

Québec français



Cahier pratique 21

Hélène Lanoue, Chantal Doyen, Jean-François Mostert and Claude Tremblay

Number 63, October 1986

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45565ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lanoue, H., Doyen, C., Mostert, J.-F. & Tremblay, C. (1986). Cahier pratique 21. *Québec français*, (63), 35–50.

Cahier pratique

21

Primaire
**Écriture collective
et expression dramatique en 3^e année**

par Hélène Lanoue et Chantal Doyen

36

4^e et 5^e secondaire
**Préparation d'un exposé oral
sur un pays**

par Jean-François Mostert

40

Secondaire et collégial
Les canadianismes et les dictionnaires

par Claude Tremblay

44

Écriture collective et expression dramatique en 3^e année

DESCRIPTION

Degrés suggérés

2^e et 3^e cycles du primaire.

Préparation immédiate

- Prévoir de grandes feuilles de papier (8 à 10) qui serviront à écrire les graffiti.
- Préparer des crayons-feutres.
- Prévoir une enregistreuse.

Préparation ultérieure

- En fonction de la phase III:
 - prévoir des accessoires,
 - penser à des costumes,
 - préparer le lieu de présentation, le réserver au besoin,
 - préparer des affiches pour annoncer la représentation.

Durée approximative

En totalité, échelonner ce projet sur 1 à 2 mois afin d'éviter des périodes de travail trop intensives.

Phase I: 60 minutes ou plus

Phase II:

- *Amorce*: 15 minutes
- *Improvisation*: 3 minutes par scène suivie de 5 à 10 minutes ou plus d'objectivation, ce qui fait au moins 30 minutes pour chaque thème retenu. Échelonner si possible sur 1 semaine, un peu chaque jour.
- *Écriture collective*: 20 à 30 minutes par jour; échelonner au moins sur une semaine.
- *Une à deux heures* pour la mise en ordre du scénario et la lecture complète de la pièce par tous les élèves.

Phase III:

- *Organisation*: 1 à 2 heures pour organiser les détails comme les décors, les temps de répétitions, les costumes.
- *Répétitions*: 30 minutes par répétition générale, ceci au moins 3 fois dans un laps de temps de 2 semaines. Chaque «équipe-scène» devrait pratiquer au moins 20 minutes par jour, pendant 2 semaines.
- *Représentation*: 30 minutes incluant la mise en place des décors, la musique, etc.

Violence et paix

La démarche décrite ici reflète fidèlement celle que deux enseignantes ont utilisée pour réaliser un projet d'écriture et d'expression dramatique. À partir du thème de la violence, elles ont organisé une mise en situation qui a permis aux enfants de prendre conscience des problèmes qu'ils vivent à l'école et de produire collectivement un scénario, de le jouer et de trouver des pistes de solution possibles pour harmoniser leurs relations interpersonnelles.

Phase I: Activités d'amorce

Mise en situation

- L'enseignante utilise l'une ou l'autre des suggestions suivantes pour déclencher la discussion:
 - partir d'observations faites aux récréations, lors de batailles, de chicanes verbales, etc.;
 - partir de situations de conflit relevées en classe;
 - attirer l'attention des enfants sur leur humeur quand ils arrivent en classe;
 - partir de certaines frustrations vécues par les enfants lors de jeux (destruction de leurs jeux, rejet au sein d'un groupe);
 - etc.

Pistes d'intervention

- Dans un climat propice aux échanges, l'enseignante anime les discussions et intervient pour:
 - reformuler afin d'assurer une meilleure communication orale;
 - clarifier les termes, demander de mieux expliquer les faits rapportés;
 - amener les enfants à préciser si pour eux, il y a une sorte de violence dans les éléments énoncés et pourquoi;
 - amener les enfants à préciser ce qu'ils appellent violence et paix, les inviter à donner des exemples;
 - demander aux enfants d'identifier clairement les «moments» ou endroits propices à la violence;
 - amener les enfants à exprimer s'ils aiment ou non ce qui est violent;
 - proposer aux enfants d'écrire ce qu'ils ont énoncé afin de le conserver pour d'autres activités.

Production de graffiti

- L'enseignante, aidée des enfants, dispose à terre ou sur les murs, de grandes feuilles de papier (8 à 10) et prépare des crayons-feutres. Elle leur dit qu'ils vont écrire des graffiti et amorce avec eux le début d'un court échange afin de les amener à comprendre ce que sont des graffiti (exemples des murs d'école gribouillés, des rochers le long des routes, des toilettes...)
- L'enseignante, à mesure qu'elle demande d'identifier plus clairement les moments propices à la violence, écrit le début d'une phrase sur chacune des grandes feuilles. Ce seront des pistes de travail pour élaborer des graffiti.

Exemples :

Quand je me réveille, j'aime :	Quand je me réveille je n'aime pas :
Dans l'autobus j'aime :	Dans l'autobus, je n'aime pas :
À la récréation, j'aime :	À la récréation, je n'aime pas :
Dans la classe, ...	Quand je me couche, ...

- L'enseignante invite les enfants à écrire leurs graffiti sur les feuilles de papier. Ils peuvent écrire là où ils le désirent, il n'y a aucune obligation.
- Elle peut les aider à clarifier leur pensée, à trouver le mot adéquat, etc.

Phase II : Écriture collective

Amorce

- L'enseignante peut faire un retour sur l'écriture des graffiti.
 - Elle amène les enfants à relire leurs textes.
 - Elle aide à faire des regroupements autour d'une idée semblable.
 - Elle invite ceux qui n'ont rien écrit (si c'est le cas) à exprimer leurs points de vue.
 - Elle amène les enfants à prendre conscience que tout ce qu'ils ont énoncé est vécu par beaucoup d'enfants de l'école.
 - Elle favorise les comparaisons entre les graffiti... j'aime, et... je n'aime pas.
 - Elle amène les enfants à réaliser que pour à peu près chacun des « je n'aime pas », on trouve la contrepartie « j'aime ».

Type de discours

Expressif

Moment propice

Quand un problème de violence survient dans l'école.

Intentions pédagogiques

- Placer les enfants dans une situation où ils doivent exprimer leurs sentiments et leurs opinions.
- Développer des habiletés à exprimer des sentiments pour sensibiliser des interlocuteurs.

Apprentissages visés

Communication orale

- Exprimer des sentiments.
- Exprimer des opinions.
- Utiliser le discours pour sensibiliser des interlocuteurs.
- Utiliser le discours pour faire saisir un message.

Lecture

- Lire des dialogues.
- Lire une pièce de théâtre.

Écriture

- Écrire un scénario en utilisant l'ordre chronologique.
- Faire des affiches.

Art dramatique

- Se déplacer avec aisance dans l'espace, dans des situations impliquant des interactions simples.
- Développer l'aptitude à s'exprimer avec un langage verbal ou non verbal.
- Exploiter les ressources de la voix et du corps dans l'expression — communication.
- Faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication.

Commentaires

- Il m'apparaît important que chaque enfant connaisse l'entier déroulement de la pièce.
- Au besoin, on peut réajuster les répliques. Si un des enfants préfère un mot qui lui semble plus facile, il est, je crois, souhaitable de procéder à un changement qui lui donne confiance.

Présentation

- Il ne semble pas souhaitable de trop prolonger la période des répétitions : entre 1 et 2 semaines (en s'obligeant à 2 ou 3 pratiques générales) paraissent suffisantes, autrement l'intérêt s'émousse.
- Pour la présentation, le nombre des spectateurs peut varier avec l'âge des « acteurs ».
Mais pour nous, en 3^e année, 2 ou 3 classes constituent un public assez nombreux.

- L'enseignante amène les enfants à partager leur réflexion par rapport à ce qu'ils ont écrit car, ils sont devenus plus conscients de certaines situations de violence et, en même temps, ils ont trouvé dans des contreparties positives, des éléments de solution.
 - Peut-on essayer de faire partager notre prise de conscience à ceux qui sont concernés ?
 - Qui est concerné par ce phénomène de violence ? (les autres enfants, les professeurs, les parents...)?
 - Peut-on essayer de faire des jeux dramatiques autour de ce sujet ?

Improvisation

- L'enseignante propose aux enfants d'improviser, de jouer des scènes correspondant aux graffiti :
 - une scène pour le réveil,
 - une scène pour l'autobus,
 - une scène pour la récréation,
 - une scène en classe,
 - une scène pour le coucher.
- Elle demande de s'organiser pour jouer dans l'une ou l'autre des scènes.
- Elle amène les enfants à prendre conscience que pour chaque scène il y a deux facettes (violente/douce).
- Quand les enfants semblent être décidés, l'enseignante intervient pour :
 - les aider à vérifier leur choix de personnages et à déterminer le qui fait quoi ;
 - les amener à se concerter par équipe-scène pendant quelques minutes (2, 3).
- L'improvisation commence, devant toute la classe.
- On enregistre à mesure.
- Après chaque scène, on objective. L'enseignante anime de façon à faire :
 - réfléchir sur la pertinence de ce qui a été dit ;
 - prendre conscience du ton utilisé : adéquat ou non ? ;
 - penser à l'utilisation des gestes ;
 - réfléchir si oui ou non le rôle joué convient ;
 - réfléchir si ce qu'on a dit aura son impact sur ceux qui nous écouteront.

Écriture collective

- L'enseignante peut utiliser les graffiti, l'enregistrement ainsi que les notes prises (ou enregistrées) lors de l'objectivation après chaque scène. Elle peut, soit écrire le scénario à mesure qu'il s'élabore dans la classe, soit demander à quelques enfants de l'écrire, soit utiliser à nouveau l'enregistreuse. Quel que soit le moyen retenu, il est important d'être fidèle, dans cette transcription, au scénario tel que développé par le groupe.
- Pour chaque scène, l'enseignante anime pour :
 - amener le groupe à exprimer ce qui sera dit dans la scène ;
 - faire respecter le sens de ce qui est dit tout en utilisant un code en rapport avec les exigences du programme de français ;
 - amener les enfants à garder leur style familier tout en l'ajustant aux interlocuteurs (spectateurs) présumés ;
 - amener à comparer plusieurs répliques avant d'en choisir une ;
 - amener les enfants à ajouter des détails, des précisions dans leurs répliques ;
 - suggérer des mots plus adéquats, au besoin ;
 - critiquer positivement ce qui est proposé ;
 - écouter toute une scène avant de déterminer si elle est valable ;
 - veiller à ce que toutes les répliques soient fidèles aux sentiments exprimés dans les graffiti. On n'en rajoute pas exagérément. On reste « vrai ».
- Quand l'ensemble des scènes est développé, l'enseignante anime afin que les enfants se mettent d'accord sur la présentation, la façon de terminer, et le titre de la pièce ainsi réalisée.
- Ensuite, l'enseignante (ou les enfants) procède à la multiplication du scénario pour tous les enfants.
(Il nous apparaît important que chaque enfant connaisse l'entier déroulement de la pièce.)

Phase III: Expression dramatique

Organisation pratique

- L'enseignante anime le groupe, pose des questions, pour :
 - amener les enfants à réfléchir sur les temps de pratique dont ils auront besoin, sur l'organisation de leur emploi du temps, des moments de pratiques générales et des périodes qui leur seront nécessaires pour mener leur projet à bonne fin ;
 - choisir le lieu où sera présentée la pièce ;
 - déterminer à qui sera présentée la pièce et à quels moments le faire ;
 - prévoir l'aide dont on aura besoin ;
 - amener les enfants à faire des choix pour les décors, les costumes, les accessoires (qui sera responsable de quoi?) ;
 - sensibiliser les enfants au « minutage » de leur pièce, au déroulement du scénario, etc.

Jeu dramatique

- Pendant tout le temps séparant l'écriture finale du scénario de sa présentation, les enfants devront apprendre à se déplacer dans un espace donné, à utiliser leur corps dans un jeu dramatique, à tenir compte d'autres intervenants dans leur jeu de scène.
- L'enseignante devra animer l'objectivation des répétitions, de façon à :
 - amener les enfants à utiliser leur corps (gestes, mimiques) dans un jeu dramatique, à ajuster ces gestes aux sentiments exprimés ;
 - inviter les enfants à ajuster leur voix, leur jeu, aux spectateurs ;
 - amener les enfants à utiliser le ton de voix en rapport avec les sentiments exprimés (colère, douceur, larmes retenues...);
 - signaler quand ils tiennent compte ou non des intervenants dans la même scène ;
 - amener les enfants à vivre leur rôle et non pas à réciter une réplique.

Prolongements possibles

- Utiliser les graffiti pour analyser la structure des phrases, pour observer les marques des verbes avec « je », pour travailler l'orthographe d'usage à l'aide des préfixes, des suffixes, des éléments de comparaison ou de complémentarité.
- Profiter de cette occasion pour lire des dialogues, pour s'informer sur le théâtre, sur les pièces écrites pour des enfants.
- Aller voir une pièce de théâtre présentée par des professionnels et faire des comparaisons avec notre propre jeu dramatique.
- Susciter de l'intérêt pour des genres voisins comme le mime par exemple.
- S'informer sur le jeu dramatique, sur son rôle dans le passé, sur des acteurs de théâtre qu'on pourrait rencontrer. Comparer le théâtre et le cinéma.
- Etc.

Variante possible

- Au lieu de jouer la pièce devant des spectateurs, on peut envisager de réaliser une bande-vidéo qui pourrait être utilisée dans d'autres classes, comme amorce de discussion ou comme élément déclencheur d'un projet de recherche.

Hélène LANOUE et Chantal DOYEN
Enseignantes
Commission scolaire de l'Argile Bleue

DESCRIPTION

Niveau suggérés

4^e et 5^e secondaire

Objectif terminal

Faire un exposé oral à caractère informatif visant à expliquer un sujet d'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

OBJECTIF TERMINAL

Lire un article de journal ou de revue à caractère analytique sur un sujet d'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.

DURÉE

Octobre à mai

Pays ou régions suggérés

Afghanistan / Afrique Centrale / Afrique Noire / Afrique du Sud / Algérie / Allemagne (2) / Arabie Saoudite / Argentine / Bolivie / Brésil / Cambodge / Chili / Chine / Colombie / Corée (2) / Cuba / Égypte / Espagne / Éthiopie / Guatemala / Haïti / Honduras / Hong-Kong / Inde / Indonésie / Iran / Israël / Japon / Liban / Libye / Nicaragua / Pérou / Philippines / Pologne / Portugal / Salvador / Scandinavie / Suisse / Tchécoslovaquie / U.R.S.S. / Vietnam (2) / Yougoslavie / Zimbabwe

Remarques

Pendant les premières semaines, l'enseignant peut accorder une dizaine de périodes à la bibliothèque.

Par la suite, il s'agit surtout d'un travail personnel à faire à la maison ou à la bibliothèque municipale.

Techniques et outils

Le résumé

Techniques et outils

Le plan

Préparation d'un exposé oral sur un pays

Mise en situation

L'objectif du programme qui vise à la production d'un exposé oral à caractère informatif ne doit pas se dissocier de celui qui vise à la compréhension d'articles d'information.

Les élèves sont donc avisés dès le mois d'octobre qu'ils auront à présenter, au mois de mai suivant, un exposé oral à caractère informatif sur un sujet relié à l'actualité qui leur sera plus ou moins imposé. Pour se préparer, ils devront entreprendre un travail régulier pour amasser la documentation nécessaire.

Pourquoi imposer le sujet ?

Les raisons sont multiples. En voici quelques-unes. Tout d'abord, cela permet d'éviter la répétition de sujets passe-partout utilisés à divers niveaux, dans diverses matières : la drogue, la pollution, la moto, etc. Ensuite, cette délimitation d'un seul champ de recherche permet à l'enseignant d'intervenir plus facilement pour aider les élèves au cours de leur préparation. Enfin, les élèves seront plus motivés au moment de la présentation des exposés parce que, en étant assuré d'apprendre quelque chose de nouveau, ils feront un rapide tour du monde.

Pourquoi commencer au mois d'octobre ?

Si l'on veut amener un élève à expliquer clairement un sujet relié à l'actualité, il faut lui donner le temps de maîtriser ce sujet. On parle bien de ce que l'on connaît bien. Cette situation permet aussi d'éviter une recherche hâtive et limitée qui conduit généralement à un « copiage d'encyclopédie » et à la présentation d'un texte appris par cœur. L'exposé oral n'est pas une récitation. C'est plutôt une conférence ou même un cours sur un sujet donné. Il se fait devant un groupe de récepteurs dont il faut tenir compte.

Les élèves recevront donc la consigne suivante :

Faire un exposé oral à caractère informatif qui vise à expliquer la situation actuelle d'un pays, en présentant certains faits du passé qui permettent de mieux comprendre la situation présente.

Activités

1. Choix du pays

Une liste des pays, regroupés par continent, est présentée aux élèves. Pour établir cette liste, on peut se référer au volume *L'État du monde 1985* qui propose une division du monde en 35 régions qui regroupent les pays en fonction de certains points communs. Il est recommandé de tenir compte des pays dont on parle souvent et de rejeter les petits pays ou les pays déjà connus de tous (Canada, États-Unis, France, etc.).

2. Cueillir, choisir et classer les renseignements

A. Où trouver les renseignements ?

Les élèves seront invités à passer quelques périodes à la bibliothèque. À cette occasion, ils ne consulteront que des encyclopédies : *Larousse (60 vol.)*, *Le Million*, *Pays et Continents*, *Peuples du monde*. Leur objectif sera de se faire une idée générale de leur pays et de retenir quelques renseignements de base. Parallèlement à cette démarche, ils prendront l'habitude de consulter régulièrement un journal quotidien et de découper tout article concernant le sujet. Ces articles constitueront le dossier « Presse » de l'élève.

B. Prendre des notes

Les élèves prendront des notes au terme de chaque lecture. Ces notes seront consignées sur fiches.

PRENDRE DES NOTES

1. En lisant je ne copie rien.
2. Après avoir lu, j'écris de façon condensée les renseignements que je juge utiles.
3. Je n'écris que des renseignements **que je comprends**.
4. Je ne prends pas de notes au brouillon avant de faire mes fiches.
5. Je n'enregistre qu'un sujet d'information par fiche.
6. J'indique le sujet de mon information en **vedette** ou **sous-vedette**.
7. Je classe mes fiches dans l'ordre de mon plan provisoire.
8. Je classe mes fiches dans l'ordre de mon plan définitif.

3. Faire un plan provisoire

Au début du mois de janvier, les élèves réaliseront un plan provisoire de l'exposé oral qu'ils devront présenter au mois de mai. Il s'agit surtout de mettre de l'ordre dans les renseignements déjà recueillis et de dégager les points d'intérêt les plus susceptibles de bien faire comprendre la situation du pays.

4. Compléter la cueillette des renseignements

Les élèves seront amenés à consulter davantage des reportages qui ont été publiés sur leur sujet soit dans des journaux, soit dans des revues. Dans ce dernier cas, on les aidera à se servir d'un index comme *Point de Repère* (antérieurement *Periodex*). Ils pourront aussi lire certains essais qui traitent de leur pays ou certains romans qui ont ce pays pour cadre. Rien ne les empêchera de visionner certains documentaires que la télévision diffuse régulièrement.

5. Faire un plan détaillé et définitif

1. Définir une IDÉE DIRECTRICE autour de laquelle viendront se greffer les informations. L'idée directrice peut être présentée en plusieurs phrases ou en plusieurs paragraphes courts.

Exemple :

À la suite de la mort, le 12 avril 1985, de son leader, Enver Hodja, l'ALBANIE reste un pays très mystérieux. Pendant les 40 ans de son règne, Hodja, dernier disciple avoué de Staline, a maintenu son pays dans un isolement superbe et farouche, au nom d'une « opposition résolue à l'impérialisme américain et au social-impérialisme soviétique ».

Sous la gouverne de Ramiz Alia, le numéro deux du régime albanais depuis 1982, l'Albanie s'ouvrira-t-elle au monde extérieur ?

2. Établir le PLAN DÉFINITIF de l'exposé oral en fonction de l'idée directrice. Le plan définitif est une réorganisation des éléments du plan provisoire. Ceux-ci ne seront plus nécessairement présentés selon des regroupements homogènes (géographie, population, économie, histoire, problèmes, etc.) mais bien plus en fonction de l'idée directrice.

6. Préparer l'exposé oral

1. Reclasser ses fiches en fonction de son plan définitif. Choisir les renseignements à conserver et rejeter les autres. Lors de cette étape, l'élève peut être amené à constater que certains renseignements sont incomplets ou insuffisants et qu'un complément d'information est nécessaire.
2. Dessiner une carte géographique, soit sur carton, soit sur acétate. Cette carte, qui permettra de situer le pays par rapport aux pays voisins, doit être un moyen d'aider l'orateur dans son exposé et permettre aux récepteurs de mieux comprendre certaines informations. L'élève pourra y inscrire des renseignements concernant les différentes régions, les cours d'eau, le relief, le climat, la végétation, les villes, la répartition des populations, etc. Mais, de toutes façons, il faudra que la carte reste claire et utile tant pour l'orateur que pour les récepteurs. Il ne faudra donc pas surcharger cette carte d'une masse d'informations plus ou moins utiles. Il faudra choisir les éléments à y intégrer en fonction de l'idée directrice.
3. Préparer son exposé en se servant d'abord des fiches et de la carte, ensuite du plan détaillé et de la carte. Il ne faut absolument pas rédiger un texte à apprendre « par cœur ». L'élève doit s'entraîner, si possible devant un témoin, à présenter son sujet de la façon la plus naturelle possible.

Objectivation

Suis-je prêt(e)?

A. Préparation à long terme

1. Est-ce que les informations que je ramasse au cours des périodes de recherche qui me sont accordées, me semblent suffisantes?
2. Est-ce que cette information recueillie témoigne de l'efficacité de mon travail?
3. Est-ce que j'organise mes notes sur fiche en fonction d'un PLAN PROVISOIRE?

B. Préparation à moyen terme

1. Est-ce que j'ai défini l'IDÉE DIRECTRICE de mon exposé?
2. Est-ce que j'ai établi un PLAN DÉFINITIF DÉTAILLÉ en fonction de l'idée directrice?
3. Est-ce que j'ai la conviction que ce plan me permet de présenter les principaux aspects de mon sujet?
4. Est-ce que j'ai préparé les documents dont j'aurai besoin pour présenter mon exposé?

C. Préparation à court terme

1. Est-ce que j'ai préparé une INTRODUCTION qui me permet de bien situer les auditeurs tout en suscitant leur intérêt?
2. Est-ce que j'ai organisé mes informations en fonction de mon plan?
3. Est-ce que je fais suffisamment la distinction entre les informations essentielles et celles qui sont secondaires ou anecdotiques?
4. Est-ce que je comprends bien clairement les informations que j'ai retenues?
5. Est-ce que mon exposé sera autre chose qu'une simple énumération d'informations mises bout à bout?
6. Est-ce que j'ai pensé à livrer mes informations dans un langage que mes récepteurs peuvent comprendre?
7. Est-ce que j'ai envisagé d'utiliser des comparaisons pour mieux faire comprendre une information? Est-ce que j'ai pensé à comparer mon information à quelque chose de connu des récepteurs?
8. Est-ce que j'ai préparé quelques notes claires qui me seront utiles à certains moments (chiffres, statistiques, définitions, mots étrangers, noms propres, etc.) mais dont je ne serai pas esclave?
9. Est-ce que j'ai prévu d'écrire au tableau ou de présenter sur des cartons ou des acétates des notions difficiles? (v. #7)
10. Est-ce que j'ai pensé à la façon dont j'utiliserais la carte géographique, le tableau ou tout autre moyen?
11. Est-ce que j'ai tenu compte de la distance qui me sépare des auditeurs les plus éloignés si je dois montrer des documents ou des objets?
12. Est-ce que j'ai la conviction que les moyens que j'ai choisis me permettent soit d'être plus clair, soit de susciter ou de maintenir l'intérêt, et non pas de simplement « meubler » le temps ou l'espace?
13. Est-ce que, lors de mes répétitions, j'ai pensé que je devrais adopter un débit varié, ni trop lent, ni trop rapide.
14. Est-ce que j'ai pensé que je devrais parler assez fort pour être entendu de tous?
15. Est-ce que j'ai pensé que je m'adresserais à un groupe de jeunes, que je serais debout et devrais faire face aux récepteurs?
16. Est-ce que j'ai pensé au maintien que j'adopterais pendant l'exposé?
17. Est-ce que j'évite d'utiliser la première personne (« je crois », « je pense », « à mon avis », « il me semble que », etc.)?

Jean-François MOSTERT
*Commission Scolaire
Régionale de Chambly*

DESCRIPTION

Niveau suggéré
secondaire, collégial

Objectifs de l'étudiant

- Pouvoir lire correctement, dans les dictionnaires étudiés, les signes pertinents à l'étude des canadianismes.
- Pouvoir découvrir les canadianismes à partir de ces ouvrages de référence.
- Connaître les limites de chaque dictionnaire ou lexique.
- Savoir relever les contradictions apparentes entre les différents ouvrages de référence et en donner une explication plausible.

Matériel nécessaire

À la rigueur, des photocopies des articles de dictionnaire pertinents à la théorie de l'exposé sont suffisantes ainsi que certains exercices pratiques. Nous donnons à la fin des exemples d'exercices qui peuvent être utilisés comme exercices d'apprentissage, comme auto-évaluation ou évaluation tout simplement.

Durée

Deux cours vraisemblablement. On aurait avantage à photocopier quelques étymologies du *Petit Robert* pour vérifier si les élèves peuvent lire correctement les abréviations et la ponctuation employées.

Les canadianismes et les dictionnaires

L'étude des canadianismes peut difficilement se faire sans le recours à certains ouvrages de référence comme les dictionnaires généraux de la langue française, les principaux glossaires ou lexiques québécois et même sans l'aide d'un bon dictionnaire anglais. Comme ces ouvrages ne sont pas toujours d'une lecture facile, nous voulons proposer ici une façon d'initier les élèves à l'interprétation correcte des différents indices qu'ils fournissent en ce qui a trait aux canadianismes. Ce qui suppose évidemment que l'on s'entende d'abord sur la définition même d'un canadianisme.

A. La définition du canadianisme

Nous empruntons la définition du canadianisme au volume d'introduction du *Trésor de la langue française au Québec* :

« On appelle CANADIANISME tout mot, sens ou expression usité au Québec, qui ne fait pas partie du français standard et qui présente une différence significative par rapport à ce français. »

Le français standard est l'usage correct, l'usage officiel. Un dictionnaire général de la langue française donne ordinairement l'usage officiel mais aussi les usages courants qui ne sont pas jugés corrects. Ces usages qui ne sont pas officiels, qui ne sont pas le français standard, (si un mot est un canadianisme il entre dans cette catégorie d'usages non officiels) sont toujours accompagnés d'une mention restrictive. Les mentions restrictives qui nous intéressent dans l'étude des canadianismes sont surtout celles d'ordre géographique et historique.

Ainsi, dans *Le Petit Robert*, les notations « région. », « dial. », « au Canada », sont des restrictions géographiques. « Vx. », « vieilli », « anciennement », sont des restrictions historiques.

De façon concrète, un canadianisme peut être :

1. un mot qui est dans un glossaire ou un lexique québécois ;
2. un mot qui n'est pas dans le dictionnaire général du français contemporain ;
3. un mot dont le sens n'est pas dans le dictionnaire général du français contemporain ;
4. un mot dont le sens est dans le dictionnaire général du français contemporain mais qui est accompagné d'une mention restrictive au plan géographique ou historique.

B. Les indices que fournissent les dictionnaires et les glossaires

Le Petit Robert

Le Petit Robert n'est ni complet ni parfait mais c'est un bon dictionnaire général du français contemporain qui peut indiquer directement ou indirectement au chercheur qu'il est en présence d'un canadianisme.

1. Cas où le mot n'est pas dans le dictionnaire français

Le fait que l'on ne retrouve pas des mots comme « quétaine », « robineux », « maganer », « naiseux », « enfirouâper », « pocher ou moffer un examen » dans *Le Petit Robert* est déjà un indice certain que ces mots ne sont pas du français standard et vraisemblablement des canadianismes puisqu'ils sont employés au Québec.

2. Cas où le mot français n'a pas le sens québécois

Il s'agit également d'un canadianisme lorsqu'un mot apparaît dans *Le Petit Robert* sans le sens particulier qu'il a au Québec. C'est ainsi pour les mots suivants qui apparaissent dans le dictionnaire du français contemporain sans le sens où ils sont employés au Québec :

- « appointment » dans le sens de « rendez-vous » ;
- « minoune » : « vieille automobile en mauvais état » ;
- « canard » : « bouilloire » ;
- « s'écarter » : « se perdre, s'égarer ».

3. Cas où le sens québécois apparaît dans le dictionnaire français

— L'origine canadienne attestée dans l'étymologie

Parmi les canadianismes qui sont relevés par *Le Petit Robert*, il y en a qui font maintenant partie du français standard. Voilà qui semble en contradiction totale avec la définition même du canadianisme. Le mot est alors un canadianisme non pas parce qu'il est en usage plus ou moins exclusif au Québec mais parce qu'il provient du Québec. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'origine canadienne du mot est ordinairement indiquée dans l'étymologie du mot par des mentions comme « mot canadien », « du Canada », « au Canada ». C'est ce que l'on peut trouver aux mots « caribou », « ouaouaron », « ouananiche » et, de façon plus ambiguë, au terme « maskinongé ».

Il faut noter que parfois les données étymologiques ne sont pas qu'au début de l'article mais également au commencement des divisions ou des subdivisions de ce même article. C'est le cas pour « épinette » où on retrouve au début du sens II. (1864) et un peu plus loin, entre crochets, « Au Canada: 1664 ». Ceci signifie que le mot « épinette » est apparu dans un écrit français avec le sens de « épicea » ou « espèce de sapin du Canada » en 1664 pour la première fois, semble-t-il. Mais ce sens viendrait du Canada et serait attesté dans un écrit canadien dès 1664.

CARIBOU [karibu]. *n. m.* (1607; mot canadien, de l'algonquin). Renne du Canada. *Des caribous.*

MASKINONGÉ [maskinɔ̃ʒe]. *n. m.* (1709; mot algonquin « brochet difforme ou très gros »). Poisson d'eau douce du Canada, apparenté au brochet. « Des poissons d'une beauté sans pareille, pour leur grosseur, comme brochets, depuis deux pieds jusqu'à trois ou quatre pieds de long, des maskinongés, nommés ainsi en sauvage, à peu près ressemblants au brochet » (BOUCAULT).

OUAOUARON [wawarɔ̃]. *n. m.* (1632; mot iroquois « grenouille verte »). [Au Canada]. Grenouille géante d'Amérique du Nord pouvant atteindre 20 cm de long, et dont le coassement ressemble à un meuglement. Syn.: *Grenouille mugissante, grenouille-taureau.* « Les ouaouarons priaient dans les mares qui se dessécheraient » (V.-L. BEAULIEU).

OUANANICHE [wananɪʃ]. *n. f.* (1897; *annanish*, 1875; mot indien [Montagnais] « le petit égaré »). [Au Canada]. Saumon d'eau douce. « Un ciel de ouananiche et de fin d'automne » (G. MIRON).

I. ÉPINETTE [epinet]. *n. f.* (1380, *h. XIII* « petite épine », de *épine*).

I. Agric. (1732; « cage », v. 1360). Cage en osier, à compartiments, où l'on met de la volaille à engraisser. **V. Mue.**

II. (1864). Se dit de certaines espèces de sapin ou de résineux. — [Au Canada: 1664]. *Épicéa**. « Menaud, lui, s'était assis au pied d'une épinette, et personne ne l'eût distingué d'entre les racines » (SAVARD). *Épinette blanche, noire. Épinette rouge*: mélèze d'Amérique. — *Gomme d'épinette. Bière d'épinette.* « Des hommes [...] sirotent un pepsicola [...], une bière d'épinette, un seven up » (GODBOUT).

MAGASINAGE [magazinaz], n. m. (1675; de *magasin*). *Comm.* Action de mettre en magasin, en dépôt — *Par ext.* Durée du séjour des marchandises en magasin. ◦ Traduction proposée pour *shopping* (employé au Canada).

1. SOUPER [supe], n. m. (980; du rad. de *soupe*).
• 1° *Vx* ou *région.* (Belgique, Canada, Suisse, etc.). Repas du soir. **V. Dîner.** « *Ces soupers de famille, le soir, autour de la lampe* » (R. ROLLAND).
• 2° (v. 1830). Repas ou collation qu'on prend à une heure avancée de la nuit, après le spectacle, au cours d'une soirée. « *Vers minuit, un joyeux souper terminait la séance de travail* » (GAUTIER).

BUILDING [bildiŋ], n. m. (1895; mot anglo-amér., de *to build* « construire »). Vaste immeuble moderne, à nombreux étages. « *Le building monte! vingt puits d'ascenseurs le perforent de bout en bout* » (DUHAM).

LABEL [label], n. m. (1906; mot angl. « étiquette », de l'a. fr. *label*, var. de *lambeau*). *Anglicisme.* Étiquette ou marque apposée sur les produits vendus par les adhérents d'un syndicat professionnel. — *Label de garantie d'un vêtement.* ◦ **HOM.** *Labelle.*

— Mention restrictive d'ordre géographique

Plus fréquemment, c'est la mention restrictive qui est l'indice d'un canadianisme. Ainsi « magasinage » au sens de « faire des courses » est un canadianisme et le dictionnaire le note en ajoutant « employé au Canada » :

Souvent on retrouve la mention « région. », ce qui veut dire emploi limité à une ou plusieurs régions de la francophonie. C'est ce que l'on retrouve au mot « souper » quand il a le sens de « repas du soir ». *Le Petit Robert* précise même que les régions où cet emploi a lieu sont surtout la Belgique, le Canada et la Suisse.

— Mention restrictive d'ordre historique

Le mot « souper » était également accompagné de la mention « vx. » qui est une restriction d'ordre historique. Dans le sens de « repas du soir » dire « souper » au lieu de « dîner » est une forme archaïque de parler pour les Français. Comme au Québec cet emploi est encore courant il devient un particularisme de notre langue, un canadianisme. On le voit, un sens que l'on retrouve dans *Le Petit Robert* précédé des mentions « vx. » ou « vieilli » est un canadianisme, à la condition d'être encore employé couramment au Québec.

4. Quelques pièges à éviter

— « Vient de l'anglais » ou « de l'anglais » ne veut pas dire « anglicisme ».

Dans *Le Petit Robert*, quand un emploi de l'anglais n'est pas accepté dans le français standard on retrouve, en dehors de l'étymologie, les mentions « anglicisme » ou « emploi critiqué ». Par exemple, « building » qui est un mot d'origine américaine est parfaitement français tandis que « label » qui vient pourtant de l'ancien français n'est plus un bon emploi français, c'est un anglicisme !

— « Anglicisme » ne veut pas dire « canadianisme ».

Plusieurs canadianismes viennent de l'anglais ou de calques de l'anglais mais lorsque *Le Petit Robert* mentionne « anglicisme » il s'agit alors d'un emploi anglais qui a cours en France et qui par conséquent n'est pas plus ou moins exclusif au Québec. Il ne peut pas être question d'un canadianisme dans ce cas. Les mots « shopping », « jogging », « joint », « parking » et autres du genre sont des anglicismes mais pas des canadianismes.

Le Dictionnaire général de la langue française au Canada (DGLFC)

Cet ouvrage de Louis-Alexandre Bélisle est en vérité le seul vrai dictionnaire général de la langue québécoise en ce sens qu'il est le seul à donner les sens français des mots et leurs sens québécois. La plupart des ouvrages qui portent le titre de « Dictionnaire canadien » ou de « Dictionnaire québécois » sont en réalité des glossaires ou ce qu'on appelle aujourd'hui des dictionnaires différentiels : ils ne relèvent que les sens québécois différents du français officiel.

Les sens français

À chaque article de son dictionnaire, Bélisle commence toujours par donner le ou les sens français, s'il y en a, puis il donne le ou les sens québécois, s'il y a lieu. Les sens français relevés par Bélisle sont tirés de l'abrégé du dictionnaire de Littré fait et publié par Beaujean en 1874 ! Ces sens ont parfois vieilli sans que Bélisle ne le signale. S'en méfier ! Ne pas oublier qu'un sens français vieilli mais encore en usage courant au Québec est une forme de canadianisme. Et dans ce cas, le DGLFC peut souvent nous induire en erreur.

Les sens québécois

Les sens québécois sont toujours précédés par une fleur de lys, un C encerclé ou un X encerclé. Dès que dans un article un de ces trois signes apparaît, tout ce qui suit est québécois. Les petites croix ne sont qu'une façon de séparer les nuances de sens.

— La fleur de lys

La fleur de lys précède les canadianismes populaires et folkloriques représentés par certains archaïsmes et autres mots qui ne sont pas reçus dans le français standard :

— Le X encerclé

Le X encerclé indique ordinairement les anglicismes, les barbarismes et autres impropriétés pour lesquelles existent, dans le français standard, de réels équivalents :

— Le C encerclé

Ce signe indique les canadianismes de bon aloi qui représentent des réalités nord-américaines ayant trait à la faune, la flore, la toponymie, les unités de poids et de mesure, le droit, etc., et qui sont dignes d'être reconnues sur le plan international :

Le DGLFC est d'une grande utilité dans l'étude des canadianismes, surtout pour les canadianismes récents, mais il ne faut jamais lui faire totalement confiance. Il fait des oublis (pourquoi « avant-midi » est-il considéré français ?), il commet des erreurs (« épinette » employé seul ne semble pas être un canadianisme car le C n'apparaît que devant les expressions « épinette blanche », « épinette rouge », etc.), il se contredit parfois d'une édition à l'autre (« banc de neige » n'était pas un canadianisme dans l'édition de 1971 mais l'est devenu en 1979!), et certaines notations sont sans explication. Il faut toujours confronter les affirmations de ce dictionnaire à d'autres ouvrages.

Le Glossaire du parler français au Canada (GPFC)

Un autre ouvrage qui peut être très utile dans l'analyse des canadianismes est le *Glossaire du parler français au Canada*. Cet ouvrage a été publié en 1930 par la Société du parler français au Canada. Contrairement au dictionnaire de Bélisle, le GPFC ne relève que les mots qui ont un ou plusieurs sens québécois, il ne donne pas les mots et leurs sens en français standard. On en conclut qu'aussitôt qu'un sens apparaît dans ce glossaire c'est un canadianisme. Mais aucun ouvrage n'est exhaustif et il se peut fort bien qu'un canadianisme ne soit pas relevé dans le GPFC, surtout si la formation de ce canadianisme est postérieure à 1930! Pour illustrer ce que l'on trouve dans le GPFC, au mot « réduit », ce glossaire ne donnera aucun des sens que l'on retrouve dans *Le Petit Robert* mais trois sens québécois :

fouille (Il mouillées. Voy. *fouiller*) n. f. Ouverture faite en fouillant la terre, pour creuser un canal, des fondations, pour mettre à découvert de vieux monuments ensevelis, etc. : *faire des fouilles*.
✦ Culbute, embardée : *prendre une fouille*.

gabotage n. m. ✦ Action de *gaboter*.
gaboter v. c. ✦ Attendre le vent, en parlant d'un navire à voile. + Fig. Flâner, aller sans but apparent de côté et d'autre : *il gabote autour des bâtiments*, il flâne près de l'étable. (GL).

adapteur n. m. ☉ Voy. *Adaptateur*.

adaptateur, trice, n. m. et f. Celui, celle qui adapte une œuvre : *l'adaptateur d'une pièce à la télévision*. + Appareil qui permet d'adapter un organe à un autre, un manche à un outil, etc. La partie même qui s'adapte : *grâce à un adaptateur, cette polisseuse se transforme en brosse à plancher*.

époiler v. s. ☉ *Épiler*. + *Étriller*.

mascabina ou maskouabina n. m. ☉ Nom indien du sorbier d'Amérique, aussi appelé *mascon*.

parcomètre n. m. ☉ Compteur de stationnement.

Réduit (reɔwi) s. m.

|| 1° Sève d'érable réduite, épaissie par l'évaporation. Ex. : Boire du *réduit* en se levant est excellent pour la santé.

|| 2° Pièce pour joindre ensemble deux bouts de tuyaux de diamètres différents, manchon de réduction.

|| 3° Châssis à pièce mobile dont se servent les menuisiers pour mesurer.

2. RÉDUIT [reɔqi]. n. m. (*Reduiz*, v. 1180; lat. pop. *reductum*, p. p. de *reducere* « qui est à l'écart »; d'apr. *reduire*). • 1° Vx. Petit logement retiré; retraite. • 2° Mod. (d'apr. *réduit* 1). Local exigu, généralement sombre et pauvre. V. *Cagibi*, *galetas*, *soupenote*. « Ce *réduit* qualifié laboratoire » (DUHAM.). « La chambre où il dormait était un *réduit* sans fenêtres et sans portes » (R. ROLLAND). •

3° (1680). Recoin, enfoncement dans une pièce. « Dans le réduit obscur d'un alcôve enfoncée » (BOIL.). V. **Niche**. Réduit servant de placard. •
4° Fortif. (Vx). Petit ouvrage construit à l'intérieur d'un plus grand ou en arrière, pour assurer une retraite. Réduit d'un château fort (donjon). Mar. Réduits blindés, réduit central des anciens cuirassés. • Fig. « Mes souvenirs véritables, forcés dans leur réduit, vont paraître au jour » (MAUROIS).

Couverte (kuvɛrt) s. f.

|| Couverture de lit, de cheval, de voyage. Ex.: Une couverture de laine.

Vx fr. - M. s.

Dial. - M. s., Anjou, Auvergne, Belgique, Berry, Bourgogne, Champagne, Hainaut, Lorraine, Maine, Nivernais, Normandie, Picardie, Poitou, Saintonge, Ardenne, Suisse.

Fr. - En parlant des couvertures de lit, *couverte* ne se dit plus que de celles qu'emploient les militaires en garnison ou en campagne.

Can. - *Couverte*-m. s.

Couvacle (kuvakk) s. m.

|| Couvercle.

Vx fr. - M. s.

Dial. - M. s., Berry, Nivernais.

BAVASSER — Le mot **bavasser**, dérivé de *baver*, est à la veille de s'effacer du vocabulaire français. Il était très employé aux XV^e et XVI^e siècles aux sens de « bavarder, parler à tort et à travers, dire des niaiseries ». Dire *ce paresseux passe son temps à [BAVASSER]*, c'est commettre un archaïsme. Après avoir désigné pendant quelque temps le fait de « parler en articulant mal, de façon défectueuse » **bavasser** a pris dans le langage populaire de certaines régions de la France le sens de « débiter des propos médisants », acception voisine de celle que le langage populaire lui donne au Canada: « relater par indiscretion ou par malice », définition du verbe **rappor**ter. Au lieu de *je me méfie de mon jeune frère qui va tout [BAVASSER] à mes parents*, on dit correctement *je me méfie de mon jeune frère qui va tout rapporter à mes parents*.

Le but avoué et évident des auteurs du GPFC était de montrer que le parler québécois, à une époque où il était dénigré et particulièrement menacé par l'influence anglaise, était surtout du français: du français archaïque ou dialectal mais du français. L'article « couverte » illustre bien ce que nous avançons ici:

L'indication « vx. fr. - M. s. » signifie qu'en vieux français (français antérieur au XVII^e siècle, en général) le mot « couverte » avait le même sens que « couverture de lit, de cheval, de voyage ». Il s'agit donc d'une ancienne façon de parler que nous avons perpétuée au Canada pendant qu'en France l'usage se limitait aux couvertures « qu'emploient les militaires en garnison ou en campagne »: c'est le sens de « Fr. », c'est-à-dire « en français standard, en 1930 ». « Couverte » dans le sens de « couverture de lit » ne s'est pas uniquement perpétué au Québec, selon le GPFC le mot avait encore le même sens, toujours en 1930, dans tous les dialectes énumérés après la mention « Dial. - M. s. » qui veut dire « dans les dialectes suivants, le mot a la même signification ».

Parfois ce n'est que la prononciation qui est canadienne alors que tout le reste est conforme au français standard:

Par exemple, la prononciation (kuvark) est l'ancienne prononciation française (ce qui est attesté par la mention « Vx. fr. - M. s. ») que l'on retrouve encore au Québec et dans deux dialectes de France: ceux du Berry et du Nivernais (attesté par « Dial. - M. s., Berry, Nivernais. »).

Le GPFC n'est évidemment pas parfait et il faut en être conscient pour faire une bonne interprétation de ses données. Il est donc très important de se rappeler que l'œuvre ne consigne que le parler québécois antérieur à 1930, les expressions plus récentes n'y apparaissent pas évidemment. Il faut également se souvenir qu'à l'époque il était courant de censurer les expressions un peu trop crues! Enfin, les formes que l'on prétend retrouver dans d'autres dialectes romans sont exactes dans la mesure où le sont les glossaires de ces différents dialectes.

Le Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada (DDLFC)

Ce dictionnaire ne traite que des mots où l'usage québécois diffère du français standard. Composé par Gérard Dagenais, ce dictionnaire est publié pour la première fois en 1967. Une édition revue et plus complète est parue en 1985. Ce dictionnaire explique clairement pourquoi une expression est inacceptable en français et suggère alors un bon équivalent français à employer. On peut être parfois agacé par le ton un peu moralisateur de certains passages mais l'ouvrage est très pédagogique, il explique bien à qui se donne la peine de lire en entier l'article consulté. Ce dictionnaire, par exemple, est utile pour l'étude des canadianismes qui viennent d'anciens mots français ou de termes dialectaux:

Mais ce dictionnaire est surtout bien apprécié dans l'analyse des canadianismes d'origine anglaise comme on peut le constater dans l'exemple qui suit :

En somme, le DDLFC est un excellent ouvrage de consultation dans l'analyse des canadianismes, l'inconvénient c'est tout simplement qu'il ne traite pas plus d'expression québécoise ! Comme l'auteur le suggère lui-même, dans l'avant-propos, on aura intérêt à prendre connaissance en premier lieu des articles suivants : anglicisme, archaïsme, barbarisme, camping, canadianisme et solécisme.

Le Harrap's

Dans l'étude des anglicismes canadiens on aura avantage à consulter un dictionnaire anglais et le *Harrap's* est un ouvrage à recommander. Ce dictionnaire, qui a connu plusieurs révisions depuis sa première publication en 1940, est un ouvrage britannique, ne l'oublions pas. Même si on y relève souvent les usages américains, ce dictionnaire est loin d'être complet à ce chapitre. C'est là une lacune importante pour l'étude des anglicismes canadiens qui très souvent viennent de l'américain.

Ce dictionnaire est avant tout un dictionnaire de traduction et les services qu'il peut rendre dans l'étude des anglicismes sont quand même limités. Souvent on ne pourra déceler un anglicisme que si l'on connaît bien la forme anglaise correspondant à l'expression québécoise fautive. Ainsi on ne pourra s'apercevoir que l'expression « bien-être social » est une mauvaise traduction de l'anglais que si l'on connaît l'expression anglaise correspondante « social welfare ». En effet, si on consulte à « welfare » on verra que « social w. (mis pour "welfare") » n'est pas traduit par « bien-être social » mais par « sécurité sociale ».

De même il faut savoir que « roman-savon » équivaut à « soap opera » en anglais et en cherchant le mot anglais « soap » on lira ceci : « F : U.S. : S. opera, » c'est-à-dire « Familier, United States, Soap opera », ce qui veut dire « en parler familier, aux États-Unis, l'expression « Soap opera » se traduit par « feuilleton mélodramatique, sentimental, de radio, de télévision ».

Quelquefois c'est en procédant à l'inverse que l'on peut avoir la preuve que nous avons affaire à une expression québécoise. Ainsi en consultant les formes françaises « drave », « draver », « draveur », pour voir comment elles sont traduites en anglais on peut lire après chacune « Fr.C. », c'est-à-dire « français canadien ». C'est la preuve que ces trois mots sont des canadianismes.

En résumé, le *Harrap's* peut vous aider si vous connaissez l'anglais ! Et encore cette aide est-elle limitée.

DRASTIQUE — Les adjectifs français et anglais **drastique** et **drastic** viennent d'un mot grec qui avait, en parlant des choses, le sens d'« efficace, énergique ». L'adjectif français appartient exclusivement au vocabulaire de la médecine et il ne se dit que des purgatifs dont l'action est énergique : *l'huile de ricin est un remède drastique*. Par extension, le mot s'emploie substantivement pour désigner un purgatif énergique : *l'aloès est un drastique*. L'adjectif anglais **drastic** se dit de même des purgatifs, mais il s'emploie aussi dans le vocabulaire général aux deux sens de « rigoureux, énergique » à propos de moyens, de précautions, de dispositions restrictives d'une loi, d'un contrat, et de « massif, très considérable » à propos de réductions de personnel, de prix, de production, de dépenses, etc., dans l'administration, le commerce et l'industrie. On commet un anglicisme en disant, par exemple, *prendre des mesures [DRASTIQUES] pour redresser une situation compromise* au lieu de *prendre des mesures énergiques* ou *des moyens rigoureux...*, ou *faire des coupures [DRASTIQUES] dans les dépenses* au lieu de *faire des coupures massives* ou *considérables dans les dépenses*, etc. L'adjectif anglais **drastic** a donné un dérivé, l'adverbe **drastically**. L'adverbe [DRASTIQUEMENT] employé parfois au Canada au lieu d'**énergiquement** ou **rigoureusement** : *les circonstances exigent qu'on agisse [DRASTIQUEMENT]* n'existe pas en français. C'est un autre anglicisme.

welfare [wɛləɹ], s. Bien-être m ; prospérité f. Social w., sécurité sociale. Child w., enfant w., protection f de l'enfance. Infant w. centre, consultation f de nourrissons. W. work, assistance sociale. W. worker, assistance sociale. W. State, État providence.

soap [sɔʊp], s. Savon m. Cake of s., (pain m) de savon ; savonnette f. Household s. — savon de Marseille. S. manufacturer, fabricant m de savon. S. factory, savonnerie f. The s. industry, l'industrie savonnaire. F : U.S. : S. opera, feuilleton mélodramatique, sentimental, de radio, de télévision (diffusé aux frais d'une maison commerciale). S.a. SHAVING SOAP, SOFT-SOAP¹, 'soap-box, s. Caisse f à savon. F : S.-b. orator, orateur de carrefour. 'soap-bubble, s. Bulle f de savon. 'soap-dish, s. Porte-savon m inv. 'soap-powder, s. Dom. Ec : Savon m en poudre.

drave [dra:v], s.f. Fr.C. : Floating, drive (of logs). **draver** [dra:v], v.tr. Fr.C. : To float, drive (logs). **draveur** [dra:vɛ:r], s.m. Fr.C. : Driver, raftsman, rafter, wood floater.

Le Petit Robert

2. **JOB** [dʒɔb]. n. m. (v. 1950; mot angl.). Fam. Travail rémunéré, qu'on ne considère généralement pas comme un véritable métier. *Étudiant qui cherche un job.*

Le Petit Robert

3. **JOINT** [ʒwɛ̃]. n. m. (v. 1970; arg. amér. *joint* [même o. que le français *joint*] «piqûre hypodermique; cigarette de marijuana»). Arg. Drogue à fumer. V. **Haschisch**.

DGLFC de Bélisle

BANC n. m. Long siège pour s'asseoir. ◦ *Banc d'église*, siège où une famille a le droit de se placer. ◦ *Banc d'œuvre*, siège affecté aux membres de la fabrique, etc. ◦ *Banc des accusés*, le banc où, dans une cour d'assises, sont placés les accusés. ◦ *Banc du roi ou de la reine*, cour souveraine en Angleterre, où le roi siégeait en personne. Au Canada, cour qui juge les appels au niveau provincial. ◦ En t. de mar. *Banc de sable* et absolument *banc*, écueil, grand amas de sable et de vase. ◦ *Banc de glace*, masse de glace flottante ou immobile. ◦ *Banc de poissons*, grande troupe de poissons d'une même espèce. ◦ *Banc de pierre*, chaque lit de pierre dans une carrière. ◦ *Banc d'essai*, établi ou chevalets sur lesquels on installe les moteurs d'automobile pour en vérifier le fonctionnement. *Banc de neige*, congère. ◦ *Banc de brume*, amas de brume au niveau de la mer ou du sol.

Le Petit Robert

CAR-FERRY [karfɛrɛ ou karfɛri] n. m. (v. 1960; mot angl., de *car* «voiture», et *ferry* «passage»; d'ap. *ferry-boat*). Anglicisme. Bateau servant au transport, à la fois des passagers et de leur voiture. *Traversée de la Manche en car-ferry*, en ferry-boat, en aéroglisseur. Pl. *Des car-ferris* [karfɛriz].

Le Glossaire

Barguiner (barginé) v. tr. et intr.
|| 1^o tr. (absolt) *Marchander (absolt)*. Ex.: Il a acheté mon cheval sans barguiner.
Vx fr. - *Barguiner, barguinier, barguigner, barguignier, bargaigner* — m. s.
Dial. - *Barguigner* — m. s., Anjou, Bourgogne, Normandie, Picardie, Saintonge: *bargaigner* — m. s., Bas-Maine.
|| 2^o intr. *Barguigner*, hésiter à prendre un parti.
Ex.: À quoi bon tant barguiner?
Vx fr. - *Barginer* — m. s.
Dial. - *Barginer* — m. s., Anjou.
Fr. - *Barguigner* ne s'emploie plus que figurément, au sens de: hésiter à prendre un parti.

Exercices

- Pour les expressions soulignées dans les phrases suivantes, choisissez l'appellation qui convient.
 - archaïsme français
 - anglicisme
 - canadianisme
 - terme français
 - autre
 - J'ai un bon *job* pour les fins de semaine.
 - Il est toujours en train de fumer son *joint*.
 - Son auto est dans le *banc de neige*.
 - À Lévis, j'ai pris le *car-ferry* pour me rendre à Québec.
 - J'ai essayé de *barguigner* mais c'était inutile, il ne voulait pas baisser le prix.
- Répondre VRAI ou FAUX.
 - «Vient de l'anglais» que l'on peut lire dans les étymologies du *Petit Robert* est l'indication que ce mot est un anglicisme.
 - Le seul vrai dictionnaire de la langue québécoise est le *Glossaire*.
 - Le X placé avant le sens recherché indique ordinairement une forme d'anglicisme.
 - La mention «anglicisme» dans *Le Petit Robert* est un indice certain qu'il s'agit là d'un canadianisme.
 - Dans *Le Petit Robert*, la mention «région.» veut dire un emploi dialectal qu'on ne retrouve qu'en France.
- Répondre aux questions suivantes.
 - Énumérez les notations qui peuvent, dans *Le Petit Robert*, indiquer qu'il s'agit d'un canadianisme:

 - Si un mot employé au Canada n'est pas dans *Le Petit Robert* il s'agit sûrement d'un(e) _____
 - Si l'on retrouve le sens du mot étudié dans le dictionnaire de Bélisle et dans *Le Petit Robert* sans mention particulière, c'est certainement un(e) _____
 - Si le sens du mot étudié au Canada apparaît dans *Le Petit Robert* précédé de la mention «région.», il s'agit sûrement d'un(e) _____
 - Le dictionnaire de Dagenais est un ouvrage très utile en particulier pour l'étude des _____

Claude TREMBLAY
Collège Marie-Victorin