foi? Certes ses théories font sourire, mais Végréville, comme plusieurs autres, par son obstination et son travail, a contribué à préparer la voie aux découvertes du XX^e siècle. C'est en effet de cette façon qu'il considérait son rôle: comme celui d'intermédiaire entre le terrain où se fait la recherche et le cabinet des savants qui, dit-il, "ont la science et leurs livres à leur disposition"³⁰. Son travail consistait donc à recueillir patiemment des données pour les fournir aux savants avec l'assurance que ceux-ci pourraient faire triompher la Vérité.

Si les travaux des exégètes, tels Graf et Wellhausen, ont démontré qu'on ne pouvait plus établir l'histoire de l'humanité en fonction de la chronologie biblique, si les historiens, les ethnologues et les archéologues ont démolé les théories de Végréville, faut-il voir en cela la cause de son infortune littéraire? Il semblerait que non, car un concours de circonstances explique en partie pourquoi son oeuvre est restée inédite.

D'abord, il faut dire que Mgr Taché ne s'était pas montré tendre à l'endroit d'une de ses premières oeuvres dont il avait dit:

Quelques passages sont absurdes; d'autres tout à fait faux. Et la fumée de vanité dont elle est imprégnée a fait de l'auteur un personnage bien différent de lui-même³¹.

En dépit de ces commentaires négatifs, en 1881 Mgr Grandin encouragea Végréville à publier ses dictionnaires assiniboïnes et ses monographies. Malheureusement, il demanda au père Petitot de s'en charger en même temps qu'il s'occuperait de la publication du dictionnaire montagnais du père Le Goff³². Par méfiance, sans doute, Végréville refusa de confier son oeuvre à un confrère, mais rival au niveau scientifique.

L'occasion ayant été perdue, il s'adressa de nouveau à Mgr Grandin en 1883 pour qu'il appuie la publication de son ouvrage sur la langue assiniboïne:

Il me manque, dit-il, que l'approbation du conseil du vicaire. C'est là me dit le Père André et le Père Fourmont que vous échouerez. Tout le monde est persuadé du mérite de l'ouvrage. Mais la jalousie vous fera sortir un gros NON de la bouche de tous les conseillers³³.

Effectivement, Végréville s'était fait des ennemis. Il avait répondu à l'appel de la religion mais aussi à l'appel de la science et plusieurs de ses confrères lui reprochaient d'avoir négligé la première pour la seconde.

Par la suite, en 1887, Alphonse Pinart lui offrit de publier ses grammaires et ses dictionnaires cris et assiniboïnes mais, parce que les Oblats étaient incapables de lui payer un voyage à Paris, il dut renoncer à l'offre du généreux éditeur des travaux des missionnaires d'Amérique³⁴. Déçu de cet autre échec, il en fit part au père Louis Soullier: "Les années s'écoulaient, dit-il, déjà dix ans ont passé depuis que le monde savant demande mes ouvrages"³⁵. Il se résignait alors à se faire imprimer au Canada lorsqu'en 1888, James C. Pilling, directeur du *Smithsonian Institution*, lui écrivit pour demander de l'information sur ses travaux et, par la suite, pour lui suggérer de les publier sans toutefois lui faire des promesses dans ce sens³⁶. En 1890, le *Canadian Institute* se disait prêt à le publier, mais rien n'en ressortit. Les années qui suivirent furent si pénibles que Végréville demanda de sortir de la congrégation des Oblats. Enfin, en décembre 1894, il offrit à J.C. Pilling de lui présenter personnellement ses ouvrages³⁷. Il se rendit à Washington; on lui fit les compliments d'usage, mais on exprima le regret que son

oeuvre ne soit écrit qu'en français car le gouvernement avait, paraît-il, défendu à l'institut de publier dans une autre langue que l'anglais. C'était une réponse polie qui ne mettait pas en cause la validité des travaux de Végréville. Mais il faut ajouter par ailleurs qu'en 1894 était parue l'étude de J. Owen Dorsey portant sur les Sioux et les Assiniboines, deux groupes amérindiens qui faisaient l'objet de la *Monographie des Dakota-Iesga* du père Végréville.

Après l'échec de son rêve, la publication de ses oeuvres sur les langues crise, montagnaise et assiniboine, c'est-à-dire quelque six ou sept volumes de mille pages, Végréville se tourna de nouveau vers le père Louis Soullier, supérieur général des Oblats, pour qu'il intercède en sa faveur, de sorte que par ses écrits il puisse "contribuer au bien de la religion, à l'avancement de la science et à l'honneur de [sa] chère Congrégation"³⁸. Un an plus tard, il revenait à la charge annonçant au père Soullier que le consul de France au Canada, monsieur Kleeykoski, lui proposait de faire imprimer ses ouvrages en France au compte du gouvernement, "réservant, disait-il, pour notre beau pays l'honneur qui en reviendra à la religion et à la science"³⁹. Cette fois-ci, les événements politiques de 1895, en France, annulèrent les promesses du consul. Tout indique que par la suite le missionnaire renonça à se faire publier.

Aujourd'hui, Valentin Végréville, missionnaire dans les Prairies, est un inconnu du monde des sciences, monde dont il n'a pu résister à l'appel. Son oeuvre est restée inédite. Seul, un village de l'Alberta, portant son nom, rappelle son oeuvre religieuse.

NOTES

1. *Alberta Provincial Archives* (APA), V. Végréville à É. Petitot, 16 février 1879 (copie).
2. De son vrai nom, Jean-Claude Léonard Baveux. Ce prêtre, d'abord sulpicien, était entré chez les Oblats à Longueuil. De 1846 à 1848, il avait mené une campagne de recrutement en Europe (Carrière, 1976, p. 52-53).
3. APA (Aristide Phillippot ?), "R.P. Valentin Végréville, O.M.I.: 1829-1903", 1934 (inédit), p. 1-3.

4. *Ibid.*, p. 6.
5. Archives de l'archevêché de Saint-Boniface, R. Rémas à Mgr A. Taché, 27 décembre 1865.
6. Archives Deschâtelets (AD), V. Végréville à Mgr A. Taché, 12 juin 1861.
7. AD, V. Végréville à Mgr A. Taché, 15 avril 1861.
8. À la suite des rapports du père A. Gasté à Mgr Taché, Végréville fut retiré de la mission de Saint-Pierre et ramené à Saint-Boniface, où il fut supérieur du Collège de 1864 à 1865. (AD, A. Gasté à Mgr A. Taché, 10 avril 1864)
9. APA, V. Végréville à Alphonse Pinart, 16 avril 1887.
10. APA, V. Végréville au père Augustin Maisonneuve, 16 décembre 1875; V. Végréville à soeur C. Cox, 8 février, 8 mars et 16 novembre 1876 (copies).
11. APA, V. Végréville au supérieur général, mars 1876 (brouillon-copie).
12. APA, V. Végréville, "Monographie des Dakota-Iesga", s.d. (manuscrit), p. 99.
13. APA, V. Végréville à Émile Petitot, 16 février 1879 (copie).
14. APA, V. Végréville, "Monographie des Indiens Cris de l'Ouest", p. 124 (texte dactylographié). Aujourd'hui les découvertes archéologiques tendent à démontrer que les Iroquois et les Hurons se seraient installés seulement de la région des Grands Lacs jusqu'en bas de Québec.
15. *Ibid.*, p. 123.
16. APA, V. Végréville, "Notes philologiques sur les langues indiennes comparées aux langues européennes", 1879 (inédit), p. 4.
17. *Ibid.*, p. 6-10.
18. *Ibid.*, p. 16.
19. *Ibid.*, p. 16-17.
20. *Ibid.*, p. 23.
21. *Ibid.*, p. 21.
22. *Ibid.*, "Monographie des Indiens Cris de l'Ouest", p. 86-96.
23. *Ibid.*, p. 109-113.

24. *Ibid.*, "Monographie des Dakota-Iesga", p. 29-30.
25. *Ibid.*, "Monographie des Indiens Cris de l'Ouest", p. 134-145.
26. *Ibid.*, p. 113-114.
27. *Ibid.*, p. 136.
28. APA, "Monographie des Dakota-Iesga", p. 29-30.
29. *Ibid.*, p. 31.
30. APA, A. Végréville à G. Martinet et sup. gén., mars 1876.
31. AD, voir Notes préliminaires par G. Lesage, dans "Le NEHIYAWIYINI. Plusieurs de ses rapports avec le Dakota-Iesga... Ses rapprochements avec les peuples de l'ancien monde. Sa différence avec les Déné-Dindjié", s.d.
32. APA, É. Petitot à V. Végréville, 17 mars 1881.
33. APA, V. Végréville à V. Grandin, 30 novembre 1883.
34. APA, V. Végréville à Alphonse Pinart, 16 avril 1887; 24 août 1887.
35. APA, V. Végréville à L. Soullier, 24 février 1888; 8 septembre 1888.
36. APA, James C. Pilling à V. Végréville, 10 novembre 1888; 20 décembre 1888.
37. *Smithsonian Institution*, V. Végréville à J.C. Pilling, 26 décembre 1894, 20 janvier 1895.
38. AD, V. Végréville à L. Soullier, 8 novembre 1894.
39. *Ibid.*, 8 novembre 1895.

BIBLIOGRAPHIE

- CARRIÈRE, Gaston (1976) *Dictionnaire biographique des Oblats de Marie-Immaculée au Canada* (tome 1), Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 350 p.
- DORSEY, J. Owen (1894) "A Study of Siouan Cults", *Eleventh Annual Report of the Bureau of Ethnology to the Secretary of the Smithsonian Institution, 1889-1890*, Washington, p. 361-544.
- PETITOT, Émile (1876) *Dictionnaire de la langue déné-dingjié*, Paris, Ernest Leroux.

Échecs et pièges du langage dans *Nipsya*

par Paulette Collet

*St. Michael's College
University of Toronto*

Fille d'une Amérindienne et d'un Irlandais qui l'ont abandonnée tout enfant, Nipsya a été élevée par sa grand-mère crise. Sa langue maternelle est donc le cri. La conversation de ces deux femmes simples se limite à des sujets quotidiens. Quoique les longs discours fleuris l'enchantent, la grand-mère est peu prolixe. Si, bien inutilement, elle met sa petite-fille en garde contre les Robes Noires et contre le danger de s'amouracher d'un catholique ou d'un "monsieur", la vieille Amérindienne, d'ailleurs douée d'une rare faculté d'intuition, ne perd pas son temps en vaines paroles. De toute façon, point n'est besoin de longues conversations entre la vieille femme et l'adolescente: elles se connaissent si bien qu'elles se devinent (Bugnet, 1988, p. 21, 53).

Mais lorsque Nipsya quitte la sécurité de la chaumière et de l'isolement pour "le grand chantier blanc", elle fait face à un monde plus sophistiqué et plus complexe. Chez ses cousins, métis comme elle, on parle rarement le cri que l'on considère impropre à l'expression de pensées élevées: "Le Kri [*sic*] est une belle langue, déclare Vital, et je ne la méprise pas, mais il ne peut pas exprimer toutes les idées nouvelles¹ de façon claire. Pourquoi n'apprendrais-tu pas le français?" (p. 56)

L'oncle de Nipsya, le bonhomme Cléophas, ne parle même pas le cri. Nipsya est donc obligée d'avoir recours au français qu'elle ne connaît que très imparfaitement. Il n'est pas étonnant que le verbe *comprendre*, à tous les temps et généralement au négatif, soit un des mots les plus fréquemment utilisés dans le roman et qu'on y trouve aussi souvent ses synonymes: *suivre*, *saisir*, *entendre*.

Le premier problème qui se pose pour l'adolescente est celui des accents. La prononciation de ses cousins et de leur père, qui lui ont sans doute inculqué les rudiments de français qu'elle possède, lui est familière, mais tous ceux qu'elle rencontre ne parlent pas cette langue de la même façon. Elle s'en est déjà aperçue au poste de la *Hudson's Bay Company*, où elle a de la peine à comprendre le facteur, monsieur Alec; car "il parlait le français comme, disait-on, les gens des vieux pays" (p. 8-9). Quant au père Lozée, il a beau "parler haut", "elle ne saisissait pas toutes ces paroles [...] parce que ce français avait un accent inaccoutumé. Au "bonsoère" des Métis il répondait "bonsoar" (p. 46).

Tant que la conversation se limite à des sujets simples comme la nourriture ou les travaux des champs, la jeune fille n'a guère de mal à la suivre ni à s'exprimer, mais dès qu'on sort du domaine familial, elle se sent déroutée. Elle ignore, par exemple, ce qu'est un *canon*, à la fois le nom et la chose (p. 39), ce que signifient *catéchisme* ou l'adjectif *candide* (p. 56); elle n'a nulle notion de ce que peut être la sainteté (p. 77).

La personne avec qui elle communique le plus facilement est l'oncle Cléophas. Rien de compliqué chez cet être bavard et chaleureux, ce qui n'empêche pas l'ancien voyageur d'évoquer les aventures passionnantes qu'il a vécues. Ses récits, ses commentaires, dans une langue simple mais pittoresque, vont droit au cœur de Nipsya: "Elle goûtait toujours chez son oncle l'expression en termes communs d'une grande expérience et de larges idées" (p. 71).

Tout comme elle est charmée par les belles histoires de Cléophas, Nipsya est émue jusqu'aux larmes par le récit en cri de la vie du Christ. Et ce qui lui plaît dans ce que tente de lui enseigner monsieur Alec, ce sont "les histoires des grandes amours chantées par les hommes" (p. 151). Elle s'enivre de ces légendes comme elle s'enivre de musique. D'ailleurs, quand l'Écossais lui demande ce que représente, pour elle, le bonheur,

elle répond sans hésiter: "C'est quand vous me parlez de belles choses et quand vous jouez du violon" (p. 159).

Il en va tout autrement lorsqu'il ne s'agit plus d'idées concrètes. Quand monsieur Alec veut lui faire prêter à la nature des sentiments humains, Nipsya se rebiffe. Ni l'hiver ni un arbre défeuillé ne lui paraissent tristes. "Un arbre n'est pas triste". "L'hiver est bon", déclare-t-elle péremptoirement (p. 142). D'ailleurs, la conversation du facteur lui paraît oiseuse et difficile à suivre parce qu'il parle "le français des vieux pays".

Elle n'approuvait pas qu'on perdît ainsi son temps à causer de choses aussi vagues sans un but précis. Puis, malgré qu'elle eût fait beaucoup de progrès dans le français depuis deux mois, l'élocution trop choisie de monsieur Alec le rendait par instant difficile à entendre, et la mettait en infériorité, ce qui lui déplaisait beaucoup (p. 143).

Lorsqu'il s'agit de religion, le langage lui semble plus obscur et plus énigmatique encore. Elle comprend souvent les mots des prières, pris individuellement, mais lorsqu'ils sont réunis, "cela formait un tout qui lui échappait. Et encore, il y avait des mots qu'elle n'avait jamais entendu prononcer que par monsieur Alec, quand il parlait aux voyageurs, et qu'elle ne comprenait pas du tout" (p. 35). Si la vie du Christ lui a paru une belle histoire, même les spécialistes en la matière ne parviennent pas à faire comprendre à Nipsya la notion du pardon, si étrangère à sa race. D'ailleurs, elle se lasse bientôt de suivre un discours où se mêlent trop de "termes inconnus ou peu employés" (p. 51).

Lorsque c'est Vital qui tente de l'initier aux mystères du christianisme, il n'a guère plus de succès. Il faut avouer d'ailleurs que le jeune homme n'est pas doué pour l'enseignement. Un des préceptes qu'il voudrait inculquer à son élève, c'est qu'il faut "Faire ce qu'on croit bon du mieux que l'on peut" (p. 86). Mais que signifie le mot *bon*? Bon pour qui, pour quoi? Il est évident que, pour Nipsya, qui n'est pas chrétienne et qui ne sait à peu près rien du christianisme, le mot n'a pas le même sens que pour Vital. Il oublie qu'il faudrait d'abord définir clairement pour la jeune fille le sens des mots qu'il emploie, comme le préconise John Wilson dans *Language and Christian Belief*:

One essential task which religious believers have to perform, therefore, is to give the individual words in religious language a clear and unambiguous descriptive meaning

where such meaning is required. This applies both to what we might call technical religious words – words like ‘God’, ‘soul’, ‘grace’, and so on – and also to words used metaphorically – ‘love’, ‘father’, ‘kingdom’, etc.² (Wilson, 1958, p. 12)

Vital ne semble même pas désireux de s’expliquer clairement. Jamais il n’a recours à des images que pourrait apprécier Nipsya. Il est vrai qu’il est difficile d’expliquer clairement certains concepts. Mais Vital paraît totalement incapable d’imaginer à quel point sont saugrenues pour Nipsya les idées qu’il préconise – telle, par exemple, l’idée du renoncement sur laquelle il revient inlassablement. Pour l’adolescente, habituée aux dures pratiques du jeûne chez les Amérindiens, renoncer signifie ne pas céder à la gourmandise ou à la faim (Bugnet, 1988, p. 77). Il n’est pas surprenant qu’elle ne saisisse pas non plus très bien le sens de la règle: “Faire ce qu’on croit bon du mieux que l’on peut”. Elle la répète fréquemment, puisqu’elle est chère à Vital, mais un peu comme un enfant répète les mots d’une prière, sans vraiment en pénétrer le sens. Et comment Vital peut-il s’imaginer que Nipsya, qui ne sait même pas ce qu’est un livre, puisse comprendre des passages tirés textuellement de *L’imitation de Jésus-Christ* et où il est question de la grâce? “Je crois que ce livre-là sait bien des choses, déclare-t-elle, mais je n’ai pas tout compris. Qu’est-ce que c’est que la grâce?” (p. 95) Peut-être ici Vital a-t-il raison de lui conseiller de poser directement la question au Grand Esprit, d’autres plus savants que le jeune homme y ayant perdu leur latin... Toutefois, quand Nipsya demande à Alma comment on entre en communication avec le Grand Esprit, celle-ci se “fourvoie dans un fouillis de considérations où Nipsya ne parvenait pas à la suivre” (p. 96) car, nous dit l’auteur, Alma “n’avait point l’esprit net et précis” (p. 96). Mais comment répondre à une pareille question, quelque net et précis qu’on ait l’esprit? Après tout, Dieu ne se montre guère bavard dans ses rapports avec les humains. Néanmoins, les explications embrouillées d’Alma servent au moins à enrichir le vocabulaire français de Nipsya (p. 96).

Étrange mentor que ce Vital! Il semble croire que quelques phrases obscures transformeront Nipsya par une sorte d’osmose et ne fait preuve envers elle que de ce qu’elle qualifie “d’indifférente bienveillance” (p. 122). “Bienveillance” paraît ici un euphémisme. «Indifférente condescendance» semblerait plus approprié. Peut-être est-ce là une des raisons de l’échec de Vital en tant que

mentor. Il ne fait aucun effort pour se mettre à la portée du disciple. Pourtant, Nipsya, qui le comprend peu ou prou, voudrait qu'il parlât davantage. À la même page, nous lisons: "Ne parlerait-il donc jamais?" et plus loin "Peut-être cela le ferait-il parler?" (p. 123) Mais pour Nipsya, "parler" signifie parler d'amour. Les paroles que prononce Vital ne sont jamais celles qu'elle souhaite entendre. Pour quelqu'un qui prêche le renoncement, il manque d'ailleurs singulièrement de charité envers sa petite cousine. Il adopte un ton supérieur, arrogant même – ne possède-t-il pas la vérité? – et pousse la taquinerie jusqu'à la raillerie, voire jusqu'à la méchanceté. Dès l'arrivée de Nipsya au grand chantier blanc, il blesse, sans ménagement, la fierté de la jeune fille en faisant ressortir ce qu'elle ignore (p. 40). Plus tard, il insinue que les deux bêtes qu'il vient de dompter sont de meilleurs chrétiens que Nipsya. Fier de leur docilité, il déclare, moqueur:

[...] Elles obéissent à la voix de leur maître et font leur devoir du mieux qu'elles peuvent. Je crois que je vais les aimer comme mon prochain.

Nipsya se crut visée par ces paroles et son cœur se serra (p. 92).

Serait-ce parce qu'il est insensible ou parce qu'il est amoureux que Vital est si cruel, si peu chrétien? Loin de servir à l'instruction de Nipsya, le langage du jeune homme se fait blessant, destructeur.

Pas plus qu'elle ne réussit à comprendre la religion chrétienne à travers l'enseignement de Vital, Nipsya, qui n'a pas l'usage du monde, ne parvient à déchiffrer les êtres. Celui qu'elle aime est une énigme, non seulement pour elle, mais même pour Cléophas et Alma qui ont du mal à le percer à jour (p. 124). "On ne sait jamais ce que Vital pense, à moins qu'il parle", déclare Alma (p. 23). Mais, lorsqu'il parle, le jeune homme paraît encore plus impénétrable à Nipsya qui n'est pas à même de déceler le sens profond des paroles. Elle n'a pas compris non plus les intentions de monsieur Alec. "Vous voyez trop les choses telles qu'elles sont", déclare-t-il (p. 142). En fait, n'est-ce pas là la grande différence entre la naïve adolescente et les êtres plus sophistiqués qui l'entourent? Elle n'entend que les mots que l'on dit et ne saisit que leur sens littéral. Notons, toutefois, que Vital aussi interprète mal les intentions de Nipsya. Il lui reproche de poser

trop de questions qu'il attribue à la curiosité, alors que Nipsya ne cherche qu'à mieux le connaître pour pouvoir lui plaire: "il ne savait pas lire en elle, et c'était une peine bien amère de le sentir si mal interpréter ses efforts" (p. 100).

Mais si le langage semble souvent énigmatique, ambigu ou même incompréhensible, il est d'autres signes qui ne trompent pas. Un geste, une expression involontaires sont plus révélateurs que de longues phrases. Nipsya ne parle guère, mais tous savent lire dans le coeur de cette adolescente sans artifice: sa grand-mère (p. 53), Cléophas (p. 84), Alma (p. 123), et surtout Vital. "Vital voyait tout", pense-t-elle (p. 57), et lorsqu'il s'agit d'interpréter les gestes plutôt que les paroles de sa cousine, il est généralement bon juge. Si elle est peu habile à comprendre les réactions de ses cousins, Nipsya ne se trompe pas non plus lorsqu'il s'agit de deviner ce que pensent les êtres plus proches de la nature, tels sa grand-mère ou Mahigan.

Plus que les gestes encore, ce sont les yeux qui sont révélateurs. Alors que les paroles peuvent nier la pensée, le regard ne peut guère mentir. Il y a, dans le texte, de multiples allusions à ces «miroirs de l'âme» qui disent ce que les mots ne peuvent pas ou ne veulent pas dire. Ceux de Nipsya sont "toujours pleins d'une expression rarement parlée" (p. 119). D'ailleurs, elle "connaissait bien les expressions des yeux des jeunes hommes" (p. 28). Bien sûr, c'est aux yeux de Vital qu'il est le plus souvent fait allusion puisque la plus grande partie du roman se déroule du point de vue de Nipsya. Lorsque son cousin l'intimide, elle voudrait "trouver la hardiesse de le regarder aux yeux" (p. 25). Les yeux de Vital sont parfois "malicieux" (p. 33), mais "toujours bons et francs" (p. 31); si, sous l'effet de la colère, ils peuvent devenir "insondables" (p. 122) ou "pleins d'une fureur flambante" (p. 28), ils révèlent parfois un attendrissement qui dément des paroles souvent dures (p. 75). Mais c'est surtout chez Mahigan, être instinctif, que le regard trahit les sentiments. Il est vrai que ce regard ne change guère d'expression lorsque le jeune Amérindien est en présence de Nipsya: les petits yeux noirs ardents, des yeux qu'elle devine même quand elle ne les regarde pas, "lui communique[nt] un sourd et puissant désir" (p. 126). Au contraire, ceux de monsieur Alec, intellectuel plutôt tendre, sont "souriants et calmes" (p. 140), pleins de "sympathie sérieuse" (p. 138).

À la fin du roman, lorsque monsieur Alec se marie et que Nipsya frôle la mort, l'attitude de Vital change. Mû par la pitié et le remords, il quitte – pour un temps, du moins – le ton supérieur qu'il adoptait et convient qu'il a eu tort de douter de l'honnêteté des rapports entre Nipsya et le facteur. Il est bien tard. Nipsya "ne comprend plus rien [...] ne veu[t] plus rien" (p. 170). Pourtant, trop lasse pour réagir, elle se laisse emmener au grand chantier blanc. Elle finira par comprendre ce que signifie "renoncement", non pas grâce aux explications de Vital ou du père Lozée, mais à travers le beau geste de Mahigan qui meurt pour racheter le frère qu'il croit avoir tué. Ce n'est qu'après le sacrifice de l'Amérindien que le sens des paroles "Faire ce qu'on croit bon du mieux que l'on peut" pénétrera enfin l'âme de Nipsya. Alors seulement, elle commence à comprendre ce qu'avait voulu lui enseigner Vital. Celui-ci s'est enfin rendu compte que l'exemple parle mieux au cœur de Nipsya que les maximes. Il choisit maintenant de lui représenter le christianisme comme une religion d'amour plutôt que d'insister sur ses aspects rébarbatifs. Parfois, lorsqu'il lui dit "les grandes amours divines", la foi et le courage des grands saints et des grands héros (p. 196), une "ferveur pieuse" s'empare d'elle, "ferveur" qui semble d'ailleurs bien proche de l'ivresse qu'elle ressentait aux récits de monsieur Alec. La mort, à la fois stoïque et chrétienne, du bonhomme Cléophas achèvera la conversion de Nipsya: "sa mémoire et son exemple devaient être pour Nipsya surtout, semences de plus haute vertu" (p. 205). C'est dans cet exemple que la jeune femme puisera la force de se séparer de Vital et de l'encourager à partir se battre pour la cause des Métis. L'éducation de Nipsya est maintenant accomplie.

Car il s'agit bien ici d'éducation, à la fois sentimentale et religieuse, les deux aspects étant d'ailleurs liés. Non pas seulement de l'éducation de Nipsya, mais aussi de celle de Vital. Il y a bien des raisons pour lesquelles celui-ci a pour patronyme Lajeunesse. Devant la courageuse dignité et la souffrance silencieuse de sa cousine, devant sa conduite exemplaire, l'orgueilleux jeune homme, si sûr de lui au début du roman, a compris que le christianisme ne consiste pas en d'obscures vaines formules. Sans même s'en rendre compte, Nipsya lui a appris que le vrai chrétien devrait prêcher d'exemples. S'il ne peut renoncer à la prolixité – ses discours semblent se faire de plus en plus longs –, Vital comprend enfin ses torts envers Nipsya; il lui demande

pardon. Grâce à elle, il est devenu un homme mûr et, peut-être, un meilleur chrétien.

Sans doute l'incommunicabilité et les pièges du langage sont-ils des thèmes courants de toute littérature depuis les temps les plus reculés. Le XX^e siècle en a fait un véritable *leitmotiv*. Chez Bugnet, le langage semble séparer les êtres plutôt que de leur permettre de se rejoindre. Les protagonistes de *La forêt* (Bugnet, 1935) en arrivent à ne plus oser parler. Dans *Nipsya*, un geste, un regard peuvent être plus signifiants et moins trompeurs que les paroles. Le langage mène le plus souvent locuteur et interlocuteur à une impasse, mais un seul acte exemplaire parle plus éloquemment que les plus beaux préceptes couchés dans une langue choisie.

NOTES

1. L'adjectif peut paraître étrange ici: il s'agit d'une religion vieille de près de deux mille ans!
2. Une tâche essentielle pour les croyants, c'est donc de définir avec précision et clarté la signification des mots du langage religieux, pris individuellement, quand les circonstances l'exigent. Ceci s'applique à la fois à ce que nous pourrions appeler les mots religieux techniques – tels que "Dieu", "âme", "grâce" et ainsi de suite – et aussi aux mots employés métaphoriquement, tels que "amour", "père", "royaume", etc. – . (Traduction de l'auteur) Voir aussi Wilson (1969, p. 25)

BIBLIOGRAPHIE

- BUGNET, Georges (1988) *Nipsya*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 216 p. (Édité pour la première fois chez Garand, Montréal, 1924, et signé Henri Doutremont)
- ____ (1935) *La forêt*, Montréal, Éditions du Totem, 236 p. (Réédité aux Éditions des Plaines, Saint-Boniface, 1984, 239 p.)
- WILSON, John (1958) *Language and the Christian Belief*, London, MacMillan & Co., 105 p.
- ____ (1969) *Language and the Pursuit of Truth*, Cambridge, Cambridge University Press, 135 p.

***La forêt et Maria Chapdelaine:* une nature, deux visions, deux signes**

par Jean R. Côté
Athabasca University

Il est des oeuvres qui remplissent, pour employer l'expression de Mieke Bal, "la condition de l'infinité des lectures possibles" (Bal, 1977, p.109). On ne saurait être trop téméraire en avançant que deux des créations les plus marquantes du patrimoine romanesque canadien-français, *La forêt et Maria Chapdelaine*, remplissent cette condition et qu'encore aujourd'hui, après respectivement 55 ans et 75 ans de leur parution, on peut les relire et y voir de nouvelles pistes à explorer. Pour les critiques avertis, la juxtaposition de ces deux titres a déjà commencé à dire beaucoup par elle-même. Pour ceux qui le seraient moins, nous mettrons l'accent sur ce qui apparente l'un à l'autre. Nous dirons d'abord quelques mots sur leur auteur, Bugnet et Hémon, dont le cours du destin fut radicalement modifié en venant d'Europe au Canada au début du siècle. Ensuite nous examinerons comment les deux oeuvres se partagent la même thématique de la confrontation du défricheur à une nature hostile et comment elles se partagent de ce fait un même espace romanesque. L'instance descriptive, chez Hémon et chez Bugnet, recrée un univers qui, beaucoup plus qu'un simple décor, devient un acteur jouant un rôle déterminant dans le déroulement du

récit. Nous nous arrêterons dans un troisième temps à ce que doit fatalement révéler une telle analyse intertextuelle, c'est-à-dire aux différences entre les deux textes. Nous serons à même de constater dans quelle mesure la focalisation, cette instance qui non seulement ordonne la description mais surtout nous indique «qui voit» l'espace décrit, peut être le signe d'une vision esthétique particulière à chaque auteur.

D'abord, ces deux extraits:

Des phrases des opuscules officiels sur l'émigration lui remontent à la mémoire... «Les ouvriers agricoles et les artisans sont ceux qui doivent aller au Canada, et les seuls qui aient une certitude de réussite... Les hommes exerçant des professions libérales, les employés, etc. etc. auraient tort d'émigrer».

[...]

Une des prédilections orgueilleuses que l'on entend et que l'on lit le plus souvent sur le sol canadien est que le XX^e siècle sera le «siècle du Canada», comme le XIX^e siècle a été celui des États-Unis [...] (Hémon, 1985, p. 35, 41)

Lorsqu'il était journaliste à Annecy, Bugnet recevait et lisait les nombreuses brochures de propagande que l'honorable Frank Oliver, alors ministre de l'Intérieur à Ottawa, lançait à travers l'Europe pour attirer des immigrants dans l'Ouest. [...] Voici comment une quarantaine d'années plus tard Bugnet en garde encore le souvenir:

“D'après ces plaquettes, profusément illustrées, publiées en toutes langues, le vingtième siècle devait être pour le Canada, et notamment pour l'Ouest canadien, ce que le dix-neuvième avait été pour les États-Unis [...]” (Papen, 1985, p. 26).

D'aucuns pourront ne voir dans ces deux citations que banals lieux communs, que commentaires routiniers sur ce qui a pu provoquer la vague d'immigration du début du siècle au Canada. Mais celles-ci perdent de leur banalité lorsque l'on apprend qu'elles furent l'une et l'autre signées d'hommes de lettres d'origine française, Hémon pour la première, Bugnet pour la seconde, dont le destin, transformé pour avoir répondu à l'appel des brochures de colonisation, ou très probablement de la même brochure, s'est trouvé lié à celui de leur pays d'adoption jusqu'à en avoir modifié à tout jamais le paysage culturel. La première est extraite du récit de voyage de Louis Hémon, *Itinéraire de*

Liverpool à Québec; l'autre, du journal de Georges Bugnet. Itinéraire en effet assez curieusement double et semblable: de la brochure écrite au rêve, puis du rêve au voyage, enfin du voyage retournant à l'écriture. Ces deux individualistes insatisfaits de la vieille Europe, à six ans d'intervalle, se laissent gagner, s'embarquent, émigrent. Venus d'une vieille France civilisée et urbanisée, ils étaient peut-être plus en mesure que quiconque né au pays de véritablement sentir la brutalité de la Nature canadienne. Terres avares, hivers de sept mois, une forêt imprenable...

Ce contact troublant avec une nature sauvage, hostile, avec "le monstre Nature" dirait Margaret Atwood (1987, p. 43-67), n'est pas sans rapport avec la création de leurs chefs-d'oeuvre, *La forêt* et *Maria Chapdelaine*. En tout cas, il nous est facile d'avancer que ce contact est très étroitement lié à la poétique qui les soutient. Il n'est qu'à voir, ne serait-ce que rapidement, comment le thème de la Nature en vient à se filer dans la substance même des récits jusqu'à en devenir une composante essentielle. Ainsi dans *Maria Chapdelaine*, il n'est pas une fibre du récit qui ne soit de près ou de loin marquée par la proximité de la nature austère. Objet de mythification et d'anthropomorphisation, elle se transforme en sujet actantiel et, comme dans *La forêt*, à cause des morts qu'elle exige, en arrive à jouer le rôle d'enclencheur du dénouement.

Conséquence inévitable donc, les deux romans se ressemblent en ce qu'ils se partagent le même espace, la nature sauvage canadienne. Qu'un des récits se situe au nord du lac Saint-Jean et l'autre au nord de l'Alberta n'enlève rien à cette ressemblance. Au contraire, c'est comme si le rapprochement intertextuel accentuait même davantage la vastitude de ce continent désolé que le défricheur avait à affronter. N'y retrouve-t-on pas aussi le même combat, les mêmes victoires héroïques ou dérisoires, les mêmes défaites?

Nous avons mentionné le terme d'espace en parlant du pays que les immigrants avaient appris à apprivoiser. Mais quand nous parlons d'espace au cours de l'analyse d'une oeuvre littéraire, nous l'entendons dans le sens que lui prête Jean Weisberger, c'est-à-dire une instance qui, plus que décor, est "un ensemble de relations existant entre les lieux, le milieu, le décor de l'action et les personnages que celle-ci présuppose, à savoir l'individu qui raconte l'événement et les gens qui y prennent

part" (Weisberger, 1978, p. 14). Dans le même ordre d'idées, nous abonderons ici dans le sens des remises en question de Mieke Bal sur le rôle dynamique de la description en tant qu'instance narrative à part entière. Ses prédécesseurs Roland Barthes, Gérard Genette, Philippe Hamon et Ricardou n'avaient jusque-là accordé à la description qu'une participation tout au plus accessoire, mimétique ou insignifiante narrativement parlant¹. Mais par son analyse de *Madame Bovary* qui fait réponse à celle de Roland Barthes, Mieke Bal fera de la description un signe qui s'inscrit dans le cours même du narratif jusqu'à marquer de son sceau l'ensemble de la macrostructure (Bal, 1977, p. 87-111). Nous avons trouvé que ses conclusions sur le caractère actif de l'instance descriptive étaient des plus pertinentes dans le contexte de notre analyse.

Écoutons maintenant ce dialogue:

— À moi Roger, elle me fait peur.

— Qui, elle?

— La forêt. Nous n'aurions pas dû venir nous établir si loin du monde (Bugnet, 1984, p. 7).

Et cet autre:

— C'est beau, la messe. J'ai souvent bien du regret que nous soyons si loin des églises. Peut-être que de ne pas pouvoir faire notre religion tous les dimanches, ça nous empêche d'être aussi chanceux que les autres.

— Ce n'est pas notre faute, soupira Maria, nous sommes trop loin! (Hémon, 1980, p. 13)

La forêt et Maria Chapdelaine s'ouvrent, on ne peut plus clairement, sur la problématique des rapports de l'homme avec son univers environnant. Cette problématique n'aura de cesse de s'infiltrer par l'instance descriptive dans tous les interstices du processus narratif ainsi que dans la diégèse même, pour enfin occuper un rôle actantiel non plus seulement accessoire mais capital. "Pour [son] roman, écrit Guy Lecomte, Georges Bugnet a choisi comme titre le nom du personnage principal, la forêt. Tout le roman est construit en effet sur le dramatique face-à-face des humains et de la forêt et vise à montrer la petitesse de l'homme devant la nature. Bugnet fait ainsi de la forêt le héros dominant" (1989, p. 42). Mais Bugnet ne fut pas le seul romancier du Canada à voir dans la forêt la manifestation vertigineuse et agressive de la nature. Comme l'a démontré Yolande Grisé en

parlant de romans ontariens, "la forêt illimitée du nord provoque un sentiment d'impuissance qui freine le moindre élan vital. Tout occupé par l'autre (la forêt), l'espace infini écrase, étouffe, anéantit; c'est un lieu investi où rien n'est familier, où l'être découvre subitement le sentiment du néant" (1989, p. 271). En d'autres temps, en d'autres civilisations, cette forêt, cet espace eût été nommé, eût porté une âme, un esprit, *Wetiko*. Ou comme l'entrée du royaume des morts, elle eût renfermé toutes les âmes et exigé un sacrifice rituel. Ainsi que l'écrit Jean-Charles Falardeau, "Le «nord» des romans canadiens, tel que recréé par l'imagination, est plus qu'un espace géographique. C'est un symbole magique dont les significations ambiguës s'entremêlent et se confondent" (1967, p. 50).

Pour tenter d'apprivoiser cette nature sauvage, les défricheurs iront la mythifier à leur façon. Elle prendra des aspects anthropomorphes. On lui attribuera des sentiments, des volontés. On restera ensuite étonné de son impassibilité. Lors de la construction du récit, elle devient personnage, comme si le geste de l'écriture suivait inconsciemment un penchant atavique à l'animisme. Mère nature au Canada a ses sautes d'humeur, elle mord, elle frappe, elle prend. Acteur essentiel, c'est par elle que le cours du récit est modifié. Cruelle d'une cruauté impassible, elle rappellera en son sein François et Laura, forçant Maria à choisir une voie possible à son destin. De la même façon, elle ravalera de ses longs bras liquides le petit Paul pour que se soumettent enfin les pionniers téméraires.

Mais dès que Maria fut hors de l'abri des murs le froid descendit sur elle comme un couperet, et la lisière lointaine du bois se rapprocha soudain, sombre façade derrière laquelle cent secrets tragiques, enfouis, appelaient et se lamentaient comme des voix (Hémon, 1980, p. 116).

Il serait fastidieux de prélever des deux romans tous les énoncés descriptifs qui contribuent à envahir le récit. Par un mimétisme du narratif, ces énoncés nous parviennent comme une sorte de *leitmotiv* obsédant, réplique d'une diégèse où la présence de la forêt se fait menaçante, envahissante. En voici tout de même quelques exemples.

"Il y eut un moment d'anxieux silence au milieu de l'impassible majesté de la forêt" (Bugnet, 1984, p. 22). Que ne ferait-on pas "pour éviter les surprises de l'énigmatique forêt"?

(p. 24) "Sans être insensible à la puissante beauté de ces bois, Louise s'y sentit mal à l'aise" (p. 25). "À cette nature sauvage, où les morts gisaient partout [...] elle trouvait [...] une expression d'impitoyable cruauté" (p. 25). "[...] elle commença à s'inquiéter de l'absence de son mari. Se serait-il égaré dans les bois?" (p. 33) Quand on n'est pas effrayé de la menace du silence, c'est qu'il est question de guerre et de garnison: "Roger avait repris, rageusement, sa lutte contre la forêt" (p. 60). "[...] un beau terrain de couleur sombre marquait la première emprise humaine sur la lisière sombre de la forêt" (p. 52). "La forêt encerclait tout le reste de l'horizon de sa grise muraille" (p. 90). "Devant les sérénités de ce froid, implacable comme sans haine, de ce firmament immense et énigmatique, de cette énorme forêt qui l'avait faite ici prisonnière [...]" (p. 138). Et ainsi de suite tout au long d'un texte où la forêt, ou plutôt la nature tout entière manifeste son hostilité par tous les moyens: ce sont les moustiques l'été, le froid l'hiver, les inondations au printemps.

Nous retrouvons le même mimétisme descriptif et anthropomorphe dans *Maria Chapdelaine*: voyons un peu comment "la lisière sombre du bois [...] serrait de près l'autre rive" (Hémon, 1980, p. 9), "cette lisière proche des bois redoutables" (p. 105), et comment "cette lisière lointaine du bois se rapprocha soudain, sombre façade" (p. 116) et prit "l'aspect redoutable des grands bois en hiver" (p. 117). Et encore "le bois sombre" (p. 128). Et c'est "le bois qui commence et qui vous cerne de tous côtés" (p. 137). Tout au long de son récit, un narrateur obsédé revient sans cesse à "l'austérité des arbres sombres" (p. 144) et à "l'immense bande sombre qui était la lisière de la forêt" (p. 148). Ou bien aux "quelques champs enserrés par l'énorme bois sombre" (p. 149). Comme un motif musical répété, l'aspect sinistre et la présence inquiétante et lugubre de la forêt parsèment le récit de Hémon ainsi que celui de Bugnet jusqu'à la fin où "la lisière noire de la forêt s'allongeait comme le front d'une armée" (p. 197). Ainsi la nature dans *Maria Chapdelaine*, tel un personnage, évolue. Vue par Maria, focalisée par Maria, elle est au départ un décor coutumier, familier. Mais elle devient peu à peu une présence oppressante et finalement l'ennemie qui va lui ravir son amour:

Ce froid, cette neige, cette campagne endormie, l'austérité des arbres sombres, Maria Chapdelaine avait connu cela toute sa vie; et maintenant pour la première fois elle y songeait avec haine et avec crainte [...] (p. 144)

Et plus loin:

Une fois de plus elle ressentait un effarement tragique en songeant à leur solitude, dont elle ne se souciait guère autrefois [...] mais qu'un peu de chagrin vînt, une maladie, et le bois qui les entourait semblait resserrer sur eux sa poigne hostile [...] (p. 163)

Or, on retrouve en fonction dans *La forêt* et dans *Maria Chapdelaine* le même puissant appareil mimétique propre à recréer un monde réel. Grâce à cet appareil, le lecteur peut participer à la vision du monde que veut lui transmettre le narrateur.

Mais ce qui nous intéresse surtout c'est de constater jusqu'à quel point autant la nature devient un personnage à part entière, en intervenant le plus souvent pour l'accomplissement du malheur des hommes², autant sa description devient une instance narrative active, structuralement signifiante.

Pour illustrer le procédé, rappelons-nous ce passage où, après la mort de François, Lorenzo Surprenant, qui veut faire sa demande en mariage, marche en raquette dans un brûlé à côté de Maria (Hémon, 1980, p. 139-145). Non seulement la description des villes splendides faite par Lorenzo fait contraste avec la désolation du lieu, une description donc active parce qu'elle participe ainsi à la mise en place d'une figure antithétique, mais c'est comme si le pays austère et l'âme de Maria vivaient comme en symbiose, l'un nourrissant l'autre de haine et de tristesse. Est-il aussi nécessaire d'insister sur le fait que la description en arrive à parler par elle-même, à s'intégrer comme en témoin/conseiller dans la décision que devra prendre la jeune femme, oeuvrant, si l'on peut dire, comme en parallèle du narratif, dans une sorte de *stream of consciousness* discret. Mais là où l'instance descriptive acquiert le maximum de dynamisme, c'est lorsqu'elle se fait porteuse de sens au niveau du projet esthétique d'ensemble, de la «macro-structure». Nous venons de parler d'une figure antithétique, examinons maintenant celle-ci: la mère Chapdelaine meurt au printemps au moment où la nature s'apprête à revivre, à se faire douce et régénératrice. Le récit se distribue dans la symétrie antithétique des deux mouvements. La famille en deuil (focalisateur délégué) entend la pluie, signe de renaissance, qui "fouette la vitre et les bardeaux du toit" (p. 183). Le narrateur saisit alors le moment de rencontre des deux

mouvements cités plus haut, la mort et le printemps, en insistant par récurrence sur la constance des effets de focalisation. Le moment de rencontre du descriptif et du narratif est davantage mis en évidence grâce à l'imagerie de la fenêtre qui s'ouvre sur la tristesse du monde alors qu' "un coup de vent venait fouetter la fenêtre de gouttes pesantes qui coulaient ensuite sur le carreau comme des larmes lentes" (p. 186). Nous voyons donc comment la description joue un rôle actif au coeur même du mécanisme harmonieux d'une métaphore synecdochique.

À partir de là, c'est tout le passage qu'il nous faut maintenant examiner. Et s'il nous est permis de parler de rapports significatifs entre les fonctions narratives, remarquons comment l'effet d'alternance entre, d'une part, l'éloge (narratif) que fait Samuel de la morte et, d'autre part, les focalisations ponctuelles (descriptif) sur les signes du printemps qui renaît, constitue en lui-même une figure. Une figure qui non seulement métaphorise la pluie et le deuil tout en accentuant le désarroi entre la joie et la peine, mais surtout inculque au texte un rythme de va-et-vient (descriptif-narratif-descriptif-narratif et ainsi de suite à huit reprises), un lent balancement qui scande les paroles de Samuel comme pour le laisser reprendre souffle pendant les temps de description. Et si nous poussons plus profondément encore la lecture, on peut détecter dans les silences que sont les temps de description focalisée une marque de respect de la part du narrateur³. Cette instance narrative première, comme un chef d'orchestre, harmonise l'ensemble. S'établit donc insidieusement dans cette figure rythmique, un lien de sympathie entre un narrateur invisible (entité abstraite ayant un pied dans le texte et un autre dans le paratexte) et une famille en douleur, douleur mimétiquement reconstituée dans la diégèse. L'instance descriptive participe ainsi lorsque l'on considère ses rapports à l'ensemble du récit à ce que Bal appelle "une mise en abîme concentrante"⁴. C'est par un tel procédé d'étagement du sens que l'oeuvre esthétique en vient à être une forme privilégiée de communication, seule capable à la fois de dire et d'être la symbiose et la sympathie exprimées.

Il ne fait aucun doute que les focalisateurs délégués principaux chez Hémon et chez Bugnet sont respectivement Maria et Louise. Dans *Maria Chapdelaine*, presque toutes les descriptions introductives aux chapitres, surtout les chapitres I et II,

sont «vues» par les yeux de Maria. Et même plus, la plupart, sinon toutes les descriptions concernant la nature environnante, sur le ton de l'indifférence, puis d'une manière de plus en plus oppressante et hostile jusqu'à la prise de conscience et à la maturité de la jeune femme, sont «vues» ou perçues au sens large par ses yeux. Même la description détaillée de l'intérieur de la maison des défricheurs commence par le connotateur de relais: "Maria autour d'elle regardait toutes ces choses [...]"⁶. Dans les trois seuls premiers chapitres, pas moins d'une dizaine de connotateurs de relais déléguant à l'héroïne la tâche de focaliser son univers, d'obliger le lecteur à percevoir par ses sens. Et la plupart des chapitres débutent équipés de connotateurs de relais qui vont déléguer à Maria, délégation qui a pour effet d'imperceptiblement contaminer l'ensemble du récit.

On pourra objecter que la chose va de soi étant donné que Maria est, n'est-ce pas, le personnage principal du roman. Mais en narratologie, très rarement les choses vont-elles de soi. Ainsi, alors que l'on admet très bien que le personnage principal du roman de Bugnet est la forêt, il y est très peu question que la forêt ne devienne focalisateur. Loin d'y être le sujet de focalisation, elle en est plutôt l'objet, le focalisé. On pourrait toujours, par un effort de logique, explorer l'hypothèse que le grand focalisateur qui observe le couple de jeunes pionniers est la nature elle-même, froide et condescendante. Mais nous ne sommes pas prêts dans l'état actuel de notre analyse à abonder dans ce sens.

Mais revenons à *Maria Chapdelaine* en nous posant la délicate question: «Qui voit» lorsque la focalisation n'est pas déléguée à un des personnages qui est le plus souvent l'héroïne comme nous l'avons démontré? En théorie, les indices descriptifs propres à recréer pour le lecteur un effet de réel nous laissent l'impression que le narrateur premier raconte ce qu'un focalisateur premier voit. Or, dans le roman, le travail de ces deux instances aide dans l'ensemble le lecteur à percevoir les choses comme si ce focalisateur premier était un personnage à part entière de la diégèse, un membre de la famille Chapdelaine. Ainsi le lecteur est-il admis dans le cercle intime de la famille. Il est témoin d'activités intimes, c'est-à-dire de ce qui se passe à l'intérieur de la maison et dans ses environs immédiats. Un espace est par là créé, délimité. Ceci, selon notre propos, comporte plus de signification que lorsque le narrateur s'attarde à

quelques reprises à décrire ces scènes extérieures du pays auxquelles même un étranger pourrait avoir accès. On perçoit très bien cette instance abstraite lorsqu'elle s'exprime en s'adressant directement sur un ton discursif aux lecteurs français pour leur expliquer, comme le ferait par exemple un guide touristique, les idiosyncrasies du pays de Québec et de ses paysans. Mais c'est lorsque la focalisation se fait intime, c'est-à-dire lorsqu'elle est déléguée à un membre de la famille, dût-il rester anonyme, que le lecteur devient le spectateur privilégié d'une vue imprenable non plus sur les surfaces d'un monde, mais sur des intimités indicibles, en participant à cette vision particulière de l'univers que pouvaient avoir les défricheurs québécois. Mais n'importe quel documentaire n'aurait-il pas pu remplir ce rôle? Non, justement. Et c'est bien là où le caractère proprement esthétique de l'écriture entre en action. L'ensemble du procédé est comme un circuit de rapports entre la description et la focalisation, où l'une et l'autre fonctions se supportent mutuellement. Il permet ce paradoxal et illogique effet du texte de faire voir le monde, cette nature sévère et hostile que l'on accepte pourtant, davantage par les yeux des défricheurs eux-mêmes que par les yeux d'un témoin totalement omniscient. Ce procédé est tissé bien entendu à bien d'autres procédés, tel le choix d'un vocabulaire, d'un niveau de langage, d'un rythme de phrase, etc. Nous ne les analyserons pas ici mais on peut tout de même dire en passant qu'ils sont en harmonie avec la description et la focalisation, comme un microcosme le serait à un macrocosme. C'est aussi ce procédé composite qui justifiera, toujours esthétiquement parlant, de franchir un ultime degré dans la pénétration de l'univers des défricheurs, lorsque pendant l'épisode des trois voix, nous sommes conviés au monologue intérieur de Maria.

Voyons maintenant un peu ce qui en est de ce mécanisme dans *La forêt*. Le passage suivant illustre à merveille l'implication des deux fonctions, description et focalisation:

Après quelques belles journées le froid revint, brusquement excessif. Le vent souffla du nord-est, apportant avec lui l'air glacé des Terres Stériles. Pendant toute une journée, une poudrerie de neige fine et sèche s'éparpilla, redonnant à la contrée sa fourrure d'hermine. Le soir la bise tomba. La nuit fut calme, sans un souffle. Le grand lac durcit sur toute sa surface.

Les jours suivants, surtout à l'aube et au crépuscule, cette glace nouvelle chantait. Comme un violon qui résonne quand se casse une de ses cordes, c'était d'abord une rupture éclatante. Un long frémissement s'épandait d'un bout à l'autre du lac, et d'immenses vibrations mélodieuses se dilataient en larges ondes qui couvraient toute la contrée (Bugnet, 1984, p. 92).

La question: «Qui voit (ou perçoit) tout cela?» nous vient tout de suite à l'esprit. Qui en est le focalisateur? Tentons d'y répondre.

Est-ce l'un des personnages? Nous savons par de multiples énoncés qui ont précédé cette description que Louise dédaigne de sortir de la maison. Il y a donc de fortes chances logiquement pour que ce ne soit pas elle. Le lecteur aurait eu besoin d'un très explicite connotateur de relais pour se convaincre que c'est Louise qui voit. Surtout lorsqu'on prête tant soit peu attention aux tonalités poétiques du texte. Car les focalisations déléguées à Louise précédemment dans le récit ont en général été de nature plutôt négative, tendue, pour ne pas dire hystérique, comme on l'a vu plus haut. Le focalisateur pourrait à la rigueur être Roger. Mais on lira à la page suivante que "le froid tint bon toute une semaine" et que "Roger fut, le plus souvent, forcé de rester à la maison" (p. 93). Il n'allait de toute évidence pas se promener sur le bord du lac en pleine nuit. Il ne nous reste qu'une alternative: le paysage décrit ne peut être vu que par une entité abstraite, le focalisateur premier.

Or, à chaque fois et aussi longtemps que le texte reste à ce premier niveau de focalisation, c'est-à-dire une focalisation non déléguée à un personnage, on ne peut qu'associer le focalisateur à celui qui rend compte de cette description, une autre entité abstraite, le narrateur premier.

Cette mise à jour des instances nous permet en fin de compte de bien cerner ce narrateur comme étant omniscient et hétéro-extradiegetique. Mieke Bal, à l'instar de Gérard Genette, fait remarquer qu'une narration à la troisième personne, en toute logique, ça n'existe pas; ce qui nous fait dire que le narrateur de *La forêt* est un «je» camouflé sous des dehors de troisième personne omnisciente. C'est ce «je» camouflé que nous avons démasqué dans des descriptions à focalisation externe dans *Maria Chapdelaine*, celles qui décrivent le pays de Québec aux lecteurs français. Mais tout insistantes que peuvent être ces

«intrusions d'auteur», la perception ne s'effectue toujours que par le truchement d'une instance abstraite, ou du moins qui paraît abstraite au lecteur, c'est-à-dire d'un narrateur-focalisateur premier. Et cela par opposition à une instance concrète qui serait par exemple un personnage ou même un animal de la diégèse. Or, on est à même de constater que le recours au focalisateur premier diminue considérablement les possibilités du texte d'utiliser sous forme de figures ou de systèmes de figures (métaphoriques, mais surtout synecdochiques et métonymiques) la charge active de la fonction descriptive comme on l'a fait remarquer plus haut dans *Maria Chapdelaine*. Ailleurs dans *La forêt*, il n'est qu'à se référer par exemple aux multiples focalisations déléguées à Louise pour se rendre compte de l'impact non seulement poétique mais surtout dramatique que les visions dont elle est le filtre peuvent avoir sur l'ensemble du récit, visions qui non seulement font de l'espace environnant un personnage à part entière mais élève le récit jusqu'au niveau du tragique. Le passage descriptif de notre exemple, comme bien d'autres dans le roman de Bugnet, n'est certes pas sans valeur poétique en lui-même. Mais c'est une poésie qu'il nous est trop facile d'attribuer ou bien à une instance abstraite (le narrateur-focalisateur premier), ou bien, ce que nous nous interdisons de faire en analyse narratologique, à son auteur. Certainement pas à un de ses personnages. C'est une poésie qui se tient donc pour cette raison comme en retrait du récit.

Ceci nous amène à remarquer que plus la focalisation s'effectue au premier degré (non-déléguée par le narrateur-focalisateur premier), moins la description est dynamique ou, si l'on veut, génératrice au niveau narratif, d'actions, de rythmes et de rapports entre les fonctions. Dans le cas de *La forêt*, on doit pourtant admettre que le statique et le «froid» narratif ainsi produits ne vont pas sans être cohérents avec (ou refléter) les aspects principaux de la thématique générale: l'impassibilité, l'immutabilité et l'inhumanité de la nature. Cette lecture de la description et de la focalisation comme fonctions signifiantes met surtout en évidence les aspects de la nature observés par un focalisateur second. Le plus souvent, comme un rapide décompte pourrait le démontrer, c'est à Louise qu'est déléguée cette fonction.

Si on nous permet ici une parenthèse, nous aimerions aussi faire remarquer que la forte teneur en focalisation première

semble directement proportionnelle dans le texte de Bugnet à la teneur en scènes dialoguées ou récits de paroles en discours direct. Qu'on se souvienne seulement des longues conversations entre Mélie Roy et Louise Bourgouin. Comme si, en faisant usage de cette mimésis (dans le sens d'Aristote, les personnages mimant leur propres paroles en discours direct par opposition à la diégèse du discours indirect), un narrateur incapable de donner de la substance à son récit tentait par là de compenser une trop forte absence de focalisation déléguée. Cette absence, par manque de liens affectifs, perceptifs et sensoriels risque de compromettre son projet d'«effet de réel». Plus crucial encore, il semblerait que les transferts de focalisation permettent de sentir, derrière les énoncés de surface d'un récit, les voyagelements rythmés d'une conscience harmonisante. Il est bien certain que toute ambiguïté, toute réduction ou toute absence de ces transferts, en tant que rapports constitutifs de la macro-structure, ne sont pas sans conséquence sur l'ensemble du projet esthétique.

Il faut cependant éviter de sauter trop vite aux conclusions et d'avancer que cette hésitation à déléguer la vision à ses personnages est caractéristique et générale chez Bugnet. Nous avons ici à notre portée le cas de Louise «qui voit» la nature ou la forêt comme une ennemie. Mais il n'est qu'à relire aussi par exemple quelques passages de *Nipsya* pour se convaincre du contraire. L'adolescente procède là à des jeux de regards et à des méditations propres à mettre en branle tout un chassé-croisé de «prises de vue», pour emprunter à la terminologie cinématographique, sur lesquelles reposent sinon toute l'action, du moins quelques-uns de ses mouvements essentiels. En particulier ceux de transfert et d'influence entre ce que voit la jeune Métisse de la civilisation blanche et son propre devenir. Mais il est aussi à remarquer que l'espace, et donc la fonction descriptive, n'y joue pas un rôle aussi actantiel que dans *La forêt*. Ce qui a pour effet de diminuer son impact en tant que fonction génératrice de sens ou d'action au plan de la macrostructure. Toutefois, ce qui est caractéristique et général chez Bugnet, c'est qu'il ne tient pas compte de façon constante dans son projet esthétique des possibilités de signification et de dynamisme des instances narratives.

Nous venons de mentionner un terme cinématographique. Pour filer la métaphore, ajoutons qu'on fait grand usage dans *La*

forêt de «voix off» avec un narrateur-focalisateur premier. On y fait aussi grand usage de discours direct dans des scènes dialoguées. Tout cela avec de grands panoramas fixes en arrière-plan. Conséquemment, avec très peu de focalisations déléguées aux personnages, si ce n'est à Louise, les changements de plans, au sens cinématographique toujours, sont diminués d'autant. Sont par le fait même diminuées d'autant les possibilités d'effets de rapports harmonieux entre les instances narratives, effets de rapports analogues à ceux que nous avons examinés dans le passage de *Maria Chapdelaine*, tels les jeux rythmiques entre le narratif et le descriptif, qui sont des signes au plan du projet esthétique global, ou si l'on veut au plan de la macrostructuration du récit, d'une affinité émotive entre un narrateur et son narré.

Nous voyons donc comment le pouvoir sémiotique de l'énoncé, c'est-à-dire dans le cas du littéraire, le pouvoir du langage de se manifester au niveau du texte et de devenir un signe porteur de sens, contamine jusqu'aux composantes les plus étendues et les plus invisibles d'un récit, c'est-à-dire ses instances narratives. Nous avons choisi d'examiner en particulier parmi ces composantes, à cause de la matière et de la thématique des récits en cause, la description et la focalisation. D'abord, la description parce qu'elle est le procédé de construction mimétique par excellence d'un espace. Ensuite la focalisation parce qu'elle sélectionne et encadre cette description. Nous avons remarqué comment ces deux instances sont des signes qui, cachés dans les replis du texte, trahissent une certaine idéologie esthétique de leur auteur. Tous les deux, Hémon et Bugnet, font usage et de la focalisation première et de la focalisation déléguée, mais dans des proportions différentes. Hémon, plus tolérant et discret, laisse davantage ses défricheurs, et surtout Maria, voir l'univers qui les entoure. Bugnet fait intervenir très souvent un narrateur-focalisateur premier, omniscient et abstrait qui ne délègue guère qu'à Louise. Il doit ainsi faire grand usage de dialogues et de descriptions focalisées à partir d'un point de vision qui se situe en dehors du récit. Tout en reflétant la nature, ces dernières sont toutefois une entrave à la mise en action du dynamisme inhérent aux instances narratives.

L'exercice de lecture dans lequel nous venons d'être entraînés est loin d'avoir exploré toutes les pistes possibles. S'il y

a quelque mérite à lui attribuer, ce sera justement d'avoir pu ouvrir, à cause de ses lacunes et des questions restées en suspens, le débat sur des façons nouvelles de relire nos classiques.

NOTES

1. "Dans les théories modernes de la littérature, la description occupe une place marginale. L'analyse structurale du récit lui réserve une fonction secondaire: elle est subordonnée à la narration de l'action" (Bal, 1977, p. 89).
2. Les quelques brèves et dérisoires joies estivales que la nature procure sont vite oubliées dans l'apothéose tragique des deux dénouements: la défaite des Bourgouin et le sacrifice héroïque de Maria à la survie de sa race.
3. «Silences» parce qu'alors la narration se tait pour laisser place à la description ou, si l'on veut, parce que le focalisateur premier (celui du récit premier) «qui écoute» Samuel délègue sporadiquement la vision à ce dernier et aux autres membres de la famille «qui écoutent» à leur tour la pluie qui tombe.
4. "Ce terme correspond au terme d'"icône diagrammatique", dans la mesure où celui-ci désigne une analogie des relations entre les éléments d'un phénomène littéraire formel avec des relations entre les éléments de la réalité environnante" (Bal, 1977, p. 108).
5. Le connotateur de relais est constitué de tout élément ou énoncé signifiant un transfert de point de vue (changement de niveau de narration) ou de focalisation. "Absorbée par son bonheur intime, *ses regards contemplaient* sans haine, sans presque le voir, le vaste horizon [...]" (Bugnet, 1984, p. 214). *Ses regards contemplaient* indique que le focalisateur premier, celui par les yeux duquel la narration faisait voir Louise, cède le rôle de focalisateur à cette dernière. C'est donc par les yeux (les sens) du personnage que désormais, jusqu'au prochain connotateur, l'espace sera vu (perçu). Le transfert de fonctions est très souvent l'enclenchement qui favorise dans les narrations à la troisième personne la pénétration de la pensée d'un personnage sans éveiller le lecteur à l'illogisme de l'omniscience du narrateur hétéro-diégétique.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, Gratien, CADRIN, Gilles et DUBÉ, Paul (dir.) (1989) *Écriture et politique*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, 296 p. (Actes du septième colloque du Centre d'études

franco-canadiennes de l'Ouest, Faculté Saint-Jean, University of Alberta, les 16 et 17 octobre 1987)

ATWOOD, Margaret (1987) *Essai sur la littérature canadienne*, Montréal, Boréal, 266 p.

BAL, Mieke (1977) *Narratologie, les instances du récit*, Paris, Klincksieck, 197 p.

BUGNET, Georges (1984) *La forêt*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 239 p.

_____(1988) *Nipsya*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 216 p.

FALARDEAU, Jean-Charles (1967) *Notre société et son roman*, Montréal, Hurtubise HMH, 310 p.

GRISÉ, Yolande (1989) "La thématique de la forêt dans deux romans ontariens", *Voix et images*, Montréal, vol. 14, n° 2, p. 269-280.

HÉMON, Louis (1980) *Maria Chapdelaine, récit du Canada français*, Montréal, Boréal Express, 217 p.

_____(1985) *Itinéraire de Liverpool à Québec*, Quimper, Calligrammes, 91 p.

LECOMTE, Guy (1989) "Georges Bugnet et le sens de la minorité: de l'exil à l'intégration", *Écriture et politique*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, p. 35-45.

PAPEN, Jean (1985) *Georges Bugnet, homme de lettres canadien*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 230 p.

WEISBERGER, Jean (1978) *L'espace romanesque*, Lausanne, Éditions l'Âge d'Homme, 278 p.

Le mutisme ethnique ou l'enjeu de la parole dans *Un jardin au bout du monde* de Gabrielle Roy

par Estelle Dansereau
University of Calgary

Être réduit au silence, se taire, refuser la parole. Ces trois variantes sémantiques du mutisme annoncent une prise de position différente de la part du sujet qui parle et supposent un contexte et un discours capables de signaler ces différences. Silence imposé, silence inexorable ou silence désiré; parole impossible ou parole refusée? Les divergences sont d'ordre axiologique et d'une importance capitale dans l'oeuvre de Gabrielle Roy où la parole participe de ce paradoxe que François Ricard nous a si lucidement décrit dans son livre sur l'auteur: "[...] étrangère et familière, lointaine et si proche, différente en même temps que semblable, la figure de Gabrielle Roy offre constamment ce double aspect de solitude et de communication" (1975, p. 20). Dans les quatre nouvelles du recueil *Un jardin au bout du monde*, nouvelles écrites pendant les années quarante et publiées en 1975, nous percevons que le silence et la parole se complètent, l'un ne manifestant sa pleine envergure sans l'autre. Il est même significatif dans ces considérations de remarquer que deux des nouvelles du recueil, "Où iras-tu Sam Lee Wong?" et "Un jardin au bout du monde", sont restées inédites pendant presque trente ans tandis que les deux autres, "La vallée Houdou" et "Un

vagabond frappe à notre porte", avaient paru dans *Amérique française* en 1945 et 1946. La parole, mutée d'abord, retrouve enfin sa pleine actualisation dans sa rencontre avec un allocutaire, le lecteur virtuel.

Représentant l'interaction humaine, le rapport avec autrui, la parole est partout mise en jeu et donc figure nécessairement dans l'orchestration du thème dominant de ces nouvelles. La critique a déjà examiné ce thème de la communication, y voyant un échec pour Sam Lee Wong et les Doukhobors et une victoire pour la vieille Martha Yaramko et pour Gustave, le vagabond conteur (Babby, 1985). Cependant, une analyse bilatérale peut faire ressortir l'actualisation à l'intérieur d'une même nouvelle des forces opposées de mutisme et de parole, celles-ci représentant les deux côtés du même désir humain de communication. Généraliser c'est souvent effacer le plurilinguisme du texte pour adopter le terme bakhtinien désignant la multiplicité de voix caractéristique du roman. Les diversités sociales de langues ne sont pas rendues uniformes dans le récit fictif mais gardent leurs différences:

Le prosateur ne purifie pas ses discours de leurs intentions et des tonalités d'autrui, il ne tue pas en eux les embryons de plurilinguisme social, il n'écarte pas ces figures linguistiques, ces manières de parler, ces personnages conteurs virtuels qui apparaissent en transparence derrière les mots et les formes de son langage; mais il dispose tous ces discours, toutes ces formes à différentes distances du noyau sémantique ultime de son oeuvre, du centre de ses intentions personnelles (Bakhtine, 1978, p. 119)¹.

Selon cette perspective, donc, bien que le thème de la communication soit au centre de l'intention de l'auteur, il est concevable que différentes attitudes envers ce thème, exprimées par le narrateur et un ou plusieurs des personnages, coexistent et contribuent à l'ensemble.

Dans une autre étude sur une nouvelle de ce recueil, nous avons examiné le problème de l'immigrant au risque de la perte de son Moi et la fonction intégrante du langage dans la constitution et la récupération de ce Moi (Dansereau, 1990). Nous avons trouvé que les stratégies discursives marquant l'exclusion de l'immigrant de la communauté entrent en opposition au désir d'appartenance sociale et psychique et que la lutte intérieure est d'ordre héroïque. Grâce en partie au structuralisme et aux écrits

de Lacan et de Bakhtine, l'idée que la parole est l'expression d'un Moi ou d'une conscience qui elle-même a été construite par le langage est assez connue. Il s'ensuit que les implications ne peuvent être que graves pour l'être déplacé, l'immigrant pour cette étude, ou le colonisé qui perd son ancre, c'est-à-dire le système qui lui permet de s'exprimer et d'entrer en interaction verbale avec autrui. Afin d'approfondir cette question, nous limitons notre étude à deux nouvelles, "Un jardin au bout du monde" et "Où iras-tu Sam Lee Wong?", nouvelles où la mutité a ses origines d'abord dans une rupture culturelle provoquée par un manque – le manque de partage linguistique. Ce premier blocage de l'interaction verbale est motivé au niveau événementiel par la condition d'ethnicité des personnages principaux.

Dans chaque nouvelle, il est indiqué que les immigrants, l'Ukrainienne Martha Yaramko et le Chinois Sam Lee Wong, ne possèdent qu'une connaissance rudimentaire de la langue de leur pays adoptif. Le vieux couple, dans "Un jardin au bout du monde", vit sur la plaine albertaine, éloigné de toute civilisation, brouillé par une querelle et isolé dans le silence. Martha apprend un anglais élémentaire à partir des dessins du catalogue de la maison *Eaton*, mais il ne lui

[...] avait appris aucun des mots que l'on dit abstraits. Pour retrouver ses pensées de nostalgie et de regret, elle devait retourner à la vieille langue ukrainienne qu'elle et Stépan eussent employée, si seulement ils se fussent encore parlé (Roy, 1975, p. 167).

Pourtant elle réussit à communiquer sa passion pour la vie à travers son jardin; son mutisme de circonstance l'oblige à inventer un langage non verbal. De même, l'étranger qui s'arrête pour admirer les fleurs de son jardin et qui lui parle avec volubilité de cette beauté n'arrive pas à se faire comprendre par la parole mais par les gestes (Roy, 1975, p. 186). Ce n'est pas une simple coïncidence que la narratrice construit pour Martha, prisonnière d'un silence culturel et existentiel, une conscience et des paroles intérieures. Avant de s'installer à Horizon en Saskatchewan où il devient restaurateur, Sam Lee Wong suit un cours de quelques semaines, apprenant à peine assez d'anglais pour gérer ses affaires (Roy, 1975, p. 63). Il forge une amitié avec d'autres immigrants comme lui marginalisés, mais après vingt-cinq années de présence invisible parmi les citoyens de Horizon,

il ne maîtrise toujours pas le code linguistique qui lui permettrait de fonctionner à titre égalitaire. Ultimement, son incompréhension non de la langue mais du système culturel suscite la mésentente qui précipite son départ.

Il s'ensuit que ces deux personnages ne font pas partie de la communauté linguistique et culturelle bien que celle-ci soit elle-même composée d'immigrants. Dans ses reportages de 1942 et 1943 sur les groupes ethniques de l'Ouest canadien, Gabrielle Roy laisse percer son attitude compatissante et généreuse à l'égard de tous ceux qui ont modelé par leur courage et leur patience les caractéristiques de la plaine² et qui ont tout bravé dans leur quête pour une vie meilleure. Bien qu'elle ait toujours aspiré à un multiculturalisme harmonieux, ses espoirs sont souvent minés par la hantise de la solitude; elle voit les immigrants, ceux de la première génération qui gardent encore les signes de leurs origines, installés en étrangers et désignés par des mots comme "isolés", "dépayés", "exilés" (Roy, 1982).

Le nom propre dans l'instance de discours

Quoi de plus symbolique de l'identité d'un individu que son nom? Émile Benveniste écrit: "Ce qu'on entend ordinairement par nom propre est une marque conventionnelle d'identification sociale telle qu'elle puisse désigner constamment et de manière unique un individu unique" (1974, p. 200). C'est le nom de Maria Martha Yaramko, écrit sur "la croix de bois" sur sa tombe, qui renforce la résolution de la narratrice de raconter son histoire. Son origine ukrainienne est également inscrite dans ce nom mais ce n'est pas, telle que son histoire nous est racontée, la source de son aliénation. La querelle entre Martha et Stépan au sujet des visites de leurs enfants a provoqué un silence qui dure depuis deux ou trois ans. Les rares moments où l'usage de la parole est nécessaire sont rendus particulièrement gênants par l'usage du nom. Appeler Stépan par son prénom serait lui instaurer non seulement son humanité mais l'amitié et l'amour de leur jeunesse (Roy, 1975, p. 163). Gêné par leurs longues années de silence, Stépan ne sait pas lui non plus comment nommer sa femme:

[...] Il espérait que tout se passerait sans qu'il eût à ouvrir la bouche. Car que dire? Et surtout comment la nommer, elle? Dire simplement: Martha, impossible. L'habitude en

était depuis trop longtemps perdue; ce serait aussi gênant que si, par exemple, il se présentait à elle le visage rasé (Roy, 1975, p. 208).

Dans chaque cas, les conséquences affectives et psychologiques sont des plus profondes. Énoncer le nom de l'autre, c'est lui admettre une importance que les gestes ne sont pas capables de communiquer. Il est révélateur que Stépan puisse désigner Martha par son nom en parlant à ses amis dans le bar de Codessa; elle est hors du dialogue et ne risque pas d'entrer en interaction avec le locuteur.

Gabrielle Roy a accordé à l'usage des noms dans la nouvelle "Où iras-tu Sam Lee Wong?" une plus grande complexité. Le procédé le plus frappant et l'un des plus significatifs est l'emploi du pronom autonome "moi" dans le premier paragraphe tandis que l'acte de nommer Sam Lee Wong est remis au troisième paragraphe. Selon Benveniste, "MOI est dans l'instance du discours, la désignation autique de celui qui parle: c'est son *nom propre de locuteur*" (1974, p. 200). Ce nom propre signifie pour Sam non seulement son authenticité comme locuteur mais aussi son être viscéral, la seule chose qui lui appartienne vraiment (Roy, 1975, p. 62). Nous le voyons contempler son nom écrit par Smouillya:

— C'est moi? demandait Sam Lee Wong, faisant montre enfin d'émotion.

— Bien oui! Regarde: Sam Lee Wong, esquire (Roy, 1975, p. 94).

Se plaçant ainsi au centre de son petit monde, Sam Lee Wong peut prendre plaisir devant sa propre importance et contredire l'exclusion qu'il subit quotidiennement. Appelé "Charlie", "Chinois", et même le péjoratif "Chink" par ceux qui fréquentent le restaurant, il est au contraire estimé par Smouillya qui le dénomme "Fils du Céleste Empire", ainsi rendant hommage à son ethnicité chinoise et niant l'exclusion et l'isolement qu'elle lui a mérités. Sam Lee Wong est enfin confirmé dans ses tentatives de tenir à son nom comme à son âme quand les villageois lui présentent une montre en or gravée de son nom. L'acte de nommer, d'écrire le nom et ainsi de lui donner forme a une portée viscérale d'importance capitale pour le restaurateur. Au cours de la nouvelle, les stratégies par lesquelles Sam est repoussé se rapportent surtout au refus, conscient ou non, d'énoncer son nom.

Stratégies discursives du narrateur

Ayant établi l'importance de la communication au niveau événementiel des deux nouvelles et la portée des noms propres dans l'instance du discours, examinons les stratégies discursives par lesquelles le thème et ses variantes sont transmis, tenant compte de la diversité de voix normalement actualisées et leurs résonances sociales. La théorie bakhtinienne rejette la notion du discours neutre, voyant toute énonciation sous-tendue d'intentions, d'opinions, parfois même de préjugés qui sont étrangers au locuteur (Bakhtine, 1978, p. 114-115). Par souci de vraisemblance, il est logique que les énonciations des personnages révèlent leur complexité psychologique. Cependant, si aucun discours n'est neutre, il s'ensuit que celui du narrateur n'échappe pas à ce présupposé.

Dans la nouvelle "Un jardin au bout du monde", la situation narrative est présentée explicitement dans le premier chapitre par une narratrice homodiégétique. Au souvenir du "petit jardin aux confins du monde habité" (Roy, 1975, p. 156), la narratrice, celle qui possède le *logos* (Bourbonnais, 1982, p. 367-369), entreprend d'écrire l'histoire attendrissante de Maria Martha Yarmko, morte et enterrée parmi ses amis, les fleurs et le vent. La tâche entreprise n'est pas la reconstruction d'une histoire connue mais plutôt la création d'une voix humaine au milieu d'un "sauvage silence" (Roy, 1975, p. 162). Par l'instance narrative, la narratrice confère à Martha l'immortalité; elle confère à la muette le don de sa parole à elle. Bien que la narratrice se révèle explicitement l'architecte de la conscience et des pensées de Martha, elle passe dès le deuxième chapitre à une narration vraisemblablement hétérodiégétique et cherche à s'effacer derrière un discours «neutre». Ce faisant, elle se permet par l'insertion d'une forme de discours indirect libre³, de représenter l'interrogation intérieure de la vieille Ukrainienne à travers des paroles et une conscience qui lui appartiennent.

Elle traduit cette réalité intérieure par des procédés très conventionnels: elle la cherche, la nomme et l'analyse. Par souci de vraisemblance peut-être. Néanmoins, des voix contradictoires résonnent dans cet extrait où la narratrice nous révèle la peine qu'a Martha à énoncer ses pensées:

[...] Comment font donc les sentiments que l'on n'exprime jamais, qui vivent dans les plus lointaines retraites de

l'âme, que l'on ne nomme même pas, comment font-ils pour ne pas tout à fait mourir? Tout à coup, Martha entendit le vent proche du toit répandre des lamentations [...] (Roy, 1975, p. 167)

Le style interrogatif ainsi que l'emploi du temps présent dans la première phrase ont pour effet de confondre les voix: s'agit-il de la voix de Martha représentée en style indirect libre, de la voix de la narratrice qui, en réduisant la distance entre elle-même et le sujet de son histoire, noue avec elle ce beau lien d'amitié, ou d'une intervention de l'auteur par laquelle elle installe la parole comme désir, comme noyau sémantique (Bakhtine, 1978, p. 119)? Par contraste, la reprise du passé simple dans la seconde phrase citée marque le retour à l'analyse distanciée, pseudo-objective de la narratrice. L'instabilité de la voix est encore plus signifiante dans un extrait comme le suivant où l'angoisse d'appartenance est particulièrement poignante:

[...] Sa vie lui semblait parfois s'être déroulée en bordure du pays, en quelque zone imprécise de vent et de solitude qu'un jour peut-être viendrait à rejoindre le Canada. Car, comment eussent-ils pu l'atteindre, ceux de Volhyn, réduits maintenant à une poignée, vieux et geignards, qui n'étaient plus tout à fait des Ukrainiens, sans pour cela être des Canadiens, pauvres gens perdus et si découragés qu'ils ne paraissaient plus s'aider en rien, si ce n'est peut-être à finir? (Roy, 1975, p. 172)

Enchâssés dans l'analyse de la narratrice, les syntagmes ambigus pouvant être compris en discours indirect libre appartiennent à la fois à la narratrice, qui s'était montré préoccupée par le silence et l'isolement, et à Martha. Les instances de l'imbrication des voix sont tellement nombreuses qu'elles suscitent notre curiosité. En plus de résoudre la problématique du mutisme, elles créent une intimité discrète entre la narratrice et le personnage de Martha.

Également frappant dans cette nouvelle est l'absence totale de discours direct par lequel Martha serait désignée l'auteur de ses propres paroles. Or, on trouve une incidence plus grande, quoique elle-même très limitée, de pensées rapportées et marquées orthographiquement par des guillemets. Mis à part le dialogue entre Stépan et les buveurs de Codessa, on ne remarque qu'une occurrence du discours rapporté de Martha quand elle sort appeler son mari «à la nourriture». Pertinemment, il enchâsse une réflexion sur la signification du nom:

— Ohé, Yaramko!

C'est ainsi qu'elle l'appelait à présent. Dire: l'homme, comme lui ne disait plus que: la femme, lui aurait paru offensant envers leur amour d'autrefois. Par ailleurs ce prénom de Stépan auquel restait malgré tout attaché un sens d'amitié, elle ne pouvait plus le prononcer, c'eût été comme si elle eût vainement rappelé auprès d'elle quelqu'un qui depuis longtemps avait cessé d'exister.

— Yaramko, cria-t-elle de nouveau. La soupe! (Roy, 1975, p. 163)

Voilà la communication sous sa forme la plus élémentaire. Le nom suivi du mot *soupe* sont facilement décodés et font appel aux instincts plutôt qu'à l'esprit. Destinés à susciter une réponse physique non une réponse verbale, les quelques mots de Martha, néanmoins, haussent Stépan au-dessus de l'état animal. Outre cela, l'usage du nom désigne son refus de s'associer à l'acte cruel d'exclure son époux totalement de sa vie, son refus d'abolir toute interrelation verbale. Dans leur contexte, ces simples mots servent à réduire l'importance de l'isolement et à hausser, par la dignité qui émane du comportement de Martha, les rapports humains.

La vraie communication pour Martha se fait avec le vent et il est intéressant de voir comment la narratrice présente ces entretiens. Contraire à la communication tronquée du passage antérieur, remarquons qu'entre Martha et le vent s'élève et grandit un vrai échange comme entre amis:

«[...] Qu'est-ce donc que nous cherchons,» dit-elle, comme si elle et le vent eussent été ensemble appliqués à démêler la même histoire. Puis vivement elle l'invita: «Mais entre, entre donc».

Et comme si le son de cette voix humaine eût attiré le vent, il franchit le seuil. Un souffle léger, chanteur, embaumé de son passage sur les prairies, à la fois timide et joyeux, envahit l'étroite chapelle. De côté et d'autre, elle l'entendit voltiger, se cogner doucement aux murs [...]

«Tu es jeune de coeur, aujourd'hui, dit-elle au vent. Tu as oublié les chagrins de la terre» (Roy, 1975, p. 178).

Destinée bientôt à confier son âme à «cette humble immortalité de l'air, du vent et des herbes» (Roy, 1975, p. 217), Martha peut établir un rapport de joie et d'échange avec la nature, pour

elle un espace abstrait où les différences sont annulées. Les moments d'incertitude et de tâtonnement disparaissent dans ses énoncés accueillants. À partir de ces quelques exemples, nous constatons que la conscience de marginalisation et de différence tourmente d'abord et surtout le personnage de Martha seulement à travers les énonciations de la narratrice, tandis que le désir de communication est actualisé de façon frappante par les rares énonciations de Martha elle-même.

La nouvelle "Où iras-tu Sam Lee Wong?" est racontée par une narratrice omnisciente⁴, ce qui laisse croire qu'elle domine et contrôle la vision du lecteur. Rappelons cependant la capacité du récit fictif de transmettre des visions différentes à l'intérieur d'un même texte. C'est ce qui pour nous fait de cette nouvelle un texte si riche, un texte qui nous permet comme nul autre dans ce recueil de percevoir le moi intérieur aux prises avec l'isolement physique et psychique.

Tandis que la voix narrative de la nouvelle précédente privilégie la parole et témoigne de sa victoire sur le silence par le fait même du texte, autant ne peut être dit de la seconde nouvelle. Néanmoins, celle-ci achève le même résultat par différents modèles de transmission du discours. Surtout, les instances de discours indirect libre qui permettent une confusion entre les paroles de la narratrice et du personnage sont plus nombreuses et sont engagées dès les premières phrases: "Sa vie avait-elle pris naissance entre des collines? Il croyait parfois en retrouver le contour en lui-même, intime comme son souffle" (Roy, 1975, p. 61). Dans sa forme de discours indirect libre, semblable à celle que nous avons examinée dans "Un jardin au bout du monde", l'énonciation révèle à la fois une connaissance privilégiée de réflexion et la place de cette réflexion au centre de la conscience de Sam Lee Wong. Néanmoins, l'incertitude communiquée par l'interrogation joue sur les deux plans. Dans la seconde phrase citée, la narratrice reprend sa domination sur le discours tout en formulant une conjecture non une certitude; ceci a pour effet de privilégier la quête psychologique au lieu d'un état particulier, mais aussi de prêter au discours l'incertitude du personnage.

Comme dans l'histoire de Martha, c'est surtout par les questions que la narratrice laisse pénétrer l'interrogation personnelle de l'être divisé: "Comment serait donc maintenant le visage de la solitude? Plus intense encore que dans les foules

monstrueuses? Ou pareil à lui-même toujours?” (Roy, 1975, p. 64) Nous constatons un plus grand nombre d’instances de discours indirect libre après la visite de l’inspecteur où Sam se verra obligé de trouver un autre commerce ou un autre village. Désirant inventer une solution à son dilemme, Sam Lee Wong s’interroge et réfléchit, ne discutant avec personne de ce nouveau déplacement, sentant plutôt que la solution ne peut venir que de lui-même. Voici un autre passage particulièrement riche de formes mixtes de discours:

[...] Est-ce qu’il arrivait aujourd’hui seulement à Horizon? Un instant tout se brouilla dans sa tête. Il faillit retourner d’où il venait, annoncer son intention de prendre en location la grainerie à l’abandon. Il se dit aussi qu’il faudrait acheter du savon fort. Puis il chercha dans ses poches des bonbons pour apprivoiser les enfants. Il n’y trouva que des bouts de papier lui ayant servi d’aide-mémoire au temps où il se fixait des phrases à apprendre dans la journée et qui seraient de nature à faire plaisir. «Il fait beau aujourd’hui.» «Le printemps arrive.» [...] (Roy, 1975, p. 111)

Ce mélange de discours indirect libre, d’analyses de la narratrice, de discours indirect et de phrases préfabriquées crée un noyau représentant les conflits événementiels. Chaque variante apporte une perspective différente à la nécessité de départ: le personnage communique sa confusion devant la répétition du sentiment de dépaysement, la narratrice suggère les gestes hésitants du Chinois qui a toujours l’intention de bien travailler, de réussir et d’appartenir, et enfin les paroles étrangères empruntées au milieu expriment le désir d’établir un rapport avec autrui. Aucun renoncement, aucun reproche envers la communauté qui le rejette. Ces paroles font ressortir tout le courage et la volonté inexorable du personnage principal. De sa part, le Basque Smouillya, affligé d’un fort accent et d’un défaut de prononciation et incapable de se faire comprendre par les villageois, se précipite au secours de son ami Sam Lee Wong. Le discours de la narratrice, focalisé dans cette instance sur le désespoir de la situation, laisse entrer les pensées plus positives de Smouillya en discours indirect libre: “Où aller? De qui se faire entendre?” (Roy, 1975, p. 114)

Le discours de la narratrice surdétermine le lexique se rapportant au silence et à la parole et révèle la situation de narration où le sujet de l’énoncé est soumis au regard et à la voix

de la narratrice. Mais les énoncés trahissent des divergences possibles. Par exemple, l'usage du pronom «on» désignant un narrataire collectif pourrait entrer dans un système significatif. Nous constatons les variantes suivantes dans l'usage de ce pronom: les constatations de nature impersonnelle⁵, l'usage qui met implicitement en opposition Sam Lee Wong et le collectif⁶, et enfin l'usage qui les oppose explicitement⁷. Dans toute société fermée, le dernier arrivé devient l'objet du regard des autres et continue à incarner ses caractéristiques d'origine, celles-ci devenant très souvent le prétexte pour son exclusion. Les instances de discours indirect libre se rapportant à une conscience collective sont rares mais elles pénètrent le discours de la narratrice à deux moments dans la nouvelle, ceux où Sam Lee Wong s'installe dans un nouvel endroit: "Pourquoi tout d'un coup, au milieu d'eux qui étaient bien assez seuls, ce Chinois sans attache, sans rien?" (Roy, 1975, p. 74) La valorisation de la solitude plutôt que la solidarité met en valeur la résistance des villageois à ce nouvel arrivant et renforce toute la figuration Moi/Autre de cette nouvelle. De même, les paroles d'adieu prononcées lors de la fête en l'honneur de Sam Lee Wong soulignent la distance entre les dignitaires du village et Sam par l'aspect formel de leurs paroles, accessibles seulement à travers un discours indirect qui refuse de nommer celui qui est à l'honneur.

Comme dans la nouvelle "Un jardin au bout du monde", les instances de discours direct se font très rares. Cette absence de paroles, surtout celles de Sam Lee Wong, rend encore plus précieuses celles qui sont rapportées au lecteur. Le rapport privilégié entre Sam et Smouillya est basé sur une complémentarité: Smouillya, le baragouineur incompréhensible, capable d'une grande éloquence dans l'écrit, met son seul talent au service de Sam Lee Wong, le faisant ainsi entrer dans une chaîne interminable de paroles (Roy, 1975, p. 93). Sam, de sa part, possédant "une habileté suprême à lire sur les visages et dans les gestes des hommes" (Roy, 1975, p. 79), devient l'allocutaire des récits de Smouillya. Ces deux incompris complètent parfaitement la chaîne de communication. Très significativement, c'est lors de la première rencontre avec Smouillya que nous sont rapportées les premières paroles de Sam Lee Wong: "— Good molnin! nice molnin!" et "— Nice days to days" (Roy, 1975, p. 78-79). Comme les phrases toutes faites qu'il collectionnait dans ses poches, ces mots ont pour but de plaire, d'établir un rapport de respect

partagé. Bien sûr, ils marquent nécessairement les difficultés linguistiques de Sam, mais plus tard, peut-être pour laisser voir au lecteur qu'il y avait vraie interaction entre les amis, les paroles rapportées se standardisent ⁸.

Dans *Problèmes de linguistique générale*, Émile Benveniste remarque que l'analyse de l'énonciation entraîne nécessairement la considération de l'acte même, des "situations où il se réalise" et des "instruments de l'accomplissement" (1974, p. 81). Ces remarques sont tout particulièrement pertinentes pour décoder l'échange entre Sam et l'inspecteur dont le regard pénétrant et le dégoût muet déroutent le restaurateur:

Sam Lee Wong l'accueillit humblement, sans trop de crainte cependant. D'instinct, il reprit son anglais le plus bas.

— You make... trip... good?

L'inspecteur repoussa quelque peu Sam Lee Wong...

— Not much time clean lately, s'excusa Sam Lee Wong. All the time rush, rush, rush! (Roy, 1975, p. 106-107)

Ces énonciations de Sam font partie de la tactique par laquelle un être marginalisé peut sembler consentir à la place inférieure qui lui est accordée afin de gagner sa bienveillance. Néanmoins, ce discours de dépossédé entre dans les considérations bakhtiniennes du plurilinguisme car il actualise la dépossession. Sam Lee Wong se sert de mots appris qui conviennent à sa position de subalterne mais il renverse leur sens par le fait même de son énonciation. Quel que soit le contenu des paroles, ce qui est important c'est de s'étaler en sujet motivé par le désir de la parole.

Conclusion

Des sujets silencieux qui s'interrogent eux-mêmes sur leur condition humaine, les deux personnages des nouvelles étudiées refusent de sombrer dans le mutisme aliénant que leur offre leur situation en tant qu'êtres ethniques. Marqués par l'insuffisance et la dépossession, menacés jusqu'au centre d'eux-mêmes, ils forgent toutefois des liens avec autrui et protègent leur statut de sujet.

L'étude de ces deux nouvelles de Gabrielle Roy nous a confirmé que le noyau sémantique de la communication est construit par l'interrelation entre les discours narratif et rapporté, et

que ceux-ci présentent et représentent les diverses tendances humaines avec toutes leurs contradictions. L'aliénation ressortant de l'ethnicité, en plus d'opérer comme composante événementielle, sert à actualiser, par le discours, le désir de dire qui est fondamental à l'état de sujet.

NOTES

1. Bakhtine explique davantage la polyvocalité du roman: "Certains éléments de son langage expriment franchement et directement (comme en poésie) les intentions de sens et d'expression de l'auteur, d'autres les réfractent; sans se solidariser totalement avec ces discours, il les accentue de façon particulière [...], d'autres éléments s'écartent de plus en plus de son instance sémantique dernière et réfractent plus violemment encore ses intentions; il y en a, enfin, qui sont complètement privés des intentions de l'auteur: il ne s'exprime pas en eux (en tant qu'auteur) mais les *montre* comme une *chose verbale originale*; pour lui, ils sont entièrement objectivés. Aussi, la stratification du langage en genres, professions, sociétés (au sens étroit), visions du monde, orientations, individualités, et son plurilinguisme social (dialectes) en pénétrant dans le roman s'y ordonne de façon spéciale, y devient un système littéraire original qui orchestre le thème intentionnel de l'auteur" (1978, p. 119).
2. Gabrielle Roy les énumère dans cet extrait de *Fragiles lumières de la terre*: "Je me promenais parfois le soir à Canora en Saskatchewan. Je croisais des Polonais, des Canadiens anglais, des Doukhobors; j'apercevais sur le seuil de son café celui que l'on retrouve dans tous les hameaux, dans tous les bourgs de l'Ouest, celui qui paraît toujours s'ennuyer et ne jamais se décourager, celui que partout on nomme Charlie: le restaurateur chinois" (1978, p. 84). N'oublions pas que les immigrants figurent également dans ses récits fictifs: *La Petite Poule d'Eau* (1950), *Rue Deschambault* (1955), *Ces enfants de ma vie* (1977), de même que dans son autobiographie, *La Détresse et l'enchantement* (1984).
3. "Le discours indirect libre, loin de rendre une impression passive produite par l'énonciation d'autrui, exprime une orientation active, qui ne se limite nullement au passage de la première à la troisième personne, mais introduit dans l'énonciation rapportée ses propres accents, qui entrent alors en contact et interfèrent avec les accents propres à la parole rapportée" (Bakhtine, 1977, p. 213).

4. Bien qu'il s'agisse dans cette nouvelle d'une narration hétéro-diégétique, nous optons dans notre analyse pour la désignation féminine «narratrice» afin de reconnaître la sensibilité féminine convaincante qui gouverne ce récit.
5. "[...] un horizon si éloigné, si seul, si poignant, qu'on en avait encore et encore le cœur saisi" (Roy, 1975, p. 67).
6. "— Choisis! lui disait-on" (Roy, 1975, p. 64).
7. "[...] C'est plutôt d'un Chinois n'ayant pas toujours le sourire que l'on eût été choqué" (Roy, 1975, p. 71-72).
8. Comment résoudre cependant le problème de la langue dans les énonciations des personnages? Les questions à ce propos se multiplient. Certaines énonciations sont rapportées en anglais, d'autres en français. Roy tente-t-elle de traduire une situation sociale bilingue ou la narratrice veut-elle révéler par les obstacles linguistiques les moments de communication les plus difficiles?

BIBLIOGRAPHIE

- BABBY, Ellen Reisman (1985) *The Play of Language and Spectacle: A Structural Reading of Selected Texts by Gabrielle Roy*, Toronto, ECW Press, 132 p.
- BAKHTINE, Mikhail (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit, 233 p. (traduit par Marina Yaguello)
- ____ (1978) *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 489 p. (traduit par Daria Olivier)
- BENVENISTE, Émile (1974) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 288 p.
- BOURBONNAIS, Nicole (1982) "La symbolique de l'espace dans les récits de Gabrielle Roy", *Voix et images*, vol. 7, n° 2, p. 367-384.
- DANSEREAU, Estelle (1990) "Convergence/éclatement: l'immigrant au risque de la perte de soi dans la nouvelle "Où iras-tu Sam Lee Wong?" de Gabrielle Roy", *Canadian Literature*, n° 125. (à paraître)
- RICARD, François (1975) *Gabrielle Roy*, Montréal, Fides, 191 p.
- ROY, Gabrielle (1975) *Un jardin au bout du monde*, Montréal, Beauchemin, 217 p.
- ____ (1982) *Fragiles lumières de la terre, écrits divers, 1942-1970*, Montréal, Stanké, 249 p.

La trahison des clercs ou la loyauté du discours: premier regard sur l'oeuvre de Marie Moser

par Paul Dubé
University of Alberta

I have tried to do the impossible: to preserve the past in the present. Perhaps because I am part of a minority group in the West, my home, I cling ever more defensively to that which makes me different. It is like being a small pebble on a beach continually threatened by the next wave, and being washed out into the anonymity of the lake (Moser, 1987, p. 117).

Deux Franco-Albertaines qui viennent de passer le cap de la quarantaine ont récemment publié chacune un livre – un roman –: le premier, *Counterpoint* (1987) de Marie Moser (née Cantin) s'est mérité le prix du *Eighth New Alberta Novelist Competition*; le second, *Madeleine and the Anger* (1989) de Jacqueline Dumas vient de remporter le prix du *Best Novel in Alberta* (1990), décerné par le *Writers' Guild of Alberta*. Comme on peut le constater par les titres, ces femmes de famille et d'éducation (en partie) françaises ont choisi d'écrire dans la langue de la majorité anglaise, – pour avoir accès à un public lecteur plus large, sans doute –, mais peut-être également parce qu'elles se sentent incapables de manipuler suffisamment bien la langue de Molière, avec toutes les subtilités et les nuances qu'exige la langue pour devenir langage littéraire.

La littérature francophone canadienne hors Québec continue à connaître une certaine vigueur¹ malgré son contexte existentiel pénible, et on semble vouloir maintenir la tradition littéraire établie par notre grand modèle Gabrielle Roy. Cela semble témoigner d'un certain dynamisme culturel dont la pérennité serait assurée par la production soutenue d'oeuvres de qualité, signes ultimes avec d'autres manifestations notables comme la chanson et le théâtre, d'une francophonie vivante, permanente et énergique.

Or, deux auteurs de talent viennent ajouter leur voix à ces nombreux discours sur nous-mêmes, — en anglais —. Si, comme le veut Antonine Maillet dans un langage qui emprunte à l'imaginaire des Acadiens, l'écrivain est le "phare" de l'humanité, ou encore celui qui "voit plus loin que sa propre vie", qui "sent des choses qui vont arriver" (Allaire, 1989, p. 2), que nous disent ces écrivains qui nous parlent uniquement de nous, mais dans la langue que l'on considère comme étant celle de «l'autre»? Allons voir dans le premier texte, dans l'oeuvre de Moser, dont la presque totalité de «l'histoire» se déroule en français, dont tous les personnages principaux sont francophones, et qui tente de relater d'une perspective spéciale l'histoire de l'Ouest francophone, de ses débuts incertains à la réalité contemporaine, peut-être plus incertaine encore puisqu'énoncée en anglais...

I. Le «roman historique» de l'histoire

Counterpoint, c'est d'abord l'histoire de la prise de possession de certains territoires du Nord-Ouest par une population francophone, son travail de *homesteading*, et ses efforts de survie tandis qu'une population hétérogène s'installe partout autour d'elle. Le lecteur est témoin de l'isolement des premières années, témoin d'une vie se déroulant uniquement en français, remplie de tous les éléments socio-culturels et religieux dominant cette première génération d'exilés, et du glissement subtil par la suite dans une société plus large, plus développée, plus moderne et de plus en plus anglicisée. Nous suivons le périple de trois générations de femmes (peut-être même quatre si on tient compte de la fille de 20 ans de la dernière génération, dont le rôle est petit mais important), la grand-mère Céline, la mère Philomène, et la fille Odette (petite fille, Sylvie), s'échelonnant sur les premiers 87 ans de ce siècle.

L'auteur a intégré à son récit tous les faits historiques primaires et secondaires qui pourraient en faire une sorte de roman historique. D'abord les phénomènes sociaux et idéologiques qui motivent le départ de Québécois vers l'Ouest. Comme on le sait, la seconde moitié du XIX^e siècle voit l'exode d'une masse énorme de Canadiens français vers les usines de la Nouvelle-Angleterre, au moment même où le clergé québécois veut étendre son apostolat dans les territoires du Nord-Ouest. Au lieu d'aller aux États-Unis, pays anglais et non catholique, pourquoi ne pas continuer le développement de ces territoires où le français, qui jouit d'un certain statut, peut être assuré de sa pérennité par une plus grande importance démographique?

Cette politique, mise en oeuvre par un clergé nationaliste, et d'inspiration messianique, est articulée dans une des premières scènes après l'arrivée de Céline dans l'Ouest. C'est à l'occasion du 24 juin 1900, où le curé, dans son sermon à ses ouailles, Français et Métis, reprend son *favorite topic*: "[...] We must never forget that we have a mission to fulfil in this New World, to colonize these vast plains, to represent our culture and to spread the knowledge of God [...]" (Moser, 1984, p. 45)². Pour la jeune Céline récemment arrivée au pays, c'est un discours qu'elle connaît bien, puisque c'est celui qui revient le plus souvent dans la bouche de son nouveau mari Calixte, cet avocat/journaliste, très engagé dans le recrutement de Québécois pour l'Ouest, parce qu'il

had a great dream of bringing thousands of settlers from Quebec to the West, instead of losing them to the United States. He worked all his life, writing letters and articles in newspapers (p. 9).

Ainsi, se profilent dans l'arrière-plan du récit toute la crise de l'émigration aux États-Unis, les mesures prises pour enrayer l'exode, le rêve messianique de l'Église québécoise, les difficultés de recrutement dans les paroisses québécoises et de la Nouvelle-Angleterre, vu l'éloignement et l'isolement de l'Ouest, la nouvelle politique d'immigration du ministre Clifford Sifton qui recrute surtout en Europe, et l'arrivée d'autres immigrants qui construisent de nouvelles églises "with rounded domes and strangely shaped crosses" (p. 139).

Dans l'Ouest, c'est l'installation de communautés sur le modèle québécois, c'est-à-dire, autour du clocher paroissial, c'est la lutte pour combattre les Ordonnances de 1892, la lutte pour

l'obtention d'écoles françaises, c'est la création du journal *Persévérance* (p. 84), c'est l'infiltration dans les rangs du clergé français de prêtres irlandais – "Our nationality has been guarded and maintained by our church, and now we are faced with a threat from the inside [...]" (p. 127). Et ainsi de suite...

Tranquillement, aussi subtilement que disparaît le rêve, un peu par la force des choses, une société nouvelle se développe, une société dont les nouvelles valeurs ont perturbé les valeurs anciennes, les rôles traditionnels, la structure même des rapports humains. Le passage s'est fait lentement, presque imperceptiblement. Sur le plan du langage, par exemple, la jeune Odette née en 1945 constate, lorsqu'on l'envoie au couvent: "It has not occurred to me before that other people don't use two languages as easily as I do. Outside is English; in church and at home is French" (p. 35), première conscience de cette sorte de schizophrénie linguistique, de l'être hybride «franglais» qu'un concours de circonstances a créé. Les enfants qu'elle aura plus tard, – Sylvie, Daniel et Ben –, incarnent par les noms qu'elle leur donne l'étiologie des attaches culturelles, l'installation en quelque sorte dans une schizophrénie librement assumée, – lieu de transition où se prépare l'état final. Terminal...?

Des trois rôles, c'est celui de Philomène – fille de Céline, mère d'Odette –, qui est le moins dessiné et cela va de soi: elle est justement l'être de la transition, symbole de cette deuxième génération d'immigrants, celle qui cherche à pénétrer dans le *mainstream* socio-professionnel, et qui, sans les nier, tente le plus de relativiser ses antécédents culturels.

Mais comme il a déjà été mentionné, ceci forme l'arrière-plan socio-historique du récit. *Counterpoint* n'est pas un roman historique ni un livre d'histoire romancée, mais bien un roman tout court, dont la trame principale est alimentée à la vie et au point de vue privilégié de ces trois femmes représentant trois générations successives, entraînées en quelque sorte à la remorque de l'histoire. C'est ce niveau qui domine le récit et qui lui rend sa dimension de chair et d'os.

A. Céline

Qui suis-je? se demande Odette, cette femme de quarante ans, laissée dans le deuil par la mort de sa mère, seule, désemparée, choquée par le départ imprévu de sa fille de 20 ans.

Le temps et les choses transforment la vie, car jamais une telle question existentielle ne serait venue effleurer l'esprit de la grand-mère Céline, et si elle était venue par accident, ou sous l'influence malsaine de mauvais esprits, on aurait vite fait de la balancer aux ordures. L'histoire de ces trois femmes se situe donc, à un certain niveau, entre l'acceptation de ce qu'on est, des discours qui nous façonnent à la mode de la société traditionnelle, et de la remise en question – je dirais ontologique –, liée aux bouleversements de la société moderne.

Ainsi, Céline ne saurait remettre en cause son existence, ou son rôle dans la vie, puisque sa place lui est clairement assignée par son éducation et la religion. Elle peut être troublée, angoissée, mais c'est une conscience dont le conditionnement social a bien défini les limites. Comme, par exemple, quelques heures avant son mariage à un homme qu'elle vient de rencontrer:

She had spent all her years of schooling at the convent, where she had learned sewing, reading, writing, and the strict rules for being a chaste woman. The body was the sacred vessel of the soul, to be kept pure and clean from the touch of men. The virginal state was exalted, and yet, after the sacrament of marriage, a woman's body was no longer her own, but belonged to her husband. She had always been modest, with long sleeves and high collars, and she wondered how she would suddenly reveal herself to a man, her husband. She shuddered (p. 17).

Les conseils de sa tante ne sont pas pour calmer son angoisse – “there are things that a woman must do, things that you may not understand, but [...]” (p. 18). Dans ce contexte, la nuit des noces apparaît comme une saison en enfer. En effet, après que son mari l'a aidée à se déshabiller, et qu'il a insisté pour la «voir», avant que lui ne se soit tourné pour se déshabiller à son tour – “she thought that he was allowed his own privacy but she was not” (p. 24) –, une angoisse aiguë l'étreint aux premiers touchers de son mari.

He lay beside her and his hand was cold as it moved over her ribs. She recoiled inside herself, ashamed of the way she was reacting yet unable to do anything else. Open her arms to him? It would have been like rejecting in one minute all she had been taught (p. 24).

Calixte a lui aussi un rôle, des devoirs, mais aussi des droits qu'une semblable éducation lui a légués. “What was he going to

do?" se demande Céline pendant qu'il se déshabillait. "Couldn't he explain? She wanted to be a good wife who did her duty, if only he would tell her what her duty was" (p. 24). De l'homme "kind and gentle" qu'elle croit avoir épousé, il devient, à ses yeux, une sorte de brute impassible et indifférente dans cette première nuit d'«amour».

She could hear her cries with his every movement and she saw his glazed eyes; he was not seeing her. She tried to pull away but he held her in place [...] (p. 24)

Piètte consolation lorsqu'il lui explique quelques instants plus tard: "There is no gentle way. It's my right as your husband. Do you understand?" (p. 25), quand à ce moment-là, "she wished she could bleed and bleed until her blood had covered the floor and flowed downstairs so that everyone would know what he had done to her" (p. 25).

Femme forte mais généreuse et qui s'affirme, qui sait se faire pardonner de petits écarts, se fait par contre violemment rabrouer quand son mari croit qu'elle enfreint l'ordre et la bienséance. Elle se résigne à son sort:

Very well, then. She would behave the way he wanted her to. A woman disowned by her husband could be thrown out in the street. If she was lucky she could be employed as a servant, but this alternative was no better than slavery. She had to stay with her family (p. 91).

Plus tard, lorsqu'elle intervient pour défendre ses enfants contre la volonté du père, Calixte lui rappelle sa place.

— What do you mean, wife?

— What are you doing interfering with me and my son?

— You, a woman, are telling me about rights! (p. 141)

Quand Céline décide de rester dans l'Ouest avec sa fille étudiante universitaire, elle voit son mari rentrer au pays et comprend la distance qui les sépare, malgré leur vie commune, — lui, retournant dans l'Est avec ses idées et ses valeurs intactes, elle, restant avec sa fille Philomène douée et ambitieuse, dans un autre monde à faire.

She watched him placidly, this man she had married a lifetime ago. He had sheltered her, clothed her, and fed her for nineteen years, yet he had never accepted her into his heart (p. 144).

B. Philomène

L'audacieuse Philomène dont les talents éclipsent ceux de son frère jumeau Jean-Baptiste refuse les "it just isn't done!" et prépare les transformations que la mère énonce elle-même dans ce "*But I was brought up not to question those who had authority over me [...]*" (p. 22). Philomène, qui a voulu être enfant de chœur contre la tradition (p. 122), qui veut faire des études universitaires contre l'avis de son père (p. 130), de sa tante (p. 121), du père Ferrier (p. 122), du prêtre irlandais (p. 138), qui devient finalement médecin, articule sa révolte contre la condition faite à la femme, et implicitement, contre le discours qui continue de la mythifier pour mieux désamorcer ses revendications:

Today at mass, the priest talked about the wife's duty. I was so upset; I wanted to ask him if it was a wife's duty to bear child after child until she killed herself? And what about the husband's duty to look after his wife? Or didn't that count? [...]. It's times like that that I have my doubts about the whole tradition I have been brought up in. The church has entrenched the supremacy of man and the dependence of woman (p. 110).

Ce journal de Philomène que retrouve la fille, se termine curieusement sur cette phrase: "And I don't need any man in my life" (p. 112).

En effet, Philomène a voué sa vie à son métier de médecin, elle a vécu plus ou moins seule, malgré un mariage de courte durée qui a produit une fille, Odette, la narratrice.

C. Odette

L'éducation d'Odette est française aussi, mais elle est surtout obtenue ailleurs qu'au foyer, comme s'il n'était plus possible à Edmonton, à la fin des années 1950, de transmettre la culture et le mode de vie français ailleurs que dans ces institutions de professionnels de la culture. "The sisters will teach you French and religion, so you'll never forget who you are. It's very difficult to keep your language and faith when you live in the sea of another life" (p. 35), lui avait dit le père. C'est au couvent qu'elle apprend l'histoire du Canada: Cartier, Champlain, Frontenac, Marguerite Bourgeois, Jeanne Mance, Madeleine de Verchères, la Sainte-Catherine, etc. Mais bientôt, elle voit les

murs du couvent comme une prison: "There is no life in those walls; it is sterile, empty. The only thing that is important is that we be chaste and humble and pure" (p. 38). Encore le même enseignement sclérosé d'une autre époque, incompatible avec la réalité et dont la marque sur la vie de la jeune Odette reste mitigée. Odette termine ses études secondaires au couvent malgré tout, convaincue, suite à l'insistance de son père, de l'importance du maintien de son identité française, et consolée par la découverte de la paix et de la satisfaction que lui procure la musique.

Ce conflit de générations bat son plein, cependant, quand Odette se retrouve plus libre et adulte, et au lieu de poursuivre ses études comme le veut sa mère, elle épouse à 19 ans un certain Roger Dupré avec qui elle s'empresse de faire trois enfants. À son tour, elle rejette les valeurs de sa mère. Ces jeunes parents "hippy" font les choses "the old fashioned way [...], back to my grandmother's way, for my mother's way is not mine" (p. 70), refusant ainsi les valeurs du boom de l'après-guerre, celles que le mouvement *hippie* associe à l'aliénation, à l'atomisation des rapports humains, à la dénaturation, et ainsi de suite. Odette, qui se dit une "earth mother with my long skirt, scarf around my head, a baby tied around my middle" (p. 69), arrivera-t-elle à parer au conflit des générations, à comprendre ses enfants quand ils voudront s'affranchir de la tutelle parentale?

Sylvie disparaît un jour. Odette est d'autant plus désespérée que ce départ imprévu est suivi de la mort de sa mère. Elle vient de passer la quarantaine, son plus jeune fils a terminé sa douzième année et se prépare pour l'université. Il lui reste un mari pour qui elle fait tout (p. 1) et dont elle ne partage ni les loisirs, ni les goûts: "All of a sudden I am alone to contemplate my life" (p. 2). Qui suis-je? songe-t-elle.

II. La structure signifiante

La clôture de la fiction reconstituée chronologiquement ici en empruntant aux trois histoires de ces trois générations de femmes est l'ouverture du récit. Deux événements coïncidants, – le départ imprévu de la fille Sylvie et la mort de la mère Philomène –, déclenchent une crise d'identité chez Odette et mettent en branle une quête de soi qu'un voyage de retour au pays de son enfance va permettre. En effet, pour prendre possession de la propriété que lui a léguée sa mère, Odette doit effectuer

un voyage réel de Vancouver à Edmonton, et, pour remonter le plus loin possible dans son passé, elle décide d'aller plus loin, de se rendre à la maison de ses grands-parents maternels à Saint-Prosper-du-Lac près d'Edmonton.

Elle n'est pas aussitôt partie sur la longue route menant à Edmonton que son imagination la ramène à son enfance; elle refait par l'imaginaire, dans le sens inverse, le trajet de sa vie, ce qui l'a conduit d'Edmonton à Vancouver, en passant par les faits marquants de son enfance, de son adolescence et de sa vie de jeune adulte.

Comme la grand-mère Céline a joui d'une influence dominante dans la vie d'Odette parce qu'elle lui semblait, dans les histoires que sa mère lui racontait, un modèle de vie plus à la mesure de sa vision, et comme Odette, en tant que narratrice, ne peut avoir accès à la vie de Céline (morte en 1918), l'histoire de celle-ci est relatée par un narrateur omniscient.

En somme, *Counterpoint* nous offre deux histoires dominantes, racontées de deux points de vue, – celle de Céline et celle d'Odette auxquelles participent, en chevauchant, la fille Philomène de la première histoire, la mère Philomène de la seconde. Le récit est divisé en neuf chapitres alternant entre le «je» d'Odette et le «il» narrant l'histoire de Céline, Odette ouvrant et fermant le récit, celui-ci se modulant selon le mode combinatoire du contrepoint, et de la «courtepointe», où chaque fil cousu est un fil d'Ariane, tissant et rattachant les trois vies les unes aux autres.

La quête de soi déclenchée par la crise existentielle dans laquelle se trouve soudainement Odette au début du récit pose rapidement les contours de sa problématique: le retour dans son passé pour rétablir le lien d'identité et d'appartenance à la langue et à la culture françaises doit se faire, paradoxalement, dans la langue anglaise. En effet, elle, dont l'attachement à son passé culturel est clairement manifeste dans le périple qu'elle entreprend et par l'affinité qu'elle se reconnaît avec sa grand-mère Céline, elle, encore sensible, même envoûtée, par sa langue maternelle – “[My mother] speaks in a lilting French, as if she is in a dream” (p. 8) –, comment peut-elle réconcilier cela avec sa vie actuelle qui s'articule en anglais? Comment réconcilier ce plein d'un passé riche, comme elle le comprend,

I have lived not only my own years, [dit-elle]. My memories begin years before I was born, in the lives of my mother and grand-mother and perhaps even – yes, in the life of the daughter-of-the-king, la fille du Roi, Jeanne-Françoise de la Rochelle. [...] Perhaps I have felt her in my bones, known her, that ancestor who first stepped onto the shores of Quebec in 1670 (p. 13),

avec le vide que rend manifeste le départ des deux êtres aimés? La mort de sa mère lui ouvre d'abord une première voie salutaire, car au-delà de l'héritage réel légué, c'est l'héritage symbolique, fondateur et identitaire, qu'elle compte intuitivement retrouver. En recréant par l'imaginaire le trajet de son passé, elle veut rétablir le lien qui l'y unit, qui la définira en quelque sorte au bout de la lignée. Le pari est de taille: "I wish there were some way of reaching into the past, of living what my grand-mother lived. Sometimes I think that if I could reach back far into my memories, I would find the real story" (p. 13).

Son cheminement dans les deux «sens» – réel et imaginaire –, les découvertes qu'elle fait ici, les histoires qu'elle recueille là, lui font finalement comprendre l'énorme malentendu de la vie. Tranquillement surgit du passé l'image réelle de ces êtres chers de sa vie qui transforment l'idée qu'elle s'était faite d'eux. Elle avait mal jugé sa mère, constate-t-elle, et le savait d'ailleurs, mais pour des raisons de conflits, d'incompréhension, de malentendus, qui font le lot des humains, "it is easier to live in illusions than to know the truth" (p. 156-157). Ainsi, puisque le passé sur lequel elle avait beaucoup misé se métamorphose à la nouvelle expérience qu'elle en fait, elle commence à comprendre que les liens solides qu'elle entretenait avec lui sont plutôt ténus parce que maintenus par un idéal d'existence plus rassurant que réel. Dans ce geste symbolique où elle ferme la vieille caisse de mille objets familiaux dans la chambre à coucher de sa mère dans la vieille maison maternelle, elle comprend que "a part of me has died in this house today" (p. 157).

Rendue à Saint-Prosper devant la tombe de sa grand-mère, Odette reconnaît enfin ce que le lecteur sait déjà grâce au narrateur omniscient: l'énorme différence entre la vie réelle de la grand-mère Céline et l'image de celle-ci qu'Odette a entretenue toute sa vie. Son "imaginary friend, always there when I was lonely" (p. 160), a été transformé par sa nouvelle conscience des choses:

She was never there with me. She was always here buried in the ground, long before I was born. She lived before me in time. [...] My picture of the past was just an illusion conjured up by an inexperienced magician (p. 160).

Démystifiée, en quelque sorte, Odette pose de vraies questions sur la vie réelle de Céline: "What kind of mother was she? Did she encourage my mother? Is it too much to believe that some things don't change, that the process of living goes on, repeating itself through the generations?" (p. 160). Pensée qui n'est pas sans signification pour sa vie personnelle, surtout par rapport à sa fille...

La perte de ses illusions s'accorde à l'image de la vieille maison dilapidée des grands-parents maternels qui sert maintenant de remise à grain, et à celle de Saint-Prosper que le nom vient ironiser, car, ce qui en reste, c'est "only the wind blowing freely in the emptiness" (p. 163).

Malgré ce qu'elle semble comprendre intuitivement, Odette reste toujours sur la pente négative de sa quête: "[...] my journey here produced only questions and few answers" (p. 161). Mais voici que le hasard, le destin, ou un de ces curieux événements que la vie jette sur notre passage, lui fait rencontrer un personnage mystérieux, en partie Moïse, homme du lac (amant de la grand-mère Céline?), dieu, diable, vieux Métis, peut-être même son vieil oncle Jean-Baptiste qu'on avait cru mort à la guerre. Ce vieillard au regard digne et sage, dont l'allure et l'apparence imposent le respect et l'attention, qui semble porter sur lui tous les signes d'une vie riche, lui déclare pourtant n'avoir souvenance d'aucun passé:

They told me that I may have lost all memories of my past because I blocked out all the horror of what occurred to me in the war. My identity was lost. One day, they gave me a knife and a piece of wood and I carved a small tree, so they called me the wood carver (p. 165).

Quel que soit son passé, il est maintenant sculpteur, il crée son identité à partir de son être-au-monde du présent. Les possibilités multiples de son passé confirment dans une certaine mesure la non-pertinence de ce passé dans l'être tout en devenir qu'il est. "It is not so bad to be without a past, [dit-il], you find within yourself all that you need" (p. 165).

Entraînée dans les eaux miraculeuses du lac, Odette est transportée par le chant de la foule auquel elle joint le sien, et

tranquillement, presque imperceptiblement, monte des eaux, pour ainsi dire, “the melody I have been searching for. Occasionally, someone adds a new verse to the song, then the others repeat the chorus, but the song is still the same song” (p. 166).

Le cycle ininterrompu de la vie se répète à chaque génération qui lui apporte ses particularités, comme *a new verse*. L'essence de la vie se situe dans le cycle avec son apanage de particularités que chaque répétition lui apporte dans/par sa *praxis*: curieux paradoxe de la vie où tout reste pareil dans le changement.

Sans nier son passé, dont elle accepte maintenant la très relative importance – “I feel light and joyous as though something heavy has been removed from my back” (p. 166) –, elle, qui geignait au début parce que sa vie était à moitié terminée, décide de rentrer chez elle à Vancouver pour retrouver sa fille et s'occuper d'elle-même: après tout, dit-elle, “there is still half my life to live yet; it is a gift I didn't know I had” (p. 166).

La parole d'Odette est anglaise et restera anglaise. Elle reprend la route de Vancouver, sachant cette fois-ci pourquoi elle se dirige vers l'Ouest et non vers l'Est, sentant dans son être qu'elle ne peut se définir selon ses antécédents historiques, mais plutôt par son être-au-monde tourné vers l'avenir; que la particularité à laquelle elle s'attachait, par nostalgie peut-être, sera tranquillement résorbée dans la vie qui continue. La fin du récit nous ramène au point de départ: le cercle se referme, symbole du cycle qui reprend son cours, mais en spirale, car elle est aussi ouverture puisque signalée parallèlement, comme dans toute bonne oeuvre, et dans la fiction, et dans le discours, c'est-à-dire, dans l'énoncé et la trop³ signifiante énonciation...

Mommy, mommy, I love you dearly
Please tell me how in French
My friends used to call me
[...]
Please tell me once again that beautiful story
[...]
It's too late, too late, much too late!⁴

NOTES

1. Pour ne mentionner que les plus connus: Antonine Maillet, Jacques Savoie, Patrice Desbiens, Ronald Lavallée, Roger Léveillé, Marguerite Primeau, etc.
2. Toutes les autres citations proviennent du même roman, nous indiquerons seulement la page entre parenthèses.
3. C'est après tout un francophone de l'Ouest qui écrit ici...!
4. Nous citons de mémoire des bouts de la chanson "Mommy" de Marc Gélinas.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAIRE, Gratien (1989) "Présentation", dans ALLAIRE, Gratien, CADRIN, Gilles et DUBÉ, Paul (dir.) *Écriture et politique*, Edmonton, Institut de recherche de la Faculté Saint-Jean, p. 1-5. (Actes du septième colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest tenu à la Faculté Saint-Jean, University of Alberta, les 16 et 17 octobre 1987)
- DUMAS, Jacqueline (1989) *Madeleine and the Angel*, Saskatoon, Fifth House Publishers, 188 p.
- MOSER, Marie (1987) *Counterpoint*, Toronto, Irwin Publishing Inc., 166 p.

Gabrielle Roy, personnage et personne

par Paul Genuist
University of Saskatchewan

Si par communication il faut entendre d'abord le fait d'établir des relations entre deux ou plusieurs personnes, la correspondance est, en littérature, le genre privilégié de tels échanges. En outre, parce qu'ils ont les uns des autres une meilleure connaissance, les membres d'une même famille devraient, croirait-on, communiquer à un niveau des plus approfondis.

Ce niveau semble parfois atteint dans les lettres que s'adressent les soeurs Roy, ou au moins deux d'entre elles, Gabrielle et Bernadette, entrée en religion sous le nom de soeur Léon-de-la-Croix. Dans la présentation de l'édition qu'il a préparée de ces lettres, publiées sous le titre *Ma chère petite soeur, Lettres à Bernadette 1943-1970* (Roy, 1988), François Ricard les déclare en effet dignes des meilleures pages de l'écrivain et précisément pour la raison qu'"elles illustrent éminemment cet art du sentiment partagé, [...] écriture de la compassion qui caractérise et singularise si fortement l'oeuvre de la romancière" (p. 10). En plus de l'aspect souligné par le critique, nous verrons que cette correspondance suggère aussi d'autres traits moins évidents mais tout aussi déterminants de la personnalité de Gabrielle Roy.

Astreinte à la pratique de la charité et de l'amour, et s'efforçant donc toujours d'atténuer les différends qui ne manquent pas entre ces enfants qui, du plus âgé à la plus jeune, n'ont pas tous partagé la même ambiance familiale, Bernadette représente pour Gabrielle le refuge de la bonne entente. La religieuse reste admirative de sa cadette qui a si bien réussi et, auprès d'elle, Gabrielle sait qu'il ne lui sera jamais rien reproché, qu'elle peut s'ouvrir aux confidences en toute sécurité, sans craindre la contradiction qui forcerait quelque remise en question. Dans son autobiographie, *La détresse et l'enchantement* (1984), Gabrielle se rappellera avec reconnaissance qu'à l'encontre du reste de la famille qui la désapprouve, seule Bernadette l'encouragea dans son désir de quitter Saint-Boniface pour entreprendre ce qu'elle espérait devoir être une carrière d'actrice en Europe (p. 215).

Sans doute existe-t-il aussi une «correspondance» entre l'idéal du monde religieux, tel que le vit Bernadette, et cette «écriture de la compassion» qui caractérise, selon François Ricard, les ouvrages de Gabrielle. La pratique de la vie religieuse chez l'une et le message moral édifiant dans les oeuvres de l'autre se rejoignent, et les deux soeurs séparées par une différence d'âge de douze ans finissent par se découvrir et s'apprécier.

La communion de pensée atteindra son sommet au cours des deux derniers mois de la maladie de Bernadette, alors que Gabrielle, du 8 avril à la fin mai 1970, lui écrira quotidiennement. Au retour de Saint-Boniface, où elle a passé trois semaines au chevet de sa soeur, Gabrielle lui parle du paysage de leur enfance qu'elle vient de redécouvrir, du ciel en particulier: "Et le grand ciel lumineux, le haut ciel du Manitoba me manque maintenant que j'en ai retrouvé la beauté" (p. 186). Elle le trouve plus envoûtant que celui de Grèce, constamment présent dans l'oeuvre de Homère. Et si le grand écrivain grec parle si souvent de la lumière du ciel, c'est, selon elle, à prendre au sens propre et au sens figuré "car, en fin de compte, c'est du ciel seulement que viendra la lumière dont nous serons un jour émerveillés" (p. 204).

Évoquant les outardes rentrant au pays en ce printemps 1970, elle se pose la question de la raison du bonheur ressenti à ces retours des grands oiseaux. La réponse est que

[...]l'âme humaine pour moi me paraît toute semblable à un oiseau qui tend sans cesse à retrouver sa liberté totale. Et

peut-être est-ce pour cela d'ailleurs, à cause d'une affinité singulière, que l'âme entend avec tant de nostalgie l'appel, du haut du ciel, des voiliers migrants (p. 201).

Dans ces lettres, Gabrielle se rapproche toujours plus d'une conception religieuse du monde, parle à sa soeur du "mystérieux amour divin qui enveloppe l'univers" (p. 203) et qu'elle explique ainsi: "si nous aimons tant la vie, c'est qu'elle est Dieu, une part de Dieu, une part quelque peu tangible de Dieu alors que l'autre part, immense, nous échappe par-delà l'horizon" (p. 203). Ce cheminement vers Dieu, Gabrielle le vit de façon concrète en allant chaque jour à la messe et en communiant à l'intention de Bernadette qu'elle remercie de lui avoir ouvert les yeux sur la beauté des choses: "La beauté du monde m'est encore plus visible qu'avant grâce à toi" (p. 206). Même la mort se fait porteuse de paix et d'espoir: "je sens que je frôle l'invisible et que la réponse est là, toute proche et merveilleuse" (p. 209). Puis elle rejoint le mythe des anciens, repris par la religion chrétienne, de la mort qui libère l'être de sa captivité et lui ouvre l'espace sans limite de l'éternité.

Voilà donc deux soeurs qui se comprennent fort bien et qui partagent la même philosophie fondamentale. Aucune trace de désaccord n'entache leur idyllique relation épistolaire. Lors de la maladie qui emportera Bernadette, Gabrielle confirme son engagement vers une voie spirituelle amorcé dès la mort de sa soeur aînée Anna, en 1965, après une longue période de rejet. Elle retrouve même la pratique longtemps négligée de la religion. Elle approfondit son émotion, partage sincèrement sa croyance renouvelée et avoue que grâce à sa soeur son oeuvre en sera désormais et à jamais marquée: "Si j'écris jamais un autre livre, ma Bernadette, crois-moi il sera dû en partie à ton oeuvre sur moi" (p. 212).

Cet exemple de communication intense facilite les autres rapports. Ainsi, dans ce qu'elle est le mieux à même d'évaluer, la qualité de l'écriture, Gabrielle se plaît à féliciter la religieuse en particulier pour son talent d'évoquer la nature, ce dont elle se souvenait déjà en 1949 quand, de France, elle lui écrivait: "Tu sentais si vivement la grâce de la nature que, par toi, bien souvent, j'en étais émue" (p. 31). Dès lors elle ne cessera de lui réclamer au cours des années à venir cette lettre d'été attendue chaque année avec impatience, façon pour elle et Bernadette de

se retrouver partageant, au spectacle de la nature qu'évoque si bien la religieuse, un même sentiment d'exaltation et d'adoration.

Gabrielle la félicite de ses descriptions du Pacifique et des Rocheuses (p. 72) et de son don d'émerveillement. Du style de Bernadette elle dit: "tes lettres, il me semble, deviennent de plus en plus intéressantes et riches d'expressions fines que tu sais de mieux en mieux définir" (p. 74). Plus tard, Gabrielle trouve la lettre de sa soeur

[...] si remplie de l'amour que tu portes à la création que l'on ne peut la lire sans éprouver ta ferveur et revoir à neuf, et entendre à neuf, ces choses où tu trouves tant de bonheur, le lac, les bois, le ciel, les nuages et jusqu'au continuel murmure du vent dans ton petit groupe de trembles (p. 90).

Gabrielle n'est pas la seule à s'enthousiasmer. Elle cite l'aînée, Anna, qui disait que Bernadette n'avait pas son pareil "pour rendre sensible aux autres ce qui est sous nos yeux à tous mais que nous ne voyons pas toujours" (p. 91). C'est aussi ce que pensent les deux amies rencontrées à Petite-Rivière-Saint-François lors d'un séjour chez Gabrielle en 1965, amies à qui Bernadette envoie quelques lettres, ce qui permet à Gabrielle de souligner l'éloge et de conclure avantageusement: "Tu écris bien, ma Dédette" (p. 117). Devant de tels compliments – à moins qu'ils ne soient que pure flatterie – on se prend à regretter que les lettres de Bernadette, par leur qualité littéraire tant vantée, sans parler de leur valeur documentaire certaine, n'aient pas été jointes, du moins quelques-unes, à cette correspondance qui reste malheureusement à sens unique.

Ces commentaires de la part de l'écrivain le plus célèbre de la famille Roy doivent représenter un bel encouragement pour la petite religieuse qui, elle aussi inspirée, compose des saynettes pour ses élèves qu'elle leur fait jouer en fin d'année. Si Gabrielle n'hésite pas à dévoiler son émotion religieuse pénétrant ainsi dans le monde familial de Bernadette, celle-ci de son côté peut choisir de soigner tout spécialement son style et prendre un ton d'écrivain quand elle livre les ferveurs de son âme sensible, non par exercice frivole ou pour épater sa cadette, mais pour mieux communier par l'art des lettres avec celle qui a si bien réussi dans le monde littéraire, et qui pourtant ne l'oublie pas, elle, l'humble religieuse. Qui sait même si, habituée au sacrifice de soi, Bernadette, face à l'insistance de Gabrielle, ne cherche pas à lui être

utile en décrivant ces terres de l'Ouest au milieu desquelles la romancière ne vit plus, mais dont elle cultive toujours le souvenir s'efforçant de les peindre avec vérité dans ses nouvelles: *La route d'Altamont* (1966), *Un jardin au bout du monde* (1975) et *Ces enfants de ma vie* (1977)? Voilà qui donnerait tout un sens aux encouragements si constants:

[...] Je pense que personne mieux que toi n'a saisi ces petits signes que Dieu nous adresse par le langage du vent, des fleurs, des feuilles en mouvement, par le sourire d'un enfant, par la clarté du ciel, par l'étendue des eaux du *Lac* (p. 214).

Bien sûr, Gabrielle a tout le talent requis pour imaginer d'elle-même les admirables évocations de la nature qui illustrent ses oeuvres des années 1960 et 1970, mais elle se réjouit d'avoir trouvé en Bernadette un être qui vibre d'une ferveur égale à la sienne devant les spectacles de la nature, et c'est sans doute à cette communion spontanée des deux soeurs que pense l'auteur de *La route d'Altamont* quand elle souhaite que ce livre apporte à Bernadette "une émotion spéciale" (p. 116).

C'est généralement au sein d'un accord sans faille et quand il se sent bien à l'aise avec son correspondant que le communicant est le mieux à même de révéler sans réticence les traits les plus marquants de son caractère. Dans ce cas-ci, de lettres qui *a priori* n'étaient pas destinées à la publication surgissent des préoccupations d'un ordre tout autre que spirituel. Gabrielle a pris en charge les besoins financiers de Clémence, incapable de s'occuper convenablement d'elle-même, et se montre également charitable envers Bernadette. Tous les ans, en fait plusieurs fois l'an, elle lui fait des dons, une fois de mille dollars pour sa communauté, le plus souvent de dix dollars pour ses courses en taxi. Mais qu'à chaque fois elle insiste pour obtenir un reçu à fin d'impôt, même pour la modique somme de dix dollars, ne paraît pas bien cadrer avec le personnage tout d'innocence qui émerge de ses lettres, comme d'ailleurs de beaucoup de ses autres écrits. Le mélange curieux de haute spiritualité et de ces petits détails concrets et mesquins crée un tel contraste que le lecteur ne peut s'empêcher de s'interroger et de supposer que Gabrielle les aurait sans doute supprimés avant de livrer ces lettres à la publication. Mais c'est justement dans cette forme non apprêtée que réside une partie de la valeur de cette correspondance puisqu'elle

devient ainsi le révélateur d'une personnalité plus authentique. Ici, Gabrielle Roy n'est plus uniquement l'artiste qu'elle définissait dans *La montagne secrète* comme collaborateur de Dieu, rôle d'être supérieur où Bernadette a dû l'encourager, même si l'absence de ses lettres ne nous permet pas de confirmer cette hypothèse. Néanmoins, comme nous venons de le voir, il arrive que Gabrielle échappe à son personnage moralisateur, perde son masque angélique, redescende sur terre, rentre dans la vie réelle et ses préoccupations bien prosaïques.

Or, la romancière tient beaucoup à l'image qu'elle projette d'elle-même, elle se montre très sensible à l'approbation des autres à cette image. Que cette adhésion ne soit pas unanime, et la voilà fort désemparée, comme si l'auteur et le personnage de l'oeuvre, essentiellement autobiographique il est vrai, se devaient de coïncider entièrement. Aussi, lorsqu'elle apprend que sa soeur Adèle a déposé un manuscrit qui serait en quelque sorte sa biographie, non autorisée cela va de soi, devient-elle très amère, demandant à Bernadette d'intervenir auprès de leur aînée pour qu'elle retire et même détruise son manuscrit. Il est vrai qu'elle a eu vent qu'il est "méchant au possible" (p. 136), et elle le voit comme une expression de jalousie, de vengeance et d'une haine contre elle.

Cet incident trouble profondément Gabrielle dès le jour où elle en prend connaissance et s'en ouvre à sa soeur (18 octobre 1968). Elle a l'impression que les révélations d'Adèle ne peuvent qu'aller à contresens de ce qu'elle a cherché à construire, comme si elle seule avait droit d'exprimer la vérité sur elle-même et sur les autres membres de sa famille, puisque c'est aussi beaucoup sur eux qu'elle a écrit. Tout autre point de vue, surtout celui d'Adèle la mal aimée, ne peut être que déformation de la vérité: "Adèle, je le crains, voit partout de la persécution et interprète tout de travers ce que j'ai pu faire ou dire à son égard" (p. 96).

Aux yeux de Gabrielle, l'entreprise d'Adèle ne saurait être que mensonge, diffamation, voire crime de lèse-majesté. Elle craint même pour l'avenir car ce manuscrit est "une sorte de menace pour moi, pour nous toutes, et je soupçonne Adèle de tout faire pour qu'il soit un jour connu, même après sa mort" (p. 136). Cette réaction affolée montre peut-être que Gabrielle, la personne, veut rester cachée et garder secrète toute intimité de sa vie alors qu'elle s'identifie totalement à son personnage de

romancière qui se raconte, à ce reflet poétique d'elle-même créé par sa plume. Justement célèbre, elle prend pour unique vérité la vision cohérente d'elle-même qu'elle a composée patiemment dans son oeuvre. N'est-ce pas alors l'effet de quelque mégalo-manie, habituelle à bien des auteurs, qu'elle se sente à ce point bouleversée quand elle prend conscience que l'image qu'elle a sculptée d'elle-même ne sera pas la seule livrée à la postérité? Adèle est celle par qui le scandale arrive, qui va déboulonner la statue si consciencieusement érigée:

[...] Il se peut d'ailleurs, comme Adèle le soutient, qu'elle ait déposé ces papiers pour les chercheurs de plus tard, mais cela ne change rien à son intention, c'est même presque terrible, car il semblerait alors qu'elle cherche à me poursuivre par-delà sa mort (p. 158).

Après des années passées à s'enchanter d'elle-même, Gabrielle ne peut supporter une telle détresse. C'est alors Adèle qui lui paraît être une psychopathe qui déforme les faits, ce qui est dit et répété pour le bénéfice de Bernadette. Son oeuvre est "le fait d'un déséquilibre mental" (p. 156), "je la crois vraiment, irrémédiablement malade d'envie" (p. 171), "Faut-il qu'elle soit malade pour en être venue là" (p. 158).

En se montrant très affectée par de tels racontars – s'ils le sont vraiment – en refusant d'en faire fi, Gabrielle leur donne au contraire toute l'importance que selon elle ils ne méritent pas. Il doit donc y avoir des raisons valables à ces manifestations d'insécurité. Ses lettres à la religieuse montrent d'ailleurs qu'elle n'est pas entièrement aveugle sur elle-même. Cette compassion qui exsude si fortement de son oeuvre, dans une des dernières lettres elle reconnaît ne pas l'avoir toujours eue dans la vie: "Je voudrais que tu me pardonnes les torts que j'ai pu avoir envers toi, les manquements à la tendresse et à la générosité et, quand j'étais jeune, une sorte d'égoïsme" (p. 221). Même envers Adèle, l'aveu est bien réel, quoique plus difficile et enrobé d'une réticence où l'embarras le dispute à la légèreté: "Avec tout ça, j'ai sans doute des torts envers elle, comme nous en avons inévitablement, en cette vie, les uns envers les autres" (p. 96). Si Gabrielle se reconnaît des torts, elle se donne rapidement l'absolution.

Cet effort vers la contrition peut être perçu comme preuve de commisération. Il soulève aussi quelque peu le voile qui recouvre un autre aspect de la communication entretenue par

Gabrielle avec le reste de sa famille, dépourvue celle-là de tout air de dévotion. Contrairement à ce que nous venons de voir entre Gabrielle et Bernadette, la communication n'entraîne pas nécessairement une communion de pensée entre tous les communicants. Elle permet parfois l'affirmation d'intérêts si divergents qu'elle risque de mener à l'incompréhension la plus totale.

À la lecture de *Ma chère petite soeur* nous entrevoyons déjà l'état des relations avec Adèle dont le fameux manuscrit, légèrement modifié, finira par être publié en 1979 sous le titre *Le miroir du passé* (M.-A. Roy, 1979). Là, mais aussi dans plusieurs autres manuscrits, Adèle, sous le nom de Marie-Anna Adèle Roy, montre une véritable obsession envers les faits et gestes et les écrits de Gabrielle. Il faut dire qu'à la suite du retentissant succès de *Bonheur d'occasion*, Adèle et sa soeur Anna comptaient sur d'intéressantes retombées. Dans la fortune toute fraîche de Gabrielle elles espéraient mordre à pleines dents. Ambitieuses d'une autre sorte aussi, elles imaginaient pouvoir raconter des histoires qui leur permettraient d'atteindre à leur tour gloire et fortune. Or, leurs désirs furent doublement déçus, Gabrielle ne se montre ni prodigue de ses sous, ni intéressée à leurs essais d'écriture.

Peu innovatrice en matière d'imagination, Marie-Anna Adèle publiera dans une veine des plus réalistes ce qui se rapporte aux événements de sa vie et ce dont elle se souvient de sa famille. Elle entreprend donc de remettre dans le droit chemin des faits tout ce qui peut être écrit par sa cadette, qu'elle traite de fiction poétique. Sur cette base, c'est alors elle qui se déclare l'authentique porte-parole de la lignée des Roy. Elle s'attache surtout à l'image de la famille qu'elle a beaucoup mieux connue que Gabrielle de quinze ans plus jeune: grands-parents, oncles et tantes, parents surtout, frères et soeurs aussi, y compris Gabrielle dont elle trace un portrait peu flatteur.

Communication signifie aussi apport de renseignements. Or il se trouve qu'aujourd'hui la critique s'oriente vers l'approfondissement des divers déterminants biographiques de Gabrielle Roy, ce dont François Ricard (1989) explique les raisons dans le numéro de *Voix et images* consacré à la romancière. Parmi les documents accessibles, il y a, entre autres, son oeuvre romanesque qui s'alimente surtout à sa vie, et ses deux ouvrages posthumes, les lettres à Bernadette et *La détresse et*

l'enchantement, qu'elle appelle elle-même son autobiographie. Les témoignages de Marie-Anna Adèle ne devraient donc pas être écartés sous prétexte qu'ils ne sont que "des accusations mesquines" comme l'affirme Ben-Z. Shek (1989, p. 447), car, aucune piste n'étant à négliger, chacune est utile à une meilleure connaissance de Gabrielle Roy, personnage et personne.

BIBLIOGRAPHIE

- RICARD, François (1989) "La biographie de Gabrielle Roy: problèmes et hypothèses", *Voix et images*, vol. 14, n° 3, p. 453-460.
- ROY, Gabrielle (1984) *La détresse et l'enchantement*, Montréal, Boréal Express, 505 p.
- _____(1988) *Ma chère petite soeur, Lettres à Bernadette 1943-1970*, Montréal, Boréal, 257 p.
- ROY, Marie-Anna A. (1979) *Le miroir du passé*, Montréal, Québec/Amérique, 279 p.
- SHEK, Ben-Z. (1989) "De quelques influences possibles sur la vision du monde de Gabrielle Roy: George Wilkinson et Henri Girard", *Voix et images*, vol. 14, n° 3, p. 437-452.

Symbolisme et communication dans l'oeuvre manitobaine de Gabrielle Roy

par Carol J. Harvey

University of Winnipeg

S'il y a certaines oeuvres littéraires qui sembleraient remonter aux sources de l'univers romanesque de Gabrielle Roy, il s'agit de trois récits à saveur autobiographique, *Rue Deschambault* (1955), *La route d'Altamont* (1966) et *Ces enfants de ma vie* (1977). Bien que ces oeuvres aient été composées à de longs intervalles et qu'elles n'aient jamais été regroupées par Gabrielle Roy, elles forment un véritable cycle autobiographique, dont les récits souvent entrelacés puisent dans la vie même de la romancière. Toutes les trois sont rédigées à la première personne et, par la personne interposée de Christine, elles tirent leur matériel fictif de la vie réelle de Gabrielle Roy. En effet, la période manitobaine constitue non seulement un point de départ réel mais aussi un point de retour littéraire sur lequel elle ne cesse de revenir. Et puisqu'elle a signalé à maintes reprises l'importance de ses années passées au Manitoba, nous sommes autorisés à croire que sa province natale ne lui fournit pas simplement des références géographiques et historiques mais de véritables composantes de sa vie intérieure.

Ceci dit, il ne s'agit pas de trop insister sur les comparaisons entre vie et oeuvre. Plutôt que de mettre en parallèle

épisodes réels et romanesques ou personnes réelles et personnages fictifs, il importe de savoir de quelle manière le fictif transcende le réel. Car la transfiguration de la vie en art dépasse la représentation mimétique pour conduire à la création métaphorique.

L'on constate en effet que c'est souvent au moyen d'images que Gabrielle Roy communique à autrui les contours de son univers romanesque. Même *Rue Deschambault*, d'où se dégage une ambiance réaliste, est émaillé d'expressions figurées et de descriptions animées¹. À côté d'images isolées qui figent le geste d'un personnage, révèlent son caractère ou résument son attitude, se trouvent bon nombre d'images récurrentes qui, par leur haute fréquence d'emploi, se trouvent investies d'une valeur symbolique en plus de leur signification matérielle. Nous nous proposons d'étudier certains des symboles qu'emploie Gabrielle Roy et dont la valeur est communément acceptée. L'on étudiera la spécificité de chaque symbole pour voir comment elle communique sa vision personnelle. C'est ainsi que l'on mettra en relief le caractère individuel de son art.

Une image qui reste gravée dans la mémoire de la romancière, nous dit-elle, est celle de "l'océan de la plaine" (Roy, 1954, p. 3). En effet, l'image revient à maintes reprises dans sa fiction autobiographique. La plaine est comparée à la mer dans "Le Titanic", où la petite Christine se demande:

Mais d'où vient que nos plaines glacées, que nos pauvres plaines gelées ne suffisaient pas à nous donner une assez haute idée de la solitude! Que pour en parler comme il faut, nous autres, gens enfoncés au plus intérieur du continent, nous évoquions l'Océan! (Roy, 1955, p. 79)

Vingt ans plus tard, dans *Ces enfants de ma vie*, la plaine est décrite comme "une mer lisse, douce et brillante" (Roy, 1977, p. 127). Grâce à la comparaison, Gabrielle Roy met l'accent sur l'immensité de la prairie et elle évoque, pour ceux qui les ignorent, les paysages démesurés du Manitoba et ses espaces illimités. Et sans que cette comparaison soit toujours formellement exprimée, elle est implicite dans bien d'autres descriptions. Dans *La route d'Altamont*, c'est "l'infini pays monotone", "une immense plaine tout ouverte", "l'infinie plaine du Canada" avec ses "grands horizons toujours plats", "son horizon si monotone".

Mais en rejoignant la symbolique de la mer, Gabrielle Roy met en branle toute une série d'échos qui, dès lors, se prêtent par

association à la description de la plaine. La prairie n'est pas toujours une "mer lisse, douce et brillante". Elle est représentée aussi comme la mer démontée qui met l'homme en danger quand ses forces déchaînées s'abattent sur lui. L'on se souvient de Christine et ses cousins, partis à une fête de campagne un après-midi d'hiver. La nuit tombe, le vent se lève, la "poudrerie" vole en tourbillons et les quatre adolescents perdent leur chemin. Quelle est l'émotion de Christine quand elle croit voir paraître au loin une lueur qui aussitôt disparaît. Longtemps ils scruteront cette "houle de neige" avant de revoir la pâle lueur "comme le feu d'un navire que l'on perçoit quand une haute vague le ramène des gouffres [...]" (Roy, 1955, p. 233). Cette lumière qui représente l'espoir pour les jeunes gens perdus dans la vastitude de l'océan de la plaine est un "point infiniment petit de cet infini sans horizon" (Roy, 1955, p. 233). L'image du navire se retrouve dans *Ces enfants de ma vie*. Lorsque Médéric ramène l'institutrice au village après le désastreux dîner avec son père, et que la tempête se lève, le vent souffle en violentes rafales et les tourbillons de neige les empêchent de voir leur chemin. Le cheval qui tire la berline à travers la plaine devient alors la "proue de notre frêle navire" (Roy, 1977, p. 178), qui cherche le havre du village. Notons aussi que "Le phare dans la plaine" est le titre que Gabrielle Roy donne au scénario du film qu'elle tire de la deuxième nouvelle de *La route d'Altamont*, "Le vieillard et l'enfant". C'est un titre lourd de symbolisme, rappelant non seulement le phare qui signale les parages dangereux pour guider les navires, mais aussi le célèbre poème de Baudelaire, "Les phares". Monsieur Saint-Hilaire s'apparente ainsi à ceux qui ont su peindre la condition humaine:

C'est un phare allumé sur mille citadelles,

Un appel de chasseurs perdus dans les grands bois! (Baudelaire, 1857, p. 41-42)

Mais aussi riche que soit l'image de la mer, elle n'est qu'une des formes que revêt le grand symbole de l'eau. "Tout a commencé par l'eau dans la création" dit monsieur Saint-Hilaire à Christine, qu'il a emmenée voir cette immense mer intérieure qu'est le lac Winnipeg (Roy, 1966, p. 133). Cette journée passée au bord du lac, loin d'être une simple promenade, s'avère comme une rencontre fictive entre la jeunesse et la vieillesse. Elle fait naître de profondes réflexions sur le commencement et la fin, sur

la continuité entre le temps passé, présent et futur. Ce lac mystérieux, à la fois changeant et constant, est un véritable symbole de la vie humaine, pleine elle aussi de grands mystères, tels que la naissance, la mort et l'au-delà. Comme le dit Annette Saint-Pierre: "Le lac est pour Christine beaucoup plus qu'une grande étendue d'eau; elle lui reconnaît un corps et une âme selon l'expression de Bachelard" (Saint-Pierre, 1975, p. 119).

Qu'il s'agisse du grand lac Winnipeg ou de la petite rivière Seine de Saint-Boniface, "[m]aigre cours d'eau qui se tortillait, s'avancait à la manière d'une couleuvre" (Roy, 1955, p. 33), l'eau symbolise souvent l'unité foncière des êtres. Car l'eau est un moyen par lequel les gens peuvent se rejoindre. Routes de communication parmi les hommes depuis la nuit des temps, les cours d'eau jouaient un rôle de premier plan dans l'histoire de l'Ouest canadien, à l'époque où les explorateurs – voyageurs ou coureurs de bois – ouvraient le pays.

Et pourtant, depuis la mythologie grecque, l'eau peut aussi bien diviser les gens², idée qui fait penser à la rivière Rouge qui sépare la petite ville francophone de Saint-Boniface de sa grande voisine anglophone, Winnipeg. C'est ainsi que Christine, tâchant de rejoindre sa soeur Alicia qui a perdu la raison, se voit obligée d'accepter qu'une "sombre rivière invisible s'est creusée entre nous. Alicia, sur l'autre rive, prenait de la distance... mystérieusement... elle se retirait" (Roy, 1955, p. 158). À l'occasion l'eau peut donc symboliser la séparation et même la mort. Cette image est reprise dans *Ces enfants de ma vie* au moment où Christine quitte l'école de campagne où elle enseigne depuis un an. Le bonheur qu'elle éprouve à être nommée à un poste plus prestigieux en ville ne suffit pas à étouffer ses vifs regrets à voir "ces petites silhouettes fragiles [...] [lui] adresser de grands signes, plus grands qu'eux, comme à quelqu'un qui s'éloigne du rivage" (Roy, 1977, p. 208).

N'empêche que pour Gabrielle Roy, l'eau en tant que source de la vie est avant tout un symbole positif. Elle est souvent associée dans cet univers romanesque à l'image de l'arbre³. Et si l'eau, élément vivant, symbolise la vie en général, l'arbre fait penser à la vie humaine. En effet, l'arbre, est le plus souvent le symbole de l'homme, comme le souligne Monique Genuist, pour qui "le personnage de Gabrielle Roy [...] peut être symbolisé par l'arbre, enraciné dans la terre, et offrant ses branches tordues au

Ciel" (Genuist, 1966, p. 151). Petits arbres de la rivière Perdue ("Le puits de Dunrea") ou grand arbre de la source aux truites, "tombé dans l'attitude d'un homme étendu qui boit à même l'eau" (Roy, 1977, p. 159), en groupe ou isolé, chêne, tremble, pommier, épinette ou sapin, tous sont valorisés en tant que symboles du personnage. L'homme et l'arbre sont tous deux ancrés dans la terre, mais ils aspirent à monter vers la lumière. Les aspects variables de l'arbre, qui change au rythme des saisons et selon le temps, évoquent les nombreux visages de l'être humain. De même, la diversité des arbres qui se dressent dans le paysage de la romancière font penser à la richesse humaine, à laquelle de multiples races ont apporté leur contribution.

Les arbres isolés frappent souvent par l'originalité et la fraîcheur de l'image. Le petit érable rigide du jardin de monsieur Saint-Hilaire ne ressemble-t-il pas étrangement au vieillard lui-même, tout à fait correct et boutonné dans sa veste noire et son chapeau de paille? Et la silhouette d'Éveline, diminuée par l'âge autant que par la distance, est pour toujours associée au petit sapin torturé des hauts rochers de la colline, plié par le temps et le vent, mais plein encore de vitalité.

Chez Gabrielle Roy, certaines images courantes deviennent par leur spécificité imprégnées d'un symbolisme neuf. Tel est l'arbre généalogique, la représentation sylvestre de la généalogie. Alors que Christine voit sa grand-mère mourante comme "un pauvre vieux chêne isolé des autres seul sur une petite côte" (Roy, 1966, p. 54), elle envisage ses descendants comme autant de jeunes arbres couverts de feuilles qui chantent dans la vallée. Autre image neuve, celle dans "L'alouette" du vieillard à l'hospice qui, agité de tremblements convulsifs était "comme un pommier que l'on aurait secoué et secoué alors que depuis longtemps il avait rendu tous ses fruits" (Roy, 1977, p. 52).

Comme pour souligner l'unité entre l'eau, l'arbre et l'homme, Gabrielle Roy emploie l'image de l'oiseau. Oiseau qui survole la rivière ou qui hante les eaux lointaines; mouette du lac Winnipeg et de la rivière Rouge tributaire; alouette des prés, solitaire. L'oiseau est fragile et léger; comme il n'est souvent que de passage dans ces régions si peu hospitalières en hiver, il évoque le caractère éphémère de la vie de l'homme. Cette caractéristique est d'autant plus marquée qu'elle fait contraste avec le visage éternel de la plaine où "même le vol d'un oiseau suspendu en tant

d'espace serre le coeur" (Roy, 1966, p. 191). Toujours est-il que la valeur symbolique dominante de l'oiseau, c'est l'aspiration à la liberté. Elle dira d'ailleurs dans une lettre adressée à sa soeur Bernadette que "l'âme humaine pour moi me paraît toute semblable à l'oiseau qui tend sans cesse à retrouver sa liberté totale" (Roy, 1988, p. 201)⁴. Justement, dans *Rue Deschambault*, l'oiseau symbolise la liberté et la disponibilité de la jeunesse. Les mouettes qui survolent le pont Provencher font rêver la mère, qui finit par désertir son mari pour faire un voyage au Québec, pays de son enfance. À son retour au Manitoba, "[s]ur son visage, les souvenirs étaient comme des oiseaux en plein vol" (Roy, 1955, p. 122). Par sa fragilité même l'oiseau devient avant tout symbole de l'enfance. "L'oisillon Demetrioïff" est tellement peureux que son père s'approche de lui avec précaution, "comme pour éviter d'effaroucher un oiseau" (Roy, 1977, p. 88). De même la voix de la petite Lucienne Badiou ressemble à "un tendre pépiement aigu de moineau" (Roy, 1977, p. 99).

L'oiseau-enfant est un symbole développé longuement dans "L'alouette", nouvelle qui raconte le merveilleux talent d'un jeune Ukrainien à qui sa mère a appris les chansons traditionnelles de sa patrie. Rien qu'à chanter ces chants vibrants de cerisiers en fleurs ou des jeunes amoureux, Nil permet aux autres d'oublier leur peine et de se donner à la joie. "Qu'il chante, [dit le directeur de l'école] et il n'y a pas de coeur qui ne se sente allégé" (Roy, 1977, p. 43). C'est en chantant que Nil restaure le courage défaillant de sa mère, qui doit se remettre d'une hanche cassée; à l'hospice, les vieux semblent retrouver pendant quelque temps leur jeunesse; et un "terrible bonheur" est déchaîné parmi les malades de l'hôpital psychiatrique. Et parmi les images évoquées dans cette nouvelle, on retrouve le rapport entre l'arbre et l'oiseau qui symbolise dans une certaine mesure le rapport entre l'homme et l'enfant. À l'hôpital psychiatrique règne un silence, "tel celui d'une forêt qui se recueille pour entendre un oiseau quelque part sur une branche éloignée" (Roy, 1977, p. 55). L'enfant Nil sait faire rêver les vieux malades. Après tout, l'oiseau ne s'élève-t-il pas plus haut dans le ciel que l'arbre? Il survole les bois et il communique au coeur des hommes sa pureté spirituelle.

Ce qui ressort d'une étude – si limitée soit-elle – de certains symboles utilisés dans la fiction de Gabrielle Roy, c'est la diversité de ses images. Aucune n'est simple; chacune se présente

sous diverses formes, offrant au lecteur des symboles complexes. L'arbre n'est pas toujours le même; l'eau est océan ou rivière, mer ou ruisseau, source ou étang. Parmi les oiseaux figurent mouettes et huards, oiseaux marins, aussi bien que des oiseaux terrestres comme l'alouette. Une telle diversité atteste la richesse de la vision artistique de Gabrielle Roy, qui a su conférer à chaque image non seulement sa valeur générique mais encore des caractéristiques bien particulières. Ce sont des symboles personnels autant qu'universels et c'est justement leur spécificité qui donne à l'oeuvre son caractère tout individuel.

L'on voit aussi la cohérence de l'univers romanesque de Gabrielle Roy. Les images puisées dans son expérience manitobaine se répètent à travers les trois oeuvres, si bien que l'on retrouve dans *Ces enfants de ma vie* les images de *Rue Deschambault*. Mais les valeurs symboliques de certaines images peuvent varier ou se préciser au fil des oeuvres. C'est le cas de l'oiseau, symbole de la liberté, rappelant donc à la mère sa jeunesse dans "Les déserteuses" de *Rue Deschambault*. L'oiseau se cristallise dans *Ces enfants de ma vie*, pour devenir symbole de l'enfance même. C'est à travers ces éléments symboliques récurrents mais changeants que l'écrivain décrit les contours de son univers romanesque et communique sa vision intérieure.

NOTES

1. Pour une étude approfondie des images et symboles dans l'ensemble de l'oeuvre à l'exception de *Ces enfants de ma vie*, voir Marc Gagné (1973, p. 97-169).
2. L'Achéron, fleuve des Enfers, que les morts traversaient sur la barque de Charon.
3. Selon Marc Gagné, Gabrielle Roy rejoint ici Paul Valéry, pour qui l'idée du fleuve devenu arbre signifie que toute chose s'enracine dans l'eau.
4. Nous tenons à remercier Paul Genuist, qui a attiré notre attention sur cette citation dans les lettres de Gabrielle Roy à sa soeur aînée, Bernadette.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELAIRE, Charles (1857) *Les fleurs du mal et autres poèmes*, Paris, Garnier-Flammarion (1964), 248 p.
- GAGNÉ, Marc (1973) *Visages de Gabrielle Roy*, Montréal, Beauchemin, 306 p.
- GENUIST, Monique (1966) *La création romanesque chez Gabrielle Roy*, Ottawa, Le Cercle du Livre de France, 175 p.
- ROY, Gabrielle (1954) "Souvenirs du Manitoba", *Mémoires de la Société royale du Canada*, tome XLVIII, 3^e série, juin, 1^{re} section, p. 1-6.
- ____ (1955) *Rue Deschambault*, Montréal, Beauchemin, 261 p.
- ____ (1966) *La route d'Altamont*, Montréal, HMH, 1969, 257 p.
- ____ (1977) *Ces enfants de ma vie*, Montréal, Stanké, 229 p.
- ____ (1988) *Ma chère petite soeur, Lettres à Bernadette 1943-1970*, Montréal, Boréal, 261 p.
- SAINT-PIERRE, Annette (1975) *Gabrielle Roy sous le signe du rêve*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé, 137 p.

Tendances actuelles du théâtre franco-manitobain*

par Ingrid Joubert

Collège universitaire de Saint-Boniface

Lors de la sortie de *Je m'en vais à Régina*, la première pièce franco-manitobaine authentique écrite en 1976 par Roger Auger, Jacques Godbout avait crié au miracle devant la naissance d'un dramaturge francophone valable dans une communauté de l'Ouest canadien, en l'absence d'un milieu propice. Dans une préface provocatrice, il présentait "avec passion" la tâche entreprise par Roger Auger comme la description du "génocide culturel que les subventions du Secrétariat d'État à Ottawa ne peuvent empêcher ni masquer" (Auger, 1976, p. x).

Le jugement de Jacques Godbout a pris une allure de prophétie. Les pièces franco-manitobaines, en dépit de l'apparente variété des sujets, ont acquis un air de famille: toutes semblent construites sur le motif du "génocide culturel" d'une minorité dont l'emblème est devenu le martyr de Louis Riel, scénario collectif présidant implicitement ou explicitement à la conception de ces textes.

* Une traduction anglaise de cet article, intitulée "Current Trends in Franco-Manitoban Theatre", a été publiée dans *Prairie Fire*, vol. 11, n° 1, printemps 1990, p. 118-128.

Dans la mise en oeuvre de ce scénario collectif, l'observateur attentif du théâtre écrit et joué au Manitoba français décèlera trois tendances principales. La première s'inscrit dans la lignée du théâtre documentaire, ou théâtre du quotidien, empruntant à l'esthétique naturaliste le souci de reproduire mimétiquement la réalité sociale immédiate, aussi sordide ou intolérable soit-elle. *Je m'en vais à Régina*, qui met en scène le drame de l'aliénation linguistique et culturelle d'une famille franco-manitobaine typique, en donne un exemple parlant. Si parmi les six pièces publiées jusqu'à présent¹, cette conception esthétique semble une exception, elle prévaut cependant dans la majorité des pièces montées par le Cercle Molière² et connaît un succès retentissant auprès du public local.

Un deuxième courant, prédominant dans le théâtre écrit, et suscitant également l'enthousiasme du grand public, célèbre le souvenir d'un épisode crucial du passé collectif devenu légendaire par l'entremise de drames historiques puisant largement dans les conventions éprouvées de ce genre. La visée en est avant tout pédagogique et sublimatrice: le complexe d'infériorité minoritaire se mue en sentiment de supériorité ou d'exception. Marcien Ferland, auteur acclamé des *Batteux* (1983) et de *Au temps de la Prairie*³ en est sans doute le meilleur représentant.

Une dernière tendance, à laquelle pourrait être donné le label de «postmoderne» et dont une présence accrue se manifeste aussi sur la scène depuis deux ou trois ans, fait preuve d'une volonté démythificatrice. Tout en faisant usage du même répertoire collectif que celui des drames historiques traditionnels, ces pièces, marquées d'un souci de théâtralité, tiennent à distance un modèle sacralisé, reconnu enfin comme inopérant. Un tel courant irrespectueux des codes thématiques et esthétiques a été inauguré par *Le roitelet* (Dorge, 1980), *Aucun motif* (Cenerini, 1983) et confirmé sur la scène par *L'article 23*⁴ et *Avant que les autres le fassent*⁵, sorte de cabaret autoparodique dont la cible sont les manies et les stéréotypes franco-manitobains.

Toutes les pièces mentionnées restent fortement enracinées dans un répertoire collectif régional et se situent par rapport aux conventions du réalisme mimétique, les unes pour les respecter, les autres pour les tenir à distance par la mise à nu de leurs artifices. Ces diverses tendances théâtrales s'agencent-elles

selon le principe d'une évolution (allant d'une conception «naïve» du théâtre à une plus grande complexité, suivant en ceci le dynamisme propre à un groupe social) ou se présentent-elles parallèlement, selon des besoins divergents du public? Dans quelle mesure ce récepteur joue-t-il le rôle d'un commanditaire tyrannique dont les exigences entravent une évolution qui, pourtant, s'annonce de plus en plus fertile?

Comme l'a souligné Jacques Godbout (Auger, 1976, p. xi), *Je m'en vais à Régina* – drame de l'éclatement d'un famille francophone sous l'effet insidieux d'un encerclement linguistique prolongé – s'apparente directement au “mélodrame québécois” évoquant lui aussi la situation pathétique d'une minorité lésée dans ses droits et brimée dans ses aspirations légitimes. En effet, devant la désintégration de la famille Ducharme, tiraillée entre le raidissement artificiel du francophone, l'assimilation aux valeurs et à la langue de la majorité, ou l'exil en territoire «ennemi», comment ne pas penser au procès de toute une génération stagnante intenté dans *Florence* par Marcel Dubé? La pièce de ce dernier se termine également par le départ intempestif de l'héroïne en milieu anglophone. Comment ne pas penser aussi au ghetto des *Belles-Soeurs* de Michel Tremblay où les chicanes mesquines et les habitudes d'évasion futile (télévision, bingo) ne sont que les symptômes d'une profonde aliénation sociale et économique? À cette différence près que les murs du ghetto protecteur se voient à jamais détruits dans la pièce de Roger Auger. Où, comme l'écrit Jacques Godbout: “Les Canadiens français de l'Ouest s'en vont à Régina, c'est-à-dire au bout du monde” (Auger, 1976, p. x), pour y mourir et pour renaître Canadiens anglais. Or, pour les personnages et les spectateurs franco-manitobains, Régina est aussi le lieu de pendaison de Louis Riel! Comme le dit Jean, prototype du marginal minoritaire, totalement inadapté à la confrontation avec un monde majoritaire tout puissant, et comique dans son impuissance même:

[...] Puis à Régina, c'est là qu'ils ont pendu Louis Riel. Il disait ça dans un magazine que c'est là que they hanged the traitor. Je m'en vais aller voir ça [...] (Auger, 1976, p. 81)

Une telle inscription emblématique du génocide des francophones dans les propos aliénés du personnage le plus démuné de la pièce rejoint le caractère très politique de celle-ci: révéler au public, par une forte couleur locale, linguistique et culturelle,

les stéréotypes déformants et le malaise à la fois grotesque et pathétique dans lequel il se débat, c'est une manière de provoquer une prise de conscience de la crise d'identité que traverse le minoritaire francophone et de sonner l'alarme devant un diagnostic plus que sérieux.

En dépit du constat pessimiste de la préface de Jacques Godbout, les prophéties de celui-ci sur la mort d'un peuple ne se sont pas réalisées. La pièce y serait-elle pour quelque chose? Contrairement à la situation théâtrale du Québec, où ce genre de «mélodrame» est monnaie courante, *Je m'en vais à Régina* a frappé par sa nouveauté. «Lorsque le Cercle Molière a monté «Je m'en vais à Régina» en 1975, c'était la première fois qu'on voyait nos gens sur la scène», expliquait Claude Dorge, se rappelant les vives controverses suscitées par la pièce (Tougas, 1986, p. 10). Si Claude Dorge a été tenté par une nouvelle mise en scène de cette oeuvre provocatrice, c'était justement dans le but de donner tort au pessimisme de l'auteur.

Si Roger Auger écrivait cette pièce aujourd'hui, ça serait différent. La situation au Manitoba n'est vraiment plus la même. En quelque sorte, Roger Auger annonçait, à sa façon, la fin du fait français au Manitoba. Si on la monte onze ans plus tard, c'est la preuve qu'on est encore là! (Tougas, 1986, p. 10)

Raison pour laquelle il a choisi de la traiter, à l'encontre de la première mise en scène, «comme une pièce comique qui devient progressivement sérieuse» (Tougas, 1986, p. 10). La distanciation critique introduite par un traitement comique de la matière en dit long sur l'évolution de la fonction du théâtre au Manitoba français. Si la production de cette pièce a fait en 1975 l'effet d'une révélation majeure, à l'instar de celle provoquée par *Tit-Coq* ou *Zone* au moment de leur création, une nouvelle mise en scène, après onze ans de productions bâties sur le même modèle réaliste, permet une distanciation critique par rapport à ce modèle dont on célèbre les retrouvailles tout en constatant l'usure et les rouages. C'est ce que Claude Dorge a tenté de faire en recréant décor et costumes d'époque:

Ça peut être fascinant de voir cette époque (*quand même assez récente*) recréée sur la scène. Les gens vont voir les costumes et ils se diront: c'est pas possible qu'on s'habillait de même! Des verges et des verges de fortrel! (Tougas, 1986, p. 10)

Ce qui avait eu la fonction d'un catalyseur de malaises collectifs en 1975, suscite onze ans plus tard l'attendrissement à la fois nostalgique et amusé, qu'on éprouve devant le souvenir d'une crise en apparence dramatique, due à une perception erronée de la réalité. Les mêmes rouages de l'illusion théâtrale et de l'identification avec les personnages principaux, précisément parce qu'ils deviennent visibles, ne produisent plus le même «effet de réel», qui tentait de faire coïncider l'objet esthétique et son référent, offrant ainsi la sécurité du familier et du vraisemblable au spectateur. Par le biais de l'adhésion émotive obligée, ce dernier suivait auparavant en 1976 une route idéologique toute faite qui le conduisait à se lamenter sur un état de choses en apparence indépassable. Le décalage temporel (la pièce est trop vieille pour paraître contemporaine et trop jeune pour permettre un éclairage historique) et l'exagération comique des traits de caractère, manies et stéréotypes des personnages, font éclater les structures aliénantes d'une dramaturgie fermée tout en conférant à l'exil de l'héroïne le dynamisme d'une fin ouverte.

La deuxième tendance profondément ancrée dans le monde théâtral du Manitoba français est le goût pour les drames historiques retentissants où le complexe d'infériorité minoritaire se mue en un sentiment de supériorité: le génocide savamment agencé par l'Anglais est enrayé par un héros francophone doublement vainqueur d'un ennemi et d'un complot racial. *Une bagarre très politique* (Bissonnette, 1981) en fournit un exemple éloquent: l'auteur a choisi un épisode de l'histoire locale (en 1878, lors d'une confrontation électorale, le groupe francophone surmonte triomphalement un complot racial) pour rendre hommage à l'héroïsme de la résistance de ses ancêtres.

Mais le prototype de ce théâtre où réalisme historique et sublimation idéologique se conditionnent naturellement est la pièce *Les batteurs* (Ferland, 1983), jouée avec un très grand succès en 1982 et couronnée du prix Riel. Elle met en scène l'adoption de la loi Thornton en 1916, interdisant l'enseignement du français dans les écoles manitobaines. Cet événement crucial, comparé à la conquête de la Nouvelle-France, suscitera l'organisation de la résistance francophone à «l'envahisseur» anglais. Grâce à la distribution gigantesque et sa dimension lyrique et musicale, une telle pièce rejoint les origines du théâtre comme rite collectif et politique. Rite dont le but est de conjurer,

par la magie de l'événement théâtral, le génocide culturel alarmant, tout en présentant comme une victoire l'entrée des Franco-Manitobains dans la longue période de clandestinité. Comme dans la pièce précédente, souci de documentation rigoureuse et reconstitution minutieuse du mode de vie de l'époque, allant jusqu'à l'insertion de scènes de récoltes filmées, vont de pair avec la mise en valeur des francophones héroïques trahis par des anglophones méprisables.

Les discours au Parlement sont choisis non seulement en fonction de la protestation contre le "honteux traitement de la minorité" et la "criminelle injustice" de la nouvelle loi, mais aussi et surtout, pour affirmer vigoureusement la supériorité de la communauté canadienne-française, ainsi que sa profonde capacité de résistance:

On n'a pas réussi à assimiler les soixante mille Canadiens français au Canada quand le pays fut cédé à l'Angleterre; croit-on qu'il sera beaucoup plus facile d'assimiler les deux millions et demie de Canadiens français d'aujourd'hui? Nous ne serons jamais des Anglais (Ferland, 1983, p. 45).

Ce recours à la valeur exemplaire de l'attitude d'une minorité, engagée courageusement sur le chemin de croix de sa survie problématique, en dit long sur le choix de l'histoire régionale comme élixir tonique. D'ailleurs, le public, très nombreux, a réagi avec enthousiasme à l'évocation fervente de ce passé collectif. Les critiques ont loué, unanimement, le succès du spectacle qui avait réussi la fusion d'éléments hétérogènes empruntés à divers arts (théâtre, film, chant, danse) au point d'exercer une vraie fascination émotive sur les spectateurs qui, impliqués dans l'action, vivaient une expérience *communautaire* (Scatliff et Brown, 1983, p. 42). Cet acte de résistance à l'assimilation s'est mué en célébration de l'esprit d'un peuple, en cri de ralliement fortement émotionnel de la culture franco-manitobaine (Léveillé, 1986).

Or, cet aspect performatif de la pièce passe difficilement à la lecture du texte, selon le témoignage de la majorité des critiques littéraires. Apparaissent alors les ambiguïtés du réalisme historique et de son exploitation idéologique. En dépit de la documentation rigoureuse à laquelle s'est astreint Marcien Ferland, quant aux événements politiques, au folklore et aux habitudes langagières des campagnes franco-manitobaines⁶, la

manipulation tendancieuse du récepteur, due à la seule organisation des matériaux "réels", n'est que trop évidente (Scatcliff et Brown, 1983, p. 42). Le simple choix d'un épisode dramatique, aux contours spatio-temporels clairement identifiés, et dont les moindres détails sont fortement ancrés dans la mémoire collective du public, oriente la pièce dans le sens d'une cérémonie de reconnaissance communautaire.

La mise en scène de personnages historiques, dont les vagues silhouettes servent à authentifier la fiction en la présentant comme une copie véridique du réel, emprunte à la polarisation excessive du mélodrame entre bons francophones et méchants anglophones. Si toute historiographie est déjà, malgré ses prétentions à l'objectivité impersonnelle, une invention du texte par son interprétation des faits bruts (et donc proche parent de la fiction par son principe de sélection, d'organisation formelle et de production d'un sens que le récepteur est sommé d'en dégager), le texte de Ferland exploite ouvertement l'incident de 1916 en vue de galvaniser les ressentiments ancestraux de son public. Une perspective centrale clairement aménagée (celle du clan Fillion) force le récepteur à épouser la cause francophone et à détester la trahison de ses opposants. Et par ce biais, on réactive le souvenir des promesses et droits violés et des aspirations légitimes étouffées. Le chant n° 4 "Oui, je me souviens!", présenté par le jeune Québécois Pierre, redresseur de torts, lors du grand ralliement politique des francophones, cristallise à merveille la conception de l'histoire dont s'inspire l'auteur, la fonction des morceaux musicaux et la place réservée au public:

N° 4 – Oui, je me souviens!

Pierre

1

Oui, je me souviens...

Oui, je me souviens...

Des accords et des promesses faits pour des votes,

Et qui n'ont jamais été qu'une lettre morte,

Car, ils sont violés.

Oui, je me souviens...

Oui, je me souviens...

D'avoir respiré l'air de la délivrance

Et d'avoir bu l'eau d'une nouvelle alliance;

Car, je vis pour demain.

Quand César veut prétendre, en vain, s'arroger des
pouvoirs fanatiques,
Étouffer les aspirations de tout un peuple, ses valeurs,
sa langue et sa foi,
Ô, mon pays!
Je te tends la main.

2

Oui, je me souviens...
Et je n'oublie rien
De l'outrage qu'on a fait à votre jeunesse
Quand on décréta qu'elle grandirait à l'anglaise;
Mais, il n'en sera rien!

Oui, je me souviens...
Et je le sens bien:
Que tous ceux qui ont fait le serment d'allégeance
Ne pourront mater vos légitimes défenses,
Car, vos droits sont attaqués.

Quand on voit le courage des hommes qui arrachent
une existence à cette terre,
Quand on les voit dominer la prairie avec un cri de
peine et de misère,
Ô mon pays!
Tu n'en crois rien;
Mais, je me souviens...

Je me souviens...

(Ferland, 1983, p. 36-37)

L'écrasante défaite parlementaire de 1916, mise en parallèle avec la Conquête de la Nouvelle-France par les Anglais, est transformée en mythe compensateur d'une résistance à la fois passive et héroïque dont le moteur est le *souvenir*: souvenir d'un passé idyllique et souvenir d'un viol subi selon la loi du plus fort. À l'instar du Québec de l'après-défaite, le passéisme et la ténacité ancrée dans un mode de vie ancestral sont censés assurer la survie clandestine du groupe spolié, en marge du courant majoritaire. Une telle résistance souterraine est orchestrée par le «Messie» québécois Pierre dont le rôle est de sauver la collectivité de l'anéantissement. Loin d'assumer la fonction distanciatrice des chants du théâtre grec ou de celui de Brecht, le chant n° 4 – centre lyrique et idéologique de la pièce – sert à cristalliser les

ressentiments des Franco-Manitobains, à galvaniser leur courage et à créer une âme collective. La teneur pédagogique du texte oriente clairement la construction du sens de la pièce en faisant vibrer les cordes émotives, ethniques et nationales du public. Dans une telle cérémonie de reconnaissance d'un répertoire collectif familial, le public contemporain est sommé de rendre hommage à des valeurs, éprouvées par leur solidité et durée, afin d'y puiser la force pour une résistance renouvelée dans le présent de chacun des participants.

C'est justement ce répertoire traditionnel, conforme aux attentes d'un public prisonnier d'un passé maintes fois célébré, que démythifient irrévérencieusement certains auteurs. Claude Dorge, avec *Le roitelet* (1980), avait inauguré une perspective insolite inspirée du mythe le plus sacré du répertoire franco-manitobain, celui de la mission surhumaine de Louis Riel. Au lieu d'adhérer à une représentation mimétique d'un référent historique connu du public, l'auteur se saisit de l'itinéraire sacralisé de Riel en abolissant les repères chronologiques, spatiaux et idéologiques, familiers aux spectateurs. Plonger ceux-ci dans l'intimité tourmentée d'un héros national, qui, au surplus, est détenu dans un asile pour déséquilibré mental, est déjà un premier acte de lèse-majesté. Projeter ensuite ses divers états de conscience, passés, présents et futurs en un kaléidoscope de visions imaginaires n'est guère plus pardonnable. Mais mettre ainsi à nu les mécanismes psychologiques et sociaux présidant à la formation d'une mission religieuse frise le sacrilège, en regard de la tradition.

Qui plus est, les conventions théâtrales du réalisme aimées du public sont carrément laissées de côté. Le théâtre, au lieu de cacher honteusement les codes dramatiques, s'affiche comme aire expérimentale de jeu, les visions de Louis Riel improvisent leur propre mise en scène, sur l'espace scénique de la chambre d'asile, plongeant ainsi le spectateur dans l'incertitude quant à la perspective à adopter sur une fusion entre réalité et apparence. *Le roitelet* crée donc une double distanciation, celle du scénario de la mission et du martyr de Louis Riel et celle d'une conception mimétique de la représentation du réel historique. Si l'illusion dramatique se trouve déjà fortement ébranlée dans cette pièce, le processus d'identification avec une conscience dominante – par le biais d'une expérience émotive partagée – est maintenu.

Ce n'est point le cas dans les deux dernières pièces publiées, *Aucun motif* et *Les partisans* de Rhéal Cenerini (1983). L'auteur a pris le parti d'une ironique distanciation face aux conventions mimétiques: ruptures constantes de l'illusion dramatique, pieds de nez fréquents au spectateur dont on démasque les attentes stéréotypées – autant de stratégies de libération par rapport à une esthétique de la «fidélité». Il s'agit donc ici d'une mise à distance, parodique ou satirique, du motif «obligatoire» de l'oppression politique et religieuse des minorités francophones: l'exemple de Louis Riel avait prouvé que le Christ était devenu le symbole d'une minorité persécutée et martyrisée. Ce n'est pas pour rien que dans la pièce de Rhéal Cenerini, *Aucun motif*, le Christ a été mis à mort par un Ponce Pilate anglophone (Macdonald), représentant de l'oppression politique et linguistique. Or, ce modèle tout à fait conforme à la perception minoritaire a été renversé par l'auteur de sorte que l'ancien persécuteur (anglophone) devienne le persécuté. Ce jeu ironique avec les modèles actantiels semble correspondre au désir de briser le carcan d'un ghetto et de monter ces modèles transformables, ou tout au moins faciles à renverser, selon le caprice de la conjoncture politique. Ainsi, grâce à la mise à nu des procédés conventionnels du théâtre, la parodie ironique d'*Aucun motif* est à la fois une critique du conformisme esthétique et idéologique d'une minorité et une exploration active des possibilités de création artistique et sociale. La distanciation ironique qu'elle instaure contribue à faire de cette forme de théâtre un instrument de libération aussi bien pour l'auteur que pour le récepteur.

Cette veine parodique et l'exploration active des possibilités de création se trouvent de plus en plus exploitées sur la scène francophone dans des pièces de style cabaret socio-politique, non publiées jusqu'à présent. Le meilleur exemple en est, sans aucun doute, la pièce *L'article 23*, écrite et montée en coproduction par un auteur francophone, Claude Dorge, et un écrivain anglophone, David Arnason. Pour rendre hommage à cette double origine, la pièce a été présentée en 1985 au public francophone par le Cercle Molière, pour ensuite être jouée au *Prairie Theater Exchange*. Bien qu'elle ait été très favorablement accueillie par les deux publics, l'enthousiasme des spectateurs anglophones l'a emporté sur celui des francophones, fait d'autant plus curieux que l'ironie satirique ou parodique, à l'oeuvre dans

la pièce, vise surtout les anglophones. Ceux-ci seraient-ils davantage enclins à se mettre en question que leurs confrères francophones?

L'article 23 prend comme point de départ le même répertoire collectif si fréquemment traité: l'histoire de l'oppression des francophones par les «anglo», depuis la fondation du Manitoba jusqu'en 1985, date à la fois du centenaire de l'exécution de Louis Riel et de la réhabilitation officielle des droits linguistiques des francophones au Manitoba par la Cour suprême du Canada.

Dans le répertoire du Cercle Molière, cette création fait figure de nouveauté moins par sa double origine franco-anglaise que par la rupture qu'elle effectue avec le genre de pièces produites auparavant. Ce spectacle introduit au théâtre franco-manitobain le documentaire dramatisé faisant appel à des témoignages passés et présents pour mettre en lumière des événements à caractère régional qui ont suscité et suscitent encore la controverse auprès du public. Après avoir fait de solides recherches dans les archives et mené des enquêtes auprès de témoins pour faire l'historique de l'article 23, le but principal des auteurs a été de montrer, dans la vie quotidienne d'un Franco-Manitobain, l'effet de la politique, aux enjeux nationaux. Selon eux,

ce sont toujours les mêmes qui récoltent ce que les politiciens ont semé: autant en tirer une chanson, une pirouette et un sou-rire, car la réalité se chargera bien vite de ramener son monde dans la vraie vie⁷.

L'article 23 frappe par la présentation irrévérencieuse de la matière. Point d'intrigue linéaire, à courbe dramatique et résolution finale, point de présentation chronologique des événements ni de personnages cohérents, mais une série de quinze vignettes, entrecoupées de neuf chansons. Le critique du *Winnipeg Sun*, après les représentations de la pièce au *Prairie Theater Exchange*, reconnaît que "these individual vignettes are clever but do not really hold together as a unified piece" et il regrette l'absence d'une "overall shape or direction to the material" (Walker, 1985a, p. 13). Comme le fait remarquer le critique de *La Liberté*, *L'article 23* "ne fournit aucune suite logique, viole les plus sacrées des conventions et donne un bon coup de pied à tous" (Stringer, 1985, p. 5). Et surtout, la pièce, n'envoie pas un

message clairement identifiable au public manitobain: "Car si message il y a, 23 félicitations à celui qui le trouvera!", s'exclame le même critique, pour conclure que le metteur en scène, "Kim McCaw, a développé un show qui garde le public attentif" (Stringer, 1985, p. 5). McCaw donne d'ailleurs sa préférence à ce genre de spectacle qui, selon lui, est le plus abordable au plus grand nombre.

Le tour de force des auteurs a été de rendre comique une matière qui, d'emblée, n'a rien de drôle. Selon le témoignage de Claude Dorge, dramatiser l'épineuse question linguistique au Manitoba lui paraissait une gageure difficile à tenir, et ce n'est que l'effort de collaboration avec le coauteur Arnason et l'équipe de production qui leur a permis d'adopter une perspective satirique sur les événements (Walker, 1985b).

Bien que les péripéties légales de l'article 23 du Manitoba servent de fil rouge à ce spectacle en apparence décousu (quatre des quinze vignettes évoquent les événements de 1870, de 1876, de 1890, de 1916 et l'épopée des contraventions de 1976 à 1985), le traitement caricatural de cette matière en fait ressortir les enjeux idéologiques et économiques qui se réduisent à un pur rapport de forces. La présentation schématique de la reine Victoria, du premier ministre John A. Macdonald, des USA comme l'Oncle Sam, de l'Orangiste Schultz se disputant le sort du petit "Terre Rupert" rend de façon originale et divertissante l'arrière-fond d'abject marchandage sur lequel est basée la création du Manitoba. Puisque les autres épisodes historiques reçoivent un traitement aussi sarcastique, le spectateur débouche sur un monde aux règles du jeu absurdes. Dans cet autodafé, sont visés avant tout les stéréotypes culturels et politiques qui empêchent une entente entre les "deux peuples fondateurs" de la Province.

Si la caricature, à l'oeuvre dans cette pièce, s'attaque aux stéréotypes aveuglants des francophones et des anglophones, on ne peut ignorer la prépondérance donnée à ceux de ces derniers, et en particulier à ceux des incorrigibles conservateurs. Même si un certain équilibre est rétabli par la chanson, "Dansez à la libérale": "Penche à gauche, penche à droite. Appuyer la cause francophone, c'est à la mode!" Il est d'autant plus curieux de constater que le public anglophone a mieux accueilli le spectacle que sa contrepartie francophone!

Serait-ce un signe tangible de la réussite de cette entreprise? Un des critiques anglais a justement loué ce spectacle comme étant "a mature, gutsy, sophisticated, satirical entertainment" qui dégage "a sense of truth and fairness" s'adressant à "people of good will on all sides". Et il espère que "insight gained through the satire moves toward wisdom" (Skene, 1985, p. 29). Une telle attitude semble donner raison à l'optimisme de Claude Dorge qui croit dans la survie de la culture française au Manitoba. Bien qu'un autre critique pense que cette pièce "would not travel well" à cause de tous ces "inside jokes", il conclut en disant: "If Winnipeg can make language problems laughable, there may be hope for us all!" (Fotheringham, 1985, p. 64)

La formule de ce spectacle a été reprise, entre autres, en 1987 dans *Avant que les autres le fassent*, pièce entièrement consacrée aux manies franco-manitobaines, parodiées sans pitié.

Que penser donc de ces diverses tendances? À en juger d'après les dernières saisons théâtrales, le théâtre du quotidien et le réalisme historique gardent, en dépit de l'évolution récente vers la parodie et vers le cabaret socio-politique en particulier, une place prépondérante dans le répertoire du Cercle Molière. Le goût (tyrannique) du public y semble jouer un rôle important dans la mesure où ce dernier dispose de sanctions économiques suffisamment fortes pour décourager des créations trop innovatrices ou audacieuses qui risquent de déranger son confort moral, comme cela a été le cas pour *Avant que les autres le fassent*. Il est donc à espérer que le courant novateur et irrévérencieux se faisant jour dans les récentes créations dramatiques franco-manitobaines puisse trouver des débouchés soit dans la publication, moins soumise à des sanctions immédiates, soit dans le cadre d'un théâtre expérimental, tel que présenté déjà au CM2^a ou au Collège universitaire de Saint-Boniface.

NOTES

1. Auger, 1976; Dorge, 1980; Bissonnette, 1981; Legal et Ruest, 1982; Ferland, 1982; Cenerini, 1983.
2. Un exemple en est la série des Tremblay I et II; la troisième pièce ayant été montée en 1989-1990.
3. Pièce montée en mars 1986.

4. Coproduction de Claude Dorge et de David Arnason présentée en 1985.
5. Coproduction de Claude Dorge, de Vincent Dureault et de Daniel Tougas présentée en 1987.
6. Selon le témoignage de l'auteur, 80% de la matière de la pièce proviennent de cette documentation.
7. Documentation préparée par le Cercle Molière à l'intention des écoles.
8. Théâtre expérimental du Cercle Molière.

BIBLIOGRAPHIE

- AUGER, Roger (1976) *Je m'en vais à Régina*, Montréal, Leméac, 83 p. (Avant-propos de Jacques Godbout)
- BISSONNETTE, Rosemarie (1981) *Une bagarre très politique*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 95 p.
- CENERINI, Rhéal (1983) *Aucun motif*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 129 p. (suivi de *Liberté* et *Les partisans*)
- DORGE, Claude (1980) *Le roitelet*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé, 127 p. (présentation de Ingrid Joubert)
- FERLAND, Marcien (1983) *Les batteurs*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé, 109 p.
- FOTHERINGHAM, Allan (1985) "Moody Manitoba's Mystery", *Maclean's*, vol. 98, n° 12, p. 64.
- LEGAL, Roger et RUEST, Paul (1982) *Les manigances d'une bru*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 91 p.
- LÉVEILLÉ, Roger, (1986) "A Pageant: *Les Batteurs* by Marcien Ferland", *Prairie Fire*, vol. VII, n° 1, printemps, p. 106-107.
- SCATLIFF, Louise et BROWN, Denise (1983) "*Les Batteurs* by Marcien Ferland. A Review", *Arts Manitoba*, vol. 3, n° 1, hiver, p. 42.
- SKENE, Reg (1985) "Gutsy language play funny, deadly accurate", *The Winnipeg Free Press*, vol. 113, n° 79, 1^{er} mars, p. 29.
- STRINGER, Roland (1985) "La SFM gagne de nouveaux membres?...?", *La Liberté*, vol. 71, n° 44, 15 février, p. 5.
- TOUGAS, Daniel (1986) "Des verges et des verges de Fortrel!", *La Liberté*, vol. 73, n° 34, 28 novembre-4 décembre, p. 10.

- WALKER, Morley (1985a) "Lloyd Grits his teeth. Play on Language", *The Winnipeg Sun*, vol. 5, n° 53, 4 mars, p. 13.
- ____ (1985b) "Playing up the Laughs", *The Winnipeg Sun*, vol. 5, n° 57, 8 mars, p. F10.

Le mouvement des femmes et l'État

par Jean Lafontant

Collège universitaire de Saint-Boniface

Cette communication vise à exposer très rapidement le sens des questions théoriques auxquelles notre thèse de doctorat, actuellement en chantier, s'attèle. Mais, avant les questions théoriques, il y a ce qu'on pourrait appeler les étonnements, c'est-à-dire cette espèce de curiosité qui naît et se développe à partir d'observations plus ou moins naïves.

La notion de mouvement social désigne une action collective relativement organisée. Dans ce sens très général, les mouvements sociaux ont toujours existé: soulèvement d'esclaves, jacqueries, émeutes... Cependant, si on accorde de l'importance à des dimensions spécifiques, telles que la quantité et la provenance de leurs ressources matérielles et humaines, leur mode d'organisation, les objectifs visés, l'interlocuteur ou l'adversaire auquel ils s'adressent, ainsi que les choix qu'ils opèrent dans l'éventail des instruments d'action, une typologie beaucoup plus fine devient possible. Il n'est pas question ici de traiter des transformations historiques à cet effet (Tilly, 1979, 1985; Cohen, 1985). Observons simplement que dans les sociétés post-industrielles, postmodernes – dont la nôtre – l'État constitue la pièce maîtresse de ces mouvements, en tant qu'interlocuteur

certaines, mais également – et c'est là que la discussion devient intéressante – en tant qu'initiateur.

Dans ce rapport État-mouvements sociaux, des interrogations surgissent, naïves comme nous l'avons dit, ou du moins feignant de l'être. Par exemple celles-ci: comment expliquer que l'État subventionne la mise sur pied de groupes dont l'objectif est d'exercer sur lui des pressions, une demande d'action? Dans une publication récente sur les mouvements urbains, Jacques Alary relève ce paradoxe sans toutefois en proposer une explication convaincante:

Par les projets de développement communautaire, l'État favorise la naissance d'un dynamisme nouveau qui d'ailleurs s'inscrit souvent en opposition aux projets présentés par les planificateurs centraux au nom de l'intérêt collectif, mais dans lesquels la population ne se reconnaît pas (1988, p. 70).

Comment expliquer que même en des temps économiquement difficiles, comme ce fut le cas entre 1980 et 1983, l'État (fédéral surtout) subventionne l'émergence d'une multiplicité d'organisations relevant d'un même mouvement social? "En 1985, la présidente du Conseil du statut de la femme [au Québec] estimait à 1 500 le nombre de groupes québécois qui défendaient les intérêts des femmes" (Dandurand, 1988, p. 94). N'y a-t-il pas là redondance? Enfin, comment expliquer que l'État subventionne à la fois mouvements et contre-mouvements par rapport au même enjeu (dans le cas qui nous occupe: groupes féministes et groupes antiféministes)?

À l'autre pôle de la dyade, des interrogations se posent également. Dans un éditorial inaugurant une série d'articles sur les rapports entre le mouvement féministe et l'État canadien, Sue Findlay et Melanie Randall écrivent:

nous avons examiné et contesté une grande variété de décisions étatiques qui risquaient d'avoir un impact négatif sur les femmes; et, ce qui est assez ironique, nous continuons de dépendre du financement par l'État pour une grande partie du travail du mouvement féministe. Tout en critiquant l'État pour son échec systématique à représenter les intérêts des femmes, nous nous attendons à le voir jouer un rôle actif dans l'effort pour atteindre le but du féminisme (1988, p. 4).

Cette "ironie" – que nous appelons un paradoxe, sinon un déchirement – confronte aujourd'hui les militants et les

observateurs des mouvements qui ont peu ou prou réussi à se tailler une place dans l'arène politique. Nous pensons aux mouvements écologiste, urbain... mais évidemment surtout à celui qui, depuis les années soixante, a compté le plus de gains, le mouvement féministe.

Nous voici donc devant une double série d'interrogations, reliées comme les deux faces d'une même pièce: l'une portant sur la nature de l'État postmoderne et la logique de ses rapports avec la société civile, l'autre sur les mouvements sociaux, les conditions de leur émergence, la logique de leurs transformations. Aussi, les traiterons-nous ensemble dans l'examen qui va suivre de quelques propositions théoriques à ce sujet.

1. La théorie traditionnelle de l'action collective

La théorie traditionnelle de l'action collective considère le mouvement social comme une réaction non institutionnelle à des frustrations répétées d'une catégorie sociale relativement solidaire¹. Ces frustrations se manifestent, d'une part, quand les mécanismes habituels d'intégration et de contrôle social se relâchent et, d'autre part, quand sont présents des agents catalyseurs (crises, événements qui symbolisent le mécontentement latent). Selon cette théorie, l'expression du mécontentement se diffuse pour ainsi dire par capillarité, empruntant des réseaux de solidarité et de communication déjà existants.

Ces idées ne sont pas sans intérêt. En effet, quand on replace les multiples organisations féministes canadiennes dans le contexte national et international et qu'on périodise leur apparition, on se rend compte de phénomènes frappants. Qu'il s'agisse de la mise sur pied de commissions d'enquête, d'agences, de perspectives idéologiques, les événements féministes américains précèdent toujours de quelque temps ce qui se passe au Canada (voir annexe). L'influence du mouvement féministe américain sur les mouvements canadien, européen et du reste du monde a été relevée et documentée par plusieurs auteurs (Black, 1988; Chafetz et Dworkin, 1986; Dahlerup, 1986; Lamoureux, 1986); ce qui permet d'avancer l'hypothèse que la diffusion internationale du mouvement s'est opérée selon le modèle centre-périphérie, avec les inévitables réfractions qu'occasionnent les prismes nationaux. Au Canada, l'évolution différente du mouvement féministe québécois par rapport au reste du pays illustre

notre propos. Et, puisque nous en sommes aux spécificités, il serait intéressant de réfléchir dans ce contexte à l'apparition des féminismes francophones hors Québec.

Ainsi, selon la théorie traditionnelle de l'action collective, un mouvement social est une réaction non institutionnelle à des frustrations. Confronté à l'expression bruyante de celles-ci, que fait l'État? Il négocie des solutions en tenant compte de l'environnement politique, c'est-à-dire de la disponibilité des ressources et des demandes concurrentielles que lui adressent de multiples autres groupes de pression. C'est essentiellement le point de vue qu'adoptent Jo Freeman (1975) et Drude Dahlerup (1986). À la question lancinante, déjà très présente dans les publications féministes dès la seconde moitié des années soixante-dix, "le mouvement féministe est-il mort?", Freeman, Dahlerup et d'autres auteurs répondent: non, il a relativement réussi. Les fruits mûrs de ses revendications ont été absorbés dans le corps de l'État. Quant aux fruits verts qui demeurent, ils devront sans doute mûrir à leur tour et se consommer de la même façon: par la représentation politique et la législation.

Dans cette perspective, on le voit, le mouvement social est conçu comme un organisme en processus de maturation. Certains vivent et/ou disparaissent, rachitiques à force de répression. D'autres se sabordent et renaissent sous des formes diverses, souvent bien différentes de la première, d'autres enfin meurent relativement replets. Ainsi, au Canada, un certain féminisme «égalitariste» est aujourd'hui partie prenante de l'idéologie et de l'appareil d'État. Findlay (1988) constate qu'il a même quitté le grand champ de bataille parlementaire pour la petite guérilla judiciaire et les baumes bureaucratiques monnayés en services de toutes sortes. Passage donc de la politique au *policy*. Confiné à ce type d'action (la distribution de services), le féminisme égalitariste est pris au jeu des règles et aux règles du jeu qui, selon Lamoureux (1988), a trois noms: le "fric", la professionnalisation, le rapport entre les dispensateurs et les usagers.

Quant à la fraction radicale du mouvement, elle a trouvé un exutoire dans la production intellectuelle, surtout universitaire. Nous profitons, en passant, pour saluer le caractère stimulant et éminemment dialectique d'une bonne partie de cette production (celle, entre autres, de C. MacKinnon, F. Collin, C. Delphy). Cependant, son influence praxéologique auprès des femmes de la base reste à démontrer.

2. La théorie de la mobilisation des ressources

La théorie de la mobilisation des ressources (étiquette d'ensemble désignant toutefois divers pôles de recherche) constitue l'avatar contemporain américain de la théorie traditionnelle de l'action collective. Nous ne considérerons ici, dans ses éléments essentiels, que sa version la plus audacieuse, voire la plus cynique, celle formulée par McCarthy et Zald (1973). Elle stipule que dans les sociétés postmodernes, les mouvements sociaux se développent quand et seulement quand sont disponibles des ressources à cet effet. Au-delà, bien sûr, des ressources internes (énergie et expertise bénévole des militants), c'est surtout aux ressources externes auxquelles cette théorie réfère, c'est-à-dire, principalement, aux subventions de l'État, mais également à celles des Églises et des corporations.

Par ailleurs, cette théorie distingue soigneusement les divers acteurs concernés par l'action d'un mouvement: bénéficiaires, membres, sympathisants, groupes-témoins, institutions pourvoyeuses. Par exemple, fait-elle valoir, les bénéficiaires de l'action d'un mouvement ne sont pas nécessairement ses membres. Dans certaines circonstances limites, la disjonction entre ces deux groupes peut être même quasi totale. C'est le cas des mouvements sociaux gérés par des entrepreneurs professionnels qui, au moyen de techniques à distance (*media*, envois postaux), arrivent à créer un *membership* pour ainsi dire «sans visage», où le bénévolat est absent. Les rapports entre membres, entre bénéficiaires, entre membres et bénéficiaires, deviennent abstraits, reposant sur des échanges bureaucratisés. À l'origine de pareils cas, McCarthy et Zald mentionnent une situation médiatique à forte élasticité des enjeux, sachant la concurrence que se font les bonnes causes et l'effet de mode des causes nouvelles.

La disjonction entre les bénéficiaires d'un mouvement et les institutions pourvoyeuses accroît le risque que les professionnels du mouvement s'alignent davantage sur les *desiderata* de celles-ci plutôt que de ceux-là, surtout quand une forte proportion de ces fonds provient des principaux «actionnaires majoritaires» nommés tantôt: les corporations, les Églises, l'État.

Bref, ressources, organisations, compétition, sont les concepts clés de ce modèle éminemment économique, «libéraliste» et américain. Convient-il à l'évolution du mouvement des femmes au Canada? Nous n'en savons rien. Personnellement, nous

avons tendance à le préférer au modèle traditionnel trop magique et psychologisant, ainsi qu'à celui d'Alain Touraine (1973, 1978, 1982, 1985) trop «métaphysique» en cela qu'il s'adresse à un niveau de réalité excessivement abstrait, celui de l'*historicité*.

ANNEXE

Tableau chronologique comparatif des dates de fondation d'organisations marquantes des mouvements féministes américain et canadien

	U.S.A.	CANADA
1874	Women's Christian Temperance Union	Women's Christian Temperance Union
1888	International Council of Women	
1893		National Council of Women of Canada
1961	President's Commission on the Status of Women	
1966	National Commission on the Status of Women	
1967		Commission royale d'enquête sur le statut de la femme
1970		Dépot du rapport de la Commission
1971	National Women's Political Caucus	
1972		Women for Political Action
1972		National Action Committee on the Status of Women (N.A.C.)
1973		Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme

NOTES

1. Que Tilly appelle une "catnet", c'est-à-dire à la fois une *category* et un *network* (Tilly, 1978, p. 62 et suivantes).

BIBLIOGRAPHIE

ALARY, Jacques (dir.) (1988) *Solidarités. Pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu*, Montréal, Boréal, 245 p.

- BLACK, Naomi (1988) "The Canadian Women's Movement: the Second Wave", dans BURT, S., CODE, L. et DORNEY, L. (dir.) *Changing Patterns. Women in Canada*, Toronto, McClelland and Stuart, p. 80-102.
- CHAFETZ, Janet Saltzman et DWORKIN, Anthony G. (1986) *Female Revolt, Womens' Movement in World and Historical Perspective*, Totowa, Rowman & Allenheld, 260 p.
- COHEN, Jean (1985) "Strategy or Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements", *Social Research*, vol. 52, n° 4, p. 663-716.
- DANDURAND, Renée B. (1988) *Le mariage en question, Essai socio-historique*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 188 p.
- DAHLERUP, Drude (1986) "Is the new women's movement dead? Decline or change of the Danish movement", dans DAHLERUP, Drude (dir.) *The New Womens' Movement. Feminism and Political Power in Europe and the USA*, London, Sage, p. 217-243.
- FINDLAY, Sue (1988) "Feminist Struggles with the Canadian State 1966-1988", *Resources for Feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*, vol. 17, n° 3, p. 5-9. (Numéro spécial: "Feminist Perspective on the Canadian State/Perspectives féministes sur l'état canadien")
- FINDLAY, Sue et RANDALL, Melanie (1988) "Editorials/Éditoriaux", *Resources for Feminist Research/Documentation sur la recherche féministe*, vol. 17, n° 3, p. 3-4. (Numéro spécial: "Feminist Perspective on the Canadian State/Perspectives féministes sur l'état canadien")
- FREEMAN, Jo. (1975) *The Politics of Women's Liberation*, New York, Longman, 268 p.
- LAMOUREUX, Diane (1986) *Fragments et Collages, Essai sur le féminisme québécois des années 70*, Montréal, Remue-Ménage, 168 p.
- (1988) *Les services féministes de l'autonomie à l'extension de l'État-Providence*. (Première version d'un texte non-publié)
- McCARTHY John D. et Zald, Mayer N. (1973) *The Trends of Social Movements in America: Professionalization and Resource Mobilization*, Morristown, General Learning Press, 30 p.
- TILLY, Charles (1978) *From Mobilization to Revolution*, Reading, Addison-Wesley, 349 p.

- _____(1979) "Repertoires of Contention in America and Britain, 1750-1830", dans ZALD, M. N. et McCARTHY, J. D. (dir.) *The dynamics of Social Movements*, Cambridge, Winthrop, p. 126-155.
- _____(1985) "Models and Realities of Popular Collective Action", *Social Research*, vol. 52, n° 4, p. 715-747.
- TOURAINE, Alain (1973) *Production de la société*, Paris, Seuil, 42 p.
- _____(1978) *La voix et le regard*, Paris, Seuil, 310 p.
- _____(1982) *Mouvements sociaux d'aujourd'hui, Acteurs et analystes, Débats dirigés par Alain Touraine*, Paris, Éditions ouvrières, 263 p.
- _____(1985) "Introduction to the Study of Social Movements", *Social Research*, vol. 52, n° 4, p. 749-787.

Langue et communication: Pour des pratiques de compréhension et de production significatives dans l'enseignement/apprentissage du/en français

par François Lentz

Bureau de l'éducation française (Manitoba)

Quelques lignes de force en matière d'enseignement/apprentissage du/en français

Soient les quelques exemples suivants de projets de classe, réalisés ou réalisables:

- des élèves de 4^e année viennent lire à haute voix, aux élèves de 2^e année, un conte qu'ils ont écrit pour eux;
- les élèves d'une classe combinée 7^e/8^e construisent des affiches expliquant les règles d'un sport collectif; ces affiches seront placardées sur les murs du gymnase de l'école;
- les élèves d'une classe de 9^e année écrivent des lettres exprimant leurs opinions à diverses personnes (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) pour que l'activité scolaire qui leur avait été annoncée et qui semble compromise puisse se réaliser;
- les élèves d'une classe de 12^e année prennent en charge les divers volets (de la conception à la réalisation) d'une semaine de sensibilisation aux effets des drogues; dans le cadre de ce projet, ils conviennent, avec le rédacteur en chef du seul hebdomadaire français de la province, qu'ils se chargeront eux-mêmes de la couverture médiatique de cette manifestation que le journal assurera;

- abonner, pendant toute une année scolaire, chaque élève d'une classe de 8^e année à une revue pour la jeunesse (ce qui offre, entre autres avantages, la possibilité de mettre en place, à l'intérieur même de l'école, une situation de lecture aussi proche que possible d'une situation de lecture hors école ainsi que la possibilité d'exposer les élèves à une gamme de textes bien plus large que les seuls textes littéraires longtemps privilégiés par l'école) conduit, naturellement pourrait-on dire, à leur proposer, une fois le dernier numéro de l'abonnement lu, un projet d'écriture: la classe écrira, à destination des élèves de la 7^e année, une revue pour la jeunesse.

De ces quelques exemples, assurément ni limitatifs ni exhaustifs, se dégagent les quelques lignes de force suivantes en matière d'enseignement/apprentissage du/en français:

- les situations d'enseignement/apprentissage, on l'aura noté, exploitent les possibilités de communication qu'elles-mêmes offrent et celles qui se présentent dès qu'elles s'ouvrent sur l'extérieur; elles sont significatives pour l'élève lui-même et enclenchent – et maintiennent – la motivation;
- [...] la production à l'école se caractérise comme étant la pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent. Autrement dit, l'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel: au lieu d'apprendre d'abord, en un temps séparé, pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait (Halté, 1982, p. 21);
- la réalisation de projets responsabilise l'élève dans son propre apprentissage dans la mesure où il se charge de toutes les tâches qui s'y rattachent; l'enseignant, quant à lui, planifie, pédagogiquement, le projet, prévoit les différentes étapes de son déroulement, en opérationnalise les activités, les régularise et est une personne-ressource, pendant son exécution, aussi disponible que possible;
- dans bien des cas, ces projets valorisent la notion de produit fini et contribuent à placer les élèves dans un rapport face au travail scolaire qui dépasse, de loin, la spécificité disciplinaire, puisqu'il touche à la gestion de leur apprentissage et d'un travail collectif;

- quant au volet, plus spécifique mais loin d'être secondaire, de l'enseignement/apprentissage des ressources – et des contraintes – langagières, de tels projets intègrent, pour leur exécution, des acquisitions de connaissances d'ordres lexical, syntaxique et orthographique; ce volet est fondamental, puisque c'est lui qui illustre, sur le plan strictement langagier, l'«instrumentation» des élèves en terme d'habiletés langagières et non pas seulement de connaissances linguistiques: savoir faire des choses, pertinentes et utiles, avec la langue plutôt qu'exclusivement savoir des choses sur la langue;
- ce travail sur le savoir-faire langagier – qui intègre le savoir linguistique – est probablement de nature à garantir la mise en place de moyens pédagogiques adéquats aux objectifs fixés; ceux-ci, au-delà du cloisonnement disciplinaire, pourraient s'énoncer en ces termes, tout au moins quant à leur volet langagier: l'élève développera les habiletés langagières nécessaires pour utiliser efficacement la langue comme instrument de communication personnelle et sociale.

Car tel est l'enjeu, semble-t-il, dès lors que l'on aborde la problématique sous l'angle de son volet didactique: très peu de voix s'élèvent pour ne pas reconnaître l'importance de la maîtrise de la langue conçue comme un instrument de communication; il n'est pas certain par contre que le même consensus puisse s'observer lorsque l'on en vient aux moyens pédagogiques.

Les stratégies pédagogiques: quelques remarques sur leurs enjeux

Les stratégies pédagogiques revêtent, dans cette perspective, une importance particulière.

L'école, de plus en plus, s'ouvre aux textes et, plus largement, aux discours (entendus comme des formes particulières de l'usage de la langue), dans leur multiplicité et leur diversité; cette ouverture fait sans doute écho à une autre, plus englobante: celle de l'école sur la société. La classe de français particulièrement est le lieu privilégié de cette ouverture à une vaste gamme de discours, dans l'optique d'une diversification des pratiques de discours proposées aux élèves:

l'enseignement du français, c'est aussi l'enseignement de la langue et [...] l'enseignement de la langue, c'est l'exploration des textes et des discours où se parle/s'écrit de nos jours,

comme dans le passé, le français (Peytard et Porcher, 1975, p. 4).

Cette diversification des pratiques de lecture, particulièrement, proposées aux élèves conduit à exposer ceux-ci aux caractéristiques discursives (ainsi, le discours informatif est régi, entre autres, par des phénomènes discursifs, tels que la catégorisation et la hiérarchisation) et à leur proposer des tâches qui à la fois s'appuient sur ces caractéristiques discursives (par exemple, construire une fiche signalétique à partir d'un texte informatif présentant différentes sortes d'animaux) et développent chez eux des habiletés cognitives, telle que la classification. Faire un remue-ménages, dans la classe de sciences humaines, sur les causes possibles d'un événement pour ensuite les hiérarchiser est une activité qui s'inscrit sur le même vecteur de développement d'habiletés cognitives. Proposer de résoudre une énigme, en classe de mathématiques ou de français, conduit à transformer une information, initialement donnée, par la mise en relation, nécessaire, des divers éléments qui la composent: élaboration d'hypothèses et raisonnement déductif permettent d'élaborer des solutions à un tel problème. Il est clair qu'une telle approche dépasse la spécificité des disciplines et le cloisonnement – du présecondaire à la fin du secondaire – de leur enseignement, précisément parce que, horizontale et transversale, elle relève d'une pertinence qui est celle de l'apprentissage, ici d'ordre cognitif.

Il est un autre champ, transdisciplinaire lui aussi: la préoccupation du développement langagier, qui interpelle les enseignants des autres matières que le français, puisque la langue est, dans ces dernières, outil d'enseignement et d'apprentissage. En effet,

tout enseignant, quelle que soit la discipline qu'il enseigne, demeure un professeur de langue, puisque toute discipline inclut des situations et des contenus où l'élève poursuit l'apprentissage de la langue¹.

Par exemple, après une leçon portant sur les figures géométriques, on pourrait proposer aux élèves, répartis en petits groupes de trois, l'activité suivante: un élève a sous les yeux un dessin représentant des figures géométriques imbriquées, que les autres membres du groupe ne doivent pas être en mesure de voir; il donne alors à ses camarades des consignes pour que ceux-ci tracent, individuellement, le dessin; une fois la tâche exécutée,

on compare, dans chaque groupe, le dessin qui a servi de point de départ aux consignes et ceux auxquels celles-ci ont donné lieu: la comparaison permet un échange oral sur la production de consignes (ordre, précision, etc.) et sur leur compréhension ainsi que sur la précision des termes géométriques.

Pour une appropriation critique des discours

La diversification des pratiques de discours proposées aux élèves présente par ailleurs un autre enjeu: le travail sur ces discours ne peut être coupé de leurs fonctions pragmatiques ou, pour dire les choses autrement, de leurs intentions et de leurs effets. Cette nécessité se double de deux autres, qui en sont le prolongement: 1) une information des enseignants – quelle que soit la discipline où ils oeuvrent, répétons-le – aux analyses des discours; 2) le travail sur les discours réintroduit la dimension socio-politique des pratiques discursives et, conséquemment, permet un arrêt sur leurs fonctions, leur fonctionnement et les effets de sens produits. Il s'agit donc de rendre lisibles, pour les élèves, ces fonctionnements et ces fonctions et de leur permettre de mettre en place une appropriation critique du sens. Pour ce faire, une analyse minutieuse des discours, la prise en compte de leurs caractéristiques discursives dans l'élaboration des stratégies pédagogiques semblent pour l'enseignant les voies les plus appropriées pour instrumenter les apprenants à mettre en place une distance critique vis-à-vis des discours auxquels ils sont exposés et, à plus long terme, à devenir des récepteurs – et des producteurs – de discours actifs, critiques, autonomes. Démontrer la rhétorique des discours pour mieux se les approprier, voilà ce qui est, fondamentalement, en jeu. Ce faisant, on n'aura rien fait d'autre que d'illustrer le constat, aux apparences faussement banales, que lire, c'est comprendre, c'est-à-dire (re)construire du sens... Au moment où l'année 1990 est proclamée l'année internationale de l'alphabétisation, la mise en place, au sein des pratiques pédagogiques, d'un enseignement/apprentissage de ce que l'on pourrait appeler, à défaut d'une terminologie plus adéquate, un alphabétisme critique, paraît d'une urgence capitale.

Une telle perspective s'inscrit en outre sur une toile de fond plus large, qui convoque, une nouvelle fois, le rôle de l'école: nous sommes aux portes de la société de l'information; les connaissances

qui sont à notre disposition doublent tous les six ans si bien qu'il est sans doute illusoire, voire utopique, de vouloir continuer à tout prix à mettre l'accent exclusif sur le contenu et la transmission des connaissances; n'est-il pas plus pertinent, voire plus rentable, d'encourager le développement d'une pensée critique qui permettrait, entre autres, de localiser et de gérer cette masse d'information, d'en évaluer la pertinence et la fiabilité, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, etc. (Létourneau, 1988; Caissy, 1986). Autant d'habiletés qui présupposent, pour leur exercice, cette distance critique.

Quelques considérations sur l'écriture

Arrêtons-nous quelques instants sur un volet, spécifique certes mais non dépourvu d'enjeux, de l'enseignement/apprentissage du/en français: l'écriture.

D'autant plus que l'écriture semble convoquer, quasi immédiatement, la question de ce que d'aucuns appellent la «qualité du français». Et il semble en effet que la «qualité du français» chez les élèves franco-manitobains et leurs homologues de l'immersion dans la province du Manitoba, comme ailleurs, soit à l'ordre du jour, à nouveau. À moins qu'elle n'y ait toujours été... Encore faut-il prendre la précaution de mettre en perspective ce qui se présente, par bien des côtés, comme un discours alarmiste: si la qualité est en cause, c'est, essentiellement, celle de l'écrit et, pour être encore plus précis, celle de l'écriture. Cette précision n'est pas purement rhétorique. La relative aisance, plus ou moins grande, constatée chez les élèves à l'oral n'est, semble-t-il, pas en cause; l'écriture joue donc, à plein, sa fonction de baromètre social des exigences, sociales elles aussi, de qualité de langue. Cette fonction, première mise en perspective, se double d'une seconde, moins intrinsèque: il n'est pas sûr que la «qualité de l'anglais» soit pire ou meilleure – selon le point de vue adopté – chez les jeunes anglophones...

Il semble que chacun avance ses explications ou, lorsque la modestie prévaut, ses hypothèses. Et d'accuser le déclin de la lecture, l'environnement d'images (télévision, vidéo, publicités, etc.) où évoluent les jeunes d'aujourd'hui, etc. On avance moins souvent le constat – et ses implications pour le système éducatif – que la population scolaire – du moins celle du présecondaire et du secondaire – a changé, en particulier quant à sa

représentativité socio-économique. On avance encore moins souvent l'observation que le code écrit du français est complexe (les premières sonnettes d'alarme quant à une non-maîtrise ou à une maîtrise superficielle du code écrit remonteraient à la seconde moitié du ... XVIII^e siècle!), que son apprentissage – et donc son enseignement – n'est pas facile lui non plus et que – pour compliquer les choses – une certaine tradition pédagogique a, semble-t-il, contribué à faire du code écrit quasiment un objet de respect, qui «ne s'apprend pas mais qui est donné ou non». Il y aurait également grand avantage à regarder de beaucoup plus près les lacunes du français écrit des élèves: l'orthographe et la grammaire, à n'en douter, font problème, ne serait-ce que parce qu'ils constituent les éléments les plus immédiatement visibles. Mais que dire de la cohésion textuelle, pourtant si essentielle à la communication d'une pensée argumentée? Que dire des variations langagières en fonction des intentions et des situations de communication? Que dire de l'habileté à jouer avec l'éventail des ressources langagières?

En milieu minoritaire, il semble que la problématique très rapidement esquissée ci-dessus se voie en outre affectée d'un enjeu important: l'exigence de qualité est d'autant plus forte qu'elle apparaît comme étant liée à la situation minoritaire même de la langue. Non sans effets pervers d'ailleurs: certaines attentes très hautes en matière, non de qualité mais de perfection langagière, ont pu contribuer à dévaloriser la langue, telle qu'effectivement en usage, et, ce faisant, mettre en place des moyens qui s'ajoutent aux facteurs d'assimilation.

Telle est donc la situation. Il faut composer avec elle et, sur le plan du système éducatif et de sa mission, mettre en place des moyens pédagogiques adéquats à cet objectif de qualité langagière, particulièrement en matière d'écriture. La recherche de cette adéquation paraît particulièrement significative quant à ce volet de l'écriture. En effet, le retour du balancier grammatical, tel qu'on l'observe au Québec par exemple où la récente floraison de codes grammaticaux en est un indice particulièrement significatif, est une arme à double tranchant: si elle remet l'accent sur un aspect de l'apprentissage langagier – le code et la maîtrise de ses règles – qui a pu être délaissé en partie, voire dans certains cas totalement, par un certain courant pédagogique, historiquement daté par ailleurs, valorisant une «prise de parole libératoire», elle contribue à renforcer la perception,

déjà forte, que l'habileté à manier le code écrit ne peut s'apprendre que par une attention encore plus grande accordée à la description et à l'explication du fonctionnement du code écrit. Dès lors, il semble que le danger soit grand de voir s'établir assez vite une liste de situations artificielles où sont placés les élèves, où leur parole – en particulier à l'écrit – n'a aucun pouvoir, où le "scripteur recherche désespérément un récepteur" (Aubin, 1987, p. 37).

Et pourtant, il y a place, nécessairement, en classe de français mais aussi dans les autres disciplines si l'on veut bien admettre, répétons-le, que la préoccupation langagière transcende le cloisonnement disciplinaire, pour des projets débouchant sur des produits, où l'écriture et son volet complémentaire, la lecture, sont convoquées dans leur véritable fonction communicative: on n'écrit plus pour montrer que l'on sait réinvestir l'apprentissage d'un savoir grammatical et/ou orthographique mais parce que cela débouche sur un faire social.

Deux brèves remarques ici sur l'orthographe et la grammaire:

- en matière d'orthographe, le but est sans doute de rendre l'élève capable de respecter les contraintes de l'orthographe d'usage et les règles de l'orthographe grammaticale relatives aux mots qu'il écrit lors de la production de discours personnels (que ceux-ci soient à caractère informatif, expressif, incitatif, narratif ou poétique). Dans une telle perspective, la dictée (pourtant amplement médiatisée ces derniers temps) peut être une stratégie utile pour consolider des connaissances sur le code orthographique mais ne peut être l'activité-clé: celle-ci relève plutôt de ce que l'évaluation formative – l'objectivation des productions ici écrites à des fins d'amélioration – permet de faire à l'élève.
- Quant à l'enseignement/apprentissage de la grammaire, une triple optique devrait y présider: observation des faits de langue, découverte, induction; mise en évidence du "rôle joué par les éléments grammaticaux pour traduire dans un discours les diverses composantes d'une situation de communication"² (ainsi l'utilisation de mots précis, tels que des noms communs et des noms propres, de déterminants, etc., sert à rendre un message univoque); mise en place de

grammaires de production: [celles-ci] tentent d'imaginer les mécanismes qui conduisent l'émetteur à fabriquer des textes à partir de ses propres intentions de signification, à la différence des grammaires traditionnelles qui ont tendance à centrer leur intérêt sur la reconnaissance: le point de départ est constitué par des textes (ou des phrases) et on procède à leur analyse. Enseigner le français, c'est d'abord apprendre à générer des énoncés qui soient satisfaisants à la fois sémantiquement (adéquation entre le désir de signifier et la signification manifestée) et syntaxiquement (conformité aux modèles d'une langue à un moment donné et dans des conditions précises) (Pottier, 1980, p. 6).

Par ailleurs, les activités strictement grammaticales ne sauraient occuper toute la classe de français, puisqu'elles devraient être subordonnées aux pratiques de compréhension et de production de discours, tant il est vrai que, comme l'affirmait déjà au XVIII^e siècle A. de Rivarol, si "la grammaire est l'art de lever les difficultés d'une langue [...], il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau"³!

Tels semblent être en effet les trois grands axes d'une pédagogie de l'écriture, à mettre en place du début de la scolarité à l'université (la mise sur pied, à l'automne 1989, du «Centre de rédaction» par le Collège universitaire de Saint-Boniface indique, si besoin en était encore, la nécessité de poursuivre l'apprentissage de l'écriture à ce dernier palier):

- conférer à l'écriture, lors de son apprentissage même, une véritable dimension communicative par la mise en place, entre autres, de situations d'écriture, diverses et significatives (lorsque les élèves écrivent à l'enseignant, à défaut de quelqu'un d'autre, ils "n'écrivent pas [mais] rédigent" (Masseiron, 1981, p. 47);
- valoriser – et systématiser – le processus de l'écriture: le premier jet, même quand il est précédé de la phase de pré-écriture (où l'on inventorie et assemble ses idées) est très rarement le dernier; l'écriture, ça se travaille et la technique de l'objectivation, à condition qu'elle soit orientée sur des focus spécifiques et perçus comme nécessaires à la pleine réalisation de la pratique d'écriture: ces phases devraient intervenir lors du processus même de l'écriture de manière à ce que la version finale puisse intégrer, autant que faire se peut, cet apprentissage spécifique; la version finale a une destination puisqu'elle s'inscrit dans un circuit de communication;

- enfin – dernier axe mais certainement pas le moins important – donner aux élèves les outils dont ils ont besoin pour améliorer les textes qu’ils écrivent: proposer aux élèves d’écrire, souvent, des textes significatifs est une condition nécessaire mais pas suffisante; la maîtrise progressive par l’élève de l’habileté à écrire passe aussi – l’expérience le montre amplement – par l’acquisition de techniques d’écriture (telles que, par exemple, la réécriture de textes en fonction de points de vue narratifs différents, l’intégration du champ sémantique à l’écriture de textes); celles-ci se révèlent en effet des outils extrêmement précieux dans le processus de l’amélioration des textes.

Il n’y a là – nullement – de recettes magiques, mais simplement la prise en compte des implications pédagogiques de ce constat, aux allures d’évidence faussement banale, que c’est en écrivant que l’on apprend à écrire. L’acte d’écriture est en effet suffisamment complexe pour qu’il incite à la modestie d’une remise en question et à la recherche, sans cesse à affiner, des moyens pédagogiques adéquats, le tout s’inscrivant sur une toile de fond qui, d’une part, est loin de concerner seulement l’écriture et qui, d’autre part, est affectée d’un enjeu qui est loin de n’être que de nature pédagogique: rentabiliser les pratiques pédagogiques. En matière d’écriture particulièrement, entre le défaitisme résigné et l’alarmisme complaisant, il y a place pour du travail, planifié et systématique!

NOTES

1. Citation extraite de *Le Français en tout et par tous. Français cycle intermédiaire* (1981), Ontario, ministère de l’Éducation, p. 3.
2. Citation extraite du *Guide pédagogique secondaire. Guide d’utilisation du programme de français langue maternelle. Formation générale* (1982), Gouvernement du Québec, ministère de l’Éducation, Direction générale du développement pédagogique, p. 44.
3. Cité dans *Le Français dans le monde*, 1976, n° 123, p. 68.

BIBLIOGRAPHIE

AUBIN, Denis (1987) “L’écrit au secondaire, éternel sujet de polémique”, *Québec français*, n° 68, p. 36-40.

- CAISSY, Gail (1986) "Developing curricula for the information age. How must education change to meet future needs?", *Education Canada*, vol. 26, n° 2, p. 21-25.
- HALTÉ, Jean-François (1982) "Apprendre autrement à l'école", *Pratiques*, n° 36, p. 5-23.
- LÉTOURNEAU, Léo (1988) "L'enseignement de l'an 2000", *Education Canada*, vol. 28, n° 1, p. 42-49.
- MASSERON, Caroline (1981) "La correction de rédaction", *Pratiques*, n° 29, p. 47-68.
- PEYTARD, Jean et PORCHER, Louis (1975) "Pour un enseignement du non-littéraire", *Langue française*, n° 28, p. 3-5.
- POTTIER, Bernard (1980) "Préalables à une grammaire fondamentale du français", *L'information grammaticale*, p. 5-11.

Le bon usage dans le roman de l'Ouest

par Alan MacDonell

University of Manitoba

La question du bon usage dans la littérature française remonte sans doute au XVII^e siècle. Les divers arts poétiques et querelles des Anciens et Modernes se sont poursuivis jusqu'au nouveau roman et au-delà, avec des prolongements assez passionnés au Québec. Du côté des défenseurs du bon usage, on fait valoir la nécessité, pour exprimer certaines idées aussi bien que pour toucher un certain public, de respecter la syntaxe française tout en s'en tenant à un lexique bien trié, d'où est soigneusement écarté tout terme qui ne relève pas d'un français «soutenu». Cette conception de la littérature se rapproche assez des critères en cours dans les institutions pédagogiques, critères avant tout prescriptifs. S'explique du coup le choix des textes dans les différents programmes de littérature française, où, dans l'ensemble, les textes choisis reflètent d'assez près la préférence de la société pour une langue bien châtiée jointe à la noblesse des idées¹.

Il faut cependant tenir compte d'un courant subversif et qui dépasse de loin le simple désir de jouir d'un peu de liberté dans la création littéraire, courant qui, en réalité, constitue une contestation pour ainsi dire permanente de l'institution littéraire. Mais les deux courants sont nécessaires, chacun donnant la

réplique à l'autre. Pas de *Princesse de Clèves* sans *Roman comique*. San Antonio ne se conçoit pas sans Jean Dutourd: à chaque franc tireur il faut des cibles. Mais un Jean Dutourd, ne lui faut-il pas à lui aussi des scandales de la bienséance et des assassins de syntaxe? Ce que, d'ailleurs, les rédacteurs de *France-Soir* ont bien reconnu en publiant l'un et l'autre².

Dans la littérature québécoise ce genre de controverse est né de la Révolution tranquille des années soixante. À cet égard, examinons les deux pôles du débat sur le bon usage, version québécoise. D'une part, Gérard Tougas:

[...] Le prestige de la prose française repose sur les générations qui ont eu le souci de polir et de rendre apte à exprimer toutes les nuances de la pensée et du sentiment une langue autour de laquelle écrivains et grammairiens, d'un commun accord, ont dressé des garde-fous. C'est précisément cette commune défense qui place la langue française, en tant qu'instrument de la pensée, à un niveau privilégié [...] (Tougas, 1982, p. 72)

Et d'autre part, Léandre Bergeron:

[...] Prétendre faire un relevé sérieux et objectif du vocabulaire d'un peuple et, en même temps, exclure des mots parce qu'ils ont fermenté dans la rue, dans un fond de cour ou dans un sac de couchage improvisé dans la grande nature, exclure les *osti de câlisse de tabarnac, bizoune, chenolles, fougounes*, et se passer un *Dieu-seul-me-voit* bien qu'ils se disent tous les jours et toutes les nuits dans le pays du Québec, c'est faire un travail de préfet de discipline, prude, étroit et borné, c'est se comporter comme les petits scribes qui ont récrit Shakespeare pour le rendre acceptable à la chaste oreille victorienne [...] (Bergeron, 1980, p. 8)

Ce n'est pas notre propos d'engager un débat stérile sur les vertus relatives d'un français métropolitain, conservateur, voire puriste, et un français subversif, éclectique, sinon révolutionnaire. Nous notons, d'ailleurs, que ces deux auteurs citent un même écrivain, Shakespeare, pour appuyer leurs théories de la langue (Bergeron, 1980, p. 8; Tougas, 1982, p. 39, 102, 130). Nous ne nous privons pas non plus de relever l'accord fondamental entre Tougas et Bergeron, car si les deux sont aux antipodes en ce qui concerne les stratégies de la langue à adopter dans un contexte québécois, ils se préoccupent néanmoins d'un même problème, à savoir comment doter les manifestations périphériques de la

langue française du même prestige et des mêmes droits de cité dont jouit la littérature française métropolitaine. Enfin, et nous le disons autant pour rendre justice à Tougas, que l'on pourrait qualifier, mais selon nous à tort, d'élitiste, que pour nous permettre de préciser notre propre point de vue, il faut dire, finalement, que dans *Destin littéraire du Québec*, l'auteur suggère à l'écrivain aussi bien québécois que haïtien, ou par extension francophone hors Québec, que la bonne démarche à suivre consiste à incorporer, à bon escient, le joual ou le créole, dans la langue française métropolitaine. En d'autres mots, il s'agit de profiter de toutes les ressources d'un français classique, tout en le particularisant par des variations locales.

Tougas cite comme auteurs qui ont réussi cette synthèse au Québec: Gilbert Laroque, Gérard Bessette et Hubert Aquin, tout en réprochant les excès joualisants de Michel Tremblay et de Victor-Lévy Beaulieu. Se voit dans ces distinctions un certain parti pris esthétique, joint à une certaine naïveté sur les plans socio-économique et politique. Car il nous semble qu'au Canada le français sera toujours divisé entre un français animé par des soucis du bon usage, du bien parler, et un français dont la correction est le moindre des soucis et qui sera toujours vulnérable à l'influence de l'anglais. Si c'était l'unique problème, on pourrait se rallier sans hésitation à la position de Tougas. Mais il y a plus, car le français que prône Tougas risquerait de former un nouveau centre linguistique qui, tout comme le français de France, présenterait le désavantage de laisser sur la périphérie la plupart des regroupements qui, sur les plans social, économique et politique, ne font pas déjà partie de ce centre: les femmes, les pauvres, les minorités ethniques, les ouvriers, etc. En d'autres termes serait laissée en marge la majorité des lecteurs, du moins des lecteurs potentiels.

La question que nous nous posons ici serait donc de savoir si l'antagonisme entre le bon usage (le centre) et la langue subversive (la périphérie) est irréductible. Il nous semble que si nous pensons à la France la réponse doit être non, puisque la tradition de la littérature subversive, de Rabelais à San Antonio, en passant par Scarron, Céline et Queneau, est si bien établie que nous pourrions parler de deux institutions, celle de l'Académie et celle de l'Académie verte. Cependant, au Canada, cette tradition n'existe pas ou si peu. Il est vrai que l'on peut facilement

trouver des auteurs qui font exception à la règle. Mais les Émile Coderre et les Albert Laberge sont rarissimes. La raison en est bien claire, et c'est d'ailleurs encore une fois Tougas qui nous l'explique: les francophones en dehors de la France, les anciennes colonies, à l'encontre des anciennes colonies de l'Angleterre, de l'Espagne et du Portugal, sont restées minoritaires par rapport à la métropole et, par conséquent, les possibilités d'innovation qu'ils ont à leur disposition, tout comme leur public, demeurent relativement restreintes. Et il est évident que ce qui est vrai pour le Québec l'est davantage pour les francophones de l'Ouest, qui, eux, sont doublement tributaires, d'abord de la France, ensuite du Québec³.

Cependant, si l'on revoit tout ce problème on se rend compte que ce qui manque à la théorie de la langue québécoise chez Bergeron c'est l'esprit critique, tandis que ce qui fait défaut chez Tougas c'est la conscience du rôle que joue le langage à l'intérieur d'une société. Loin de nous de proposer que le devoir d'un roman c'est de refléter servilement toutes les couches du langage que l'on trouve dans une société, ou bien de faire parler les personnages et d'écrire soi-même dans la langue du peuple. Ce sont des critères qui s'appliquent beaucoup mieux au théâtre, et encore là avec de sérieuses réserves. Mais il nous semble que rien n'interdit à l'auteur de faire coexister le bon usage avec l'argot ou le joul, à condition de le faire pour des raisons autres que la simple imitation de la langue quotidienne. Nous trouvons ce genre de synthèse critique chez deux romanciers québécois qui semblent offrir, du moins sur le plan du langage, le moyen de sortir d'un débat qui en fin de compte est assez stérile.

Parlons d'abord de *Maryse* de Francine Noël. On y trouve, parmi bien d'autres, la phrase suivante:

Maître de la cuisine, Galipo entreprit la confection de ses rouleuses en sirotant son café, l'oeil dans le vague et les pieds dans le four ouvert comme le père de Maryse, autrefois, après que son patron l'eût définitivement slacké (Noël, 1983, p. 24-25).

Le joul s'y trouve mais se justifie à deux titres. D'abord le mot "rouleuses", remplit assez bien une lacune de la langue, évitant ainsi de dire à propos d'un personnage plutôt débraillé qu'il fume des "cigarettes roulées à la main", tandis que le participe passé "slacké" désigne la classe sociale du père de Maryse,

aussi bien que sa détresse économique chronique. Mais surtout, ce qui autorise l'emploi du joul c'est l'emploi parallèle du passé simple et du passé deuxième forme, ce qui fait clairement ressortir que le recours au joul ne vient ni du désir simpliste d'imiter la langue du peuple, ni d'une carence de langue chez l'auteur, mais d'un choix délibéré, celui de reconnaître la nécessité, dans l'ensemble, du code linguistique et littéraire du bon français, mais en même temps de reconnaître à la langue subversive son aptitude à exprimer certaines réalités sociales et économiques de façon efficace.

Même phénomène chez Yves Beauchemin. Dans *Le matou*, la narration se caractérise par un français impeccable, savoureux même; la plupart des personnages parlent un bon français, ou du moins se montrent capables de le faire, quand il le faut. Mais le journaliste québécois Rosario Gladu, dont la conversation est semée d'anglicismes et de canadianismes, se montrera aussi, dans son métier, fautif sur le plan du français écrit:

Parmi les restaurants chez qui j'ai l'habitude d'aller réparer mes forces, il en est un sans pareil à tous les autres. Je désire parler de *La Binerie*, rue Mont-Royal. Florent Boissonneault, son sympathique propriétaire, est un gars vraiment bien correct, pour employer une expression du territoire. Depuis quelques semaines, il s'est fait un jeune ami du nom de monsieur Emile, six ans, qui mange à cet endroit sans avoir à déboursier la moindre dépense (Beauchemin, 1981, p. 115).

On compte, dans ces quelques phrases, deux pléonasmes, un anglicisme et deux solécismes. Là n'est pas le hic. Car si le personnage Rosario Gladu s'était montré capable de parler un français soutenu, ses péchés de sens et de syntaxe lui auraient été pardonnés. Son véritable péché est de ne pas être conscient de faire des fautes de langue. Et c'est par là que Yves Beauchemin rejoint Francine Noël, puisque chez ces deux auteurs la jouissance de la langue subversive ne peut se justifier que par la démonstration parallèle de la maîtrise du français métropolitain. En d'autres termes, le bon usage légitime le joul, et à l'intérieur du texte se joue le drame linguistique de la minorité francophone.

Qu'en est-il du roman de l'Ouest? Trois auteurs nous aideront à en démontrer les lignes de force, Gilles Valais, Annette Saint-Pierre et Roger Léveillé. Ce sont trois auteurs

qui, chacun à leur façon, ont innové, ont cherché par la langue à traduire un pan de la réalité manitobaine.

D'abord Annette Saint-Pierre, dont le dernier roman, *Sans bon sang*, a le mérite de porter son regard sur le problème des Amérindiens et des Métis, et de faire voir en littérature ce quartier de Winnipeg qui s'appelle la *North Main*.

Cependant, à l'intérieur de ce roman, on ne peut s'empêcher de relever un double phénomène. Sur le plan du langage, le lecteur pourrait s'attendre à voir des traits phonétiques et linguistiques que l'on associe avec plusieurs romans québécois qui traitent du quartier Saint-Henri dans le roman montréalais, et, en effet, on en voit quelques signes: "J'n'suis pas un quêteux. J'vous ai entendues parler français, une affaire rare dans c'bout icitte où il y a surtout des sauvages" (Saint-Pierre, 1987, p. 64), dit à Gisèle Star un clochard qui a connu son mari Normand Star. Cependant, celui-ci, malade dans une chambre d'hôtel minable de la *North Main*, s'exprime ainsi à sa fille: "J'aurais voulu que ta mère... soit une vraie princesse" (Saint-Pierre, 1987, p. 60). En effet, à peu près tous les personnages du roman, sans égard à leur couche sociale, à leurs origines ethniques, ou aux circonstances de leur vie, parlent un français respectueux des bien-séances.

À un autre niveau, le lecteur pourrait se sentir un peu déçu par le dénouement du roman. Robert, un jeune étudiant, se mariera avec la jeune Métisse Martha Star, mais non pas avant que l'on découvre qu'il est lui-même Métis. Cela fait de lui le mari idéal pour Martha puisque Robert aura le double avantage d'être de sa race à elle, tout en ayant les traits au physique et au moral, et c'est l'auteur qui nous le précise, d'un Blanc (Saint-Pierre, 1987, p. 211). Il semble que l'homogénéité linguistique aille de pair avec une certaine immobilité sociale. La faute de la mère québécoise, celle d'avoir épousé un Amérindien, ne sera pas répétée par la fille. Au conformisme langagier correspond donc un conservatisme social, ce qui n'est pas sans laisser sur sa faim le lecteur impressionné au début par ce récit qui semblait promettre autre chose que le retour à l'ordre établi.

Roger Léveillé, lui, semble, et cela depuis longtemps, s'inscrire dans une tradition européenne d'innovation au niveau du récit (*Plage*) et de la description (*Extrait*). Il doit sans doute beaucoup à Michel Butor et à Alain Robbe-Grillet. Mais dans un

contexte manitobain, son apport à la littérature c'est d'avoir montré qu'il n'y a aucune incompatibilité entre, d'une part, la narration qui ne respecte ni les conventions littéraires ni les bienséances linguistiques et, d'autre part, l'enracinement dans le pays. Au niveau de la narration, une confusion de points de vue narratifs, qui alternent entre la première et la troisième personne, avec intercalées les conversations et les méditations sur le livre qui s'écrit au rythme de l'été et au fil de la vie d'une jeune fille qui est moins le sujet que le prétexte d'un livre. Sur le plan de la langue, une tentative pour rapprocher la structure de la phrase à la phénoménologie de la perception. Ainsi:

Yeux larges. Ouverts. Écrit-il. Bouche largement ouverte. À cause de la respiration. À cause de la chaleur intense qui fait perler des gouttes de sueur au front. Sous les boucles folles de la coiffure blonde. Le visage, sans doute, couleur de peau-rouge, dit-il (Léveillé, 1982, p. 67).

Ce qui frappe dans ce passage, et en général dans tout le livre, c'est moins l'innovation narrative et langagière que la volonté évidente de subordonner les règles du bon usage aux impératifs de l'écriture personnelle. Il est vrai que l'on pourrait trouver les mêmes techniques chez une Nathalie Sarraute ou un Alain Robbe-Grillet, à savoir une narration qui s'accomplit au moyen de descriptions successives. Mais ce qu'il y a de très personnel chez Léveillé, c'est l'utilisation de divers procédés pour permettre à l'écriture de rendre des impressions vécues: sensualité de l'été manitobain, sexualité de la femme perçue par l'homme, voyeurisme même, ce voyeurisme qui caractérise, après tout, la saison estivale au Manitoba comme ailleurs. Et ce n'est pas une simple coïncidence que ce roman unique au Manitoba par sa forme et sa conception, ce roman qui s'écarte des bienséances de l'écriture, est aussi un des rares écrits, peut-être le seul d'ailleurs, qui permette de penser que la sexualité et la jouissance ne soient pas entièrement absentes de la vie manitobaine.

Gilles Valais, auteur de *Les deux frères* et *Les deux soeurs*, se caractérise aussi par des affiliations avec le nouveau roman, mais il faut ajouter à la louange de Valais qu'il n'a emprunté du nouveau roman que le désir de s'affranchir des règles, et notamment des règles de ponctuation, régissant la construction de la phrase bien faite. On pourrait dire qu'à une petite cause correspond un grand effet, comme en témoigne la phrase suivante:

Qu'a-t-elle à faire dans ce carrefour,... elle s'en souvient, c'est la section libraire qu'elle cherche, et une autre aussi, et elle a erré longtemps, à ce qu'il lui semble, avant de trouver la liste des rayons affichée près de la porte de l'ascenseur, elle se demande alors pour quelles raisons obscures on place les fabrications les plus parfaites de toutes au fond du dernier étage (Valais, 1985, p. 66).

S'y trouve, parmi d'autres, la voix du narrateur omniscient, mais omniscient à souhait, tellement parfois qu'il rend flagrant, justement, la convention du narrateur qui sait tout, et réussit ainsi à la mettre entre parenthèses; la suppression du point final, ce qui assimile son roman au genre monologue intérieur; mais en même temps la division en paragraphes, ce qui a pour tendance de bercer le lecteur, de lui rendre la compréhension du texte plus facile, mais cela dans le but non pas de l'endormir ou de le rassurer, mais de le mettre au diapason de la conscience du personnage, de le mettre dans la peau du personnage. Comme nous le voyons dans la citation suivante, ces innovations au niveau de la syntaxe aident à transformer un genre traditionnel, bien connu au Québec, en une écriture à la fois originale et familière:

[...] Rénald sautait du lit le premier sans le moindre commandement d'en bas, il poussait l'autre dans les flancs, il y avait le troupeau à traire et bientôt à nourrir dans l'étable, des devoirs de classe à finir, à huit heures on se lavait les mains et le cou, la mère ouvrait la radio pour *L'élévation matinale*, le cheval attelé pour monter au bois attendait déjà, hennissant à la porte, frémissant reproche adressé au fils aîné qui était encore dans les crêpes, il s'en enroulait des boules qu'il trempait dans la mélasse avec une fourchette, une mouche noyée dans le pot de lait avait chassé l'autre, qui prenait prétexte aussi de mariages à l'église pour disparaître plus tôt, bien des noces se célébraient en automne entre les récoltes et les grands travaux forestiers, et le père la hissait seul sur ses épaules cette longue saison d'abattage, de halage et de sciage, il levait le menton dans les rafales du nord-ouest, il n'avait jamais cru vraiment qu'on puisse ne pas trimer de ses mains, dans sa race tout au moins, il en voulait à toutes ces matinées scolaires, pour des garçons de quinze ans c'était malsain, toutes ces heures d'après-midi qui ne rapportaient rien [...] (Valais, 1982, p. 28-29)

Le vocabulaire riche, soit par son érudition, soit par sa précision, surtout en ce qui concerne la vie rurale, soit encore par le don de l'auteur de traduire en mots les sensations du corps, et avant tout les odeurs et les sensations tactiles, tout cela fait qu'il serait facile d'oublier qu'au niveau des personnages et de l'intrigue ce qu'on lit c'est un roman du terroir, mais un roman qui dépasse les lois du genre pour aller au fond des choses.

Il n'y a en fin de compte que le roman qui soulève la question du bon usage. La raison en est simple. Là où, le plus souvent, la poésie et le théâtre ne semblent pas, dans l'immédiat du moins, avoir des conséquences au plan socio-politique, puisque ce sont, justement, des genres où l'innovation est de rigueur, le roman est le lieu par excellence où se débattent les grandes questions de la langue et de la pensée. À cet égard, il faut dire que le roman de l'Ouest canadien accuse un certain retard vis-à-vis de ses semblables québécois et aussi canadiens-anglais. D'où une certaine insatisfaction à l'égard de celui-là, insatisfaction qui se traduit par le très peu d'attention critique portée sur ce roman. Notre thèse est simple: ce qui manque à ce roman, ce n'est pas le haut, c'est le bas, ce n'est pas le bon français, c'est un français subversif qui, en s'écartant des règles du français métropolitain, donnerait au roman de l'Ouest sa propre identité.

NOTES

1. Il y a, bien sûr, des exceptions, telles *Voyages au bout de la nuit* de Céline ou *Les Belles Soeurs* de Tremblay, mais ce sont, justement, des exceptions à la règle.
2. San Antonio sous forme de bande dessinée (1975); Jean Dutourd dans un bulletin quotidien.
3. Voir la thèse de maîtrise de Claire Dayan-Davis, *La Femme dans le roman de l'Ouest*, University of Manitoba, 1989.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUCHEMIN, Yves (1981) *Le matou*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 503 p.
- BERGERON, Léandre (1980) *Dictionnaire de la langue québécoise*, Montréal, VLB, éditeur, 574 p.
- LÉVEILLÉ, J. R. (1982) *Plage*, Saint-Boniface, Les Éditions du Blé, 88 p.

- NOËL, Francine (1983) *Maryse*, Montréal, VLB, éditeur, 444 p.
- SAINT-PIERRE, Annette (1987) *Sans bon sang*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 246 p.
- TOUGAS, Gérard (1982) *Destin littéraire du Québec*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 208 p.
- VALAIS, Gilles (1982) *Les deux frères*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 194 p.
- ____ (1985) *Les deux soeurs*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 168 p.

“La défaite” de Bugnet: illustration des liens entre langue, pensée et communication

par Gamila Morcos

*Faculté Saint-Jean
University of Alberta*

Le thème du neuvième colloque du CEFCO nous pousse à explorer la complexité des liens entre la langue et la communication. Toutefois, en amont de cette problématique, en apparaissent deux autres préalables: dans quelle mesure la langue est-elle tributaire de la pensée qui la sous-tend? Et suffit-il de parler une langue commune pour que la communication s'établisse?

À partir de la pièce en un acte de Georges Bugnet, intitulée “La défaite” (1934), nous nous proposons d'étudier les rapports qui existent entre la langue et la manière de penser, puis nous nous attacherons plus particulièrement à leurs effets sur le comportement et sur la communication.

Langage, langue et pensée

Émile Benveniste (1974) définit le langage comme étant un système conventionnel de signes socialisés. Chaque langue est donc un phénomène particulier du système général qu'est le langage. Cette formule implique que la langue – tout comme le langage – subit et reflète les particularités d'une culture ou d'une civilisation données. Mais avant l'apparition de la langue, l'homme pensait-il? Ou a-t-il attendu que les mots structurent sa

pensée? Karl Jasper est d'avis que plutôt qu'en concepts verbaux, on pouvait penser "à l'aide d'images, de formes, de mythes, de divinités, sous formes de paysages, en couleurs, en phénomènes naturels, en termes d'action et de réalisation" (cité dans Watzlawick, 1980, p. 34).

Que la verbalisation précède ou suive la pensée est encore un sujet de débats. Pour notre part, nous nous rallions à la théorie de Pierre Guiraud.

Dans cette perspective [...] les concepts, les images, les affects qui forment la substance de notre expérience, sont affectés d'équivalents phoniques qui transforment le message de notre cerveau en une nouvelle substance, la parole articulée. La sémantisation apparaît comme le premier et l'ultime codage de la communication; elle consiste à transformer les formes acoustiques du message en un nouveau système de relations qui constituent la pensée.

Cela suppose un répertoire d'associations idéophoniques, qui est un code permettant à l'individu de fixer, de mémoriser et de manipuler sa pensée, *dans la mesure où il maintient, stable et clair, le système des conventions qui associe les formes mentales aux mots*. Car, étant donné que la substance du code linguistique est d'une nature étrangère à celui du code mental (la pensée), il en résulte que l'équivalence entre les deux systèmes de formes ne peut être qu'arbitraire et conventionnelle. Ce code, par ailleurs, permet d'extérioriser la pensée et de la communiquer, *dans la mesure où l'interlocuteur possède un double du répertoire et en connaît les règles de correspondance* (Guiraud, 1968, p. 158-159). (C'est nous qui soulignons.)

Voici brièvement établis les rapports entre la langue et la pensée. Voyons maintenant les effets d'une langue donnée sur le comportement et sur la communication.

Langue, comportement et communication

Si l'on admet que la langue est fonction de la culture et du milieu, il s'ensuit que certaines différences marquantes entre les sociétés se transmettent par la langue, par le comportement et par les modes de communication. Prenons, à titre d'exemple, les Nord-Américains et les Français. Nous constatons, chez les premiers, une prédominance de l'usage des prénoms plutôt que de tournures impersonnelles; une préférence pour le tutoiement

et pour la simplification des formules de politesse (par exemple, terminer une lettre, même officielle, par «Sincèrement» plutôt que par «Veuillez agréer...»). Quant à l'habillement «décontracté» ou aux visites à l'improviste des Nord-Américains, le moins qu'on puisse dire, c'est qu'ils surprennent les Français. Comme le faisait remarquer le professeur Evans (1976, p. 47-48):

Croire que tout est – ou devrait être – perceptible pour le monde extérieur semble ici avoir abouti à conférer à la sincérité le statut de norme essentielle à respecter dans nos rapports avec les autres; c'est du moins l'impression qu'un Européen éprouve aux États-Unis. La sincérité, après tout, n'est qu'une forme de transparence humaine. Un individu sincère, c'est quelqu'un qui vit sans murs, une personne qui découvre à vos yeux son intimité. En présence de ce genre de personne, on se sent en confiance, car rien n'est dissimulé, rien n'est tenu secret, ou masqué sous le voile de l'ironie, du sous-entendu, ou du trait d'esprit – qui sont les trois modes d'expression favoris des Européens (cité dans Watzlawick, 1980, p. 18-19).

Or, ce qu'écrivait Evans au sujet des Américains, s'applique en général aux Canadiens. Et très souvent, la communication entre un Canadien et un étranger peut souffrir de l'absence de cette "norme essentielle", la sincérité.

Dans "La défaite" de Bugnet, la langue utilisée par tous les personnages étant le français, essayons de voir dans quelle mesure le milieu affecte la pensée et agit sur le comportement.

"La défaite", pièce en un acte par Georges Bugnet

Au printemps 1934, Bugnet interrompt la rédaction de *La forêt* pour composer cette pièce en six scènes. Nous y retrouvons, non seulement les personnages principaux du roman, mais également la lutte de l'homme contre la nature.

Qui sont les personnages? Un couple de Français installé depuis trois ans sur leur *homestead* en Alberta, Roger et Louise Bourgouin qui ont un fils de deux ans. Un incident malheureux survenu à l'enfant fait accourir leurs voisins, madame Roy, une "habitante" et Tom Watt, un vieux garde-chasse. La pièce s'ouvre sur l'effolement général et la recherche de l'enfant égaré dans la forêt.

La première scène est formée d'un dialogue entre Louise et Roger. Plutôt qu'un dialogue au vrai sens du mot, il s'agit de

deux discours parallèles où chacun des personnages s'exprime à demi-mots. Dans les extraits qui suivront, nous soulignerons certaines phrases ou mots sur lesquels nous aimerions insister.

Louise.- [...] Dès que notre enfant sera retrouvé, il faudra nous occuper de tout préparer pour quitter le pays. Depuis que nous sommes arrivés en Alberta, – trois ans, Roger, ces trois éternelles années depuis 1902, – ah, j'y ai trop souffert. [...] Je n'en puis plus. Oh, m'en aller de cette terre qui m'a si longtemps tenue comme dans une prison... en sortir! sortir!...

Roger.- Voyons, Louise, tu as du chagrin; tu es tout à fait découragée parce que notre enfant s'est égaré; et puis tu es malade [...]

Louise.- Ah! tu ne sais pas tout ce que j'ai enduré! *Je me suis tue, oui, j'ai gardé tout cela en moi* parce que je ne voulais pas rendre ta tâche plus lourde encore. Mais maintenant, Roger, c'est trop, c'est trop!

Roger.- Voyons, Louise, tu te fatigues...

Louise.- Avoir *tout quitté pour te suivre*, quitté les miens, quitté notre patrie, et venir si loin du monde, si loin des villes, si loin de tout, *dans ce pays où nous devons si promptement faire fortune*; sur cette terre sauvage, protégée par ces muets gardiens qui me font peur [...] Et cette terre, jour après jour, elle m'a tout pris; tout ce qui m'était cher. Et la voici maintenant qui cherche à m'arracher jusqu'à mon enfant!

Roger.- Calme-toi, ma chère Louise, je t'en prie, calme-toi [...]

Dans cette scène, les informations essentielles nous sont données par Louise: année d'arrivée du couple, intention de "promptement faire fortune", sentiments de souffrance, de déception et de peur dont elle ne donne pas les causes. Contrairement à sa femme, Roger est peu loquace: "tu as du chagrin", lui dit-il, "tu te fatigues", "calme-toi". A-t-il compris les silences de sa femme? A-t-il saisi l'allusion tacite à sa promesse que leur séjour au Canada ne serait que de courte durée? Nous ne le pensons pas; la réserve derrière laquelle s'abrite Louise n'aurait pas dû, en temps normal, empêcher la communication. Et pourtant, nous sentons qu'une barrière se dresse entre eux; une barrière qui

n'est point d'ordre linguistique. Quelle est-elle? Nous ne l'apprendrons qu'à la scène V. Pour le moment, l'arrivée de madame Roy interrompt la discussion et sauve en quelque sorte la situation.

La **scène II** met en présence les deux voisines. Écoutons-les:

Mme Roy.- [...] Ma chère dame, dès que votre mari est venu nous avertir, j'ai envoyé *mon homme*¹ et mes garçons appeler les voisins, mais, pour moi, j'ai calculé que le mieux était de venir vous tenir compagnie.

[...]

Comme ça, il y a deux heures qu'il est disparu?

[...] Et comment c'est que ça s'est fait?

Louise.- Il s'amusait tranquillement, ici même, tandis que je lavais le plancher de la maison. Au bout d'un moment, je regarde, il n'était plus là. J'ai appelé, j'ai couru de tous côtés... Rien. Quand *mon mari* est revenu de son travail nous avons encore cherché, et nous avons appelé, appelé...

[...]

Mme Roy.- Ne vous tourmentez donc pas. Dans le gros bois, ce petit aventurier n'a guère pu aller plus d'un demi-mille. Seulement, on ne sait pas de quel bord il a eu l'idée de tourner. En tous [sic] cas, laissons toujours une bonne heure aux hommes. Après cela, ça m'étonnerait bien s'ils ne l'ont pas retrouvé.

Dans ce début de scène, bien que les registres employés par les deux femmes soient différents, la communication s'établit sans difficultés. Ce ne sera plus le cas dès que Louise empruntera une langue imagée ou figurée. Voici la suite de la conversation:

Louise.- Non. Cette fois, c'est fini. Cette fois, il faudra que Roger m'écoute. C'est fini. Comment pourrais-je vivre ici, jour après jour, avec la pensée que mon petit Paul pourra se perdre encore *dans ces bois qui toujours le guettent pour me le prendre?*

Mme Roy.- Voyons, ma chère dame, que me dites-vous là? *Comment voulez-vous que des arbres veuillent prendre votre bébé?*

Louise.- C'est vrai. Vous ne pouvez pas bien comprendre cela, vous.

[...]

Mme Roy.- [...] votre mari est devenu un vrai habitant. Je gage que, si c'était de lui, jamais il ne voudrait s'en aller.

Louise.- C'est vrai. Il veut que nous restions ici. Mais je ne veux plus, moi; non, je ne veux plus.

Mme Roy.- Ma chère dame, [...] je pense que si vous pouviez vous y accoutumer vous finiriez par faire une belle vie [...] Quand on aime sa terre et qu'on a du courage, on finit toujours par réussir.

Louise.- Oui, mais *c'est une si pauvre vie...*

Mme Roy.- Pour ça, *on ne peut pas y devenir bien riche, certain.* Mais d'abord, on reste son maître. [...] il faut travailler fort en été [...] Et à l'automne, quand vous avez un peu de grain, avec du foin en masse pour les animaux; quand votre cave est bien remplie de patates, et des choux, et des betteraves, et des carottes; et quand vous avez quarante ou cinquante pots de fruits sauvages en confiture, des fraises, des framboises, des bleuets, des atacas, des saskatouns, des pimbinas, ma chère dame, vous me direz ce que vous voudrez, mais au moins vous êtes tranquille pour votre hiver.

[...]

Louise.- Pour moi, si j'avais su ce que devait être cette existence...

Mme Roy.- [...] Mais êtes-vous bien sûre que vous arriverez pas à vous accoutumer? Nous autres, on fera tout ce qu'on pourra pour vous aider [...] Moi, je gage que si vous restiez, à la fin vous trouverez que vous êtes heureuse.

Louise.- Etre heureuse?... Non. Tout mon bonheur, je l'ai perdu, jour par jour, heure par heure, depuis que nous sommes ici [...] Si je pouvais vous expliquer...

Nous retiendrons de cette lecture la sincérité et l'ouverture de madame Roy et, en parallèle, la réserve de Louise dont les sous-entendus brouillent les pistes de pensée de l'interlocuteur. Il est évident que la communication est entravée par les

divergences d'interprétation des termes. Lorsque Louise parle d'une "pauvre vie" ou de son bonheur "perdu jour par jour", elle se réfère à un mode de vie et à un milieu intellectuel et social auquel elle était habituée en France et qui lui manque en Alberta. Madame Roy, elle, prend les mots à la lettre et explique à sa voisine qu'il suffit d'assurer ses besoins matériels pour être heureuse.

La **scène III** nous met en présence du quatrième personnage, Tom Watt, qui entre tenant un livre à la main:

Mme Roy.- [...] Toujours le nez dans les livres? Qu'est-ce que c'est encore que celui-là?

T. Watt.- De la poésie, madame Roy, de la poésie superbe... Du Leconte de Lisle... C'est épatant. (À madame Bourgouin:) Je vous rends, madame, votre poète.

Mme Roy.- C'est épatant... En voilà une façon de parler pour un Anglais. On voit bien que c'est des missionnaires des vieux pays qui vous ont appris votre français.

T. Watt.- Madame Roy, je vous l'ai dit cinquante fois; je ne suis pas Anglais. Je suis Canadien, comme vous.

Mme Roy.- Pour ça, non! Les Canadiens, c'est ceux de Québec. Vous, vous êtes né dans l'Ontario. Vous avez passé toute votre vie à courailler dans l'Ouest, un voyageur, un coureur de bois, un facteur de la Hudson Bay...

T. Watt.- Et pour le moment garde-chasse ici, pour vous servir, madame Roy. [...]

Ce court dialogue amical campe bien les personnages: madame Roy et Tom Watt illustrent les rapports des frères ennemis, Canadiens français et Canadiens anglais; comme il nous présente certains aspects du garde-chasse qui, par sa culture et par son éducation française, saura comprendre Louise et gagner sa confiance. En effet, celle-ci ne tarde pas à s'extérioriser: "Comprenez-moi, monsieur Watt. Ici, ce n'est pas le travail qui me rebute et me décourage", c'est l'isolement et la solitude. Elle rappelle encore que son mari pensait qu'ils feraient vite assez d'argent et qu'ils rentreraient ensuite en France. Mais l'heure des confidences n'est pas encore arrivée. Tom Watt était venu proposer de lâcher le chien de chasse des Roy à la trace de l'enfant perdu. Madame Roy les quitte alors pour détacher le chien.

Dans la **scène IV**, Louise et Tom Watt se retrouvent seuls. Sans détours ni préambules, avec la franchise et la simplicité des Nord-Américains, le garde-chasse pose à Louise des questions directes. Quoiqu'encore à demi-mots, celle-ci exprime avec confiance le fond de sa pensée. Les premières répliques augurent déjà une bonne communication:

T. Watt.- [...] puisque ce n'est pas tant le travail qui vous décourage, quelles sont les vraies raisons de votre désir de nous quitter?

Louise.- À vous, je puis les faire entendre [...] j'ai toujours senti que *vous me compreniez, vous, mieux que les autres.*

T. Watt.- [...] Il y a longtemps que j'ai deviné que vous souffrez. *Confiez-moi ce que vous avez sur le cœur.*

Louise.- [...] je ne peux pas tout dire, non, je ne peux pas tout dire. [...] Ce n'est pas une chose raisonnée, c'est un sentiment, un continuel sentiment de crainte, comme à l'approche d'un danger. Et voici des mois,... des mois, que cela dure.

T. Watt.- Mais de quoi donc avez-vous peur?

Louise.- De tout... de tout ce pays... de toutes ces forces cachées qui nous entourent. [...] Nous sommes [...] comme des envahisseurs, en face de cette grande forêt [...] qui dresse devant les ambitions des hommes leur vivante barrière, si vivace, si forte, si vaste... et j'ai l'impression que nous sommes si chétifs, si nuls, devant cette impas-sible grandeur.

T. Watt.- Oui, moi aussi j'ai souvent éprouvé cela.

Louise.- Et nous avons *osé nous attaquer* à cette force qui *paraissait ne pas se défendre*. Ces vivants gardiens du sol, mon mari, à coups de hache, les a jetés par terre. J'ai vu, par centaines, par milliers, leurs cadavres dévorés en énormes flambées... Mais si vous saviez de quel prix nous avons dû payer nos succès!... Ah, comme ils ont bien su se venger!

T. Watt.- *Je devine ce que vous voulez dire... Ma pauvre enfant, je l'ai bien vu, à cette lutte, peu à peu, votre mari a perdu tout ce qui...*

Louise.- Ah, je vous en prie, si vous l'avez deviné, si vous le savez, *ne le dites pas, ne le dites jamais* [...] Mon Dieu, oh, mon Dieu, donnez-moi encore un peu de force [...] si vous voulez que j'échappe à ces puissances qui m'ont tout pris, tout pris, jusqu'à mon enfant... Mais je deviens folle...

T. Watt.- Mais non, mais non, je vous assure que vous n'êtes pas folle du tout. Au contraire, c'est à présent que vous commencez à voir clair. Laissez-moi vous le dire *franchement*: pour une âme, pour un coeur comme le vôtre, trop cultivé, trop raffiné, c'était un véritable suicide que de venir, si loin des sociétés humaines, sur une terre comme celle-ci... Le retour à la Nature... ma pauvre enfant, maintenant, comme beaucoup d'autres, maintenant vous savez ce que c'est.

Louise.- [...] Ah, mon dieu, comme j'ai souffert... Et pourtant [...] j'avais encore la force de me taire...

T. Watt.- C'est alors, Madame que vous commettiez une folie. C'est alors que vous auriez dû parler.

[...]

Mieux que beaucoup d'autres, vous avez su pénétrer la grandeur, la majesté de mon pays. Mais vous n'avez pas su admirer. Vous n'avez pas vénéré, vous n'avez pas aimé, vous avez tremblé [...]

Louise.- L'aimer... l'aimer... non, non!... Je ne peux pas, je ne pourrai jamais. Oh, lui échapper... pouvoir quitter cette prison...

T. Watt.- [...] Vous n'êtes pas canadienne, vous; jamais vous ne pourriez devenir canadienne. Mon enfant, ma pauvre enfant, il me peinera de vous voir partir...

Louise.- Moi aussi j'aurai du regret à me séparer de vous, mais ce pays... [...]

T. Watt.- Oui, vous êtes fille d'une société cultivée [...] Retournez, madame, à la grande ville d'où vous êtes venue [...]

Que nous livre cette conversation? D'une part, l'atavisme empêche Louise de s'ouvrir; d'autre part, l'habitude qu'a pu acquérir Tom Watt auprès des "missionnaires des vieux pays" de comprendre à demi-mots. Les confidences de Louise, échappées

par touches successives et progressivement avouées, sont immédiatement entendues du vieil homme et reformulées par lui avec lucidité dans une langue sans ambiguïté. Les pensées de la jeune femme lui sont ainsi reflétées comme dans un miroir grossissant, prodromes de la confrontation qu'elle aura avec Roger à la scène suivante.

Jusqu'ici, nous savions très peu de choses sur Roger. C'est dans la **scène V** qu'il se dévoilera à nous. L'amorce est encore donnée par Tom Watt qui, avant de se retirer, profite d'un instant d'absence de Louise pour intervenir: "Écoutez-la patiemment", recommande-t-il à Roger, "ne l'empêchez pas de vous dire tout ce qu'elle a sur le coeur". Tom Watt parti, Roger se dresse sur ses ergots:

Roger.- Que lui as-tu raconté à ce vieux bonhomme?

Louise.- Je lui ai crié ce que je ne pouvais plus garder en moi. Je lui ai dit ce que je n'ai jamais pu te dire parce que tu ne voulais pas l'entendre. Je lui ai dit pourquoi je hais ce pays, pourquoi j'ai hâte d'en sortir. Et lui, Roger, lui, il le comprend.

Roger.- De quoi se mêle-t-il celui-là?

Louise.- Il ne s'est mêlé de rien.

[...]

Mais j'ai senti qu'il sait voir clair, lui. *Et il est temps que toi aussi tu voies clair.*

Roger.- Mais enfin, qu'est-ce que tout ça signifie? Vas-tu te mettre à me faire des scènes?

Louise.- Cela signifie que je ne peux plus rester ici. Je ne peux plus... Je ne peux plus!

Roger.- Tout ça, c'est parce que tu t'imagines que ton enfant est perdu. Tu as les nerfs sens dessus dessous [...] Crois-tu que je ne souffre pas, moi aussi? Crois-tu que je n'ai pas d'inquiétude? Mais je sais demeurer calme, je sais raisonner...

Louise.- Oui, la raison... toujours la raison... Soit, puisque tu le veux, *parlons raison. Mais écoute-moi. Pour une fois écoute-moi... jusqu'au bout.* Roger, Roger, *rappelle-toi ce que tu étais...*

Roger.- Bon, ça veut dire que je ne le suis plus.

Pour forcer Roger à se revoir tel qu'il était en France, Louise utilise spontanément des injections ou des «prescriptions de

comportement» (nous y reviendrons). Lui, qui avait refoulé cette partie de sa vie pour mieux s'adapter à la nouvelle, n'est pas prêt à faire son introspection. Aussi croit-il s'en tirer par l'ironie, sans s'apercevoir que sa réaction est déjà un premier retour vers son identité française.

Louise poursuit son idée et fait le portrait de l'homme qu'il était alors: un homme "distingué", aux "manières polies", intelligent et dont "l'ambition était de devenir un grand écrivain". Elle était fière de son "langage cultivé" et de la "noblesse de [ses] sentiments". Elle se demande comment cet homme dont les projets étaient toujours "réfléchis et délibérés" a pu se laisser attirer par un "mirage" et sauter à pieds joints dans la conquête de l'Ouest canadien.

Louise.- [...] Et ce mirage nous a attirés ici, comme de pauvres papillons qui entrent dans une maison et ne savent plus comment en sortir.

Roger.- Je l'avoue, il y a là un peu de vrai [...] D'un autre côté [...] J'en suis venu à vraiment l'aimer, cette rude vie de pionnier.

Louise.- Oui, tu l'aimes [...] Dès la première année, cette terre, cette forêt, contre lesquelles tu t'acharnais, *elles te transformaient*, elles t'enlevaient un peu de toi, lentement, par petits coups [...]

Roger.- C'est ton imagination tourmentée qui te fait voir ainsi tout en noir [...] Voyons, Louise, *jusqu'ici tu ne te plaignais pas*. [...]

Louise.- Ah, non, Roger, non. Ces idées-là [...], ce n'est pas hier qu'elles me sont venues. Il y a longtemps que j'ai commencé à sentir, à voir, oui, à trop bien voir l'occulte et malfaisante influence de cette sauvage terre, ses secrets agissements pour se défendre contre nous, pour se venger [...] Ah, que de mal elle a su nous causer!

Roger.- [...] Nous causer du mal? Moi, je trouve qu'elle m'a fait plutôt du bien. Admets que j'ai tout de même à présent des muscles un peu plus vigoureux qu'autrefois.

Louise.- Oui, pour ça... pour une plus abondante animalité... Ah, comme cela t'est venu vite! Oui, comme tous ceux d'ici tu es devenu un infatigable tacheur. Mais, tout de suite, pour ne pas avoir l'air

supérieur aux autres, tu t'es empressé de copier même les plus bas d'entre eux. Tu t'es mis à prendre leurs manières vulgaires, leur langage grossier. Sans respect pour moi, tes lèvres ont appris des mots vils, d'indignes jurons. Toi qui étais si soigneux de ta personne, tu t'es négligé de plus en plus [...]

Roger.- Que veux-tu, c'est le métier qui veut ça. Je ne pourrais guère me mettre en habit de soirée pour...

Louise.- Oh, tu peux faire de l'ironie. *Tu ne m'arrêteras plus* cette fois, avec tes moqueuses réponses [...]. *Cette fois, Roger, tu m'entendras. Roger! Rappelle-toi* [...] tes plus grands, tes plus purs plaisirs, tu les plaçais dans la vie de l'intelligence. Depuis un an, depuis deux ans, combien de fois ai-je essayé de causer avec toi des hautes questions qui te passionnaient autrefois [...] Mais tu ne m'écoutais plus. [...]

Roger.- Voyons, Louise, tu exagères. Je ne suis pourtant pas devenu tout à fait une brute. Mais c'est vrai; cette contrée neuve, je ne puis m'empêcher de la trouver belle, attirante. Avoue qu'au fond si tu voulais lui accorder un peu d'amitié, au lieu d'un parti-pris d'aversion, cela vaudrait mieux, et pour toi, et pour moi. Pour toi, parce qu'alors tu saurais beaucoup mieux supporter cette existence.

Bien qu'il se serve toujours de l'ironie comme d'un bouclier, Roger commence graduellement à reconnaître la justesse des propos de sa femme: "Je l'avoue, il y a un peu de vrai", lui dira-t-il. Mais il se reprend aussitôt et recourt à une autre stratégie de blocage: "[...] jusqu'ici tu ne te plaignais pas. C'est l'énervement qui donne ces idées-là". Ou encore: "Ma pauvre Louise, si j'avais su... Mais pourquoi, pourquoi n'en parlais-tu pas?" – "Avais-je donc besoin de te le dire", répond-elle? Pour lui, la crise n'est que temporaire; dès que l'enfant sera retrouvé, tout rentrera dans l'ordre. Double erreur. D'une part, il avait mésestimé la détermination de Louise; d'autre part, il ne s'était pas encore rendu compte de l'effet des multiples injonctions sur son subconscient.

Quand nous les regroupons, ces injonctions deviennent frappantes:

Il est temps que toi aussi tu voies clair. Écoute-moi jusqu'au bout. Rappelle-toi ce que tu étais. Tu ne m'arrêteras plus avec tes moqueuses réponses. Cette fois tu m'entendras. Rappelle-toi. Il faut choisir entre la terre et moi. Donne-m'en la preuve décisive. N'hésite plus. Fais-moi ce sacrifice: laissons cette terre. Roger, comprends-moi. Il faut leur échapper. Promets-le moi. Promets-moi que nous allons partir. Promets-le moi! Non! Non!... Ne promets pas! Ah, ne promets pas!...²

Or,

si l'on impose une action à quelqu'un – si on lui ordonne un comportement – on peut lui faire expérimenter et lui faire saisir certains aspects de la réalité qu'on n'aurait pas pu lui communiquer si l'on s'était contenté de descriptions ou d'explications verbales... (Watzlawick, 1980, p. 137)

La barrière psychologique qui freinait la communication entre Roger et Louise vient de s'effondrer. Inconsciemment dressée par Roger dans l'espoir de se faire rapidement une identité canadienne, cette barrière l'empêchait de comprendre les messages silencieux ou verbaux de sa femme. Ce n'est que lorsqu'il a été forcé de revoir les images de son passé et obligé de penser comme un Français qu'il a pu "entendre" ce que Louise lui disait. "Je le vois maintenant, reconnaît-il, j'ai dû te faire bien souffrir. Mais je ne le savais pas. Je t'assure que je ne le savais pas".

À la fin de cette scène, comme elle lui demandait de promettre qu'ils partiraient, il répond: "Puisque tu le veux, Louise, puisqu'il le faut..." Passera-t-il à l'action?

La dernière scène ne nous l'apprend pas, mais elle le suggère. Tous les personnages sont alors réunis avec l'enfant retrouvé mort. Après les marques de sympathie exprimées par madame Roy et par Tom Watt, ce dernier se tourne vers Roger et ajoute ces quelques "prescriptions" sur lesquelles tombe le rideau:

T. Watt.- [...] Je compatis à votre peine... Mais laissez parler un vieillard... Pour vivre avec la nature, monsieur, et n'y point perdre, il faut être de ses enfants. Les autres, voyez-vous, elle les repousse, et parfois rudement, sans pitié. Elle le fait pour eux, pour leur propre bien. Croyez-moi: vendez tout et dès que votre pauvre jeune femme sera

rétablie, retournez aux sociétés polies et douces.
La terre canadienne, monsieur, la terre canadienne
ne encore vierge, elle est trop forte pour vous...

C'est la défaite. Mais dans quel sens? En nous mettant tour à tour dans la peau de chacun des personnages, essayons d'interpréter le titre de la pièce de Bugnet. Pour madame Roy, la défaite serait l'échec de l'homme à se soumettre à la nature; pour Tom Watt, elle serait plutôt l'incapacité à s'allier, par la vénération et l'amour, la protection de la nature; pour Louise, ce serait probablement l'échec du marché qu'elle voulait conclure avec les forces du destin, et pour Roger enfin, ce seraient sans doute toutes les interprétations précédentes auxquelles s'ajouteraient la vaine tentative de renier ses origines pour faire peau neuve, et surtout la détérioration de son ménage.

Mais dans le cadre de notre étude, nous formulons notre conviction que la plus grande DÉFAITE est de ne pouvoir communiquer par-delà les différences linguistiques, culturelles ou sociales.

NOTES

1. Notons, pour appuyer la réflexion d'Evans, que madame Roy parle de son "homme", contrairement à Louise qui emploie une tournure distante, et se réfère à son "mari", à qui elle est unie par un contrat.
2. "Non... il ne faut pas nous enfuir, continue-t-elle. Je me sou mets, écoute... Si elles nous rendent vivant l'otage qu'elles tiennent... je fais sermet de demeurer ici... jusqu'à ce qu'elles consentent."

BIBLIOGRAPHIE

- BENVENISTE, Émile (1974) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 288 p.
- BUGNET, Georges (1934) "La défaite", *Le Canada français*, vol. XXII, n° 1, p. 40-58.
- EVANS, J. Martin (1976) *America: The View from Europe*, San Francisco, San Francisco Book Co., 139 p.
- GUIRAUD, Pierre (1968) "Langage et théorie de la communication", dans MARTINET, André (dir.) *Le Langage*, Paris, Gallimard, 1 525 p.
- VANOYE, Francis (1973) *Expression Communication*, Paris, Armand Colin, 242 p.

WATZLAWICK, Pierre (1980) *Le langage du changement*, Paris, Seuil, 189 p.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. et JACKSON, D.D. (1972) *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 286 p.

Langue et communication en milieu francophone minoritaire: les erreurs qui compromettent la transmission du message

par Henriette Ricou

Collège universitaire de Saint-Boniface

Une des difficultés lorsqu'on enseigne un cours de langue est de pouvoir identifier exactement les questions sur lesquelles on doit insister et les erreurs les plus importantes auxquelles on doit remédier. La difficulté est encore plus grande lorsqu'il s'agit d'un cours de niveau universitaire, car il s'agit alors de faire perdre à de jeunes adultes de mauvaises habitudes langagières acquises au cours de leurs dix-sept premières années, années durant lesquelles, selon les spécialistes, le système de la langue se forme chez l'individu.

Cette difficulté, accrue par le fait que ces étudiants sont souvent d'origines linguistiques différentes ou bien ont reçu des formations diverses, semble presque insurmontable lorsque ces étudiants vivent dans un milieu où la langue que l'on enseigne est parlée par une minorité, car, n'ayant pas suffisamment l'occasion d'être exposés à cette langue ou à son emploi correct, dans un tel milieu, ils n'ont pas généralement de points de référence pour reconnaître le bon usage.

1. L'enquête

C'est cette expérience qui nous a poussée à entreprendre une enquête afin de repérer les types d'erreurs commises le plus fréquemment par les étudiants et d'évaluer leur gravité, en nous basant surtout du point de vue de la transmission du message, afin de savoir exactement où se situaient les lacunes des étudiants.

Pour cette enquête, nous nous sommes inspirés de deux études similaires faites au Québec, l'une par le groupe RIEFEC (Beaulieu *et al.*, 1978), portant sur des étudiants de niveau collégial, et l'autre par Conrad Bureau, sur des élèves du secondaire. Monsieur Bureau a également eu l'occasion de faire une étude semblable sur le français écrit des étudiants de la faculté des Lettres de l'Université Laval.

2. Corpus étudié

Dans le cadre de cette même enquête, Paul Baril (1990) avait décidé d'étudier la composition de la clientèle du Collège afin de déterminer l'incidence qu'avaient certaines données culturelles sur la performance linguistique des étudiants. Pour cela, il avait distribué aux étudiants un questionnaire destiné à le renseigner sur la formation et les habitudes linguistiques des étudiants, questionnaire dont il vient de donner les résultats. En même temps que ce questionnaire, nous avons proposé aux étudiants trois sujets généraux en leur demandant de rédiger une composition d'une à deux pages sur un de ces sujets ou un sujet de leur choix. Nous avons ainsi recueilli 207 compositions, ce qui représentait un total de 75 769 mots (soit une moyenne de 366 mots par étudiant) qui a constitué le corpus que nous avons analysé.

Les données recueillies ont été mises sur ordinateur à l'aide du programme *File* de McIntosh qui nous a permis de créer un cadre (annexe 1) où nous avons relevé le code identifiant l'étudiant, le type de faute et aussi le syntagme contenant la ou parfois les fautes que nous avons indiquées entre parenthèses. Dans le cas où le syntagme contenait plusieurs fautes, il était possible de le reproduire rapidement autant de fois qu'il était nécessaire.

Ce programme offre la possibilité, une fois les données mises sur ordinateur, d'obtenir la liste de toutes les fautes

correspondant à un type donné et pour imprimer les fautes on peut par la suite enlever le cadre pour gagner de la place.

3. La grille utilisée pour le classement des fautes

Pour classer les fautes, nous avons adopté la grille de RIEFEC (annexe 2) qui présente l'avantage d'être très détaillée et permet d'identifier les fautes avec précision. Cependant, notre hypothèse de départ étant que la plupart des erreurs commises étaient dues à l'interférence de l'anglais, nous avons, pour nos besoins, ajouté quelques catégories à cette grille, à savoir: calques de structure, phrases incohérentes, anglicismes orthographiques et calques d'expression.

Pour le traitement des données, ce grand nombre de catégories est peu maniable, aussi, pour des raisons pratiques, nous avons ensuite procédé à des regroupements pour arriver à une liste des 36 catégories qui a été utilisée pour les statistiques (annexe 3).

En dépit de la complexité de la grille, la plupart des fautes sont généralement faciles à classer. Nous avons cependant rencontré parfois des problèmes d'ordre technique sur lesquels nous passerons, puisqu'ils n'intéressent que ceux qui voudraient utiliser cette grille, pour nous étendre davantage sur la norme que nous avons adopté pour les corrections.

4. Norme adoptée

Puisque nos étudiants se situent au niveau universitaire et se destinent donc à enseigner, à devenir traducteurs, à continuer leurs études au niveau du 2^e cycle, nous avons respecté la norme du français écrit standard, c'est-à-dire un registre de langue moyen respectant les usages préconisés par les grammaires ou les dictionnaires faisant autorité et dépourvus de tournures populaires et de régionalismes.

Ainsi, nous n'avons pas accepté l'emploi de «on» au lieu de «nous», «c'est eux» au lieu de «ce sont eux», «ça» au lieu de «cela» et, dans le lexique, des mots, tels que «*rigoler*», «*dégueulasse*», «*truc*», «*époustouflant*», etc. Autant d'usages acceptables, peut-être, dans la langue parlée familière mais non dans la langue écrite, à un certain niveau.

Dans le contexte canadien, la question des régionalismes demande qu'on s'y arrête, car non seulement le professeur fait face à la susceptibilité des étudiants qui se sentent brimés d'être corrigés lorsqu'ils utilisent des tournures couramment employées autour d'eux, mais c'est parfois à regret qu'il sanctionne parfois des archaïsmes qui ne sont pas sans donner une certaine saveur à la langue du pays et qu'il serait regrettable de voir disparaître. Citons par exemple «*parlure*» pour «façon de parler»; «à la *revoyure*» pour «au revoir»; «*piquer une jasette*» pour «faire un brin de conversation»; «*avoir son voyage*» pour «en avoir assez»; «*être en maudit contre quelqu'un*» pour «être fâché contre lui»; ou même «*tomber en amour avec quelqu'un*» expression qui, elle, peut être considérée comme un calque de l'anglais.

Par contre, tous les mots et expressions employés dans une certaine région ne sont pas également acceptables. Ainsi «*Est-ce que vous chauffez?*» pour «est-ce que vous conduisez?», bien que l'expression soit amusante et assez logique (en effet, un chauffeur devrait pouvoir chauffer!), ne peut pas être accepté. De même le mot «*vanterie*» pour «vantardise» constitue un barbarisme.

Mais, il est aussi des régionalismes qui peuvent être sources de graves malentendus et contre lesquels les étudiants doivent être mis en garde. Ainsi, si l'on vous dit que «*vous ressemblez à une catin*» il faut savoir que cela veut dire que vous ressemblez à une «poupée» et non à une prostituée, et il ne faut pas vous offusquer si l'on vous offre «un suçon», puisque ce mot au Canada signifie ce qu'on appelle une sucette en France, c'est-à-dire un «bonbon fixé à l'extrémité d'un bâtonnet», et, vice versa, une sucette signifie au Canada ce que l'on appelle en France un suçon, c'est-à-dire, selon la définition du *Robert*: «légère ecchymose qu'on fait à la peau en la suçant, par des baisers appuyés»!

Conrad Bureau, dans son ouvrage *Le français écrit au secondaire*, définit cinq critères servant à déterminer la validité d'un régionalisme:

Tout québécoïsme – ou, de façon plus générale, tout régionalisme dans l'ensemble de la francophonie –, dit-il, peut être considéré comme correct:

1) S'il est tout d'abord «une expression bien formée», c'est-à-dire s'il est construit en conformité avec le système ou les possibilités du système de la langue française (critère de *conformité*).

2) Si, tout en satisfaisant au critère de conformité, il n'a pas d'équivalent exact en français pour désigner une réalité nouvelle ou différente (critère d'*unicité*).

Exemple: *aréna*... quoi qu'en disent beaucoup d'auteurs!

3) Si, tout en satisfaisant au critère de conformité, son emploi est dominant dans l'aire considérée (critère d'*usage dominant*).

Exemple: *traversier* au lieu de *ferry boat*.

4) Si, tout en satisfaisant au critère de conformité, son emploi est généralisé dans l'aire considérée, de sorte qu'il entre en concurrence avec ses équivalents (critère de *concurrence*).

Exemple: *magasiner* à côté de *faire des courses*, *des emplettes*.

5) Si, tout en satisfaisant au critère de conformité, il constitue une création d'ordre rhétorique (figure ou trope) qui, à titre de création, mérite d'entrer dans le fonds français (critère de *créativité*).

Dans ce dernier cas, le québécoïsme, le régionalisme:

- ou bien n'a pas d'équivalent exact,
- ou bien est plus répandu que ses équivalents,
- ou bien est en concurrence avec ses équivalents (Bureau, 1985, p. 39).

La question des régionalismes est d'autant plus importante que dans le contexte de la francophonie, composée de pays différents qui ont chacun leurs régionalismes, l'importance plus ou moins grande que l'on donnera à ces régionalismes ne manquera pas, selon l'importance du pays, d'influer sur l'avenir du français.

La question des néologismes mérite aussi qu'on s'y arrête. Nous savons qu'à moins d'être une langue morte, toute langue évolue et que l'adaptabilité d'une langue à l'évolution de la société et des techniques est primordiale pour sa survie. Il n'empêche que parfois le professeur est assez embarrassé devant certains usages très répandus mais qui ne sont pas encore officiellement passés dans la langue. Comment doit réagir le professeur par exemple devant l'emploi très généralisé du verbe «réaliser» dans le sens de «se rendre compte»? Cet emploi figure dans le *Robert* avec la mention «emploi critiqué» et, en effet, comme le faisait remarquer une collègue — qui donnait comme

exemple la phrase «en 1940, les Français ont réalisé ce que voulaient les Allemands» –, il peut être source de malentendus. Cependant, en raison de son caractère pratique, il est de plus en plus employé avec le sens de se rendre compte. Les féminins «professeure», «auteure», «écrivaine» sont maintenant passés dans la langue courante au Canada, cependant ils n'ont pas été retenus par Alain Rey dans la deuxième édition du *Grand Robert de la langue française*. Et que penser de néologismes, tels que «nominer», «sponsoriser», qu'Henriette Walter cite dans son très récent livre *Le français dans tous les sens* (Walter, 1988, p. 314), ou encore de l'emploi du verbe «initier», avec le sens anglais de «entreprendre, amorcer», relevé dans un article du journal *Le Monde*?

Le tiraillement entre les exigences de la langue écrite d'une part et le renouvellement de la langue qui suit l'évolution sociale ne date pas d'aujourd'hui, comme le souligne bien Henriette Walter, mais l'écart semble se creuser de plus en plus de nos jours entre la langue parlée et la langue écrite, et il faudra sans doute beaucoup de souplesse si l'on veut éviter que cet écart entre la langue écrite et la langue parlée aboutisse à l'existence d'une langue écrite artificielle employée seulement par un petit nombre.

5. Les résultats de l'enquête

Sur un total de 75 769 mots il y a eu 7 012 erreurs, soit un pourcentage de 9,25. Nous devons préciser que les deux tiers environ des étudiants sur lesquels a porté l'enquête étaient des étudiants de première année d'université, les effectifs des cours de 2^e et de 3^e années étant bien moins élevés que ceux des cours de 1^{re} année.

Le tableau suivant donne déjà certaines indications sur les zones où se situent les lacunes des étudiants. Cependant l'examen des phrases fautives met en relief une certaine relativité dans la gravité de ces erreurs.

a) Tout d'abord, à notre avis, les erreurs les moins graves se situent au niveau de l'orthographe d'usage, ce qui inclut les signes orthographiques (accents), les anglicismes orthographiques, l'emploi des majuscules. En effet, Frank Marchand dans son *Manuel de linguistique appliquée* remarque, à juste titre, que le problème de l'orthographe n'est jamais résolu:

Aires de concentration des erreurs*

Type de faute	Nombre	Pourcentage
Lexique	1 277	18,21
Préposition	679	9,68
Orthographe d'usage	466	6,64
Signe orthographique	462	6,58
Confusion de nombre	536	6,21
Temps, mode, forme	396	5,64
Conjugaison	386	5,50
Tournure maladroite	376	5,36
Confusion de genres	342	4,87
Confusion entre homonymes	286	4,07
Article	246	3,50
Majuscule	208	2,96
Accord du participe passé	187	2,66
Omission ou addition de mots	160	2,28
Pronom personnel	137	1,95
Accord dans le groupe verbal	118	1,68
Phrase incohérente	105	1,49
Calque de structure	93	1,32
Calque d'expression	85	1,21
Accord des déterminants	81	1,15
Anglicisme orthographique	72	1,02
Adverbe de négation	68	0,96
Relatif	66	0,94
Adjectif ou pronom démonstratif	46	0,65
Conjonction de coordination	43	0,61
Conjonction de subordination	34	0,48
Pronom neutre «en»	29	0,41
Pronom neutre «y»	29	0,41
Adjectif ou pronom possessif	26	0,37
Adverbe	23	0,32
Anacoluthie	17	0,24
Hiatus	15	0,21
Comparatif et superlatif	11	0,15
Adjectif ou pronom interrogatif	4	0,05
Pronom ou adjectif indéfini	3	0,04

* Les fautes de ponctuation ne figurent pas dans ce tableau.

[...] Nous savons bien, qu'il nous faut consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'un mot que nous avons déjà lu et vérifié des dizaines de fois. Nous savons bien aussi que l'orthographe dépend de notre état de fatigue, de nos préoccupations (Marchand, 1975, p. 144).

C'est bien cette difficulté de l'orthographe française qui explique les récents plaidoyers en faveur d'une réforme de l'orthographe qu'on a vu fleurir récemment en France. Mais, les erreurs portant sur l'orthographe d'usage, si elles trahissent une certaine ignorance de la langue, ne sont pas perceptibles à l'oral et ne gênent généralement pas la communication. On peut en dire de même des confusions entre les homonymes (confusion entre a et à, c'est et s'est, etc.), bien que ce soit des erreurs qui relèvent de la grammaire.

b) Les erreurs portant sur les accords en genre et en nombre, elles, peuvent être perceptibles à l'oral et sont plus graves puisqu'elles touchent à la syntaxe. Elles sont dues, cependant, beaucoup plus à l'inattention qu'à un manque total de connaissances. Les étudiants connaissent souvent les règles générales mais ne les mettent pas en pratique automatiquement. Parfois, au contraire, la non-application de la règle vient d'une difficulté inhérente à la règle elle-même, comme dans le cas de la règle d'accord des participes passés ou de l'accord du verbe avec un sujet collectif. Certes, il convient d'insister sur la correction de ces erreurs en ayant recours à des révisions systématiques et en essayant d'inculquer aux étudiants l'habitude de se relire, cependant ce sont encore des erreurs qui affectent rarement la transmission du message, comme le prouve l'exemple suivant, extrait d'une copie d'étudiant de première année:

Aimez-vous la psychologie [sic]? Moi, je trouve cela fascinant [sic]. Beaucoup de livres qui m'intéressent touche [sic] à la psychologie [sic].

Cette phrase comporte quatre fautes en moins de deux lignes, mais, à part une répétition abusive de psychologie, la structure de la phrase n'est pas attaquée et la phrase reste compréhensible.

c) Plus graves, du point de vue de la communication, sont les erreurs de syntaxe qui rompent la structure de la phrase correcte: telles sont, par exemple, les erreurs portant sur l'emploi des prépositions, des temps ou des modes, des articles, des

relatifs, des pronoms personnels ou des adverbes de négation, pour en citer quelques-unes.

Ces fautes sont, dans une certaine mesure, faciles à identifier et l'étudiant, par la répétition et la persévérance, peut arriver à maîtriser de nouvelles structures et à acquérir de nouveaux automatismes. Les phrases comportant de telles incorrections peuvent d'ailleurs encore être comprises. Par exemple des tournures telles que «*La fille que je sors avec*» ou encore «*Je ne comprends pas qu'est-ce que tu me parles de*», magnifiques exemples de calques de structure, peuvent nous faire dresser les cheveux sur la tête, mais elles laissent encore passer le message! Le problème est plus grave quand la structure incorrecte entraîne le faux-sens, le contre-sens, une lourdeur difficile à cerner et donc pour laquelle il est difficile de proposer une correction, ou même l'incompréhension totale.

d) Les faux-sens ou les contre-sens peuvent provenir d'une syntaxe fautive comme, par exemple, dans le cas des calques de structure suivants: «*Lorsque j'étais en France j'ai manqué mes parents*» au lieu de «mes parents m'ont manqué». Telle qu'elle a été formulée, cette phrase voudrait dire que les parents étaient également en France mais que l'étudiant en question n'est pas arrivé à les rencontrer, et non qu'il a souffert de l'absence de ses parents comme l'étudiant voulait sans doute le dire. De même «*Cette année-là, nous avons déménagé à Montréal*» voudrait dire que les individus en question sont passés d'une maison à une autre à Montréal même, et non qu'ils ont quitté une autre ville pour aller s'installer à Montréal.

Les faux-sens peuvent aussi venir d'un mauvais emploi d'une conjonction de subordination, ces articulations essentielles pour le sens, mais qui sont parfois d'un maniement délicat. Mais c'est surtout le mot qui est porteur de sens dans la phrase et les erreurs les plus graves, celles qui se rapportent au sens, se situent généralement au niveau du lexique. C'est pourquoi il est doublement navrant de constater que les fautes concernant le lexique arrivent en tête de liste des erreurs commises.

Le nombre de ces erreurs de vocabulaire s'élève à 1 216, dans les copies corrigées pour cette enquête, et elle se répartissent dans les différentes catégories qui composent le lexique de la manière suivante:

Sous catégorie du lexique	Pourcentage dans la catégorie lexique
impropriété	61,75
anglicisme	18,58
barbarisme	6,25
niveau de langue	4,85
régionalisme	3,86
pléonasmе	2,46
répétition abusive	2,22

En ce qui concerne les néologismes, ils n'ont pas été comptés comme des fautes si c'étaient des termes dont l'emploi est répandu; dans le cas contraire, ils rentreraient dans la catégorie des anglicismes ou des impropriétés et ne figurent donc pas dans le tableau. On remarquera, d'après ces chiffres, que les régionalismes n'affectent pas beaucoup les résultats en comparaison avec les anglicismes et les impropriétés.

Dans le domaine du vocabulaire, le dépistage des fautes et leur correction peuvent parfois poser des problèmes. Ainsi, s'il est facile de faire comprendre que «*remettre le change*» est un anglicisme et qu'en français on dit «remettre la monnaie», que le régionalisme «*aider à quelqu'un*» est en fait un archaïsme et que de nos jours le verbe aider est transitif direct lorsqu'il est construit avec un nom indiquant une personne, il est plus difficile, à première vue, de discerner la raison pour laquelle une phrase telle que «*L'imposition d'une langue standard a pour effet d'assimiler une minorité*» est insatisfaisante (l'étudiant faisait allusion au fait que la langue standard ayant été imposée au XIX^e siècle dans les écoles, l'enseignement ne pouvait plus se faire en langues régionales), et l'étudiant ne saisit pas toujours bien pourquoi le sens du mot «imposition» ne correspond pas au sens du verbe «imposer» et qu'il faut employer dans ce cas «le fait d'imposer».

e) Nous en arrivons ainsi aux phrases incohérentes. Sur un total de 7 012 fautes, il y a 105 phrases incohérentes, soit un pourcentage de 1,49. Ces phrases sont généralement incohérentes parce qu'elles comportent une ou plusieurs erreurs qui peuvent aller de la simple faute de ponctuation – l'omission d'un point ou d'une virgule pouvant affecter le sens d'une phrase – à une erreur lexicale ou une faute de structure.

Généralement on trouve des incohérences quand la phrase atteint un certain degré de complexité, même assez rudimentaire, ou quand l'étudiant doit exprimer une idée abstraite. Par exemple, dans la phrase *«Cette langue est parlée par plusieurs étant d'être bilingue ou français maternelle»*, on trouve d'abord l'emploi de «plusieurs» pour «beaucoup», la répétition du verbe être, mais surtout on peut voir que l'étudiant a manqué de moyens pour exprimer l'idée contenue dans la subordonnée «qu'ils soient de langue maternelle française ou anglaise», ou mieux «qu'ils aient le français ou l'anglais comme langue maternelle». Parfois il semble y avoir un manque de logique dans la pensée, comme dans l'exemple *«Moi, je pense que le français va devenir une grande partie de notre province»* au lieu de «va être employé dans une grande partie de notre province». De même *«Un gros pourcentage du Bureau de l'éducation française est effectué envers l'immersion»*. Parfois, on a l'impression d'un véritable dérapage linguistique: *«Notre pays entoure un assemblage de caractéristiques reconnaissant à notre voisin adjacent du Sud»*, pour «notre pays présente un certain nombre de caractéristiques qui se retrouvent dans son voisin du Sud». Ou encore *«Il y a une prépondérance d'occasion où c'est l'anglais qui prédomine»*.

Ces derniers types d'erreurs viennent la plupart du temps d'une difficulté à manier le vocabulaire, mais souvent il faut beaucoup de réflexion pour arriver à cerner de façon précise l'erreur et il est assez difficile de l'expliquer à l'étudiant. On peut, sans doute, à l'aide d'exercices expliquer aux étudiants le fonctionnement du vocabulaire français. Mais il est bon de se rappeler que ce n'est pas par des exercices de grammaire qu'on peut arriver à améliorer la maîtrise de la phrase mais plutôt par la pratique constante de l'écriture, point sur lequel insiste également Conrad Bureau qui, dans l'ouvrage que nous avons eu l'occasion de citer, remarque qu' «il faut viser non pas une amélioration de l'orthographe et de la grammaire pour elles-mêmes mais une amélioration des créations des élèves à partir de ces mêmes créations».

C'est donc en faisant écrire les étudiants et en leur apprenant à se corriger eux-mêmes qu'on arrivera à améliorer leur écriture. Saint-Exupéry ne disait-il pas lui-même dans son *Journal* qu'il «ne savait pas écrire, mais qu'il savait se corriger»?

De plus, étant donné la situation linguistique dans laquelle vivent nos étudiants, la lecture reste aussi à notre avis le moyen par excellence d'améliorer la connaissance de la langue. Seule, en effet, la lecture peut leur offrir les modèles qu'ils ne trouvent pas toujours dans la réalité. Précisons qu'il ne s'agit pas d'une lecture rapide où l'on ne s'intéresse qu'au message, mais d'une lecture attentive où l'on s'attache à la manière dont le message est transmis. Tout en procédant à des révisions grammaticales, il est donc essentiel d'axer l'enseignement sur la lecture et aussi d'encourager les étudiants à lire régulièrement un journal ou une revue en français et également des textes littéraires qui sont, par excellence, ceux dans lesquels on peut voir se déployer toutes les possibilités de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

- BARIL, Paul (1990) "Évaluation des facteurs qui influencent la compétence linguistique", p. 37-49 dans le présent document.
- BEAULIEU, Georges, BOURGEAU, Jean-Paul et PAQUIN, Michel (1978) *Les erreurs les plus fréquentes en français écrit au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, 210 p.
- BUREAU, Conrad (1985) *Le français écrit au secondaire*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 136 p.
- MARCHAND, Frank (1975) *Manuel de linguistique appliquée, Tome II: La phonétique et ses applications*, Paris, Delagrave, 159 p.
- WALTER, Henriette (1988) *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont, 384 p.

ANNEXE 1

1	Étudiant	101-71
	Erreur:	p54
	Phrase:	Le voyage de mes rêves que j'ai réalisé (.) c'est un voyage en Europe (pour) quatre beau() mois.
2	Étudiant	101-71
	Erreur:	po7
	Phrase:	Le voyage de mes rêves que j'ai réalisé (.) c'est un voyage en Europe (pour) quatre beau() mois.
3	Étudiant	101-71
	Erreur:	an2
	Phrase:	Le voyage de mes rêves que j'ai réalisé (.) c'est un voyage en Europe (pour) quatre beau() mois.
4	Étudiant	101-71
	Erreur:	p54
	Phrase:	Nous avons commencé (en) Angleterre
5	Étudiant	101-71
	Erreur:	an1
	Phrase:	des champs rempli(e) de moutons et [(des) (variances) et (couleur(e) vertes)] que je n'ai jamais vu() ailleur(e)

ANNEXE 2

GRILLE DE CORRECTION RIEFEC

La phrase

- p. 1 OMISSION D'UN MOT OU D'UN GROUPE DE MOTS
- p. 2 Addition d'un mot ou d'un groupe de mots

- p. 3 Omission du complément
- p. 4 Proposition principale incomplète
- p. 5 Confusion de sujets dans les participiales et les infinitives
- p. 6 **EMPLOI INCORRECT DU TEMPS OU DU MODE VERBAL**
- p. 7 Confusion entre l'intransitif et le transitif
- p. 8 **MAUVAISE CONCORDANCE DES TEMPS**
- p. 9 **SUBSTITUTION DE L'AUXILIAIRE**
- p. 10 Confusion entre les différentes formes verbales (formes pronomi-
nale, active, passive, impersonnelle)
- p. 11 Confusion entre l'infinitif d'un verbe et la troisième personne
du pluriel de l'indicatif présent
- p. 12 Confusion des tours affirmatif, négatif, interrogatif, exclamatif
- p. 13 Omission de la conjonction de coordination
- p. 14 **SUBSTITUTION DE LA CONJONCTION DE COORDINA-
TION**
- p. 15 Addition de la conjonction de coordination
- p. 16 Coordination de termes ou de propositions incompatibles
- p. 17 Omission de la conjonction de subordination
- p. 18 Substitution de la conjonction de subordination
- p. 19 Addition de la conjonction de subordination
- p. 20 Omission du pronom neutre "en"
- p. 21 Substitution du pronom neutre "en"
- p. 22 Addition du pronom neutre "en"
- p. 23 Omission du pronom neutre "y"
- p. 24 Substitution du pronom neutre "y"
- p. 25 Addition du pronom neutre "y"
- p. 26 Omission du pronom ou de l'adjectif indéfini
- p. 27 **SUBSTITUTION DU PRONOM OU DE L'ADJECTIF
INDÉFINI**
- p. 28 Addition du pronom ou de l'adjectif indéfini
- p. 29 Mauvais emploi du comparatif
- p. 30 Mauvais emploi du superlatif
- p. 31 Omission du relatif
- p. 32 Substitution du relatif
- p. 33 Addition ou décumul du relatif
- p. 34 **ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DU
PRONOM RELATIF**
- P. 35 Omission du pronom personnel
- p. 36 Substitution du pronom personnel
- p. 37 Addition du pronom personnel
- p. 38 **ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DU
PRONOM PERSONNEL**
- p. 39 Omission de l'adjectif ou du pronom possessif
- p. 40 Substitution de l'adjectif ou du pronom possessif

- p. 41 Addition de l'adjectif ou du pronom possessif
- p. 42 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DE
L'ADJECTIF OU DU PRONOM POSSESSIF
- p. 43 Omission de l'adjectif ou du pronom démonstratif
- p. 44 Substitution de l'adjectif ou du pronom démonstratif
- p. 45 Addition de l'adjectif ou du pronom démonstratif
- p. 46 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DE
L'ADJECTIF OU DU PRONOM DÉMONSTRATIF
- p. 47 Omission de l'article
- p. 48 Substitution de l'article
- p. 49 Addition de l'article
- p. 50 Omission de l'adjectif ou du pronom interrogatif
- p. 51 Substitution de l'adjectif ou du pronom interrogatif
- p. 52 Addition de l'adjectif ou du pronom interrogatif
- p. 53 Omission de la préposition
- p. 54 SUBSTITUTION DE LA PRÉPOSITION
- p. 55 Addition de la préposition
- p. 56 OMISSION DE L'ADVERBE DE NÉGATION
- p. 57 Addition de l'adverbe de négation
- p. 58 Omission de l'adverbe
- p. 59 Substitution de l'adverbe
- p. 60 Addition de l'adverbe

La ponctuation

- po. 1 OMISSION DE LA VIRGULE
- po. 2 Substitution de la virgule
- po. 3 ADDITION DE LA VIRGULE
- po. 4 Omission du point-virgule
- po. 5 Substitution du point-virgule
- po. 6 Addition du point-virgule
- po. 7 Omission du point
- po. 8 SUBSTITUTION DU POINT
- po. 9 Addition du point
- po. 10 Omission du point d'interrogation
- po. 11 Substitution du point d'interrogation
- po. 12 Addition du point d'interrogation
- po. 13 Omission des deux points
- po. 14 Substitution des deux points
- po. 15 Addition des deux points
- po. 16 Omission du point d'exclamation
- po. 17 Substitution du point d'exclamation
- po. 18 Addition du point d'exclamation
- po. 19 Omission des points de suspension
- po. 20 Substitution des points de suspension

- po. 21 Addition des points de suspension
- po. 22 Omission des guillemets
- po. 23 Substitution des guillemets
- po. 24 Addition des guillemets
- po. 25 Omission des parenthèses
- po. 26 Substitution des parenthèses
- po. 27 Addition des parenthèses
- po. 28 Omission des tirets
- po. 29 Substitution des tirets
- po. 30 Addition des tirets

L'accord dans le groupe nominal et le groupe adjectival

- an. 1 CONFUSION DES GENRES (DÉICTIQUES, NOMS, ÉPITHÈTES, ADJECTIFS, ATTRIBUTS)
- an. 2 CONFUSION DU NOMBRE (DÉICTIQUES, NOMS, ÉPITHÈTES, ADJECTIFS, ATTRIBUTS, COMPLÉMENTS DU NOM)
- an. 3 Confusion du nombre pour les noms composés
- an. 4 Confusion du nombre pour les adjectifs numéraux

L'accord dans le groupe verbal

- av. 1 CONFUSION DU NOMBRE DANS LES VERBES
- av. 2 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ SANS AUXILIAIRE
- av. 3 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE ÊTRE OU UN VERBE COPULE
- av. 4 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE AVOIR
- av. 5 Accord fautif du participe passé d'un verbe pronominal
- av. 6 Accord fautif du participe passé suivi d'un infinitif

Le verbe et les terminaisons verbales

- v. 1 CONFUSION ENTRE LES TERMINAISONS EN "ER", EN "É" ET EN "EZ"
- v. 2 Confusion entre les terminaisons en "i", en "is" et en "it"
- v. 3 Confusion entre les terminaisons en "u", en "us" et en "ut"
- v. 4 SUBSTITUTION DE TERMINAISONS

L'accord des déterminatifs (adjectifs, numéraux, indéfinis, pronoms indéfinis)

- ad. 1 ACCORD FAUTIF DE "TOUT"
- ad. 2 Accord fautif de "autre"

- ad. 3 Accord fautif de “aucun” et de “chacun”
- ad. 4 Accord fautif de “même”
- ad. 5 Accord fautif de “tel”
- ad. 6 Accord fautif de “quelque”
- ad. 7 Accord fautif de “mille” et de “quatre”

L'orthographe d'usage

- o. 1 Abréviation fautive
- o. 2 EMPLOI FAUTIF DE CHIFFRES
- o. 3 OMISSION DE LETTRE(S)
- o. 4 ADDITION DE LETTRE(S)
- o. 5 DÉPLACEMENT DE LETTRE(S)
- o. 6 SUBSTITUTION DE LETTRE(S)
- o. 7 MAUVAISE COUPE SYLLABIQUE
- o. 8 Omission de l'élision d'une voyelle (hiatus)
- o. 9 OMISSION DE L'ALINÉA
- o. 10 Addition de l'alinéa
- o. 11 OMISSION DU SOULIGNEMENT DANS LES TITRES
- o. 12 CONFUSION ENTRE LES HOMONYMES

Exemples: ait/est; est/ait
 c'est/ces; ces/c'est
 ces/ses; ses/ces
 ce/se; se/ce
 on/ont; ont/on
 peu/peut; peut/peu
 à/a; a/à
 où/ou; ou/où
 qu'elle/quelle; quelle/qu'elle
 quelque/quel que; quel que/quelque

Les signes orthographiques

- s. 1 OMISSION DE L'ACCENT
- s. 2 Substitution de l'accent
- s. 3 Addition de l'accent
- s. 4 Omission du tréma
- s. 5 Substitution du tréma
- s. 6 Addition du tréma
- s. 7 Omission de la cédille
- s. 8 Addition de la cédille
- s. 9 OMISSION DE L'APOSTROPHE
- s. 10 Addition de l'apostrophe
- s. 11 OMISSION DU TRAIT D'UNION
- s. 12 Addition du trait d'union

- s. 13 OMISSION DE LA MAJUSCULE
- s. 14 Addition de la majuscule

Le lexique

- l. 1 les archaïsmes et les régionalismes
- l. 2 Les anglicismes
- l. 3 Les termes impropres
- l. 4 Les barbarismes de forme
- l. 5 Les pléonasmes évidents
- l. 6 Les répétitions abusives
- l. 7 Les néologismes individuels
- l. 8 Les écarts de niveaux de langue évidents
- l. 9 Tournures maladroites ou vides de sens

ANNEXE 3

Tableau des regroupements des types de fautes

La phrase

- 1. Omission ou addition d'un groupe de mots
- 2. Confusion de sujets dans les participiales et les infinitives
- 3. Temps, mode, forme
- 4. Conjonction de coordination
- 5. Conjonction de subordination
- 6. Pronom neutre «en»
- 7. Pronom neutre «y»
- 8. Pronom ou adjectif indéfini
- 9. Comparatif et superlatif
- 10. Relatif
- 11. Pronom personnel
- 12. Adjectif ou pronom possessif
- 13. Adjectif ou pronom démonstratif
- 14. Article
- 15. Adjectif ou pronom interrogatif
- 16. Préposition
- 17. Adverbe de négation
- 18. Adverbe
- 19. Calque de structure
- 20. Phrase incohérente

La ponctuation

21. Toutes les fautes de ponctuation

Les accords

22. Confusion de genres
23. Confusion de nombre
24. Accord dans le groupe verbal
25. Accord du participe passé
26. Problèmes de conjugaison
27. Accord des déterminants

L'orthographe

28. Orthographe d'usage
29. Hiatus
30. Confusion entre homonymes
31. Anglicisme orthographique
32. Signe orthographique
33. Majuscule

Lexique

34. Terme impropre
35. Tournure maladroite
36. Calque d'expression

D'Odette à Bernadette: La figure de la "petite" soeur dans l'oeuvre de Gabrielle Roy

par Christina H. Roberts-van Oordt

University of Calgary

Quand nous avons entrepris de préparer cette communication, nous avons comme but d'examiner, à la lumière des *Lettres* de Gabrielle Roy à sa soeur Bernadette – *Ma chère petite soeur* –, la fonction de la figure à la fois réelle et symbolique de cette "petite soeur" dans *Rue Deschambault* et *La détresse et l'enchantement*, donc à l'intérieur des deux textes, romanesque et autobiographique. Mais une fois cette étude entamée, nous avons remarqué que les *trois* textes «se répondaient» c'est-à-dire que les *Lettres* sont évidemment complémentaires à *La détresse et l'enchantement*, comme François Ricard l'a écrit dans sa présentation de cette correspondance (Roy, 1988, p. 8, 10), mais qu'elles sont bien plus que cela. En fait, elles contiennent déjà *La détresse et l'enchantement* en embryon – elles annoncent déjà le livre à venir (Robidoux, 1989, p. 379). De plus, les *Lettres* sont aussi complémentaires à tous les autres livres.

En réfléchissant à tout cela, nous avons constaté, comme il arrive souvent aux chercheurs, que le sujet était bien plus vaste que prévu et que nous n'aurions le temps de vous présenter dans le présent article qu'une première version d'une étude bien plus étoffée. En outre, et le plus important, le rôle de Bernadette n'est

pas seulement plus important que nous ne le pensions, mais il est fondamental à l'ensemble des écrits de Gabrielle Roy. Cette figure nous paraît centrale, dans au moins deux sens du mot «figure»: elle peut être considérée comme le foyer lumineux de toute son oeuvre. Tout comme Bernadette est “le centre de rayonnement de [s]a famille”(Roy, 1988, p. 240), elle et tout ce qu'elle représente forment pour ainsi dire le noyau lumineux et ardent de cette oeuvre, qui est, finalement, l'histoire de la famille de Gabrielle Roy. Bernadette est le soleil au centre de cet univers à la fois «familial» (dans le sens le plus large) et littéraire (ou textuel).

Le fait que la figure de Bernadette se trouve au coeur de l'oeuvre régienne se voit tout de suite, d'abord quand nous considérons la structure de *La détresse et l'enchantement* par rapport aux deux autres textes, mais aussi quand nous considérons exactement quels sont les rapports intertextuels entre ces trois livres et, ensuite, entre ceux-ci et tous les autres textes que nous connaissons de Gabrielle Roy.

Mais, d'abord, définissons ce que nous entendons par l'intertextualité. Dans son article, Evelyne Voldeng nous explique que le concept d'intertextualité a été lancé par Bakhtine et que Kristeva, Todorov, Butor et Barthes ont contribué à le définir (Voldeng, 1987, p. 52). Pour Kristeva – et pour Northrop Frye aussi (1983) – “tout le texte est absorption et transformation d'un autre texte” (Kristeva, 1967). Nous ne savons pas à quel point Gabrielle Roy a fréquenté Marcel Proust, mais peut-être l'a-t-elle absorbé au point où elle n'a même pas éprouvé le besoin de le mentionner ou de l'évoquer dans ses écrits. Il nous semble qu'à plusieurs égards les livres de Gabrielle Roy font écho à ceux de Proust, qu'elle en soit elle-même consciente ou non (Robidoux, 1989, p. 379).

Quoiqu'il en soit, pour revenir aux définitions dans l'article de Voldeng, celle-ci résume la notion d'intertextualité comme “le dialogue avec tous les autres textes” (qui existent dans le monde/lus par l'auteur?) et en décrit quatre types principaux:

1. intertextualité générale (réciproque?), c'est-à-dire entre textes d'auteurs différents;
2. intertextualité restreinte ou rapports intertextuels entre textes du même auteur;

3. intertextualité externe ou rapports d'un texte à un (seul?) autre texte (d'un seul autre auteur?) et

4. intertextualité interne ou rapports d'un texte à lui-même.

Ici, il s'agira donc surtout du deuxième et du quatrième types, mais si nous considérons tous les textes régiens comme un seul grand texte, nous pourrions dire qu'il s'agit surtout du quatrième type, ou d'intertextualité interne. Quand nous examinons cette notion d'intertextualité, il est donc question de «réciprocité», de «résonance» – de textes qui s'interpellent et se répondent mutuellement.

En ce qui concerne la notion d'intertextualité externe, qu'elle soit "extra-culturelle" ou "intra-culturelle" (Mitterand, 1980, p. 12), il est bien sûr très intéressant de remarquer chez Gabrielle Roy les échos de Shakespeare et de Baudelaire – "L'invitation au voyage" – dans *Ma chère petite soeur*; ceux de Tchekhov – la sympathie pour les humbles vies en apparence peu intéressantes, l'amitié avec Ludmilla Pitoeff – ou de Tolstoi dans *La détresse et l'enchantement* – Gabrielle errant à côté du "champ de bataille" que représentent les camps de réfugiés socialistes en France pendant la guerre civile d'Espagne, comme Pierre dans *Guerre et paix* –; ou même ceux de la Bible ou de l'histoire du Canada. Outre les références explicites à ses propres livres dans *La détresse et l'enchantement*, nous devinons bien d'autres liens entre ce livre et les écrits qui semblent si peu autobiographiques, comme *Bonheur d'occasion* – la relation Rose-Anna-Florentine –, *Alexandre Chenevert* – le lac Vert –, *La montagne secrète* – l'artiste à Paris –, *La rivière sans repos* – Elsa qui, vieillie, ressemble tant à sa mère –, etc.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, *La détresse et l'enchantement* porte tout l'oeuvre «en embryon», tous les germes semblent être là – ceux de toutes les histoires à venir et déjà faites, ou faites pour la première fois dans l'autobiographie elle-même, sans oublier les histoires re-racontées, comme celle, tragique, de Clémence...

En ce qui concerne la structure de l'oeuvre de Gabrielle Roy, nous pouvons d'abord voir *La détresse et l'enchantement* comme un grand cercle avec Dédette au centre, mais nous pouvons également considérer l'ensemble de son oeuvre comme un grand cercle avec Dédette, et tout ce qu'elle représente de positif, au centre.

Dans les *Lettres*, aussi bien que dans *La détresse et l'enchantement*, ce qui paraît être au coeur du texte, c'est le récit de Dédette concernant la façon dont elle a choisi sa vocation, récit qu'elle fait à Gabrielle quand celle-ci vient la voir à Saint-Boniface juste avant sa mort à l'hôpital (Roy, 1988, p. 226). Dans *Rue Deschambault*, évidemment, c'est le récit du "Bout de ruban jaune" qui capte le moment même où Dédette part au couvent. Pendant leur jeunesse, pour Bernadette comme pour Gabrielle, ce sont les jours merveilleux à la ferme de l'Oncle Excide qui représentent le bonheur total et c'est là que Bernadette, dans un élan de reconnaissance envers Dieu pour ce bonheur, a décidé, à l'âge de onze ans, de devenir religieuse. On se rappelle que dans *La détresse et l'enchantement*, c'est chez l'Oncle Excide que Gabrielle est "tombée sur le seuil" du bonheur, après sa folle équipée pour rejoindre cette famille tant aimée, comme elle tombe sur le seuil de son amie Esther dans le second volet du livre.

Ainsi la visite de Gabrielle à Dédette est comme un centre lumineux, le foyer des *Lettres*, car, de cette visite jaillit la série de lettres journalières qui vont faire revivre cette visite et grâce auxquelles les deux soeurs vont pouvoir la revivre, puisque ces *Lettres* rappellent des souvenirs de ces moments de communication profonde. De là jaillissent aussi les pactes: celui de Gabrielle, qui entreprend de communier quotidiennement à l'intention de sa soeur mourante et le pacte des deux soeurs, qui promettent que la première arrivée au ciel priera pour l'autre (Roy, 1988, p. 190, 197-198). Ces deux promesses, qui découlent de la visite de Gabrielle, les unissent donc d'autant plus, malgré la distance qui les sépare, et intensifient ainsi leur amour aussi bien que leur foi; en même temps le ton des *Lettres* devient plus intense et leur correspondance prolonge à l'infini le rayonnement de ces liens.

Il est significatif que, dans *La détresse et l'enchantement*, Gabrielle et sa mère se rapprochent juste avant le grand départ de Gabrielle pour l'Europe, tout comme Gabrielle et Dédette, dans les *Lettres*, se rapprochent l'une de l'autre juste avant la mort de Dédette, ou dans "Le bout de ruban jaune", la petite Christine et sa grande soeur Odette commencent à se connaître juste avant le départ de celle-ci pour le couvent. De plus, après la mort de Dédette, dans les *Lettres*, on voit bien que le pouvoir de création de Gabrielle se renouvelle de façon dramatique.

Après la figure de Bernadette, mais nous ramenant toujours à elle, me semble-t-il, il y a au moins six autres facteurs intertextuels et unificateurs importants pour l'ensemble de l'oeuvre, aussi bien que pour *La détresse et l'enchantement* considéré comme une entité en soi.

D'abord nous remarquons la notion du «récit qui console» ou le pouvoir guérisseur de l'art de raconter. Deuxièmement, ce qui nous frappe, c'est le tempérament ardent et artistique de Gabrielle, de sa mère et de Dédette – trait caractéristique qu'elles ont en commun –, ainsi que les liens étroits qui existent entre elles, ces trois «exaltées». Mais il faut noter aussi l'importance du «regard» de sa mère, de Dédette et de Gabrielle. Nous n'avons qu'à nous rappeler le regard plein de souffrance de la mère, dans «Le bout de ruban jaune», quand elle regarde Christine comme si elle (aussi) était sur le point de disparaître, et dans *La détresse et l'enchantement*, au moment où elles se trouvent à la gare et que la mère garde les yeux braqués sur sa fille en partance (Roy, 1984, p. 242). Mais dans «Le bout de ruban jaune», c'est aussi Odette qui regarde intensément Christine, au cours des semaines qui précèdent son départ, c'est-à-dire au moment justement où elle la quitte... et la découvre. Et dans les *Lettres*, Gabrielle «voit» Dédette comme pour la première fois, ou du moins, la voit très bien pour la première fois, juste avant la mort de celle-ci. Ces trois «regards» ont donc toujours toute leur acuité au moment des grands départs – au moment où Dédette va au couvent, où Gabrielle quitte sa mère et où Bernadette quitte ce monde. Quatrièmement, il faudrait souligner le sentiment de culpabilité qu'éprouve Gabrielle envers sa mère, sa famille et son Manitoba, sentiment qui est toujours lié au regard clairvoyant et plein de douleur de sa mère, elle-même «vue» de loin, par le regard clairvoyant de Gabrielle pendant son séjour en Angleterre (Roy, 1984, p. 408).

Ensuite, découlant de la fonction primordiale du «regard», il y a un autre élément unificateur à souligner – les deux «photos» de famille symboliques et qui se font écho: d'abord celle (véritable et «prophétique») des deux soeurs «protectrices» l'une de l'autre, dont il est question dans les *Lettres* (p. 198) et qui symbolise leur complicité, évoquée aussi dans l'étreinte si bien décrite dans *La détresse et l'enchantement* (p. 215), et ensuite l'espèce de «portrait de famille», cliché «pris» ou plutôt «vu» par Gabrielle à la gare juste avant son départ pour l'Europe (Roy,

1984, p. 242-243). Ce tableau résume aussi l'idée de l'exode de la famille, raconté dans *La détresse et l'enchantement*, mais aussi dans "Mon héritage du Manitoba" (Roy, 1978). Le sixième facteur unificateur ou intertextuel important nous ramène aux deux premiers. Il s'agit de l'écriture, de la création artistique, qui console Gabrielle Roy de la souffrance qu'elle a causée à sa mère, sa famille et sa patrie, et qui lui permet de se pardonner de leur avoir infligé cette douleur. C'est l'écriture qui "sauve" finalement cette famille de la souffrance, comme Gabrielle l'a voulu et comme elle a pressenti qu'elle le ferait (Roy, 1984, p. 243). C'est aussi ce qui réconcilie Gabrielle avec le regard de douleur de sa mère et qui plus est, l'apaise par rapport à celle-ci et à toute sa famille (consanguine et manitobaine), puisque les deux soeurs protectrices dans la photo le sont aussi de leur famille: elles ont racheté en quelque sorte la famille représentée dans le «cliché» emblématique, cette sorte de vision que Gabrielle a eue à la veille de son départ pour l'Europe, et elles ont racheté la communauté franco-manitobaine en même temps.

Ainsi nous pouvons voir tous les textes régiens comme formant un univers circulaire et le récit dans *La détresse et l'enchantement* comme un véritable réservoir d'expériences vécues dans la période qui précède l'activité d'écrivain professionnel, expériences dont surgiront toutes les histoires à venir. L'écriture, comme ce texte «embryonnaire», sera en effet un "travail sans fin, sans rivage" (Roy, 1988, p. 393) – une histoire appelant l'autre – qui continuerait à l'infini si la maladie et la mort ne venaient pas l'arrêter. Ainsi les *Lettres* annoncent déjà – bien avant que le grand public ne les connaisse, donc à notre insu et à l'insu de l'auteur – l'autobiographie à venir, ainsi que "l'hymne de Dédette au monde créé" (Roy, 1988, p. 214), intitulé *Cet été qui chantait*, tout comme, dans l'ordre chronologique des publications, les *Lettres* nous renvoient à l'autobiographie:

Si j'écris jamais un autre livre, ma Bernadette, crois-moi il sera dû en grande partie à ton œuvre sur moi. Il sortira d'une âme épurée par ton exemple. C'est aussi que tu me souffleras ce qu'il faut dire aux hommes à propos de la souffrance, à propos de la séparation, à propos de notre réunion et de notre retour dans l'amour triomphant (Roy, 1984, p. 212).

Ce n'est donc pas étonnant si nous finissons par voir l'oeuvre régienne comme une grande symphonie, ayant une

structure organique. Les différents textes font penser à autant de «mouvements» dont le registre et le mode varient, allant du mode majeur au mode mineur, de la tendresse de *La Petite Poule d'Eau* au comique du "Comment j'ai reçu le Fémina" (Roy, 1978), sans oublier la «cantate à la joie» que représentent les *Lettres* ou la passion dont témoigne *La détresse et l'enchantement*. Si nous touchons une corde de cet oeuvre sonore, en ouvrant un seul de ces livres, ce sont donc *tous* les textes qui commencent à vibrer, pour autant qu'on les a lus et les porte déjà en soi. Ainsi la structure circulaire de l'autobiographie, récit qui embrasse tant de souvenirs «mis en abîme», semble figurer la structure de l'ensemble de l'oeuvre, qui nous rappelle le cercle infini de l'horizon – et des hommes –, cette "grande paroisse universelle" évoquée dans "Terre des hommes" (Roy, 1978).

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE, Mikhaïl (1970) *La poétique de Dostoïevski*, Paris, Éditions du Seuil, 349 p.
- FRYE, Northrop (1983) *The Great Code: The Bible and Literature*, Toronto, Academic Press Canada, 261 p.
- KRISTEVA, Julia (1967) "Bakhtine: le mot, le dialogue et le roman", *Critique*, avril, p. 440-441.
- MITTERAND, Henri (1980) *Le discours du roman*, Paris, Presses Universitaires de France, 266 p.
- ROBIDOUX, Réjean (1989) "Gabrielle Roy: la somme de l'oeuvre", *Voix et Images*, vol. 14, n° 3, p. 376-379.
- ROY, Gabrielle (1955) *Rue Deschambault*, Montréal, Stanké, 1980, 307 p.
- ____ (1972) *Cet été qui chantait*, Montréal, Stanké, 1979, 215 p.
- ____ (1978) *Fragiles lumières de la terre*, Montréal, Boréal Express, 507 p.
- ____ (1984) *La détresse et l'enchantement*, Montréal, Boréal Express, 507 p.
- ____ (1988) *Ma chère petite soeur, Lettres à Bernadette 1943-1970*, Montréal, Boréal, 261 p.

VOLDENG, Evelyne (1987) "L'intertextualité dans les écrits féminins d'inspiration féministes", dans GODARD, Barbara (dir.) *Gynocritics: Feminist Approaches to Canadian and Quebec Women's Writing / Gynocritiques: démarches féministes à l'écriture des Canadiennes et Québécoises*, Toronto, ECW Press, p. 51-58.

Effets négatifs de l'environnement anglais sur la scolarité de l'enfant francophone minoritaire. Une solution? La maternelle d'immersion dans un bain d'écrit en français

par Roberte Salerno

*Faculté Saint-Jean
University of Alberta*

Écrit et environnement

D'après les commentaires d'étudiants franco-albertains revenant de leur première visite au Québec ou en France, il ressort que ce qui les a le plus frappés, c'est d'entendre parler français autour d'eux, de lire en français sur les affiches, de voir les publicités en français dans la rue, de lire du français sur les enseignes et dans les vitrines des magasins. Un «franco-minoritaire» peut donc passer vingt ans de sa vie, et parfois toute sa vie, sans savoir ce qu'est un environnement, autre que familial ou communautaire, francophone.

Dans notre monde moderne qui connaît une hypertrophie du visuel (affiches publicitaires, noms des magasins, télé, etc.) et de l'auditif (télé, radio, annonces dans les magasins), quelles sont les répercussions de ce bombardement d'informations sur l'enfant dont la langue maternelle n'est pas celle de l'environnement¹?

Contrairement au petit francophone du Québec ou de France, au petit anglophone d'Angleterre ou d'Amérique du Nord, le petit «franco-minoritaire» aura eu très peu de contact avec l'écrit

en français avant d'entrer à l'école. Or, pour n'importe quel enfant arrivant en classe, le premier contact avec l'écrit peut être une expérience difficile. Du fait de l'absence d'écrit en français dans son environnement, rien ne vient préparer l'enfant «franco-minoritaire» à cette expérience. Il est doublement défavorisé, non seulement il aura été privé dans sa langue maternelle de cet écrit qui déferle dans la rue sur le petit anglophone, mais encore, l'écrit en anglais auquel il est exposé vient contredire ce qu'il va apprendre en première année de sa scolarisation:

- le -a- de *Safeway* ne se prononce pas comme celui de -sa-;
- le -u- de *Super Store* ne se prononce pas comme celui de -tu-;
- enfin le -on- de Edmonton (qu'un enfant edmontonien voit tous les jours sur *The Edmonton Journal*), et celui de -bonbon- se prononcent différemment.

Nous avons présenté à douze enfants francophones d'un centre préscolaire d'Edmonton (CEP), âgés de cinq à six ans, les noms des grands magasins d'alimentation et de vente générale, découpés sur les sacs.

Pour *Safeway*, sur ces douze enfants:

- 10 disent «Safeway»;
- 1 dit «C'est le magasin où l'on achète du manger»;
- 1 dit «Oui, je le connais».

Il est vrai que la couleur, le style des lettres sont un facteur de reconnaissance, mais c'est ce que nous voulions vérifier: l'enfant subit l'influence de l'écrit de son environnement. D'ailleurs pour certains enfants que nous avons testés, il y a reconnaissance des lettres elles-mêmes, indépendamment de leur style, puisque trois de ces enfants confondent *Woodwards* et *Woolco*.

Ce n'est, d'ailleurs, pas tant au niveau de l'apprentissage de la correspondance graphie/phonème que l'enfant est défavorisé, car comme le montre Foucambert (1976), cette correspondance est arbitraire et loin d'être biunivoque. La graphie -oi- ne se réalise ni en voyelle /o/, ni en voyelle /i/, mais en semi-consonne /w/ et en voyelle /a/. On ne perçoit ni le /a/, ni le /y/² dans la prononciation du digramme -au-. Par contre le même phonème peut être représenté par de nombreuses graphies, ainsi le /ɛ/ (è ouvert) est écrit -è-, -êt-, -et-, -ai-, -ais-, -ait-, -aient- ou encore -est.

Mais l'enfant francophone minoritaire est défavorisé à un niveau plus large et plus profond, celui de la fonction de la langue écrite en français. Le français écrit dans la ville, dans les administrations, ne joue aucun rôle informatif. Or, un écrit qui n'a pas de valeur fonctionnelle est un écrit dévalorisé. L'enfant ne perçoit pas la nécessité de lire ou d'écrire en français. La langue écrite reste du domaine scolaire, pas de celui de la vie ni du divertissement.

C'est déjà toute une attitude qui va se dessiner face à la lecture et à l'écriture, et l'on sait que cette attitude est primordiale quand l'enfant arrive en première année d'école.

Pour donner au jeune «franco-minoritaire» les mêmes chances qu'au jeune anglophone il faut se demander si la maternelle peut

- compenser l'absence d'écrit dans l'environnement de l'enfant minoritaire?
- minimiser l'influence de l'écrit en anglais auquel il est exposé?

Écrit et langage implicite

Mais vouloir compenser les lacunes ou les effets négatifs de l'environnement anglophone est insuffisant. Si on se contentait de cela, cela voudrait dire qu'il n'y a pas de problèmes dans la scolarisation du petit francophone du Québec ou de France.

Or, depuis presque dix ans, en France, le gouvernement a mis en place une politique de lutte contre l'illettrisme. On utilise «illettrisme» pour désigner les personnes qui, ayant suivi une scolarité dite régulière, sont encore incapables, en tant qu'adulte, de maîtriser les fonctions de l'écrit (lire un mode d'emploi, une direction, écrire un chèque, etc.). Cette absence de maîtrise de l'écrit peut se manifester à divers degrés: illettrisme proprement dit, incapacité à lire un journal ou un roman, à écrire une lettre et même, au niveau universitaire, à composer une dissertation. Il existe le même phénomène dans le monde anglophone. En 1983, en Alberta, on a imposé aux étudiants anglophones entrant à l'université de se présenter au *Writing Competence Test* pour vérifier leur compétence en anglais écrit. Ce test était obligatoire même pour les étudiants dont l'anglais est la langue maternelle.

Pourquoi cet échec de la scolarisation chez certains enfants, et chez d'autres non?

Les recherches sont nombreuses qui mettent en évidence l'importance décisive du milieu familial. Nous retiendrons, en particulier, celle de Laurence Lentin (1982) qui a fait de nombreuses observations à l'école maternelle et étudié l'acquisition du langage avant six ans. Nous choisissons ces recherches menées en France, parce qu'il s'agit d'un environnement optimal d'exposition au français, même si l'on connaît les problèmes que soulève l'envahissement de l'anglais dans les domaines commercial et scientifique.

Dès l'école maternelle, le bagage linguistique des enfants varie fortement en fonction du niveau socio-culturel des parents. Suivant la distinction établie par Marcel Cohen (1925), Laurence Lentin oppose "langage implicite" et "langage explicite" (Lentin, 1982, p. 80).

Le langage implicite s'appuie sur les composantes visibles et invisibles de la communication (objets présents, souvenirs partagés,...):

Le langage utilisé pour et par l'enfant au tout début de son apprentissage peut être qualifié de langage implicite. En effet, les mots, mots-phrases, énoncés incomplets ou très brefs, sont généralement émis 'en situation', c'est-à-dire qu'ils se trouvent en relation immédiate avec une réalité concrète directement perceptible à la fois par le locuteur et par l'interlocuteur (Lentin, 1982, p. 80).

Elle précise:

Mais l'enfant dont l'évolution est optimale, va dépasser ce stade de l'implicite et accéder en cas de besoin à un registre d'expression verbale qu'on pourra considérer comme maximal, celui du **LANGAGE EXPLICITE** qui va lui permettre de communiquer un message, de transmettre une information [...] sans référence directe à une situation concrète, à une réalité perceptible (Lentin, 1982, p. 80).

Or, comme elle le rappelle, "Des enquêtes sociologiques [...] montrent que certains groupes sociaux limiteraient souvent leurs échanges verbaux à un langage essentiellement implicite" (Lentin, 1982, p. 80).

Par opposition, le langage explicite se marque par la maîtrise des "introduceurs de complexité", en d'autres termes, par

la capacité de faire des phrases complexes à l'aide des conjonctions, des relatifs, etc.

Selon le milieu socio-culturel auquel ils appartiennent, certains enfants arrivent en maternelle maîtrisant déjà le langage explicite alors que d'autres semblent bloqués à un stade antérieur:

Tout se passe comme si une sorte de système de complexité minimum se stabiliserait en l'état où il se trouve. Chez l'enfant dont le système ne comporte qu'un petit nombre de complexités syntaxiques, il y a à partir de ce moment stagnation: la combinatoire (enchâssements et emboîtements) reste limitée, les nouvelles acquisitions, exceptionnelles. Ce système permet à l'enfant de communiquer, mais de façon peu nuancée, et on a la très nette impression que son langage ne peut ni transmettre ni favoriser une pensée de plus en plus structurée (Lentin, 1982, p. 92).

La langue du milieu scolaire, qui est celle du langage explicite, est une langue étrangère pour l'enfant qui, dans son milieu familial, n'a pas accès à ce niveau de langue, et l'écart ira se creusant entre ces enfants au cours de leur scolarisation. L'écrit qui est un mode de communication reposant fortement sur l'implicite va poser de grosses difficultés d'acquisition à l'enfant qui, à l'oral, ne maîtrise pas cette forme de communication.

C'est donc avant l'entrée dans le système scolaire obligatoire qu'il faut commencer à s'attaquer au problème. Laurence Lentin propose de mettre en place, dès la maternelle, des stratégies qui, tout en respectant une pédagogie ouverte, favorisant l'éveil et la créativité de l'enfant, lui permettra de développer le langage explicite qui seul atteste d'une maîtrise véritable de la langue: "Pour atteindre à la situation d'outil de communication, pour être utilisée dans toutes les conditions, une langue doit pouvoir ne pas compter sur l'implicite" (Bentolila, 1982, p. 790).

Nous revenons donc à notre question tout en l'élargissant: comment, dans un contexte « franco-minoritaire », la maternelle

- peut-elle compenser l'absence d'écrit dans l'environnement de l'enfant minoritaire?
- peut-elle minimiser l'influence de l'écrit en anglais auquel il est exposé?
- mais aussi peut-elle faire acquérir le langage explicite?

Pour répondre à ces questions, il nous faut analyser le système qui est actuellement en place. Pour cela, nous nous référons à la situation, telle qu'elle existe aujourd'hui en Alberta.

Le système d'écoles maternelles existant permet-il à la fois de compenser les insuffisances de l'environnement et les inégalités dues aux différences entre les milieux familiaux?

Il n'y a pas si longtemps encore, les maternelles destinées aux enfants francophones étaient quasi inexistantes. À Edmonton, au Centre d'éducation préscolaire, les enfants anglophones et francophones étaient répartis dans deux groupes différents. Plus tard, ils étaient scolarisés dans des écoles d'immersion, où, dans le meilleur des cas, l'administration essayait de regrouper les francophones dans les mêmes classes.

À la suite des revendications du groupe de parents de l'Association Georges-et-Julia-Bugnet, les francophones ont commencé à prendre conscience des problèmes que soulevait la scolarisation de leurs enfants dans ces écoles où francophones et anglophones étaient mélangés. Une école privée francophone, l'école Bugnet, ouvrait ses portes en septembre 1984, mais devait fermer en juin de l'année suivante faute de fonds. La Commission scolaire catholique ouvrait, en septembre 1985, une première école francophone; une seconde doit ouvrir ses portes à la rentrée de septembre 1989.

Cependant, les sondages montrent que 90% de la population francophone n'a pas accès à la scolarisation en français (trajet trop long, parents non catholiques, ou encore non convaincus de la nécessité d'une école francophone). Il y a, donc, encore trop d'enfants francophones scolarisés en anglais ou en immersion.

De nombreuses études ont été publiées (Cummins, 1981) montrant que les écoles d'immersion ne peuvent en aucune façon répondre aux besoins des enfants francophones, mais, à notre connaissance, il n'y avait aucune étude concernant spécifiquement la maternelle.

Pour qu'une telle étude soit conduite, il fallait d'abord cerner les stratégies d'enseignement des professeurs dans ces classes. Cette lacune n'a été comblée qu'en 1987 par la recherche de Claudette Tardif et de Sandra Weber, où elles affirment:

What the children seem to be learning during circle time with the teacher are mainly routines, that is, they are learning to anticipate a certain sequence and order of activities and a certain sequence of interaction patterns between teacher and child (Tardif et Weber, 1987).

De telle sorte que "Events in the classroom soon come to have a predictable order and sequence". Ainsi "meaning in the classroom *did not seem to reside in words as much as in context and in the paralinguistic elements of communication*"³ (Tardif et Weber, 1987).

La maternelle d'immersion repose donc sur le développement des stratégies de langage implicite, ce qui va à l'encontre des besoins des enfants francophones dont le milieu familial leur fournit, au moins, l'accès au langage en situation. Les stratégies mises en place en maternelle d'immersion représentent donc une régression par rapport au but que devrait se fixer l'école maternelle et aux moyens pédagogiques qu'elle devrait mettre en place pour assurer l'égalité des chances entre les enfants, quel que soit leur milieu social.

Une victoire politique et juridique, la reconnaissance des droits des francophones à l'éducation dans leur langue maternelle et l'ouverture d'écoles, en particulier d'écoles maternelles, est certainement un acquis qui met en place les conditions nécessaires mais non encore suffisantes au maintien de la langue française.

Il faut tenir compte du fait que l'enfant «franco-minoritaire» vit dans un monde où il est sous-alimenté d'écrit en français et au contraire suralimenté d'écrit en anglais. Il faut donc, dès la maternelle, développer des stratégies éducatives qui prennent en considération les lacunes de l'environnement et les différences de niveaux du développement langagier des enfants selon le milieu familial.

Est-il donc possible en maternelle de créer un environnement où l'enfant soit plongé dans un bain d'écrit tout en développant le langage explicite?

Maternelle: lieu d'immersion dans un «bain d'écrit»

Dans de nombreuses maternelles, aujourd'hui à travers le monde, des enfants sont en contact avec un environnement où

l'écrit occupe une place importante. Un principe sous-tend cette introduction de l'écrit en maternelle: il ne faut pas attendre qu'un enfant soit prêt à lire pour le mettre en contact avec l'écrit.

En effet, si on devait attendre qu'un enfant soit prêt à parler pour que l'adulte commence à lui parler, il ne parlerait jamais. Or, c'est ce que nous faisons encore avec l'écrit, nous attendons qu'un enfant soit «prêt» à lire et à écrire pour le mettre véritablement au contact du monde de l'écrit. Nos classes de maternelle sont des milieux artificiels d'où l'écrit est banni. Il y a bien quelques abécédaires illustrés sur les murs de la classe, mais c'est extrêmement pauvre par rapport au monde extérieur qui, lui, est saturé d'écrit.

De plus, la façon dont nous concevons la présentation de l'écrit à l'enfant repose sur une conception de l'enseignement de la lecture et non pas sur celle d'acquisition.

Selon le pédagogue américain Holt (1964), cité par Rachel Cohen,

Si nous enseignons à un enfant à parler, il n'apprendrait jamais! [...] Nous ferions une liste de sons les plus faciles et les plus communs d'abord, les plus difficiles et les plus rares ensuite. Puis nous commencerions à enseigner ces sons aux bébés [...] peut-être "en ordre" pour ne pas provoquer de confusion. Nous éviterions que l'enfant n'entende parler de manière commune pour lui éviter des confusions et nous l'exposerions seulement à des discours contenant les sons que nous lui avons enseignés (Cohen, 1977, p. 98).

Il n'y a aucune raison pour que l'enfant aborde la langue écrite de façon différente de celle dont il aborde l'oral. L'écrit et l'oral sont deux manières d'actualiser le système symbolique de communication qu'est le langage humain. Ils ne sont pas différents par essence et peuvent s'acquérir de façon similaire.

Comme le montre la recherche de Don Holdaway en Australie, "There is a wealth of evidence that literacy skills develop in the same "natural" way as spoken language when the conditions for learning are comparable" (Holdaway, 1979, p. 20). R. Cohen et H. Gilabert, en France, en arrivent à la même conclusion:

Il semble bien que, lorsque l'enfant accède à un système symbolique, en particulier celui du langage oral, il soit à même de maîtriser d'autres systèmes symboliques, en

particulier le langage écrit, pourvu que l'un comme l'autre respectent des conditions naturelles d'apprentissage (Cohen et Gilabert, 1986, p. 152).

De plus, il apparaît que l'écrit peut renforcer l'oral. Guzman, qui a participé à une expérience à Austin (Texas) au cours de laquelle 33 enfants d'une maternelle bilingue ont appris à lire dans un environnement saturé d'écrit, constate que «la présentation de vocabulaire nouveau sous une forme à la fois orale et visuelle avait un effet renforçateur» (Past *et al.*, 1980, p. 912).

En 1986-1987, nous avons nous-mêmes mené une étude portant sur l'influence de l'écrit sur le développement langagier des enfants; il n'était pas possible de mener notre recherche dans une maternelle francophone à Edmonton, car la seule existante venait tout juste d'ouvrir ses portes. Nous avons donc conduit notre enquête dans deux maternelles d'immersion⁴. Cependant si les résultats obtenus sont positifs, ils le sont à plus forte raison en maternelle de langue maternelle.

Il s'agissait

- d'une part, de créer en maternelle un environnement saturé d'écrit,
- d'autre part, de proposer des activités ludiques qui permettraient aux enfants de «jouer» avec le langage – le jeu entraînait les enfants à des activités de structuration et de déstructuration –;
- enfin, de lire aux enfants des contes écrits sur des livres géants afin de les plonger dans la «magie» du livre.

Il est important de souligner qu'il ne s'agissait en aucune façon d'apprendre à lire aux enfants, mais bien de créer un environnement saturé d'écrit et de voir comment cet écrit influençait leur acquisition de la langue.

Toutes les activités proposées étaient optionnelles, et le professeur ne faisait intervenir que les enfants volontaires. Les murs de la salle étaient recouverts de dessins avec les mots écrits correspondants. Les textes des comptines étaient écrits et illustrés sur des affiches. Enfin, le professeur lisait des contes sur des livres géants. Le vocabulaire du livre était illustré et exposé dans la classe accompagné du mot correspondant écrit sur des grandes fiches cartonnées. Ces cartes permettaient aux enfants de «jouer» avec les mots. Notre étude était à la fois qualitative et

comparative. Le même professeur enseignait à deux groupes d'enfants. Le groupe du matin était exposé à l'écrit, celui de l'après-midi ne l'était pas.

Nous avons constaté que l'écrit, parce qu'il peut être présenté sur des cartes que l'enfant peut manipuler,

- permet une entrée sensorielle supplémentaire extrêmement adaptée au style d'apprentissage des enfants de moins de six ans. Les mots se concrétisent, prennent forme, le langage perd la fluidité qui est celle de l'oral et peut se prêter à des jeux de construction et de déconstruction;
- permet, en particulier, d'accélérer le découpage de la chaîne parlée en unités autonomes.

Il est particulièrement difficile pour un enfant exposé à la continuité de l'oral d'isoler les mots. Ainsi, cette petite fille revenant de l'école et demandant à sa mère: "How do you say "sun" in French?" Sa maman lui répond: "soleil". -"Non, lui rétorque la petite fille, It's faisoileil"⁵. De toute évidence, l'expression «il fait soleil» n'avait pas été segmentée en unités mais avait été perçue comme un bloc. En français, il est difficile d'isoler le nom du déterminant -un- ou -le-. D'après notre recherche nous avons constaté que l'occurrence -le navion- (/lənavi⁵/)⁶ était plus rare chez les enfants exposés à l'écrit. De toute évidence, cette erreur est due à un mauvais découpage de -un avion-. Il en est de même pour l'occurrence -la nétoile- (/lanetwal/⁶).

Or, même dans leur langue maternelle, les enfants francophones connaissent de la difficulté à segmenter la chaîne parlée. Notre «nounours» vient de la fausse coupe de -un ours- en -un nours [/œ nurs/ étant segmenté en / œ nurs/], ce qui a entraîné «le nours», d'où «le nounours». Laurence Lentin cite le cas d'un enfant qui, à la question de l'adulte: -"Tu vois les petits trous?", répond: "Y'a pas d'roues". Il avait compris «les petites roues» (Lentin, 1982, p. 76).

La production orale n'est pas une garantie que les structures reproduites soient acquises. Ce n'est pas parce qu'un enfant est capable de chanter une comptine qu'il comprend le fonctionnement des mots entre eux. Il peut s'agir d'une simple mémorisation de «blocs figés» dont les éléments ne fonctionnent pas de façon autonome (phénomène du psittacisme). Nous avons constaté ce phénomène chez certains enfants qui avaient parfaitement

mémorisé les syntagmes de "Une poule sur un mur..."⁷⁷, mais ne pouvaient pas reconnaître "mur", "pain" ou "queue" dans un autre contexte.

L'écrit renforce l'acquisition des mots-outils, c'est-à-dire des mots non porteurs de sens, telles les prépositions, mais qui permettent de structurer la phrase. Nous avons, en particulier, étudié l'acquisition de la structure "nom+de+nom" comparative-ment à la forme 's de l'anglais (cas possessif). La préposition -de est plus rapidement perçue par les enfants exposés à l'écrit, et moins susceptible, une fois reproduite, d'être oubliée et remplacée, après les vacances, par la structure anglaise (les enfants ont été testés deux fois, en mai et en octobre de l'année scolaire suivante).

Il est également intéressant de constater que l'écrit transforme la relation entre les intervenants. Le professeur n'est plus l'élément unique pour fournir les mots déclencheurs de l'activité langagière. Ceux-ci sont en permanence à la disposition des enfants sur le «babillard» de la classe. Non seulement l'interaction professeur/enfant se trouve modifiée, mais encore l'interaction entre les enfants eux-mêmes qui partagent les cartes de mots. Au niveau des pairs, l'échange se trouve intensifié.

Nous avons constaté que par simple exposition au langage plus de deux tiers des enfants ont été capables de lire. Cet écrit a accéléré la mémorisation du vocabulaire à court terme et à long terme, le découpage de la chaîne parlée en unités autonomes et l'acquisition de schémas linguistiques qui présentent une structure différente en anglais et en français.

Jusqu'à présent, ce sont les recherches en langue seconde qui ont montré la supériorité d'une approche multisensorielle, par laquelle les apprenants peuvent à la fois voir et entendre les items de la langue cible, sur une approche qui privilégie la seule écoute (Lado, 1977). L'une des recherches les plus récentes, menée à McGill University, vient confirmer encore ces résultats:

En ce qui concerne le traitement de l'information verbale, ces études montrent que la saisie de données en langue seconde par une seule entrée (qu'elle soit auditive ou visuelle) est moins efficace, pour la compréhension et la mémorisation de la langue seconde, qu'une combinaison qui associe les deux entrées. Les entrées bimodales renforcent le message verbal (Holobow *et al.*, 1984, p. 73).

Ces recherches portent généralement sur les adolescents et les adultes. Les résultats que nous avons obtenus en maternelle d'immersion montrent que les conclusions peuvent être étendues aux enfants de moins de six ans. Si elles peuvent s'appliquer à l'acquisition d'une langue seconde, elles doivent, *a fortiori*, pouvoir s'appliquer en langue maternelle. L'on peut nous rétorquer qu'un enfant francophone pourrait facilement segmenter en unités un syntagme tel «sur un mur». Or, il n'est pas certain que la segmentation de la chaîne parlée soit si aisée, même pour un francophone. Nous rappelons la confusion du petit Français entre «petites roues» et «petits trous».

Mais l'introduction de l'écrit, et c'est sans doute l'élément le plus important, bien qu'il ne puisse être quantitativement mesurable, a permis d'éveiller l'intérêt des enfants pour le langage lui-même.

La découverte du fonctionnement de la langue à travers les activités ludiques des jeux d'association que permet l'écrit, révèle que pour l'enfant le langage n'est pas seulement source d'information, il est aussi, et peut être surtout, source de plaisir. Plaisir de jouer avec les cartes de mots, mais encore davantage plaisir d'entrer dans le monde du merveilleux que le langage permet de créer. Dans l'optique générale de mettre l'enfant en contact avec la langue écrite, nous avons accordé une place importante à la lecture du conte. Le professeur qui mariait la lecture proprement dite aux techniques narratives, adoptait l'intonation des personnages (grosse voix de Papa Ours, voix timide de Maman Ours, voix attristée de Bébé Ours) faisant ainsi de la lecture du conte une activité extrêmement complète: il s'agissait véritablement de faire vivre aux enfants l'histoire racontée. Avant que d'être l'exemple d'un déchiffrement, la lecture devenait la clé, permettant l'accès au monde du merveilleux.

S'il est vrai que nous n'avons pu fournir à l'enfant un écrit qui ait une valeur informative équivalente à celle qu'a l'anglais dans son environnement, nous avons cependant pu développer une attitude positive de l'enfant face à la lecture en privilégiant et en exploitant les fonctions ludiques.

Il nous semble, donc, extrêmement important en immersion, comme en langue maternelle, de ne pas réduire l'approche de la langue écrite à une matière scolaire. C'est pourquoi

l'introduction de l'écrit en première année intervient trop tôt ou trop tard. Trop tôt, car le premier contact de l'enfant avec l'écrit se fait dans une langue qui n'a pas véritablement de valeur fonctionnelle dans son environnement. En première année, en dépit des améliorations apportées, le programme même ne laisse pas véritablement au professeur la possibilité de développer un écrit qui soit essentiellement ludique. Consciemment ou inconsciemment, l'enfant subit la pression du groupe et sait que c'est l'année où il doit apprendre à lire. Trop tard, car la maternelle est un lieu privilégié où l'on peut introduire de façon gratuite l'écrit, où ne pèse sur l'enfant aucune attente sociale.

Nous insistons bien sur le fait que l'optique de notre approche était de mettre l'enfant au contact de l'écrit sans que pèse sur lui la nécessité d'un apprentissage.

Il existe encore infiniment plus de raisons, en maternelle de langue maternelle, dans un milieu minoritaire, d'introduire la langue écrite en français, avant la scolarité obligatoire. Il faut développer très tôt chez nos enfants le goût de la lecture, pour que la langue française soit autre chose qu'une matière scolaire ou une langue qu'on les oblige à parler à la maison.

NOTES

1. Nous entendons par environnement, l'environnement autre que l'environnement familial ou communautaire.
2. Transcription de l'alphabet phonétique international.
3. C'est nous qui soulignons.
4. À l'école Holyrood, dans la classe de madame Josée Gagnon, et à l'école Frère Antoine, dans la classe de monsieur Guy Leclerc.
5. Madame Shauna Gallant, étudiante à la Faculté Saint-Jean, University of Alberta, nous a rapporté cette conversation entre elle et sa petite fille en première année d'immersion.
6. Transcription de l'alphabet phonétique international.
7. /une poule/sur un mur/qui picotte/du pain dur/ [...]
/lève la queue/et saute en bas/

BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA, Alain (1982) *Mise en signes et mise en mots: analyse de codes idéographiques créés et utilisés par des élèves de grande section d'écoles maternelles*, thèse de doctorat d'État ès lettres et sciences humaines, Université René-Descartes (Paris V), 834 p.
- COHEN, Marcel (1925) "Sur les langages successifs de l'enfant", *Mélanges linguistiques*, (M.J. Vendryes), Paris, Champion.
- COHEN, Rachel (1977) *L'apprentissage précoce de la lecture*, Paris, PUF, 239 p.
- COHEN, Rachel, et GILABERT, Hélène (1986) *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*, Paris, PUF, 182 p.
- CUMMINS, J. (1981) "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", *Schooling and Language Minority Students: a Theoretical Framework*, Développé par le California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education Los Angeles, California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Centre, p. 3-49.
- FOUCAMBERT, Jean (1976) *La manière d'être lecteur*, Paris, OCDL-SERMAP.
- HOLDAWAY, Don (1979) *The Foundations of Literacy*, Toronto, Ashton Scholastic, 195 p.
- HOLOBOW, N.E., LAMBERT, W.E. et SAYERGH, L. (1984) "Pairing Script and Dialogue: combination that shows promise for second or foreign language learning", *Language Learning*, vol. 34, n° 4.
- HOLT, John C. (1964) *How Children Fail?*, New York, 181 p.
- LADO, R. (1977) "Why not start reading earlier?", dans BURT, M., DULAY, H. et FINOCHIARO (dir.) *View points on English as a Second Language*, New York, Regents.
- LENTIN, Laurence (1982) *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans* (tome 1), Paris, Éditions ESF, 226 p.
- PAST, Kay C., PAST, Al. et GUZMAN, Sheila P. (1980) "A bilingual kindergarten immersed in print", *The Reading Teacher*, vol. 33, n° 8, p. 907-913.
- TARDIF, Claudette et WEBER Sandra (1987) *The young child's experience of French immersion schooling*, communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Washington. (aimablement transmis par les auteurs)

Localisation hémisphérique des fonctions verbales chez le bilingue*

par André Samson

Collège universitaire de Saint-Boniface

Le but de cette recherche est d'évaluer si le bilinguisme précoce est une condition susceptible de modifier la contribution relative des deux hémisphères du cerveau aux fonctions verbales.

Chez la presque totalité des personnes droitrières et plus de 70% des personnes gauchères, le langage est assumé par l'hémisphère gauche (HG) du cerveau (Rasmussen et Milner, 1977). Par ailleurs, on s'entend généralement pour accorder à l'hémisphère droit (HD) une aptitude supérieure dans le traitement des informations spatiales (Bryden, 1982). Dans ce contexte, il est intéressant de se demander si la maîtrise de plus d'un code linguistique affecte d'une quelconque manière cette asymétrie fonctionnelle qui caractérise les deux hémisphères cérébraux.

Un certain nombre d'observations cliniques portant sur des personnes bilingues ou polyglottes souffrant de lésions cérébrales unilatérales sont intéressantes à cet égard (Albert et

* Cette recherche fut réalisée grâce à un octroi du Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada. L'auteur désire remercier Richard Alarie pour son aide lors de l'expérimentation.

Obler, 1978). À titre d'exemple, certains auteurs rapportent que l'incidence d'une aphasie consécutive à une lésion de HD est supérieure chez les bilingues que chez les unilingues. Ceci suggère que HD serait davantage impliqué dans les fonctions verbales chez les personnes maîtrisant plus d'une langue. D'autres observations cliniques indiquent que le rythme et/ou l'étendue de la récupération du langage après un dommage au cerveau n'est pas toujours identique pour les diverses langues maîtrisées par le patient aphasique, suggérant par le fait même la possibilité qu'il existe des sites anatomiques spécifiques aux diverses langues. Comme le mentionne avec justesse Zatorre (1989), ces évidences cliniques doivent cependant être considérées avec grande prudence car les auteurs ont évidemment tendance à rapporter les «cas intéressants». Il est possible que la littérature scientifique portant sur ce sujet montre davantage l'anecdote que la norme. Les observations cliniques ne peuvent donc pas, à elles seules, être utilisées pour tirer une conclusion définitive quant à la localisation hémisphérique des fonctions verbales chez le bilingue.

L'étude expérimentale de ce phénomène a engendré un certain nombre de recherches qui ont tenté de comparer la localisation du langage chez des sujets unilingues et bilingues ne souffrant d'aucun dommage cérébral (Galloway, 1982; Genesee, 1982). Malheureusement, les résultats de ces travaux sont difficiles à concilier. Par exemple, certaines expériences en neuropsychologie du bilinguisme indiquent que les deux langues sont également latéralisées dans HG (Galloway et Scarcella, 1982; Gordon, 1980; Walters et Zatorre, 1978). Par contre, d'autres données montrent une plus grande latéralisation gauche de la langue maternelle (L1) que de la langue seconde (L2) (Schneiderman et Wesche, 1983; Silverberg *et al.*, 1979). L'inverse a également été rapporté, c'est-à-dire une plus grande latéralisation gauche de L2 que de L1 (Rogers *et al.*, 1977).

Outre certains problèmes méthodologiques (Obler *et al.*, 1982; Zatorre, 1989), quelques variables ayant trait à l'acquisition de L2 sont susceptibles d'expliquer ces résultats apparemment contradictoires. Il s'agit principalement de l'âge relatif de l'acquisition de L2, le niveau de maîtrise de L2 et le genre d'exposition (formelle ou informelle) à L2 lors de l'acquisition (Vaid et Genesee, 1980). Il est donc impératif à toute recherche portant

sur la neuropsychologie du bilinguisme de s'assurer que les sujets qualifiés de «bilingues» forment un groupe expérimental le plus homogène possible quant à ces variables. On doit également prendre en considération ces variables quand vient le temps de comparer les résultats de diverses recherches.

Une autre source potentielle de variabilité des résultats repose sur le fait qu'il existe peut-être des différences sexuelles dans la représentation intra- et interhémisphérique des fonctions verbales et spatiales (McGlone, 1980). Si tel est le cas, il va sans dire que le sexe des sujets doit être considéré soit comme une variable à contrôler, soit comme un facteur à soumettre à l'analyse statistique lorsque l'on s'intéresse à la localisation hémisphérique des fonctions verbales chez les personnes bilingues.

L'absence de consensus quant aux résultats de recherche présentés plus haut peut également avoir pour origine la nature des tâches verbales exigées des sujets. La presque totalité des travaux portant sur la localisation hémisphérique du langage utilise soit la présentation tachistoscopique, soit l'écoute dichotique de mots monosyllabiques, de lettres ou de chiffres isolés. La situation expérimentale est donc forcément très différente de toute activité normale impliquant un traitement d'informations verbales. En fait, on est en droit de se demander si ces tâches perceptives utilisant des stimuli verbaux extrêmement rudimentaires sont susceptibles de mettre en évidence d'éventuelles différences dans le degré de latéralisation des fonctions verbales entre les bilingues et les unilingues.

Pour contourner ces problèmes, quelques auteurs ont utilisé le paradigme de l'activité motrice concurrente développé par Kinsbourne et Cook (1971). Il s'agit d'un paradigme qui a l'avantage d'utiliser des tâches de productions verbales qui font réellement appel au système cognitif à l'étude. La procédure de base repose sur l'observation bien connue en neuroanatomie que les parties distales du corps (mains et pieds) sont essentiellement innervées par l'hémisphère controlatéral. Par conséquent, la comparaison des performances motrices des deux mains dans diverses situations peut être un reflet du niveau d'activité de l'hémisphère correspondant. Par exemple, on demande à un sujet droitier de lire un texte à haute voix tout en tapant d'un doigt le plus rapidement possible. Lorsque l'on compare la fréquence de tapement réalisée par les deux mains, on note que la

fréquence est diminuée davantage pour la main droite que pour la main gauche. Ces résultats sont alors interprétés par le fait que l'activité de lecture a produit une interférence avec l'activité motrice réalisée au sein du même hémisphère, en l'occurrence HG (White et Kinsbourne, 1980).

Sussman *et al.* (1982) ont utilisé ce paradigme afin d'étudier la latéralisation relative des deux langues chez des hommes bilingues équilibrés maîtrisant l'anglais et l'une des langues suivantes: allemand, espagnol, français, finnois ou portugais. En utilisant trois tâches de production verbale dans chacune des deux langues (lecture à haute voix, description d'images, récitation de séquences automatiques), ils ont montré que la latéralisation est fonction de la langue utilisée et de l'âge d'acquisition de L2. En effet, à l'instar des sujets contrôles unilingues, les bilingues précoces (c'est-à-dire apprentissage de L2 avant l'âge de six ans) affichent une interférence comparable en L1 et en L2 et ce, seulement lorsque la tâche concurrente de tapement du doigt est réalisée de la main droite. Ceci suggère donc que les deux langues du bilingue précoce sont également latéralisées dans HG. Par contre, les bilingues tardifs montrent une interférence moins marquée en L2 qu'en L1 lorsque la tâche concurrente est réalisée de la main droite. Les auteurs avancent donc la thèse voulant que L1 et L2 sont latéralisées à gauche chez le bilingue mais que le degré de latéralisation de L2 est moins marqué chez les individus ayant commencé à apprendre L2 à un âge tardif. Une étude de Green (1986), mettant à profit une tâche de concurrence motrice, appuie cette idée que l'apprentissage tardif de L2 affecte le degré de latéralisation des fonctions verbales.

Ce paradigme expérimental a été repris par Soares (1984) auprès de bilingues équilibrés anglais-portugais de sexe masculin. Les résultats montrent que L1 et L2 sont également latéralisés dans HG et ce, de façon comparable à des sujets unilingues anglais ou portugais. Des résultats comparables ont été rapportés chez des bilingues chinois-anglais des deux sexes (Hoosain et Shiu, 1989). Compte tenu du fait que les sujets de ces deux recherches ont appris L2 après l'âge de six ans, ces résultats sont en désaccord avec ceux de Sussman *et al.* (1982) et de Green (1986) quant aux bilingues dits «tardifs». Malheureusement, Soares (1984) et Hoosain et Shiu (1989) n'ont pas étudié des bilingues précoces. De plus, le mode d'apprentissage de L2

n'est pas le même chez tous les sujets de ces quatre études. La seule autre expérience ayant mis à profit ce paradigme est celle de Hynd *et al.* (1980) qui rapporte une moins grande latéralisation dans HG pour L2 chez les bilingues navajo-anglais des deux sexes. Malheureusement, ces résultats sont difficilement interprétables compte tenu du fait que les sujets ne semblaient pas maîtriser également leurs deux langues.

La présente recherche vise donc à combler le manque de données quant à la localisation des fonctions verbales chez les personnes bilingues précoces. Pour ce faire, le paradigme de l'activité motrice concurrente sera utilisé chez des sujets bilingues équilibrés français-anglais ayant appris L2 de façon informelle avant l'âge de six ans.

Méthodologie

Sujets. Le groupe expérimental est constitué de 33 sujets bilingues¹ français-anglais. De plus, 28 sujets unilingues anglophones forment le groupe contrôle. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des deux groupes expérimentaux. Tous les sujets bilingues sont de langue maternelle française et ont appris l'anglais dans un contexte informel avant l'âge de six ans. Ces personnes disent utiliser plus fréquemment l'anglais dans leurs loisirs alors que leurs activités professionnelles et familiales se déroulent en utilisant à peu près également les deux langues. Tous les sujets ayant participé à cette recherche ont un score de +0,80 ou plus au questionnaire de Oldfield (1971) et n'ont aucun membre de leur famille immédiate qui est gaucher ou ambidextre. Les sujets bilingues ont été sélectionnés sur la base d'un questionnaire d'auto-évaluation du niveau d'expression et de compréhension orale et écrite de L1 et L2 (Fishman et Cooper, 1969) et d'une version bilingue du test Stroop (Magiste, 1985).

Tableau 1
Caractéristiques socio-démographiques des sujets

	Bilingues	Unilingues
Langue maternelle	français	anglais
Âge moyen	20,6 ans	27,6 ans
Sexe	14H - 19F	7H - 21F
Scolarité	14 ans	14 ans
Dominance manuelle	droitiers	droitiers

Matériel. La fréquence de tapement séquentielle de trois doigts d'une seule main (l'index, le majeur et l'annulaire) était enregistrée par trois touches du clavier d'un micro-ordinateur pendant une période de 15 secondes. L'ordinateur était programmé pour émettre un signal sonore indiquant au sujet la fin de la période d'enregistrement. La tâche concurrente était constituée d'une épreuve de fluidité verbale au cours de laquelle le sujet devait produire le plus grand nombre possible de mots commençant par une lettre spécifique. Le choix des lettres cibles (S C T P F B D et M) fut basé sur les normes de Borkowski *et al.* (1967).

Procédure. Tous les sujets ont été testés individuellement dans une pièce calme. Après une période de familiarisation avec la tâche de tapement unimanuel droite et gauche, la tâche de fluidité verbale était expliquée en insistant sur l'importance de ne jamais répéter le même mot. Les sujets bilingues ont été soumis à quatre conditions expérimentales selon la main utilisée pour réaliser la tâche motrice et la langue utilisée pour réaliser la tâche verbale (droite-français; droite-anglais; gauche-français; gauche-anglais). Les sujets du groupe contrôle étaient évidemment soumis à seulement deux conditions expérimentales (droite-anglais; gauche-anglais). L'ordre de présentation des conditions expérimentales et le choix des lettres cibles étaient déterminés au hasard. Avant le début de chaque condition expérimentale, le sujet recevait la consigne de taper le plus rapidement possible sur les touches du clavier en utilisant une main spécifique tout en produisant le plus grand nombre possible de mots commençant par une lettre spécifique dans une langue donnée. L'expérimentateur a pris soin de donner la consigne en utilisant la langue dans laquelle devait être réalisée la tâche de fluidité verbale. Les diverses conditions expérimentales furent répétées à deux reprises et une fréquence de tapement de base (c'est-à-dire sans tâche de fluidité verbale) fut enregistrée au début, au milieu et à la fin de l'expérimentation.

Résultats

La variable dépendante soumise aux analyses statistiques est le taux de changement dans le nombre de tapements unimanuels réalisés dans les diverses conditions expérimentales. Ce

taux de changement a été calculé au moyen de la formule suivante (Kinsbourne et Hiscock, 1977):

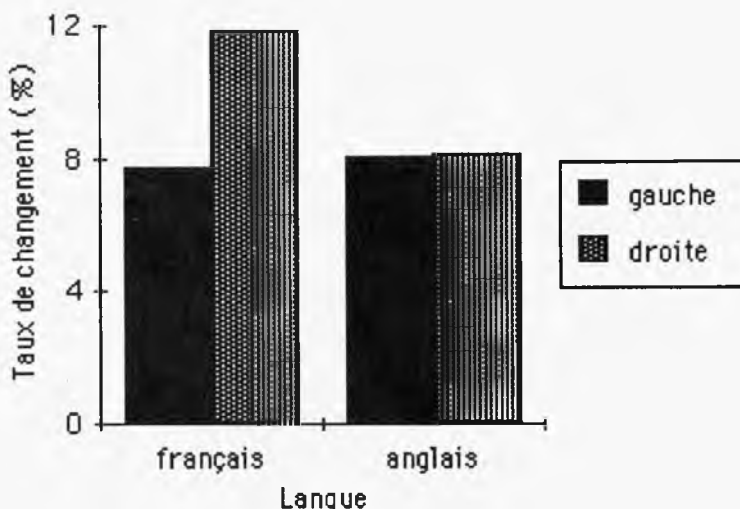
$$\text{Taux de changement} = \frac{C - E}{C} \times 100$$

où C correspond au nombre moyen de tapement unimanuel dans la situation contrôle et E correspond au nombre moyen de tapement unimanuel dans une situation expérimentale donnée. Un taux de changement positif indique donc une diminution de la fréquence de tapement dans une situation où il y a une tâche concurrente par rapport à une situation où il n'y a pas de tâche concurrente. Une valeur négative indique exactement l'inverse, c'est-à-dire une augmentation de la fréquence de tapement unimanuel dans une situation expérimentale par rapport à la situation contrôle.

Une analyse de variance de type plan factoriel mixte à trois facteurs (sexe x langue x main) a été réalisée sur les données recueillies auprès des sujets bilingues. Aucune interaction double n'a été trouvée entre le sexe, la langue et la main utilisée pour

Figure 1

Taux de changement moyen dans la tâche de tapement unimanuel en fonction de la langue utilisée pour réaliser l'épreuve de fluidité verbale chez les sujets bilingues

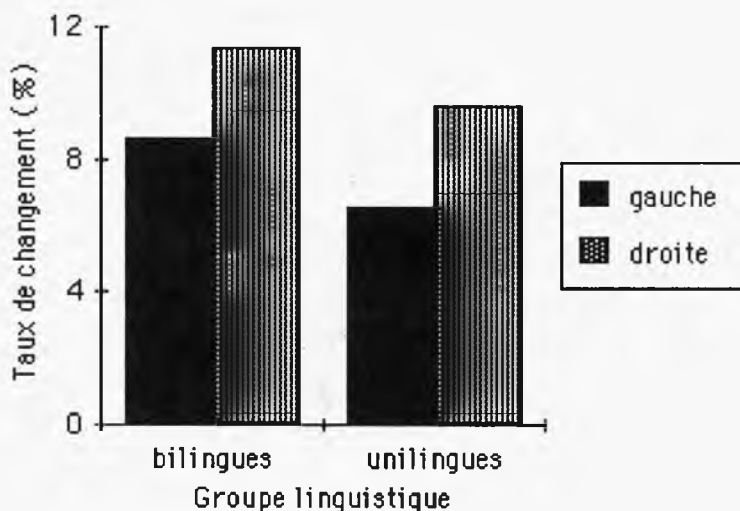


faire la tâche ($F(1;31) = 2,48$; $p > 0,05$). Par contre, une interaction simple statistiquement significative ($F(1;31) = 4,51$; $p < 0,05$) est apparue entre la langue et la main. Comme le montre la figure 1, la main droite est significativement plus perturbée que la main gauche ($p < 0,05$) et ce, seulement lorsque les sujets réalisent la tâche de fluidité verbale en français. Le seul autre effet significatif révélé par cette analyse de variance est un effet principal de la langue ($F(1;31) = 4,44$; $p < 0,05$) qui montre un taux de changement plus grand lorsque l'épreuve de fluidité verbale est réalisée en français. Mentionnons finalement que l'effet principal du sexe, bien que non significatif ($F(1;31) = 3,12$; $p = 0,09$), montre que les femmes ont un taux de changement notablement plus élevé (moyenne = 11,12%) que les hommes (moyenne = 6,82%).

Une seconde analyse de variance de type plan factoriel mixte à deux facteurs (groupe x main) a été réalisée afin de comparer les performances motrices unimanuelles des sujets

Figure 2

Taux de changement moyen dans la tâche de tapement unimanuel lorsque l'épreuve de fluidité verbale est réalisée dans la langue maternelle chez les sujets bilingues et unilingues



unilingues à celles des sujets bilingues lorsque la tâche de fluidité verbale est réalisée dans leur langue maternelle. Aucune interaction significative n'est apparue entre le groupe et la main utilisée ($F < 1$). Par contre, on note un effet principal de la main ($F(1;59) = 3,98$, $p < 0,05$) mais aucun effet principal relié au groupe ($F < 1$). Comme le montre la figure 2, il ressort que les sujets bilingues ont des performances motrices comparables aux sujets unilingues anglophones, à savoir une plus grande perturbation motrice lorsque la tâche de fluidité verbale est réalisée de la main droite.

Discussion

Les résultats de cette recherche montrent que les sujets unilingues et les sujets bilingues travaillant dans leur langue maternelle ont une plus grande perturbation motrice lorsque la tâche de tapement est réalisée de la main droite. Ces résultats sont consistants avec la vaste littérature (Kinsbourne et Hickock, 1983) où le paradigme de l'activité motrice concurrente est utilisé auprès de personnes droitrières. Kinsbourne et Hicks (1978) ont proposé le concept de distance fonctionnelle entre diverses régions cérébrales afin d'expliquer ce type de résultats expérimentaux. Il est postulé que plus la distance fonctionnelle quant à la représentation cérébrale de deux fonctions est petite, plus grande est l'interférence lorsque ces deux fonctions sont activées simultanément. Ainsi, lorsqu'un sujet réalise une tâche de tapement digital de la main droite (contrôlée par HG) en même temps qu'une tâche verbale (également contrôlée par HG), il active deux régions cérébrales fonctionnellement plus rapprochées que lorsque la tâche motrice fait appel à l'autre hémisphère.

Le principal résultat de la présente recherche montre que lorsqu'un sujet bilingue réalise une tâche de fluidité verbale en L2, on n'observe plus cette différence dans les performances motrices unimanuelles. Le modèle de Kinsbourne et Hicks (1978) permet donc de suggérer une localisation cérébrale partiellement différente de L2 et de L1. Les quelques auteurs qui ont utilisé le paradigme de l'activité motrice concurrente dans le domaine de la neuropsychologie du bilinguisme interprètent généralement une différence intermanuelle comme étant le reflet d'une latéralisation hémisphérique partiellement différente de L1 et L2 (Green, 1986; Hoosain et Shiu, 1989; Soares, 1984;

Sussman *et al.*, 1982). Les résultats de la présente recherche seraient donc interprétés comme indiquant que la première langue apprise par l'enfant est latéralisée dans l'hémisphère gauche du cerveau alors que la seconde langue, même si cette dernière est apprise de façon précoce, montre une latéralisation cérébrale moins prononcée.

Une interprétation plus parcimonieuse de ces résultats consiste à suggérer que L1 et L2 sont situées à des distances fonctionnelles différentes du centre de contrôle de la motricité au sein de l'hémisphère gauche. Il n'existe en effet aucune raison de supposer qu'une localisation corticale différente pour L2 implique nécessairement HD. En fait, si HD assumait une partie des fonctions linguistiques de L2, on devrait s'attendre à retrouver une interférence motrice plus grande en L2 qu'en L1 lorsque la tâche de tapement unimanuel est réalisée de la main gauche. Or, aucun résultat de ce type n'a été mis en évidence.

Les résultats de la présente recherche sont en désaccord avec ceux de Sussman *et al.* (1982) quant aux sujets bilingues équilibrés ayant appris L2 avant l'âge de six ans. Ces auteurs rapportent en effet un niveau d'interférence comparable en L1 et en L2 lorsque la tâche de tapement digital est réalisée de la main droite. Une explication possible de ce désaccord réside dans le fait que tous les sujets bilingues de Sussman *et al.* (1982) étaient de sexe masculin alors que l'échantillon de personnes bilingues utilisé dans la présente recherche était constitué de 14 sujets de sexe masculin et 19 sujets de sexe féminin. Bien que ce facteur ne s'est pas avéré significatif au seuil de signification $\alpha = 0,05$ lors de l'analyse statistique, l'effet de sexe semble être assez marqué pour qu'une investigation systématique de cette variable soit entreprise dans le futur. En fait, une analyse de variance de type plan factoriel à deux facteurs (langue x main) réalisée auprès des sujets masculins ne révèle aucune interaction significative ($F < 1$) entre la langue et la main utilisées pour faire la tâche. Cette hypothèse de l'influence potentielle du sexe est appuyée par une étude récente de Lewis et Christiansen (1989) réalisée en utilisant le paradigme de l'activité motrice concurrente auprès de sujets unilingues. Les résultats révèlent que, lors d'une épreuve de fluidité verbale, l'interférence est plus marquée chez les femmes que chez les hommes lorsque la tâche motrice est réalisée de la main droite. Les auteurs concluent que

l'organisation intrahémisphérique des fonctions verbales et praxiques est différente chez les deux sexes. Il est donc possible que l'organisation intrahémisphérique des deux langues d'une personne bilingue diffère selon le sexe des sujets.

En conclusion, les résultats de la présente recherche indiquent que les mêmes régions de l'hémisphère gauche du cerveau assument la langue maternelle chez les personnes unilingues et les personnes bilingues droitières ayant appris leur langue seconde dans un contexte environnemental avant l'âge de six ans. Par contre, la langue seconde semble faire appel à des régions cérébrales partiellement différentes mais également localisées dans l'hémisphère gauche. De plus, les résultats de cette recherche suggèrent que la localisation hémisphérique des fonctions verbales des personnes bilingues est peut-être différente chez les deux sexes. Cette suggestion fera sans aucun doute l'objet de recherches futures.

NOTES

1. Ces sujets ont été recrutés auprès de la population étudiante du Collège universitaire de Saint-Boniface. La majorité de la clientèle de cette institution franco-manitobaine est bilingue.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT, M. et OBLER, L. (1978) *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*, New York, Academic Press.
- BORKOWSKI, J.G., BENTON, A.L. et SPREEN, O. (1967) "Word fluency and brain damage", *Neuropsychologia*, vol. 5, p. 135-140.
- BRYDEN, M.P. (1982) *Laterality: Functional Asymmetry in the Intact Brain*, New York, Academic Press.
- FISHMAN, J. et COOPER, R. (1969) "Alternative Measures of Bilingualism", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 8, p. 276-282.
- GALLOWAY, L.M. (1982) "Bilingualism: Neuropsychological Considerations", *Journal of Research and Development in Education*, vol. 15, p. 12-28.

- GALLOWAY, L.M. et SCARCELLA, R. (1982) "Cerebral organization in adult second language acquisition: Is the right hemisphere more involved?", *Brain and Language*, vol. 16, p. 56-60.
- GENESE, F. (1982) "Experimental neuropsychological research on second language processing", *TESOL Quarterly*, vol. 16, p. 315-322.
- GORDON, H.W. (1980) "Cerebral organization in bilinguals: 1. Lateralization", *Brain and Language*, vol. 9, p. 255-268.
- GREEN, A. (1986) "A time sharing cross-sectional study of monolinguals and bilinguals at different levels of second language acquisition", *Brain and Cognition*, vol. 5, p. 477-497.
- HOOSAIN, R. et SHIU, L.P. (1989) "Cerebral lateralization of Chinese-English bilingual functions", *Neuropsychologia*, vol. 27, n° 5, p. 705-712.
- HYND, G.W., TEETER, A. et STEWART, J. (1980) "Acculturation and the lateralization of speech in the bilingual native American", *International Journal of Neuroscience*, vol. 11, p. 1-7.
- KINSBOURNE, M. et COOK, J. (1971) "Generalized and lateralized effects of concurrent verbalization on a unimanual skill", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 23, p. 341-345.
- KINSBOURNE, M. et HICKS, R.F. (1978) "Functional cerebral space: A model for overflow, transfer, and interference effects in human performance", dans REQUIN, J. (dir.) *Attention and Performance VII*, Hillsdale, Erlbaum, p. 345-362.
- KINSBOURNE, M. et HISCOCK, M. (1977) "Does cerebral dominance develop?" dans SEGALOWITZ, S.J. et GRUBER, F.A. (dir.) *Language Development and Neurological Theory*, New York, Academic Press, p. 171-191.
- KINSBOURNE, M. et HISCOCK, M. (1983) "Asymmetries of dual-task performance", dans HELLIGE, J.B. (dir.) *Cerebral Hemisphere Asymmetry. Method, Theory, and Application*, New York, Praeger, p. 255-334.
- LEWIS, R.S. et CHRISTIANSEN, L. (1989) "Intrahemispheric sex differences in the functional representation of language and praxic functions in normal individuals", *Brain and Cognition*, vol. 9, p. 238-243.
- MAGISTE, E. (1985) "Development of intra- and interlingual interference in bilinguals", *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 14, n° 2, p. 137-154.

- McGLONE, J. (1980) "Sex differences in human brain asymmetry: A critical Survey", *The Behavioral and Brain Sciences*, vol. 3, p. 215-264.
- OBLER, L.K., ZATORRE, R.J., GALLOWAY, L. et VAID, J. (1982) "Cerebral lateralization in bilingual: Methodological issues", *Brain and Language*, vol. 15, p. 40-54.
- OLDFIELD, R.C. (1971) "The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh Inventory", *Neuropsychologia*, vol. 9, p. 97-113.
- RASMUSSEN, T. et MILNER, B. (1977) "The role of early left brain injury in determining lateralization of cerebral speech functions", *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 299, p. 355-369.
- ROGERS, L., TENHOUTEN, W., KAPLAN, C.D. et GARDINER, M. (1977) "Hemispheric specialization of language: An EEG study of bilingual Hopi indian children", *International Journal of Neuroscience*, vol. 17, p. 89-92.
- SCHEIDERMAN, E.I. et WESCHE, M.B. (1983) "The role of the right hemisphere in second language acquisition", dans BAILEY, K.M., LONG, M.H. et PECK, S. (dir.) *Second Language Acquisition Studies*, Rowley, Newbury house, p. 162-174.
- SILVERBERG, R., BENTIN, S., GAZIEL, T., OBLER, L.K. et ALBERT, M.L. (1979) "Shift of visual field preference for English words in native Hebrew speakers", *Brain and Language*, vol. 8, p. 184-190.
- SOARES, C. (1984) "Left-hemisphere language lateralization in bilinguals: Use of the concurrent activities paradigm", *Brain and Language*, vol. 23, p. 86-96.
- SUSSMAN, H.M., FRANKLIN, P. et SIMON, T. (1982) "Bilingual speech: Bilateral control?", *Brain and Language*, vol. 15, p. 125-142.
- VAID, J. et GENESEE, F. (1980) "Neuropsychological approaches to bilingualism: A critical review", *Canadian Journal of Psychology*, vol. 34, p. 417-445.
- WALTERS, J. et ZATORRE, R. (1978) "Laterality differences for word identification in bilinguals", *Brain and Language*, vol. 6, p. 158-167.
- WHITE, N. et KINSBOURNE, M. (1980) "Does speech output control lateralize over time? Evidence from verbal-manual time-sharing tasks", *Brain and Language*, vol. 10, p. 215-223.

ZATORRE, R.J. (1989) "On the representation of multiple languages in the brain: Old problems and new directions", *Brain and Language*, vol. 36, p. 127-147.

Deux courants d'innovation pour un curriculum de français

par François V. Tochon

Collège universitaire de Saint-Boniface

Le curriculum peut être abordé de points de vue divers. Il concerne tant l'administration scolaire que la pensée de l'enseignant, la sociologie de l'éducation et la psychologie de l'apprentissage; il entre également dans le domaine de la formation des maîtres. Cependant, en termes d'organisation du sens dans le temps, le curriculum est à part entière un problème didactique. Il est actuellement le lieu d'une réflexion pivotale, déterminante pour les modèles de l'administration du sens, de l'innovation et de la formation à une fonction pédagogique qui ne se veut plus que simple communication. Le plan d'études écrit ne devient une réalité vécue que s'il se confond à la connaissance pratique de l'enseignant. Les moyens de cette adéquation sont analysés dans cet article¹.

Avant toute analyse, distinguons deux concepts majeurs: l'innovation "descendante" et l'innovation "ascendante" (Carr et Kemmis, 1986). L'innovation sur le papier (à deux dimensions), dont la visée est essentiellement didactique, procède d'une logique descendante; elle utilise volontiers des instruments positivistes; l'évaluation prévaut, centrée sur le produit établi par «contrat». L'innovation pédagogique (à trois dimensions), plus

rare, travaille sur la relation à la connaissance; elle utilise des moyens pragmatiques et la recherche-action et respecte les initiatives individuelles. Ce type d'innovation, essentiellement ascendant, est centré sur le processus; le contrat (de confiance) repose sur l'explicitation et l'accroissement du professionnalisme. La connaissance de l'enseignant étant le lieu de synergie des deux courants, nous optons pour une définition épistémologique de l'innovation.

Avec Michael Connelly et Jean Clandinin (1988), nous invitons à considérer l'innovation comme un processus de réflexion des praticiens. L'exemple fondant notre analyse est issu d'une expérience de six années dans la rénovation d'un curriculum de français au niveau secondaire. En matière d'innovation, le programme de français est un lieu d'échanges publics à cause d'enjeux qui dépassent souvent les visées purement didactiques et leur possibilité de réalisation pédagogique. Que l'impulsion du changement vienne des pédagogues (innovation "ascendante"), qu'elle soit issue d'une volonté politique ou qu'elle procède d'une efficace administrative (innovation "descendante") (Raymond et Hensler, 1989), il est difficile d'atteindre à une cohérence unitaire, à un cadre conceptuel homogène².

1. LE CURRICULUM À DEUX DIMENSIONS

Au Canada francophone, en France, en Suisse romande, la réflexion actuelle sur les programmes de français porte sur la nécessité d'une «restructuration» et non d'une «rénovation». La restructuration fait suite à une rénovation qui n'a que partiellement abouti (Perrenoud et Montandon, 1988). Il paraît maintenant évident que la plupart des rénovations entreprises à la fin des années 1970 l'ont été "en croisade" (Huberman, 1989a), avec une foultitude de moyens antérieurs à la rénovation et un «service après-vente» en partie insuffisant. Par exemple, l'effort a été consacré au programme d'implantation initial sans trop d'égards pour les problèmes rencontrés ensuite sur le terrain par le praticien (qui manquait de matériel, de moyens, de connaissances linguistiques, de corrigés d'exercices, de répondant en cas de difficulté à respecter la théorie). Enfin, il est arrivé que les concepts théoriques employés soient inapplicables sur le terrain; par exemple, les activités théoriquement distinctes de libération et de structuration en français sont en pratique à envisager non

pas séquentiellement, comme des phases différentes de l'apprentissage, mais comme deux aspects d'une même activité (Favre, 1988). La voie hiérarchique empruntée était triple: hiérarchisation des décisions de changement, supériorité de la théorie sur la pratique, du chercheur sur l'enseignant (Fullan, 1982; Weiss, 1982; Clark, 1988). Cette option techniciste de l'innovation a souvent reposé sur un *a priori*: si l'on change le curriculum, on modifiera la pédagogie et du même coup la connaissance de l'élève. Ce simplisme inclut plusieurs biais puisqu'une transposition s'opère déjà entre le plan d'études écrit et ce qui se vit en classe, et qu'une seconde inférence établit une correspondance entre ce qui est enseigné et ce qui est appris³.

Deux processus freinent la généralisation d'innovations sur un plan institutionnel: la superposition d'intentions contradictoires et la formalisation de ces intentions dans un cadre homogène. En fait, l'imposition d'une nouvelle norme ne semble pas un processus innovateur. D'autre part, la formalisation générale d'un programme peut avoir un impact sur ses contenus, par exemple, en français, dans le domaine de la technique de la langue. La définition du curriculum détermine sa conception d'ensemble et ses modes d'application. Dans une optique descendante, la première question soulevée est celle du statut du concepteur: qui rédige le programme? Représente-t-il des milieux enseignants ou des milieux universitaires, administratifs, départementaux, politiques? Du point de vue de la construction du sens du programme, maintenant: s'agit-il d'un spécialiste universitaire de la discipline (didactique des contenus), d'un didacticien généraliste (analyse interdisciplinaire par objectifs ou par démarches cognitives), d'un psychopédagogue (analyse transdisciplinaire en termes d'épanouissement de l'apprenant) (Rope, 1988)? Dès la décision prise, l'option de base est orientée. L'idéal serait évidemment d'assurer une bonne dérivation des finalités transdisciplinaires aux buts interdisciplinaires puis aux organisateurs de la discipline, en confiant ces trois domaines à des groupes de responsabilité différents; mais dans les faits cela risquerait de se traduire par des incohérences⁴. En effet, une telle répartition des tâches suppose une entente entre les intervenants.

L'expérience montre que l'important est de bien définir un cadre conceptuel et une formalisation préalables, et de s'y tenir.

L'un n'est pas indifférent à l'autre et trop souvent la formalisation a une telle influence qu'elle modifie le cadre conceptuel initial si elle est décidée après coup. Pour indiquer la part de l'aléatoire dans la direction que peut prendre le changement, notamment si le cadre conceptuel n'est pas clairement spécifié au préalable en accord avec l'ensemble des partenaires, il suffit de rendre compte des glissements de sens successifs d'une innovation. À titre d'exemple, examinons les produits de la restructuration d'un curriculum de français au niveau secondaire, à Genève (Suisse). À l'instar de plusieurs de ses «confrères», celui que nous allons analyser procède initialement de la formalisation en termes de comportements attendus d'une psychopédagogie de la communication. Le choc des cadres conceptuels n'avait pas semblé porter à contradiction, au moment du projet; tout au moins, les concepteurs n'en voyaient pas tous les enjeux.

Le premier projet diffusé à l'ensemble du corps enseignant présentait une homogénéité qu'on ne lui a plus trouvée par la suite. La formalisation graphique adoptée ensuite a d'abord scindé l'aspect technique de la langue des objectifs de communication; puis le retour, dans une seconde phase, à des listes de notions techniques a fait perdre de vue le cadre conceptuel psychopédagogique initial. Ce glissement de sens ne peut bien sûr pas être attribué à une seule variable.

Ce phénomène se retrouve visuellement dans l'évolution du graphisme adopté. Les tableaux 1 à 4 en témoignent, qui présentent par ordre de succession le graphisme des objectifs de l'écrit pour les élèves de onze à douze ans dans les versions de 1982, de 1984 et de 1988. Ces tableaux en réduction illustrent bien tels quels⁵ la démonstration de l'impact d'une formalisation graphique sur l'interprétation ultérieure d'un plan d'études. La version de 1982 (tableau 1) intègre graphiquement l'enseignement technique de la langue à la pédagogie du récit. Le français technique apparaît en bas de page, comme une application particulière au sein d'un ensemble plus vaste qui le chapeaute, représentant plusieurs types de textes. À cette époque, la réflexion menée sur l'enseignement technique de la langue, au sein du comité responsable, est peu avancée; le nombre d'objectifs est modeste.

Tableau 1

[illegible]Techniques de
la langue

Dans cette innovation particulière, le désir d'innover émanait de préoccupations pédagogiques des enseignants. Cependant, certaines directions se sont alarmées du fait que le changement puisse devenir difficile à contrôler. Deux facteurs ont suscité un débat passionné: le changement de terminologie grammaticale (non essentiel dans le projet initial) et l'articulation par objectifs. Aucune décision notable n'a pu être prise pendant les années qui ont suivi la publication du premier projet. La terminologie grammaticale qui était un aspect annexe du projet est devenue le point de mire qui a motivé un débat difficile, loin d'être terminé. D'autre part, 66 maîtres ayant exprimé en 1983 la nécessité de manuels (maîtres et élèves) et de fiches méthodologiques, toute l'attention a porté dès lors sur le matériel, qui par la suite a pris une telle place que le concept psychopédagogique initial ne pouvait vraisemblablement plus être assumé.

De la forme à la norme

Un projet «final» a été publié en 1984. Le tableau 2 présente les objectifs de l'écrit pour les élèves de onze à douze ans, dans une deuxième version.

Tableau 2

Techniques



WEN SPERAT I ETRE LA SEOWANE PAU WAMASU LEU FENK SONGS S SEOWAS S JEDKUPITS IN : SEOWAN ADOR FALDAS QED OFER SONGS S SEOWAS S JEDKUPITS IN : SEOWAN ADOR FALDAS QED

CONCEPTS DE LA LANGUE	SUBJECTS DE LA LANGUE	TECHNIQUES DE LA LANGUE	TECHNIQUES DE LA LANGUE	TECHNIQUES DE LA LANGUE	TECHNIQUES DE LA LANGUE
1. L'écriture 2. L'écriture 3. L'écriture 4. L'écriture 5. L'écriture 6. L'écriture 7. L'écriture 8. L'écriture 9. L'écriture 10. L'écriture 11. L'écriture 12. L'écriture 13. L'écriture 14. L'écriture 15. L'écriture 16. L'écriture 17. L'écriture 18. L'écriture 19. L'écriture 20. L'écriture 21. L'écriture 22. L'écriture 23. L'écriture 24. L'écriture 25. L'écriture 26. L'écriture 27. L'écriture 28. L'écriture 29. L'écriture 30. L'écriture 31. L'écriture 32. L'écriture 33. L'écriture 34. L'écriture 35. L'écriture 36. L'écriture 37. L'écriture 38. L'écriture 39. L'écriture 40. L'écriture 41. L'écriture 42. L'écriture 43. L'écriture 44. L'écriture 45. L'écriture 46. L'écriture 47. L'écriture 48. L'écriture 49. L'écriture 50. L'écriture 51. L'écriture 52. L'écriture 53. L'écriture 54. L'écriture 55. L'écriture 56. L'écriture 57. L'écriture 58. L'écriture 59. L'écriture 60. L'écriture 61. L'écriture 62. L'écriture 63. L'écriture 64. L'écriture 65. L'écriture 66. L'écriture 67. L'écriture 68. L'écriture 69. L'écriture 70. L'écriture 71. L'écriture 72. L'écriture 73. L'écriture 74. L'écriture 75. L'écriture 76. L'écriture 77. L'écriture 78. L'écriture 79. L'écriture 80. L'écriture 81. L'écriture 82. L'écriture 83. L'écriture 84. L'écriture 85. L'écriture 86. L'écriture 87. L'écriture 88. L'écriture 89. L'écriture 90. L'écriture 91. L'écriture 92. L'écriture 93. L'écriture 94. L'écriture 95. L'écriture 96. L'écriture 97. L'écriture 98. L'écriture 99. L'écriture 100. L'écriture	1. L'écriture 2. L'écriture 3. L'écriture 4. L'écriture 5. L'écriture 6. L'écriture 7. L'écriture 8. L'écriture 9. L'écriture 10. L'écriture 11. L'écriture 12. L'écriture 13. L'écriture 14. L'écriture 15. L'écriture 16. L'écriture 17. L'écriture 18. L'écriture 19. L'écriture 20. L'écriture 21. L'écriture 22. L'écriture 23. L'écriture 24. L'écriture 25. L'écriture 26. L'écriture 27. L'écriture 28. L'écriture 29. L'écriture 30. L'écriture 31. L'écriture 32. L'écriture 33. L'écriture 34. L'écriture 35. L'écriture 36. L'écriture 37. L'écriture 38. L'écriture 39. L'écriture 40. L'écriture 41. L'écriture 42. L'écriture 43. L'écriture 44. L'écriture 45. L'écriture 46. L'écriture 47. L'écriture 48. L'écriture 49. L'écriture 50. L'écriture 51. L'écriture 52. L'écriture 53. L'écriture 54. L'écriture 55. L'écriture 56. L'écriture 57. L'écriture 58. L'écriture 59. L'écriture 60. L'écriture 61. L'écriture 62. L'écriture 63. L'écriture 64. L'écriture 65. L'écriture 66. L'écriture 67. L'écriture 68. L'écriture 69. L'écriture 70. L'écriture 71. L'écriture 72. L'écriture 73. L'écriture 74. L'écriture 75. L'écriture 76. L'écriture 77. L'écriture 78. L'écriture 79. L'écriture 80. L'écriture 81. L'écriture 82. L'écriture 83. L'écriture 84. L'écriture 85. L'écriture 86. L'écriture 87. L'écriture 88. L'écriture 89. L'écriture 90. L'écriture 91. L'écriture 92. L'écriture 93. L'écriture 94. L'écriture 95. L'écriture 96. L'écriture 97. L'écriture 98. L'écriture 99. L'écriture 100. L'écriture	1. L'écriture 2. L'écriture 3. L'écriture 4. L'écriture 5. L'écriture 6. L'écriture 7. L'écriture 8. L'écriture 9. L'écriture 10. L'écriture 11. L'écriture 12. L'écriture 13. L'écriture 14. L'écriture 15. L'écriture 16. L'écriture 17. L'écriture 18. L'écriture 19. L'écriture 20. L'écriture 21. L'écriture 22. L'écriture 23. L'écriture 24. L'écriture 25. L'écriture 26. L'écriture 27. L'écriture 28. L'écriture 29. L'écriture 30. L'écriture 31. L'écriture 32. L'écriture 33. L'écriture 34. L'écriture 35. L'écriture 36. L'écriture 37. L'écriture 38. L'écriture 39. L'écriture 40. L'écriture 41. L'écriture 42. L'écriture 43. L'écriture 44. L'écriture 45. L'écriture 46. L'écriture 47. L'écriture 48. L'écriture 49. L'écriture 50. L'écriture 51. L'écriture 52. L'écriture 53. L'écriture 54. L'écriture 55. L'écriture 56. L'écriture 57. L'écriture 58. L'écriture 59. L'écriture 60. L'écriture 61. L'écriture 62. L'écriture 63. L'écriture 64. L'écriture 65. L'écriture 66. L'écriture 67. L'écriture 68. L'écriture 69. L'écriture 70. L'écriture 71. L'écriture 72. L'écriture 73. L'écriture 74. L'écriture 75. L'écriture 76. L'écriture 77. L'écriture 78. L'écriture 79. L'écriture 80. L'écriture 81. L'écriture 82. L'écriture 83. L'écriture 84. L'écriture 85. L'écriture 86. L'écriture 87. L'écriture 88. L'écriture 89. L'écriture 90. L'écriture 91. L'écriture 92. L'écriture 93. L'écriture 94. L'écriture 95. L'écriture 96. L'écriture 97. L'écriture 98. L'écriture 99. L'écriture 100. L'écriture	1. L'écriture 2. L'écriture 3. L'écriture 4. L'écriture 5. L'écriture 6. L'écriture 7. L'écriture 8. L'écriture 9. L'écriture 10. L'écriture 11. L'écriture 12. L'écriture 13. L'écriture 14. L'écriture 15. L'écriture 16. L'écriture 17. L'écriture 18. L'écriture 19. L'écriture 20. L'écriture 21. L'écriture 22. L'écriture 23. L'écriture 24. L'écriture 25. L'écriture 26. L'écriture 27. L'écriture 28. L'écriture 29. L'écriture 30. L'écriture 31. L'écriture 32. L'écriture 33. L'écriture 34. L'écriture 35. L'écriture 36. L'écriture 37. L'écriture 38. L'écriture 39. L'écriture 40. L'écriture 41. L'écriture 42. L'écriture 43. L'écriture 44. L'écriture 45. L'écriture 46. L'écriture 47. L'écriture 48. L'écriture 49. L'écriture 50. L'écriture 51. L'écriture 52. L'écriture 53. L'écriture 54. L'écriture 55. L'écriture 56. L'écriture 57. L'écriture 58. L'écriture 59. L'écriture 60. L'écriture 61. L'écriture 62. L'écriture 63. L'écriture 64. L'écriture 65. L'écriture 66. L'écriture 67. L'écriture 68. L'écriture 69. L'écriture 70. L'écriture 71. L'écriture 72. L'écriture 73. L'écriture 74. L'écriture 75. L'écriture 76. L'écriture 77. L'écriture 78. L'écriture 79. L'écriture 80. L'écriture 81. L'écriture 82. L'écriture 83. L'écriture 84. L'écriture 85. L'écriture 86. L'écriture 87. L'écriture 88. L'écriture 89. L'écriture 90. L'écriture 91. L'écriture 92. L'écriture 93. L'écriture 94. L'écriture 95. L'écriture 96. L'écriture 97. L'écriture 98. L'écriture 99. L'écriture 100. L'écriture	1. L'écriture 2. L'écriture 3. L'écriture 4. L'écriture 5. L'écriture 6. L'écriture 7. L'écriture 8. L'écriture 9. L'écriture 10. L'écriture 11. L'écriture 12. L'écriture 13. L'écriture 14. L'écriture 15. L'écriture 16. L'écriture 17. L'écriture 18. L'écriture 19. L'écriture 20. L'écriture 21. L'écriture 22. L'écriture 23. L'écriture 24. L'écriture 25. L'écriture 26. L'écriture 27. L'écriture 28. L'écriture 29. L'écriture 30. L'écriture 31. L'écriture 32. L'écriture 33. L'écriture 34. L'écriture 35. L'écriture 36. L'écriture 37. L'écriture 38. L'écriture 39. L'écriture 40. L'écriture 41. L'écriture 42. L'écriture 43. L'écriture 44. L'écriture 45. L'écriture 46. L'écriture 47. L'écriture 48. L'écriture 49. L'écriture 50. L'écriture 51. L'écriture 52. L'écriture 53. L'écriture 54. L'écriture 55. L'écriture 56. L'écriture 57. L'écriture 58. L'écriture 59. L'écriture 60. L'écriture 61. L'écriture 62. L'écriture 63. L'écriture 64. L'écriture 65. L'écriture 66. L'écriture 67. L'écriture 68. L'écriture 69. L'écriture 70. L'écriture 71. L'écriture 72. L'écriture 73. L'écriture 74. L'écriture 75. L'écriture 76. L'écriture 77. L'écriture 78. L'écriture 79. L'écriture 80. L'écriture 81. L'écriture 82. L'écriture 83. L'écriture 84. L'écriture 85. L'écriture 86. L'écriture 87. L'écriture 88. L'écriture 89. L'écriture 90. L'écriture 91. L'écriture 92. L'écriture 93. L'écriture 94. L'écriture 95. L'écriture 96. L'écriture 97. L'écriture 98. L'écriture 99. L'écriture 100. L'écriture	1. L'écriture 2. L'écriture 3. L'écriture 4. L'écriture 5. L'écriture 6. L'écriture 7. L'écriture 8. L'écriture 9. L'écriture 10. L'écriture 11. L'écriture 12. L'écriture 13. L'écriture 14. L'écriture 15. L'écriture 16. L'écriture 17. L'écriture 18. L'écriture 19. L'écriture 20. L'écriture 21. L'écriture 22. L'écriture 23. L'écriture 24. L'écriture 25. L'écriture 26. L'écriture 27. L'écriture 28. L'écriture 29. L'écriture 30. L'écriture 31. L'écriture 32. L'écriture 33. L'écriture 34. L'écriture 35. L'écriture 36. L'écriture 37. L'écriture 38. L'écriture 39. L'écriture 40. L'écriture 41. L'écriture 42. L'écriture 43. L'écriture 44. L'écriture 45. L'écriture 46. L'écriture 47. L'écriture 48. L'écriture 49. L'écriture 50. L'écriture 51. L'écriture 52. L'écriture 53. L'écriture 54. L'écriture 55. L'écriture 56. L'écriture 57. L'écriture 58. L'écriture 59. L'écriture 60. L'écriture 61. L'écriture 62. L'écriture 63. L'écriture 64. L'écriture 65. L'écriture 66. L'écriture 67. L'écriture 68. L'écriture 69. L'écriture 70. L'écriture 71. L'écriture 72. L'écriture 73. L'écriture 74. L'écriture 75. L'écriture 76. L'écriture 77. L'écriture 78. L'écriture 79. L'écriture 80. L'écriture 81. L'écriture 82. L'écriture 83. L'écriture 84. L'écriture 85. L'écriture 86. L'écriture 87. L'écriture 88. L'écriture 89. L'écriture 90. L'écriture 91. L'écriture 92. L'écriture 93. L'écriture 94. L'écriture 95. L'écriture 96. L'écriture 97. L'écriture 98. L'écriture 99. L'écriture 100. L'écriture



Techniques de la langue

Un simple coup d'oeil à la présentation permet de constater une modification par rapport au tableau précédent. La réflexion s'étant approfondie, il a paru nécessaire d'augmenter le nombre des objectifs. D'autre part, il a semblé opportun, de distinguer au sein de l'écrit les activités d'encodage (rédaction de textes narratifs ou poétiques) des activités de décodage (analyse, fiche de lecture et résumé). Du coup, cette articulation interdisait d'intégrer graphiquement l'enseignement technique de la langue (syntaxe, morphologie verbale, orthographe, etc.), élargi lui aussi, sur la même page. Il a fallu une négociation avec un imprimeur pour obtenir un programme à trois volets dépliant, dont le volet central concerne le français technique. Étant entendu, pour les concepteurs, que le contenu de ce volet devait être intégré dans les activités mentionnées dans les deux autres volets (encodage et décodage). Pour les lecteurs, il était loin d'être évident que la partie centrale était incluse aux activités de rédaction et d'analyse. Première déviation donc, sur le plan graphique.

Toutefois, ce projet «final» introduisait une innovation qui allait provoquer un «retour de manivelle». Sur le plan orthographique, les homophones, tels que «quel que» et «quelque», par exemple, avaient disparu et avaient fait place à un objectif terminal plus large: «vérifier systématiquement dans ses propres textes les accords fondamentaux (sujet-verbe, déterminant-nom,

nom-adjectif) dans toutes les occurrences". Le choix de cet objectif au détriment d'une liste d'homonymes et d'homophones était fondé sur une réflexion pédagogique; cette réflexion ne démentait pas l'utilité d'un programme d'orthographe; les concepteurs estimaient que le travail intensif sur les accords fondamentaux, dans les rédactions, au début du collège, méritait toute l'attention et que l'absence de spécification rendait aux maîtres leur liberté méthodologique. Cette proposition a été mal accueillie. Certains ont pensé qu'on n'allait plus enseigner l'orthographe, sans voir qu'un tel objectif terminal donnait déjà bien du pain sur la planche, pour ce degré particulier de la scolarité. Ce contexte, associé à la peur de la nouvelle grammaire, a durci les positions, comme cela s'est passé ailleurs. Le débat s'est enlisé pendant quatre années, après lesquelles la restructuration a été soudain imposée d'en haut, huit ans après ses débuts. D'ascendante, l'innovation est devenue descendante, correspondant alors au modèle d'«innovation par croisade».

Un nouveau responsable a été choisi. Pour débloquer le dossier, il a nommé une nouvelle commission avec charge de récrire le projet de A à Z en trois mois. Une formalisation graphique a paru intéressante, qui permettait l'intégration harmonieuse de la "langue outil" dans la "langue communication", et donc une fidélité aux projets antérieurs dûment ratifiés par les maîtres. Malheureusement, le nombre d'objectifs dépassait ce qu'il était possible de placer sur deux pages jointes, aussi la partie consacrée à la "langue outil" a été séparée de la "langue communication". La séparation des deux feuillets a paru utile à ceux qui aiment travailler les techniques de la langue séparément des activités d'expression, ce qui paraît méthodologiquement plus facile. Cette scission a donc été favorisée. En outre, l'abondance de nouveaux manuels (orthographe, conjugaison et surtout grammaire nouvelle) impose une organisation très précise des leçons pour arriver à tout faire. Personne n'avait vraiment songé à cet aspect des choses. Ces deux facteurs incontrôlables sont évidemment en contradiction avec les désirs des concepteurs du nouveau programme, qui aspiraient à une intégration des techniques de la langue dans les pratiques d'écriture. La place prise par le français technique (langue outil) dans le nouveau plan d'études peut être évaluée graphiquement. Le tableau 3 concerne les objectifs des catégories *écrire*, *lire*, *parler* et *écouter*; le

tableau 4 établit des listes de notions propres aux distinctions didactiques *orthographe*, *grammaire*, *conjugaison* et *vocabulaire*.

Tableau 3

[illegible]

Tableau 4

LERNZIELE	LERNZIELE 1		LERNZIELE 2	
	LERNZIELE 1	LERNZIELE 1	LERNZIELE 2	LERNZIELE 2
WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN	WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN	WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN	WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN	WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN WENN KUNDEN VON EINE WACHSTUM ZIELE VERSTEHEN KUNDEN KÖNNEN SICH BEWUSST SEIN DER ZIELE VERSTEHEN

La séparation des deux tableaux illustre l'échec partiel d'une conception intégrative de l'enseignement du français. L'ensemble de la francophonie a vécu ou est en train de vivre ce type de glissement conceptuel et il conviendrait d'examiner, au plan de la discipline elle-même, si ce glissement représente une modification du consensus, s'il revêt une utilité avérée dans l'enseignement de la langue maternelle au niveau secondaire, ou s'il résulte d'innovations descendantes «sans pilote dans l'avion».

De la lettre à l'esprit

La situation qui vient d'être décrite a été vécue dans la plupart des pays francophones. Actuellement par exemple, le Québec est en train de restructurer son programme de français. Le débat public porte sur la qualité des apprentissages. La langue maternelle étant la pierre d'assise de tout apprentissage, le ministère de l'Éducation a décidé de conférer à l'enseignement de la langue un statut prioritaire. Un plan d'action a été conçu et publié (Ministère de l'Éducation du Québec, 1988). Malgré la houle que ne manque pas de soulever la réflexion sur la langue maternelle dans un pays bilingue touché par des dispositions légalistes, le Québec paraît s'être doté du point de vue de son curriculum de français, et bien que les moyens accordés semblent relativement modestes, d'une structure de travail efficace et d'un processus de consultation équilibré.

Au Canada toujours, en matière d'innovation descendante, l'Ontario a renouvelé son programme-cadre de français pour les cycles intermédiaire et supérieur (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1987). Ce programme-cadre reflète les importants changements de ces sept dernières années dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, notamment suscités par l'étude de la pensée des enseignants et la recherche cognitive sur l'apprentissage. Tout en épousant l'approche communicative⁶, ce programme articule des exigences précises, sans pour cela établir de listes de notions ou d'objectifs opérationnalisés selon les canons magériens (Mager, 1977). Il distingue trois niveaux d'objectifs généraux: 1) les savoirs, ou connaissances et techniques de la discipline, nécessaires aux démarches de pensée interdisciplinaires et aux démarches d'insertion contextuelle transdisciplinaires; 2) les savoir-faire relatifs aux "habiletés" interdisciplinaires; 3) les savoir-être transdisciplinaires par

lesquels un élève s'insère dans une culture et se situe par rapport à des valeurs, en situation d'expression.

Il est intéressant d'approfondir cette analyse qui pose les jalons d'une option cognitiviste de l'innovation. Les savoirs, dans le programme-cadre de l'Ontario, sont compris comme nécessaires aux aptitudes à interpréter et à produire et à la pratique contextualisée. Ils comprennent les techniques de la langue et des connaissances d'ordre général issues du traitement de documents (imprimés, visuels, sonores). Les trois plans savoir/savoir-faire/savoir-être sont intégrés aux objectifs d'apprentissage généraux qui sont répartis en deux tableaux matriciels concernant l'interprétation et la production du discours (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1987, p. 45, 47). Ces tableaux concernent le *cursus* secondaire entier. La clef de répartition choisie en abscisse est systémique; trois étages répartissent les objectifs: 1) l'accès aux informations ou intrant; 2) la construction du sens ou processus d'élaboration; 3) l'application et l'évaluation ou extrant. Reste que les catégories choisies en ordonnée, malgré un souci évident de cohérence, présentent des chevauchements et font référence à des théorisations hétérogènes: a) situation de communication; b) fonctionnement du discours; c) fonctionnement de la langue; d) valeurs; e) connaissances et techniques. De fait, des techniques apparaissent hors de la catégorie technique (ponctuation, paragraphes, etc.), des valeurs surgissent dans le fonctionnement de la langue (tenir compte des supports extralinguistiques de la communication), et des composantes de la situation de communication se retrouvent dans les valeurs. Trois catégories en abscisse et cinq catégories en ordonnée, réparties sur deux tableaux (interprétation et production du discours), cela fait 30 catégories que tout enseignant franco-ontarien est appelé à utiliser, sans parler d'une dizaine d'autres tableaux relatifs à d'autres aspects de l'enseignement (évaluation, formes du discours, processus d'apprentissage, etc.). Soit plus de 120 objectifs. Comme les conditions et critères d'évaluation ne sont pas stipulés, il vaut mieux parler ici d'organiseurs du processus didactique. Cette abondance amène à supposer que l'enseignant, dans les faits, ne va probablement se référer qu'aux tableaux, plus simples et plus concis, présentant les apprentissages prévus à la fin du cycle intermédiaire. Les organisateurs en sont suffisamment évasifs pour n'avoir pour l'enseignant qu'une valeur de référence ("utiliser régulièrement et avec une

aide appropriée les connaissances et techniques de base nécessaires à une communication efficace...”).

Cette analyse permet d'entrevoir que, dans une province où les concepts d'évaluation formative et sommative associés aux objectifs pédagogiques ont eu une application massive dans leur forme la plus «instrumentée», l'évaluation de programme tend à passer au second plan par rapport à une utilisation nouvelle du concept de programme. Des objectifs de fin de cycle comme “interpréter assez fidèlement des discours variés et simples permettant de fonctionner efficacement dans la vie quotidienne” ou “recourir, de façon régulière et quasi autonome, à des ressources matérielles et humaines variées pour la réalisation de ses pratiques et de leur objectivation” n'ont manifestement pas un but d'évaluation au sens docimologique, ils ne sont pas faits pour correspondre à des tests. Ils indiquent une échelle de valeurs et fournissent une information à l'apprenant comme à l'enseignant sur ce qu'on est en droit d'attendre d'un enseignement réussi, à tel niveau (Chancerel, 1988). Ce sont en fait des outils d'information, de travail, de formation et de réflexion pour les enseignants. En tant que tels, ils semblent indiquer la primauté de la didactique et de son application pédagogique sur l'évaluation. La seule information réellement contraignante est la clef de répartition, en pourcentage, du temps consacré aux habiletés fondamentales (lecture, écoute ou visionnement, écriture et production orale). Dans ces conditions, l'enseignement de telle ou telle technique de la langue peut être laissé au libre choix du maître qui détermine ce qui est approprié d'approfondir en fonction des événements de la classe et de son niveau. Un élément qui confirme ce rôle de formation conféré au programme-cadre ontarien est l'insistance sur le déroulement du processus d'apprentissage, sur les démarches interactives et récursives (tant à l'oral qu'à l'écrit) et sur les formes du discours: de nombreuses connaissances sont données là qui induisent une méthodologie. Le programme sur le papier est conçu ici comme un outil de formation du maître plus que comme un contrat censé recenser les comportements attendus en fin de *cursus*. Tout en restant fidèle à la ligne communicative, le programme franco-ontarien lui ajoute pourtant une dimension:

Toutefois, il convient aujourd'hui d'élargir cette conception de la communication en ne la voyant plus uniquement comme un moyen de transmettre de l'information. [La

langue] est, en outre, le moyen privilégié et spécialisé par lequel l'être humain exprime sa pensée et son individualité, apprend, agit sur son milieu, s'insère dans une culture et y contribue (Chancerel, 1988, p. 23).

Aussi le but déclaré du plan d'études de français ontarien est-il bien de développer les aptitudes nécessaires pour communiquer efficacement, mais il insiste sur le rôle culturel et cognitif de la langue, la présentant comme un instrument de développement de la connaissance.

Même si la question des liens entre la langue et la pensée n'a pas été complètement résolue, il est admis que la langue nourrit et influence le développement cognitif (Chancerel, 1988, p. 19).

Tout un chapitre est consacré aux aptitudes cognitives ou habiletés à penser. La langue est utilisée dans des activités réelles pour développer des processus mentaux assurant la croissance cognitive; de même, l'enseignant doit respecter la démarche de l'élève et ne pas viser à couvrir la matière à tout prix, préférant accorder le temps nécessaire à la maturation des concepts chez l'apprenant. Dans la ligne de la recherche américaine sur les aptitudes cognitives, le programme franco-ontarien propose de ne pas faire du développement de ces aptitudes un objet de cours en soi, mais plutôt de les intégrer dans les activités générales du cours de français. L'enseignement est compris comme un domaine de réflexion, le programme étant une aide à cette réflexion.

2. LE CURRICULUM À TROIS DIMENSIONS

La recherche sur la pensée des enseignants indique que le curriculum réel ne semble pas écrit, que le curriculum actif, vécu, répond à une autre forme de consensus que le document généralement distribué aux enseignants. Dans les faits, l'enseignant chevronné du niveau secondaire détient une marge de liberté et n'est souvent limité dans son autonomie que par sa seule «culpabilité professionnelle», par la régulation implicite des conseils d'école qui permettent parfois de comparer précisément les enseignants, et par la passation d'épreuves communes ou de tests standardisés. Les différences entre pratiques viennent de l'adaptation du *cursus* aux élèves. Beaucoup d'enseignants rapportent qu'ils doivent adapter leur enseignement

à la classe, faute de quoi ils risquent de «passer par la fenêtre» (ce qui signifie que les élèves sont souvent loin d'être convaincus de l'utilité du savoir enseigné). Tel enseignant passe les mois de septembre et d'octobre à des remédiations orthographiques et grammaticales avant de commencer son «vrai programme de l'année» qui, soit dit en passant, ne figure dans aucun classeur ni document officiel. Un fort consensus entre les enseignants paraît cependant exister dans un corps commun de connaissances et de savoirs du terrain, peu explicités, qui se transmettent sous forme d'anecdotes (Shulman, 1986). Ces images expérientielles, directement applicables en situation, semblent constituer la norme implicite et le lieu d'homogénéité à partir duquel l'enseignant agit (Gudmundsdottir, 1988).

L'enseignant expérimenté juge par lui-même et en référence à cette *praxis* de l'utilité des préalables et de l'opportunité de distinguer les domaines d'une action d'ensemble. Quelle que soit sa position, il est très difficile de lui faire avaler qu'il doit procéder différemment, que son interprétation du programme n'est pas la bonne (où est l'étalon?), ou que sa manière de hiérarchiser les objectifs n'est pas celle que recommande la direction (où est-ce écrit?). On ne peut pas reprocher à un enseignant de français qui a constaté par exemple que les élèves n'apprennent que quand ils sont attentifs, quand ils ont une attitude favorable vis-à-vis du savoir enseigné et quand ils se sentent impliqués, de passer de longues heures préalables à développer chez ceux-ci l'écoute, l'attention, l'attitude à l'effort et l'implication personnelle.

Beaucoup d'enseignants établissent un rapport au concret, transdisciplinaire, dont le principe de mise en évidence repose peut-être sur un mode de séparation différent de celui qui est préconisé par une mise en évidence des facteurs techniques de la langue. L'arbitraire de ce choix particulier doit donc être soulevé, à défaut d'apporter une réponse sous la forme d'une éventuelle alternative. La catégorisation d'un curriculum implique indéniablement des choix de méthodes et il paraît probable que certains programmes, si une contrainte plus forte était imposée sur leur application, empêcheraient les enseignants chevronnés, dans une certaine mesure, de travailler correctement. Les termes du «contrat» censé garantir des acquis minimums interdiraient alors un optimum pédagogique. Et quelle est la valeur d'un contrat qui empêche les professionnels de travailler correctement?

L'écriture peut devenir un facteur d'unité palliant la fragmentation des savoirs, le morcellement de la connaissance étant généralement favorisé par les programmes. Les enseignants expérimentés usent de catégorisations implicites adaptées à leur terrain et aux nécessités pédagogiques, facilitant l'intégration des connaissances (Shulman, 1987); il s'agit de les découvrir pour mettre en évidence les éléments les plus pertinents pour l'apprentissage de l'écrit. Un des attributs des professionnels serait notamment la rationalisation polyvalente complexe⁷. C'est le principe de rationalisation polyvalente qui amènerait l'enseignant à travailler plusieurs niveaux de sens, plusieurs objectifs, simultanément. La recherche sur les modes de rationalisation «experts» permettent d'étudier des stratégies économiques ayant un impact sur l'organisation des contenus dans l'année scolaire et donc sur le programme actif. Un exemple de transfert de stratégie experte dans le curriculum serait l'adoption de l'échantillonnage aléatoire dans la correction des travaux d'écriture intensive: l'enseignant chevronné remarque qu'il est plus facile, plus cohérent, efficace et motivant, plus «rationnel», de demander aux élèves de rédiger 20 pages de 30 lignes en six semaines et d'en corriger quatre, au hasard mais dans le détail en vue de leur mise au net, que de proposer une composition d'une page tous les quinze jours et de passer dix jours en remédiations minutieuses et pusillanimes.

Une meilleure compréhension des contingences complexes liées à l'enseignement permettrait d'améliorer les programmes et leur catégorisation, mais le changement ne peut en dernière analyse se concevoir que comme une réflexion concrète sur le terrain. Un programme est une mise sur papier d'un concept du temps et de son organisation. Les considérants d'un programme relèvent d'un autre temps que celui de l'enseignant dans sa classe. Comme il a été vu, l'excès de matière d'un plan et son découpage peuvent interdire des approches mieux centrées sur les besoins réels de l'élève. De fait, on constate que les enseignants chevronnés ont une approche très personnalisée qui nécessite souvent une émancipation quasi totale du curriculum écrit. Le temps subjectif de l'administrateur de programmes est loin des complexités du temps interactif; ce conflit de perspective a des implications importantes pour la gestion d'innovations.

Les réflexions socio-éducatives démontrent la complexité des agents qui interviennent dans l'élaboration et la rénovation

d'un curriculum. Les processus ascendants (rénovations émergeant des maîtres) ou descendants (décidés par les directions) sont souvent entravés, déviés de leur vecteur initial. Dans les faits, les processus ne sont jamais tout à fait descendants (puisque souvent les directions font appel à des enseignants chevronnés pour aider à la conception de l'innovation) ni tout à fait ascendants (puisque interviennent des agents extérieurs au milieu enseignant). La dialectique duelle ascendance/descendance dans la rénovation des plans d'études devrait pouvoir accéder à un troisième principe non dualiste, où les opposés deviendraient complémentaires. En effet, les recherches récentes en matière d'innovation ouvrent des perspectives de collaboration «en formation» à l'élaboration des plans, plus fluides, et peut-être moins susceptibles de rencontrer de blocages que les applications essentiellement ascendantes ou descendantes.

La connaissance pédagogique de l'enseignant, dont on a mésestimé la valeur, est un domaine d'enquête prometteur. Elle mérite que des moyens importants soient accordés, non seulement pour son explicitation, mais bien pour la construction d'un corps de connaissance proprement pédagogique (Gillet, 1987). L'«amélioration» et l'«utile» ne peuvent être définis sans l'apport d'une réflexion intense et prolongée du corps enseignant lui-même. La réflexion est l'agent même du changement. La réforme de l'enseignement, si elle procède effectivement par paliers, doit cependant être repensée comme un processus à long terme, continu et actif de réflexion, cette continuité même atténuant le risque d'une cristallisation outrancière. Actuellement, les enseignants dont beaucoup n'ont plus envie d'une réflexion institutionnalisée après les leurres de la participation, tendent souvent à adopter une position de retrait qu'ils motivent par de nombreuses déceptions. Une enquête récente à Genève témoigne de déceptions post-mai-soixante-huitardes, déceptions d'avoir été dénigré en tant que corps professionnel au sein du fonctionnariat, déceptions par manque de possibilités d'avancement professionnel (Huberman, 1989b). Le corps enseignant québécois quant à lui fait souvent référence au Livre vert et à sa grande déception salariale... Au fond, ces déceptions des enseignants semblent s'expliquer par un sentiment de dévalorisation de leur statut de professionnels.

Tout un chacun pense connaître l'enseignement. Sous la tutelle du public, des médias, des parents, des directions,

l'enseignant a perdu sa spécificité. Or, de nombreuses recherches indiquent que l'enseignement chevronné exige des compétences en termes d'adaptation au terrain, de prise de décision et de résolution de problèmes aussi complexes que l'exercice des professions de médecin, d'ingénieur ou d'architecte (Calderhead, 1987 et 1988). C'est au contraire dans la reconnaissance du professionnalisme de l'enseignant, dans une meilleure définition de son domaine de compétence et dans la délégation des tâches de rénovation à des groupes actifs d'enseignants décentralisés, libres d'expérimenter sous condition d'explicitation, que l'on ravivera probablement le potentiel créateur de la pédagogie. Les prises de position autoritaires et l'imposition de réformes descendantes successives provoquent le désinvestissement des principaux intéressés qui, paradoxalement, ne se sentent plus concernés. La hiérarchie, qui obéit au mythe de la technologie éducative, doit pouvoir être remplacée par l'«hétérarchie» dans laquelle les domaines de tâches sont bien définis et les fonctions alternent, dans laquelle les liens hiérarchiques varient selon les moments de la tâche et peuvent être bidirectionnels.

Le curriculum lui-même pourrait être conçu dans cette mouvance (Tochon, 1989b et 1990). Non comme un produit à appliquer répondant à des conditions de fiabilité purement théoriques, mais comme un état de la pensée sur l'utile en matière de pédagogie de la discipline. La réflexion sur l'utile peut devenir à la fois outil de formation et d'innovation, d'élargissement de la connaissance scientifique et pédagogique.

La connaissance pédagogique n'a rien d'un savoir universitaire. Elle se constitue comme un corps d'images du *cursus* issu de l'expérience en classe, comme autant de transpositions d'abstractions dans la forme concrète de vécus personnels, proches des élèves, transmissibles (Elbaz, 1983; Clandinin, 1986; Shulman, 1986; Clandinin et Connelly, 1988). À cette lumière, le programme officiel est la pointe de l'iceberg. Le vrai programme n'est pas que dans les objectifs déclarés. Derrière ceux-ci circulent les métamessages affectifs de l'enseignant, négatifs ou positifs – ce qu'on a appelé le «curriculum caché»⁷⁸ –, et le «curriculum nul», que les pédagogues chevronnés abordent de toute façon: ce n'est pas parce que le terme «éthique» est absent du plan d'études que les enseignants l'omettent. Si la multiplicité des discours et des théories est mal acceptée dans la norme

déclarée, elle règne cependant dans les classes. La caractéristique essentielle du programme vécu est d'être constitué d'expériences pédagogiques individuelles comme un savoir du terrain. Le curriculum actif, ou programme vécu, n'est pas la liste d'objectifs ou de notions à parcourir, il est la conscience pédagogique de l'enseignant, sa connaissance professionnelle (Connelly et Clandinin, 1988). Cette nouvelle définition a des implications très importantes pour la conception des programmes et pour la planification de l'innovation en général. Le point de vue proposé ici relève d'une définition pragmatique du programme⁹.

Si l'on tient compte des éléments susmentionnés, la planification des études semble devoir être fondée sur un modèle de l'innovation pédagogique réfléchie, propre à des situations locales. Le processus de construction du sens est personnel, local, distinct des principes de répétition et de généralisation. Le sens du curriculum est une histoire de l'expérience qui repose sur le développement du sens individuel, du sens de soi et de l'action. Un modèle de l'innovation réfléchie devrait par conséquent favoriser la métacognition, c'est-à-dire la construction de la personne dans un vécu autonome, non soumis au paradigme de la reproduction. Un tel modèle ne peut être qu'une tentative, là où l'invasion de la personne par le conformisme des systèmes fermés d'enseignement a dénaturé jusqu'au désir d'autonomie, chez ceux qui ont pour charge de favoriser celle des générations prochaines.

Les plans d'études et programmes pourraient être conçus localement. Une situation de liberté relative et de création bien explicitée pourrait être créée afin d'unifier les pratiques sur un plan plus élevé que ne pourrait le faire un document écrit: par le développement du professionnalisme des enseignants, libres d'expérimenter en concertation. Un tel modèle reposerait sur une confiance dans le professionnalisme du praticien, mais, simultanément, sur une demande d'explicitation de l'expérience et sur une offre d'accroissement des connaissances professionnelles.

En résumé, cet article a indiqué combien des champs de spécialisation apparemment opposés peuvent être "dialogiquement" liés¹⁰. Les sciences sociales, portées aux antagonismes et à la fixation des points de vue, évoluent vers une meilleure prise en compte non seulement des compatibilités, mais surtout des

complémentarités pratiques (Gage, 1989). Les processus ascendant et descendant de l'innovation peuvent alterner et devraient même coexister en un dialogue satisfaisant les deux ordres de préoccupation; les options méthodologiques remplissent des besoins diversifiés et s'avèrent adéquates à des moments différents; les programmes peuvent être assouplis sans perturber l'homogénéité des apprentissages. La grammaire et les techniques de la langue sont soumises comme les autres items du programme à la réalité pédagogique qui limite les ambitions excessives mais qui, de par son inhérente complexité, témoigne d'un corps implicite de connaissances du terrain, chez l'enseignant, qu'on n'avait jusqu'à présent pas mis en valeur: en effet, qui, sinon un professionnel, pourrait agir avec fruit sur un terrain aussi difficile? Limité par le temps, encastré dans un horaire, assujetti à des directives souvent impératives issues parfois d'une méconnaissance réelle du monde de la classe, l'enseignant trouve les moyens d'empiler les objectifs, les manuels, les savoirs, et d'en faire quelque chose, souvent, de vivant. Pour reprendre un terme de Daniel Hameline (1979), cette "jonglerie" mérite l'admiration.

Enfin, au plan des programmes de français, la recherche cognitive sur la production et la compréhension indique l'existence de récurrences dans les modes d'apprentissage susceptibles de fournir un cadre nouveau et différent, dans le futur, pour l'apprentissage de la lecture et de l'écrit. Le programme sur le papier devra s'adapter à ces nouveaux modes de spécification, plus utiles et plus souples que les catégories traditionnelles. D'autre part, la planification des études a jusqu'ici négligé l'importance de la pensée de l'enseignant dans la transposition du curriculum. L'inadéquation du programme à la réalité temporelle et interactive de la classe est souvent telle qu'il faudrait envisager des études ethno-méthodologiques sur ce qu'un enseignant est réellement capable de réaliser en un an, dans un site et pour un plan d'études donné. Sans oublier que le programme réel, vécu, comme le démontrent Michael Connelly et Jean Clandinin (1988), est la connaissance qu'a l'enseignant de sa matière.

NOTES

1. Le lecteur voudra bien excuser le développement parallèle, au fil de cet article, de sujets qui ne sont distincts qu'en apparence: la forme du curriculum, la connaissance pratique, l'innovation et la formation des maîtres. Cet article montre que ces sujets sont étroitement liés dans une conception réfléchie de la rénovation des programmes.
2. Pour des raisons qu'analyse bien Halté (1988), la multiplicité des champs conceptuels relatifs aux différentes approches de la langue freinerait à elle seule la plus fervente volonté syncrétique.
3. Ce simplisme du paradigme de la reproduction a été dénoncé par Crozier et Friedberg (1977), déjà; plus récemment par Trottier (1987), Perrenoud et Montandon (1988), Shavelson (1988) et Fullan (1989).
4. C'est pourtant ce qui semble avoir été fait pour le nouveau programme de français de l'Ontario. Plusieurs équipes ont travaillé à des parties différentes du programme-cadre, en accord avec leur spécialisation, une équipe centralisant les travaux.
5. Les tableaux n'ont ici qu'un usage sémiotique, la répartition spatiale importe davantage ici que leur texte proprement dit.
6. "Aujourd'hui, apprendre est moins la réception passive de connaissances, qui par ailleurs demeurent importantes, qu'une démarche qui transforme la personne en tant qu'individu et dans ses rapports avec autrui. Dans cette perspective, l'élève agit et l'enseignant ou l'enseignante encadre l'action de celui-ci ou de celle-ci. [...] [L'approche communicative] fait ressortir l'interdépendance des phénomènes. Écouter et parler, lire et écrire, visionner et parler, écrire et apprendre à écrire sont très souvent indissociables" (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1987, p.5).
7. Comme elle est polyvalente et complexe, elle a été définie par certains auteurs comme "arationnelle" (Smith, 1988).
8. Pour un historique de la notion de curriculum caché et son extension à l'analyse de la formation des enseignants, voir Ginsburg et Clift (1989).
9. Dans la ligne des travaux de Connelly et Clandinin (1988).
10. La notion de "dialogique" est notamment développée par Edgar Morin (1986).

BIBLIOGRAPHIE

- CALDERHEAD, J. (dir.) (1987) *Exploring Teacher Thinking*, London, Cassell, 218 p.
- ____ (1988) *Teachers' Professional Learning*, London, Falmer Press, 228 p.
- CARR, W. et KEMMIS, S. (1986) *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer Press, 249 p.
- CHANCEREL, J.-L. (1988) "Théorie de la mesure et objets", *L'Espace Géographique*, vol. 3, p. 218-231.
- CLANDININ, D.J. (1986) *Classroom Practice: Teacher Images in Action*, London, Falmer Press, 194 p.
- CLANDININ, D.J. et CONNELLY, F.M. (1988) "Teachers' personal practical knowledge: Image and narrative unity", dans MIGUEL, L. et ANGULO, V. (dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Editorial Marfil SA.
- CLARK, C.M. (1988) "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking", *Educational Research*, vol. 17, n° 2, p. 5-12.
- CLARK, C.M. et PETERSON, P.L. (1986) "Teachers' Thought Processes", dans WITTROCK, M.C. (dir.) *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan, p. 255-296.
- CONNELLY, F.M. et CLANDININ, D.J. (1988) *Teachers as Curriculum Planners - Narratives of experience*, Toronto, OISE Press, 230 p.
- CROS, F. (1989) "Ciel, qui suis-je: chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois?", *Recherche et Formation*, vol. 5, p. 9-24.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DE KETELE, J.-M. (dir.) (1986) *L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, 288 p.
- ELBAZ, F. (1983) *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*, London, Croom Helm, 239 p.
- FAVRE, B. (1988) "Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français", dans PERRENOUD, P. et MONTANDON, C. (dir.) *Qui maîtrise l'école?*, Lausanne, Réalités sociales, p. 157-174.

- FULLAN, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*, Toronto, OISE Press, 326 p.
- ____ (1989) *The nature of world meanings: A multidisciplinary perspective*, communication présentée au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco, 31 mars 1989.
- GAGE, N.L. (1989) "The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research on teaching since 1989", *Educational Researcher*, vol. 18, n° 7, p. 4-10.
- GILLET, P. (1987) *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 286 p.
- GINSBURG, M.B. et CLIFT, R.T. (1989) *Seeking the hidden curriculum in teacher education*, communication présentée au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), San Francisco, 31 mars 1989.
- GUDMUNDSDOTTIR, S. (1988) *Pedagogical content knowledge: Expert/novice comparison in social studies*, communication présentée au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), New Orleans.
- HALTÉ, J.F. (1988) "L'écriture entre didactique et pédagogie", *Études de linguistique appliquée*, vol. 71.
- HAMELINE, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 200 p.
- HUBERMAN, M. (1989a) *La vie des enseignants*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- ____ (1989b) "Vais-je mourir debout au tableau noir, une craie à la main?", *Journal de l'Enseignement secondaire* (Genève), vol. 6, p. 5-8.
- MAGER, R. (1972) *Comment définir des objectifs pédagogiques?*, Paris, Bordas, 131 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1987) *Français, programme-cadre*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1988) *Le français à l'école - Plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MORIN, E. (1986) *La méthode -3/ La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.

- PERRENOUD, P. et MONTANDON, C. (dir.) (1988) *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, 351 p.
- RAYMOND, D. et HENSLER, H. (1984) "Interpreting Curriculum Changes – Teachers' Practical Knowledge as Revealed in Group Planning", *McGill Journal of Education*, vol. 19, n° 3, p. 228-241.
- ROPE, F. (1988) *La recherche en didactique du français langue maternelle de 1970 à 1984, une discipline en émergence*, Thèse de doctorat, Université René-Descartes (Paris V).
- SANTILLI, S.A. (1986) *The theoretical underpinnings of phenomenological interviewing*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- SHAVELSON, R.J. (1988) "Contributions of educational research to policy and practice: Constructing, challenging, changing cognition", *Educational Researcher*, vol. 17, n° 7, p. 4-11.
- SHULMAN, L. (1986) "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, n° 2, p. 4-14.
- ____ (1987) "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, p. 1-22.
- SMITH, H.A. (1988) *Abduction and the signs of expertise*, communication présentée au congrès annuel de l'Association américaine de recherche en éducation (AERA), New Orleans.
- TOCHON, F.V. (1989a) "L'organisation du temps en didactique du français", *Les Sciences de l'éducation*, vol 2, p. 31-50.
- ____ (1989b) "Pour une option cognitiviste et pédagogique de l'innovation", *Pratiques*, vol. 63, p. 102-118.
- ____ (1990) "Écriture et méthodologie: Quelle formalisation pour un programme de français?", *Enjeux*, juin (à paraître).
- TROTTIER, O. (1987) "La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution?", *Revue française de pédagogie*, vol. 78, p. 5-20.
- WEISS, J. (1982) *Théories scientifiques et théories naïves*, Neuchâtel, IRDP.