

***La Grande séduction* pour le français parlé québécois : comment ne pas manquer le bateau?**

Linda de Serres
Université du Québec à Trois-Rivières
Canada

Natallia Liakina
Université Mc Gill
Canada

Introduction

L'usage des documents authentiques en salle de classe n'est pas récent (Holec, 1990; Lebre-Peytard, 1990; Riel-Salvatore et Six, 1990). Depuis les débuts de l'approche communicative jusqu'à nos jours ces « documents [...] non transformés et non simplifiés [...] » (Duda *et al.*, 2008 : 277), « [...] produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue [...] » (Cuq et Gruca, 2009 : 431), sont utilisés en classe à des fins de communication. Leur richesse n'a d'égal que l'étendue de leur typologie. Elle couvre tant les documents de la vie quotidienne (p. ex. : menus de restaurant), ceux d'ordre administratif (p. ex. : fiche d'inscription), ceux de nature médiatique (p. ex. : publicité, chanson, entrevue), ceux à teneur iconographique (p. ex. : caricatures, photographies), que « [...] ceux qui allient textes et images (films, [...]) » (Cuq et Gruca, 2009 : 432).

Depuis la fin du 20^e siècle, avec l'approche coactionnelle et coculturelle, l'apprenant de langue devient maître de sa destinée par le rôle d'« acteur social » qui lui est à présent conféré (de Serres, 2009). Cette intention prend appui sur les travaux de Vygotski (1997) selon lesquels un signe linguistique émerge dans un but social et s'édifie en interaction. Dès lors s'inscrit l'ambition de former des citoyens du monde, de considérer « [...] l'apprenant dans sa *globalité* et dans ses interactions avec les autres. » (Pradier et Schaffner, 2005 : 41). Dans ces conditions, « [...] les documents authentiques sont une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage : comprendre la langue de l'autre! » (Cuq et Gruca, 2009 : 432).

Pour former des citoyens du monde, ouverts aux accents de la francophonie, il semble impératif de familiariser les apprenants au français parlé familier. Ce faisant, on les prépare à devenir mobiles d'une part et, bien modestement, à évoluer plus aisément dans un milieu donné, par exemple le milieu québécois (Pion et Vézina, 2009). Dimension capitale étant donné que « [l]a langue permet l'identité ou l'identification culturelle, l'unité ou l'unification nationale autour d'un bien commun : la langue de communication qui peut devenir un outil politique, le positionnement social, la mise en valeur de soi qui peut aller jusqu'à la cuistrerie ou au pédantisme, le ludisme qui englobe le plaisir de mobiliser la langue d'une certaine manière et la capacité à jouer avec les mots, l'affirmation de soi et l'équilibre affectif, car la langue que l'on parle est un élément significatif de nous. » (Lemeunier-Quéré, 2005 : 45). Cette inclusion de l'apprenant non francophone en milieu endogène recèle de défis; certains pour l'enseignant de langue dans un recours à des situations et à des documents authentiques, et d'autres, pour l'apprenant même, notamment dans ses efforts et dans sa persévérance dans le milieu même où il vit et étudie.

Dans le cas qui nous préoccupe, le milieu québécois, l'apprenant non francophone se trouve quotidiennement en contact avec le français, son objet d'étude et d'échanges sociaux. Par conséquent, il désire rapidement acquérir des savoir-être : comprendre et être compris pour faire face à des situations de communications réelles au quotidien. La réalité peut toutefois aussi, en pareil cas, devenir éprouvante. En effet, elle nécessite de savoir reconnaître et « reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc. [...] » (Cuq et Gruca, 2009 : 179).

Compréhension de documents authentiques : défis à surmonter

Dans un tel contexte, enseigner la langue en utilisant des documents authentiques, en déployant une pédagogie de l'écoute avec à l'avant-plan le souci « d'appriivoiser l'oreille » (Cuq, 2006 : 161), devient une priorité cruciale. Pour éviter qu'une motivation minée ou une anxiété croissante ne mène l'apprenant à un abandon de l'apprentissage de la langue seconde (Lafontaine et de Serres, 2007), il importe de lui fournir un soutien pédagogique adéquat. Et cela ne saura suffire, il devra se surpasser : « la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique" » (Porcher, 1995 : 45). Une insécurité tant d'ordre psychologique (motivation, anxiété) que linguistique - écart marqué entre l'écrit et l'oral et difficulté à comprendre les particularités du registre familier et des variétés régionales - peut s'immiscer. Comment la pallier?

Une sensibilisation accrue à la variabilité de la langue parlée (Ostiguy *et al.*, 2005; Reinke, 2005; Thomas, 2002) et le développement d'une compétence sociolinguistique (Lyster, 1994; Mougéon *et al.*, 2002) peuvent sous ce rapport servir de pierre angulaire. La variété des expériences langagières, la reconnaissance et l'intégration des caractéristiques propres aux registres de langue dans le discours oral joueront à leur tour des rôles-clés. Comment combler de telles exigences? Possiblement par un film, lequel s'avère une des sources par excellence, à même de rendre *ex abrupto* une langue parlée, « colorée », avec ses styles, ses registres, ses accents et ses variations (Hardy *et al.*, 2008).

Ambitieuses de développer plus avant cette réflexion, dans les prochains paragraphes nous nous emploierons à exposer l'écart entre l'écrit et l'oral, à évoquer les plus-values des documents authentiques et à fournir des applications pédagogiques au service de la compréhension orale d'un document authentique, à partir d'un extrait suivi d'une durée totale de 15 minutes du film québécois à succès *La grande séduction*.

Français québécois et « *La grande séduction* » : extrait destiné à un niveau intermédiaire – avancé

Sorti en 2003, le film *La grande séduction* affiche une intrigue qui peut sembler *a priori* simplette et caricaturale : un projet d'usine de contenants de plastique permettrait de redonner un essor à un village de 125 habitants, nommé Sainte-Marie-La-Mauderne. Condition : avoir un médecin résidant. Tous les habitants du village usent de supercheries pour arriver à leur fin, c'est-à-dire séduire D^r Lewis, amateur de cricket et de jazz fusion.

Pour convaincre ceux qui seraient sceptiques quant à l'authenticité de la problématique soulevée dans ce film, il faut savoir que « [e]n juin 2009, Emploi-Québec a [...] créé une section spécialisée dans le recrutement nordique. Attraction Nord » (Dubreuil, 2010 : 43), et en plus que le titre du film a, en quelques années seulement, acquis ses lettres de noblesse : « [c]'est donc la grande séduction, en particulier dans le domaine médical [...] ». (Dubreuil, 2010 : 43).

Atouts d'une œuvre cinématographique

L'extrait choisi de *La grande séduction* nous permet d'entendre et de voir : « les dimensions linguistique, historique, socioculturelle et cinématographique, [...] » (de Serres, sous presse). Et il y a plus encore : « les sentiments s'extériorisent par des réactions physiques (mimiques faciales, geste) que la langue vient compléter, mais que seule elle ne peut traduire. Les cultures développent des signes extérieurs spécifiques et des expressions langagières appropriées à chaque sentiment. Ainsi, l'individu, [...] acquiert des gestes, des intonations, des expressions et des représentations culturelles qui deviennent des automatismes au même titre que les universaux comme le sourire et les larmes. » (Cavalla, 2006: 186-187).

Des repères pour cibler un extrait de film à dessein d'y exploiter le français parlé pourraient se poser ainsi : on cherche un passage recelant d'émotions fortes où, idéalement, se côtoient le rire et les tensions, là où l'humour sert de « [...] sensibilisation à l'altérité et voie d'accès à la société [québécoise en ce qui nous touche] ». (Gachet, 2005 : 79). Il s'agit de s'assurer que « la représentation des sentiments est mise en scène grâce à des atmosphères spécifiques et aux réactions des personnages. » (Cavalla, 2006 : 187). Autrement

dit, l'auditeur doit être en mesure de se divertir, d'apprendre, de comprendre et de vivre des émotions malgré un décodage *a priori* précaire du rendu verbal.

À juste titre, dans le film *La grande séduction*, les sentiments mixtes sont courants, ils « se déclinent essentiellement à l'aide de contextes » (Cavalla, 2006 : 190) et des contextes, le film en abonde. Les acteurs se montrent à la fois heureux de duper le D^r Lewis, et inquiet à savoir combien de temps le tout demeurera crédible étant donné que... Il suffit de chasser le naturel pour qu'il revienne au galop!

L'oral... à des lieux de l'écrit

Des spécialistes de la langue parlée nous enseignent que « [o]n ne peut vraiment connaître la langue si l'on exclut les usages parlés » (Blanche-Benveniste, 1983 : 32). Parallèlement, d'aucuns admettent que si « l'écrit est prescrit comme solide et prestigieux, ce n'est pas le cas de l'oral, car il est variable et perçu comme inférieur. Il y a un attachement à l'aspect visuel de l'écrit. » (Thomas, 2010). En un mot, « l'oral confondrait, là où l'écrit distingue ». (Blanche-Benveniste, 1997 : 14).

Au Québec, par exemple, plusieurs structures du français oral sont complètement différentes de celles de l'écrit, notamment les formes négatives de l'impératif. Citons quelques exemples¹ : on y entend [dɔnmwele] pour signifier *donne-le-moi* et [parlmwezãpo] au lieu de *ne m'en parle pas!*, [ʒvɔ] pour *je vais* + infinitif, sans oublier qu'après certaines transformations, peuvent résulter [mɔ] comme dans [mɔlfɛʁ], là où on écrirait *je vais le faire*, et [mɔldziʁ] en guise de *je vais lui dire*. Pour reconnaître et reproduire des éléments qui caractérisent le français parlé, les apprenants doivent forcément se détacher du code écrit et s'habituer, entre autres, à la mélodie et à la prononciation même du français québécois², aspect vers lequel nous nous tournons maintenant.

Prosodie du français oral

Pour améliorer leur compréhension orale, les locuteurs non francophones se consacrent *a priori* à développer leur fonction d'écoute et à s'éduquer aux spécificités rythmico-mélodiques du français (Billières, 2008). Ces spécificités peuvent, parmi tous les possibles, se décliner en les enchaînements et les liaisons - celles obligatoires, facultatives et interdites – ainsi que les mots phonétiques.

La notion de « mot phonétique » est essentielle à la compréhension du français oral. À preuve : les apprenants du français habitués à travailler avec les textes écrits où tous les mots sont faciles à reconnaître et à trouver dans le dictionnaire, car ils sont séparés par des espaces, éprouvent une difficulté certaine à comprendre de simples dialogues. Et pour cause : les pauses dans une phrase orale ne correspondent pas aux espaces de la même phrase écrite. En français, le mot lexical perd son individualité au profit du groupe de mots ou, autrement dit, « mot phonétique ». Outre les « mots phonétiques », les enchaînements et les liaisons interviennent également à l'oral.

Par suite des enchaînements (p. ex. : à la ligne 3 de l'Annexe 1³, *de bonne_humeur* [dbɔnymœʁ]) et des liaisons (p. ex., à la ligne 75 : *Il n'y a rien_à faire là-bas*), les éléments de phrase qui constituent une unité de sens perdent manifestement leurs accents individuels. Ils s'enchaînent les uns aux autres à l'intérieur d'un groupe rythmique, raison pour laquelle il devient impossible de les distinguer séparément. Par exemple, à la ligne 72, *tout à l'heure* est prononcé [tutalœʁ], *rien à faire* (ligne 75) s'entend [ʁjɛnafɛʁ]. En fait, « le seul cas où le locuteur peut faire un choix est la liaison facultative. » (Reinke, 2005 : 55). Étonnamment par ailleurs, dans les manuels, les activités pratiques pour sensibiliser les apprenants à ces particularités du français oral ne sont pas légion (Thomas, 2002). Et là ne s'arrêtent pas les dépassements. Hormis les « mots phonétiques », les enchaînements et les liaisons, comment passer sous silence l'homonymie qui entraîne, elle aussi, son lot de défis sémantiques (et orthographiques).

Les homonymes (lignes 13 à 21) comme *moderne* et *Sainte-Marie-La-Mauderne*; *laid* et *lait* (ligne 18); le *cricket*⁴ et le *criquet* (lignes 22 à 25), et les paronymes tels que le *criquet* et le *croquet*⁵, compliquent la compréhension du français oral, et créent des messages ambigus (Blanche-Benveniste, 1997). Pourquoi?

Parce que « [d]ans le système des relations sons-signes, le sens entre aussi en ligne de compte. En effet si on ne comprend pas, on fait des erreurs : *une porte grande ouverte, une porte grande ou verte.* » (Paret, 2010 : 78). Pour l'auditeur, une planche de salut reste le sens en contexte. Mais l'apprenant doit-il être néanmoins en mesure de cerner la variété de langue qui y prévaut.

Compétence sociolinguistique et variétés de la langue française

Un document tel un film reflète la parole de locuteurs natifs dans des situations de communication authentiques. Les auditeurs peuvent « visualiser le discours », observer *in situ* les comportements langagiers, constater qu'à l'instar de la langue écrite, les productions langagières reposent, elles aussi, sur des conventions ou normes qui régulent le choix de registre de langage, et ce, conformément à une situation de communication donnée. En ce sens, porter une appréciation au langage employé dans un film impliquerait avant tout un entraînement à la reconnaissance des différents registres et à leur pratique, atouts subordonnés, plusieurs en conviennent, au développement de compétences de natures linguistique, communicative, sociolinguistique, sociopragmatique et socioculturelle (Adami, 2009; Carette, 2001; Dewæle et Wourm, 2002; Lebre-Peytard, 1990; Tyne, 2004).

Dans les circonstances, tout convoque l'enseignant à « [...] introduire dans la classe des discours qui sont de l'ordre du spontané, du situé, du directement impliqué, c'est-à-dire la conversation quotidienne qui est totalement liée au vécu des interlocuteurs » (Parpette, 2008 : 278). Toutefois, paradoxalement, les manuels ne font mention d'aucune variante populaire. Quant aux variantes informelles courantes au Canada et celles typiques du français québécois, elles y sont rarissimes (Blondeau *et al.*, 2002). *Pour ne citer qu'un exemple*, mentionnons le *ne*, massivement maintenu dans des textes reflétant supposément le français oral, et dont, néanmoins, le taux d'omission moyen au Canada avoisine les 98 % (Mougeon *et al.*, 2002).

De toute évidence, « [d]ans le monde de l'édition, il n'y a pas énormément de publications rassemblant des documents authentiques spontanés » (Parpette, 2008 : 282); « [d]ans presque toutes les méthodes de français langue étrangère, il n'existe pas d'activités de compréhension "pure", c'est-à-dire des activités dont l'objectif est de développer une façon d'écouter, dont le document support n'est pas surexploité (à des fins grammaticales notamment, ou à des fins d'expression). » (Carette 2008 : 148). Ajoutons en guise d'illustration que le site d'Isabelle Servant ou, encore, le matériel d'appoint développé par la compagnie Films Arobics, reflètent ces lieux où règnent typiquement le vocabulaire et sa traduction, les phrases à compléter ou à placer en ordre pour reconstruire la scène, etc. Y sont occultés, entre autres choses, les actes de parole, le contexte et les stratégies de compréhension orale *per se*, éléments pourtant indispensables pour l'apprenant de langue, citoyen du monde.

Variétés de la langue

Bien que la question sur la catégorisation de toutes les variétés de langue demeure entière, les écrits font en général mention de la langue standard, de la norme, des niveaux ou registres de langues et du prétendu « bon usage ». Il existe donc plusieurs désignations de variétés de la langue. Dans les prochaines pages, question d'écarter tout équivoque, nous mettrons l'accent sur les particularités de parlers régionaux. Toutefois, avant d'en traiter, il semble ici opportun de nous pencher un moment sur l'approche variationniste.

Conception variationniste de la langue française

L'approche variationniste redéfinit la conception de la langue française. Le français n'est plus associé à la variété française de France, naguère considérée comme « la norme ». Selon la conception variationniste, il existe un noyau linguistique central :

- pour assurer l'intercompréhension des pays, entièrement ou partiellement de langue française;
- pour permettre de maintenir l'unicité de la langue française, c'est-à-dire en général les structures de la langue telles que la morphologie, la syntaxe, la grammaire et la conjugaison, etc. (Eloy, 2008; Lebre-Peytard, 1990; Martel et Cajole-Laganière, 1996);

- pour former un élément commun à toutes les variétés nationales et régionales de la francophonie, chacune portant le sceau tant d'un lexique particulier et d'un accent que de tournures du territoire où elle est parlée.

Pareille approche offre l'avantage d'éviter tant l'étiquetage normatif, porteur d'un jugement de valeur, que la supériorité d'une variété particulière. La conception variationniste légitime de prendre non seulement conscience des réalités diverses et mouvantes de la langue, mais au surplus permet-elle d'apprécier la richesse et la « coloration » de chaque variété. Par exemple, en visionnant des films en provenance de divers horizons de la francophonie, les apprenants prennent conscience que le français de Paris demeure encore souvent associé au seul « bon » français. Pourtant, d'aucuns s'entendent à savoir qu'il s'agit là d'un accent de la francophonie parmi d'autres (Plourde, 2003).

Une explication suffira à appuyer ce propos. Le parler québécois a été et est encore, de fait, « [...] aussi varié que celui parlé dans son pays d'origine [...] ni plus archaïque ni plus ancien que celui d'Europe [...] ». La différence entre le français du Canada et celui d'Europe est similaire à celle de l'anglais britannique et l'anglais américain, ou celle entre l'espagnol du Mexique et celui d'Espagne. » (Nadeau et Barlow, 2009 : 26). Il faut savoir que « [l]e français que nous parlons au Québec nous vient des régions et non de Paris, où la langue s'est peu à peu codifiée au 16^e siècle. Il en a résulté une variété épurée du français qu'on a mise sur un piédestal. » (Poirier, 2009 : 14).

L'existence de différentes variétés et de différents niveaux de langue reste très souvent ignorée par l'apprenant. Dans la plupart des cas, il ne se rend pas compte de la variété qu'il apprend. Il en résulte que, selon la variété enseignée en classe, ce dernier est sensibilisé et habitué à un seul type de structure, sans en être conscient d'une part et, d'autre part, sans en connaître l'usage requis. Au quotidien, cela ne va pas sans conséquences « [...] when you want to communicate on a more personal and intimate level with your francophone friends or when you simply want to inject a little life into your daily French conversations. » (Timmins, 1992 : 7).

La variation sociolinguistique est un phénomène particulièrement récurrent dans le discours. Elle constitue un aspect important de la compétence communicative des locuteurs natifs. L'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants du français langue étrangère ou langue seconde, rejoint un courant de recherche né au début des années 90 (Blondeau et Nagy, 1998; Blondeau *et al.*, 2002; Coveney, 1998; Dewæle, 1992, 2002, 2004; Dewæle et Regan, 2002; Mougeon *et al.*, 2002; Nagy *et al.*, 1996; Regan, 1997). Les analyses de productions orales de locuteurs de français langue seconde ou étrangère rapportées dans ces études ont permis d'une part, de définir dans quelle mesure les apprenants maîtrisent la variation sociolinguistique et, d'autre part, de circonscrire des paramètres favorables à cette maîtrise.

De nouveau, on y lit que « le français des enseignants et des auteurs de manuels offrent aux apprenants un modèle linguistique fortement standardisé, qui ne permet guère à ces derniers d'acquérir un répertoire sociolinguistique proche de celui des locuteurs de FL1. Ceci concerne : l'éventail des variantes; leur fréquence; le respect des contraintes extralinguistiques qui pèsent sur leur emploi. » (Mougeon *et al.*, 2002 : 89). Pour progresser significativement dans leur appropriation de la variation sociolinguistique, il semble que les apprenants doivent élargir leurs contacts avec la langue cible dans tous ses états, notamment par l'exploitation de documents authentiques dûment « pédagogisés. »

La variation sociolinguistique s'observe dans les différentes composantes de la langue (syntaxe, morphologie, lexique et phonologie). Certaines variations, par exemple l'élision du /l/ dans les pronoms il, elle, ils et elles, la disparition de « ne » de la négation, une préférence pour le pronom « on » au détriment du « nous », suivent les tendances générales du français parlé familier et peuvent être observées dans plusieurs variétés de français (Blondeau *et al.*, 2002; Reinke, 2005). L'extrait du film *La grande séduction* ne fait pas exception en ce qu'il nous permet effectivement d'illustrer et de sensibiliser les apprenants à plusieurs de ces variations, dimension qu'il convient à l'instant d'aborder plus avant.

Variations phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales du français parlé familier

Quand les locuteurs natifs adoptent un registre familier, leur débit s'accélère et leur prononciation se relâche. Dans l'extrait à l'étude, la chute du E instable ainsi que l'assimilation des consonnes comme, à la ligne 1, dans *un coup de foudre*⁶ [œkutʃud]; *je me* [ʒəm] *sens chanceux* (ligne 3); *déjà sushi* (ligne 23), *je trouve ça* [ʃtʁufsa]

limite (ligne 23), en sont des illustrations. Notons que le pronom *tu* devient [t] devant le verbe qui commence par une voyelle comme dans la réplique de la ligne 8, *toi aussi, tu es [te] en charge du budget*⁷. En ce qui a trait aux pronoms *il, ils, elle, elles*, le /l/ disparaît : « cette variable renvoie aux variantes soutenue « *lui* » et familière « *i* » du pronom complément préverbal *lui*. » (Ostiguy *et al.*, 2005 : 42). Par exemple, à la ligne 1, *il faut* s'entend [ifo]. Dans un registre familier, les mots en –RE et –LE précédés d'une consonne en position finale, sont ainsi entendus : ligne 3, *Ça peut ÊTRE 10 cents...* [saptɛt]. Au contraire, si le –RE final était prononcé, « nous considérerions comme soutenus [ces] [...] mots » (Ostiguy *et al.*, 2005 : 42).

En ce qui touche la négation et la restriction, exception faite d'expressions où le NE demeure comme dans *n'importe quoi, n'empêche que* et *n'est-ce pas* (Ostiguy *et al.*, 2005), le NE disparaît. En ce sens, les exemples abondent à la tirade 3 : *c'est pas grave; il y a rien que j'aime plus au monde que de trouver de l'argent; j'y croyais pas*. Des locutions courantes y subissent également des métamorphoses : *il y a* devient [ja] dans *il y a absolument du travail là-dessus* (ligne 6). À la ligne 23, il faut signaler le mot *bien* qui s'entend [bɛ̃] dans *c'est bien dégueulasse!*

Dans ce prolongement, à partir de quelques tirades issues de l'extrait, il est avisé de demander aux apprenants de barrer les mots ou parties de mots non entendus à l'oral (se reporter à l'Annexe 1). Ensuite, on peut attirer leur attention sur les variables typiques du français québécois présentes dans cet extrait : l'affrication du /t/ et du /d/ devant les voyelles /i/ et /y/, un trait caractéristique du français québécois (Dumas, 1994; Nagy *et al.*, 1996). Les répliques des lignes 22 et 27 comportent d'ailleurs des illustrations éloquentes à cet effet : *Réal a dit [dzi] que c'est un fanatique [fanatsik] du cricket; un petit bâton aplati [ptsibatɔ̃aplatsi]*. Il est aussi indispensable de considérer la variation des pronoms sujet génériques on/tu/vous, variation au demeurant bien documentée (Blondeau *et al.*, 2002; Thibault, 1991) et exemplifiée à la ligne 3 : *Vous savez, tu marches et du coup, bang, tu as de l'argent*.

Nous pouvons exposer les apprenants aux variations phonétiques, morphologiques et syntaxiques de la langue parlée et travailler ces variations en classe de façon systématique. En revanche, le vocabulaire, les expressions idiomatiques ainsi que les variations lexicales constituent un défi majeur pour eux. Pour pallier la rencontre de mots inconnus, obstacle incontournable dans toute nouvelle situation d'écoute, apprendre à recourir au contexte, aux indices extralinguistiques ainsi qu'aux éléments reconnus, pour déduire le sens et reconstruire le message, représentent des atouts certains. À dessein, il est indiqué de proposer aux apprenants, d'abord une écoute sans transcription; ensuite, une écoute avec transcription dans un registre standard - comme celle fournie en Annexe 1. Une sensibilisation à des phénomènes récurrents en français oral de registre familier peut s'avérer à ce point-ci éclairante et, possiblement, motivante avant d'effectuer, dans un troisième temps, une autre écoute, celle-là sans transcription. Nous attirons alors leur attention sur ce qui prime dans l'extrait représentatif retenu. Enfin, il se trouve deux autres dimensions impossibles d'ignorer : la syntaxe de l'oral et le paraverbal.

Compétences sociopragmatique et socioculturelle

À l'oral, la syntaxe est simplifiée à l'extrême, souvent approximative ou même avec des ruptures de construction. Les phrases sont courtes, parfois inachevées (p. ex. : à la ligne 126, *c'est que..., Ah ça..., je leur dis tout le temps que je ne vois absolument pas pourquoi...*). Voilà une bonne raison pour travailler la prosodie, notamment l'intonation montante et expliquer que le sens est un processus interactif, non exclusivement verbal (Debasieux, 2001), puis les informer qu'important également tout autant la situation extralinguistique et l'attitude mimogestuelle. L'« association geste/parole est inhérente au langage et rarement enseignée en FLE. Pourtant, le geste est un fait culturel marqué qu'il est difficile d'acquérir quand on vient d'une culture radicalement différente et où les gestes seront également différents. Ne pas connaître les gestes associés aux situations langagières peut entraîner des confusions communicationnelles [...] » (Cavalla et Crozier, 2005 : 60).⁸

Une priorité discursive aide les apprenants à prendre en compte la situation, le contexte, la personne à laquelle il s'adresse, et à adapter leur énonciation à leur objectif de parole (Lhote 2001). Pour les édifier sous ce rapport, on les incitera à observer comment :

- réagir s'ils ne comprennent pas l'interlocuteur
 - *C'est que..... Pardon* (lignes 15 à 19)
- demander des précisions
 - *Mais non! Ça doit être...*(lignes 27 à 29)
- approuver ou rejeter une idée pour montrer qu'ils aiment ou n'aiment pas quelque chose
 - *C'est bien dégueulasse! Moi, je trouve ça limite.* (ligne 23)
- proposer une idée ou une solution
 - *Savez-vous ce qui serait bon pour... Bonne idée!* (lignes 3 et 4).

Puisque chaque ensemble des usages linguistiques des communautés francophones comprend plusieurs styles ou registres de langue, une communication efficace commande la manipulation de ces styles, d'où l'importance de la sociopragmatique. Liée aux perceptions sociales, cette dernière s'inscrit à la base de l'interprétation et de la production de toute action communicative des participants (Kasper, 2001). Si dans une optique sociopragmatique nous nous appuyons sur l'extrait de *La grande séduction* ici suggéré en annexe, tout nous permet d'anticiper que l'apprenant sera ultimement à même d'y :

- observer les comportements langagiers des personnages;
- constater que certains mots, des expressions ou des constructions syntaxiques données sont appropriés dans certains contextes spécifiques seulement;
- saisir les nuances;
- relier des facteurs à la situation qui détermine leur usage (Dewæle et Wourm, 2002).

L'extrait choisi peut également être exploité pour « dédramatiser » la compréhension orale, pour montrer que dans des situations même les locuteurs natifs font face à des embrouillaminis (lignes 15 à 29). Plusieurs de nos apprenants de français langue seconde se sont dits confortés en observant ce genre de situations et en constatant que les sources de confusion, entre les locuteurs natifs qui parlent la même variété du français, se fondent, entre autres, sur des homonymes (le cricket – le criquet), sur un sujet mal ou peu connu (les règlements et l'équipement d'un sport) et sur les noms propres (moderne, Sainte-Marie-La-Mauderne).

Pour illustrer les problèmes de compréhension des locuteurs natifs qui parlent deux variétés différentes, l'extrait choisi peut aussi être exploité en parallèle avec le film français *Bienvenue chez les Ch'ti* (de Serres et Liakina, 2010). Les apprenants prendront alors conscience d'une réalité qui jusque-là leur échappait sans doute : les francophones qui parlent une variété régionale n'éprouvent aucune difficulté à comprendre ceux qui recourent au français soigné ou standard du style formel, à savoir un noyau linguistique dit central, c'est-à-dire celui qui unit toutes les variétés. Puis, ce faisant, ils décèlent que la maîtrise, prétendument parfaite du français de registre dit standard, ne suffit malheureusement pas pour saisir les expressions et décoder les structures ainsi que la prononciation modifiées des variations régionales. En observant les comportements des personnages d'un film dans de telles situations, ils apprennent à réagir et à demander des précisions, ils s'approprient bien rapidement et quasi à leur insu : *La quoi? Bravo qui? Ça veut dire quoi?*

Conclusion

Un extrait de film bien choisi peut permettre aux apprenants de s'immerger dans des situations de communications authentiques et d'entendre la langue dans plusieurs variétés. Les activités d'exploitation doivent cependant impérativement comprendre l'analyse des situations et des contextes de leur emploi, analyse à laquelle se grefferont le repérage d'éléments linguistiques ainsi que l'enrichissement du vocabulaire. Autrement, en réemployant à tort des structures et des locutions incomprises, propres à un registre de langue donné, les locuteurs pourraient malencontreusement commettre des bévues, corrigibles ou irréparables, au moment de s'exprimer à l'oral en langue seconde dans leur quotidien.

Les contenus proposés dans le présent article visent l'amélioration de la capacité d'écoute en débit normal du français québécois parlé familier chez l'apprenant de langue seconde; l'utilisation avec fluidité et en contexte de tournures propres récurrentes en français québécois parlé familier; l'affinement des interactions orales spontanées en français et l'enrichissement du vocabulaire⁹.

de Serres, Linda et Natallia Liakina. « *La Grande séduction* pour le français parlé québécois : comment ne pas manquer le bateau? » *Synergies Canada*, N° 2 (2010)

Pour l'essentiel, les enseignants de langue seconde ou étrangère devraient s'employer à expliciter ce qui est implicite dans la langue cible et à mettre en éveil les capacités mêmes des apprenants à s'engager dans des analyses pragmatiques, lesquelles généreront à court terme, espérons-le, des échanges authentiques fructueux.

¹Pour soutenir celui moins familier à la transcription phonétique présente dans les exemples, nous avons conçu un tableau où chaque son est illustré par le billet de noms communs ou de noms propres, tous issus de l'extrait de 15 minutes du film québécois *La grande séduction*, mis en valeur dans le présent article (voir Annexe 2).

²Pour obtenir une description en détail de la prononciation du français québécois, le lecteur consultera avec profit les ouvrages de Martel et Cajolet-Laganière (1996) et Poulin-Mignault et Six (1990).

³Les exemples offerts sont tirés de l'extrait de 15 minutes du film *La grande séduction*, proposé à l'annexe 1. Les tirades y ont été numérotées pour faciliter le repère des exemples fournis dans le texte.

⁴Le cricket, sport d'équipe d'origine britannique, se joue avec une balle et des battes de bois. Les joueurs revêtent une combinaison blanche. Pour tout savoir sur ce sport, nous invitons le lecteur à consulter le site <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cricket>.

⁵Le croquet est un jeu où chacun, à l'aide d'un maillet de bois, fait passer des boules de différentes couleurs sous des arceaux disposés selon un trajet déterminé, lequel peut comporter différents niveaux de difficulté.

⁶Le lecteur intéressé par l'exploitation d'expressions en français consultera avec intérêt les sites www.sedonnerlemot.tv, www.lofthante.com et les documents du Groupe ECP inc. et de Serres (sous presse; 2008-2009).
http://video.collectionvideo.qc.ca/catalogue/affiche_info_serie.asp?codeSerie=880.

⁷*En charge* est un calque de l'anglais. On devrait lui préférer le vocable *responsable* : tu es responsable du budget.

⁸Étant donné l'espace mis à notre disposition, nous devons malheureusement sacrifier le volet de la langue parlée comme moyen d'action sociale; cela fera l'objet d'un autre article (de Serres et Liakina, en préparation).

⁹Le lexique renvoie « à la description de la langue comme système de formes et de significations » (Cuq, 2006 : 155). Le vocabulaire a trait au discours relatif à « l'ensemble des mots d'une langue dont un utilisateur dispose. » (Bertocchi et Constanzo, 2008 : 166).

Bibliographie

- ADAMI, H. (2009). « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles ». Numéro spécial : Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues. *Mélanges n° 31*. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=327
- BERTOCCHINI, P., E. Constanzo. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
- BILLIÈRES, M. (2008). « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE ». Numéro spécial : quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental? *Le français dans le monde*. Paris : CLE International, pp. 27-37.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1983). « L'importance du "français parlé" pour la description du "français tout court" ». *Recherches sur le français parlé*, n° 5, Publication de l'Université de Provence, pp. 23-45.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Collection L'essentiel français. Paris : Ophrys.
- BLONDEAU, H., N. Nagy. (1998). « Double marquage du sujet dans le français parlé par les jeunes anglo-montréalais ». In : J. Jensen, G. Van Herk (éd.). *Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique*, pp. 59-70. Cahiers Linguistique d'Ottawa, Ottawa.
- BLONDEAU, H., N. Nagy, G. Sankoff, P. Thibault. (2002). « La couleur locale du français L2 des anglo-montréalais ». In : *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 17 | 2002, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 23 septembre 2010. URL : <http://aile.revues.org/1046>
- CARETTE, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère, Le français dans le monde ». Numéro spécial : recherches et applications. *Oral : variabilité et apprentissages*. Paris : CLE International, pp. 144-157.
- CARETTE, E. (2008). « Mieux comprendre l'oral : formation des formateurs, Le français dans le monde ». Numéro spécial : recherches et applications. In : *Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental?* Paris : CLE International, pp. 144-157.
- CAVALLA, C., E. Crozier. (2005). « Expérience d'enseignement de l'expression des émotions et sentiments en classe multiculturelle de FLE ». In : *Diversités culturelles et apprentissage du français*. France : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 57-70.
- CAVALLA, C. (2006). « Lexique et représentation des sentiments ». In : *Former les professeurs de langues à l'interculturel*. Belgique : E.M.E, pp. 185-198.
- COVENEY, A. (1998). « Awareness of linguistic constraints on variable *ne* deletion ». In : *Journal of French Language Studies*, no 8, pp. 189-208.
- CUQU, J.-P. (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- CUQU, J.-P., I. Gruca. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : PUG.
- DEBAISIEUX, J.-M. (2001). « Vous avez dit "inachevé"... De quelques modes de construction du sens à l'oral ». Numéro spécial : recherches et applications. *Oral : variabilité et apprentissages*. In : *Le français dans le monde*. Paris : CLE International, pp. 53-62.
- DE SERRES, L. et N. Liakina. sous presse. *Le français québécois parlé familial sait-il séduire? Réflexions et applications pédagogiques pour la classe de FLE/FLS*. In : *French Review*.
- DE SERRES, L. et N. Liakina. (2010). « Les films : document authentique pour apprivoiser et comparer une langue française parlée colorée ». Communication présentée au Colloque de l'Association des professeurs de français des universités et des collèges canadiens (APFUCC). Congrès de la Fédération des sciences humaines. 29 au 31 mai 2010. Université Concordia, Montréal.
- DE SERRES, L. sous presse. « Dispositif pédagogique pour une mise en valeur du cinéma dans la classe de français langue seconde ». In : *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)*.
- DE SERRES, L. (2009). « Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage ». Thème : Didactique des langues et des littératures. In : *Synergies Canada*, n° 1, pp. 1-25, <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/949/1581>

- DEWÆLE, J.-M. (1992). « L'omission du *ne* dans deux styles oraux d'interlangue française ». In : *Interface. Journal of Applied Linguistics* no 7, pp. 3-17.
- DEWÆLE, J.-M. (2002). « Using sociostylistic variants in advanced French interlanguage. The case of *nous/on* ». In : *EUROSLA Yearbook*, n° 2, pp. 205-206. Benjamins : Amsterdam-Philadelphia.
- DEWÆLE, J.-M. (2004). « Individual Differences in the Use of Colloquial Vocabulary: the Effects of Sociobiographical and Psychological factors ». In : *Learning Vocabulary in a Second Language : Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam : Benjamins, pp. 127-154.
- DEWÆLE, J.-M., V. Regan. (2002). « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de *ne* ». In : *Journal of French Language Studies* no 12, pp. 131-156.
- DEWÆLE, J.-M., N. Wourm. (2002). « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère ». In : *Revue française de linguistique appliquée* n° 72, pp. 139-153. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFLA_072_0139
- DUBREUIL, É. (2010). « Nord magnétique ». *Magazine Jobboom*. Mai 2010, vol. 11 n° 3, pp. 21-42-43.
- DUDA, R., E. Carette, F. Carton, C. Parpette, C. J.-M. Mangiante. (2008). « Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage? », *Mélanges CRAPEL*, n° 31, Table ronde, pp. 273-286.
- DUMAS, D. (1994). *Nos façons de parler. Les prononciations en français québécois*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- ELOY, J.-M. (2008). « Faire découvrir le français parlé à des étudiants en lettres : sur le sens de certaines difficultés. ». Numéro spécial : recherches et applications. Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental? In : *Le français dans le monde*. Paris : CLE International, pp. 144-157.
- GACHET, S. (2005). « Humour et apprentissage interculturel en classe de FLE ». In : *Diversités culturelles et apprentissage du français*. France : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 79-88.
- GROUPE ECP inc., L. de Serres. Sous presse. *Trousse pédagogique Loft hanté*. DVD et guide pédagogique en format PDF sur cédérom. Québec : GRICS. http://video.collectionvideo.qc.ca/catalogue/affiche_info_serie.asp?codeSerie=880
- GROUPE ECP inc., L. de Serres. (2008-2009). *Trousse pédagogique Se donner le mot*. DVD et guide pédagogique en format PDF sur cédérom. Québec : GRICS. http://video.collectionvideo.qc.ca/catalogue/affiche_info_serie.asp?codeSerie=880
- HARDY, M., L. Pelletier-Robichaud, R. Mathe. (2008). *Variations francophones*. Canada : Imprimerie Gauvin. [livre et DVD].
- HOLEC, H. (1990). « Des documents authentiques, pour quoi faire? » *Mélanges pédagogiques*. Nancy : Université Nancy 2. pp. 65-74.
- KASPER, G. (2001). « Four perspectives on L2 pragmatic development ». *Applied Linguistics*, 22-4, pp. 502-530.
- LAFONTAINE, M., L. de Serres. (2007). « Élaboration et validation d'échelles d'attitudes envers la lecture en français langue première, de motivation et d'anxiété envers la lecture en anglais langue seconde ». *Revue des Sciences du comportement*, vol. 39, n° 2, pp. 92-109.
- LEBRE-PEYTARD, M. (1990). *Situations d'oral - documents authentiques, analyse et utilisation*. Paris : CLE International.
- LEMEUNIER-QUÉRÉ, M. (2005). « L'enseignement du français hors contexte francophone (FLE) et en contexte francophone (FLS) : l'emprunt culturel face à l'empreinte culturelle ». In : *Diversités culturelles et apprentissage du français*. France : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 45-56.
- LHOTE, E. (2001). « Pour une didactologie de l'oralité ». *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°123, pp. 445-453.
- LYSTER, R. (1994). « The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence ». *Applied Linguistics* 15(3), pp. 263-287 <http://applied.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/15/3/263>
- MARTEL, P., H. Cajolet-Laganière. (1996). *Le français québécois : usages, standard et aménagement*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- MOUGEON, R., T. Nadasdi, K. Rehner. (2002). « État de la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants FL2 ou FLE ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, pp. 7-50.

- NADEAU, J.-B., J. Barlow. (2009). « Le Québec aujourd'hui : à la fine pointe du monde francophone ». In : *Revue de l'American Association of Teachers of French*, vol. 35, n° 2, pp. 25-27.
- NAGY, N., C. Moisset, G. Snakoff. (1996). On the acquisition of variable phonology in L2. In : *University of Pennsylvania Working Communications in Linguistics* n° 3, pp. 111-126.
- OSTIGUY, L., É. Champagne, F. Gervais, M. Lebrun. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- PARET, M.-C. (2010). « Le système de l'orthographe française. » In : *Québec français*, vol. 158, été 2010, pp. 78-80.
- PARPETTE, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, pp. 219-232.
- PION, L., R. Vézina. (réd.). (2009). *Le français, une langue pour tout et pour tous?* Québec : Éditions Fides.
- PLOURDE, M. (2003). *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*. Conseil de la langue française. Québec : Éditions Fides.
- POIRIER, C. (2008). À la manière québécoise. *Au fil des événements*, septembre 2009, vol. 45, n° 2. <http://www.aufil.ulaval.ca/articles/maniere-quebecoise-18411.html>
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation.
- POULIN MIGNAULT, H., G. Six. (1990). *Le français au Québec*. Montréal : SOLIDIS.
- POULIOT, J.-F. (2003). *La grande séduction*. Montréal : Max Films.
- PRADIER, C., I. Schaffner. (2005). « La diversité comme moteur d'apprentissage dans un cours de FLE en France et à l'étranger ». In : *Diversités culturelles et apprentissage du français*. France : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 33-44.
- REGAN, V. (1997). « Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste ». *AILE* 9, pp. 193-210.
- REINKE, C. 2005. *La langue à la télévision québécoise : aspects sociophonétiques*. Québec : Gouvernement du Québec.
- RIEL-SALVATORE, H. et G. Six. (1990). *Comprendre les films*. Montréal : SOLIDIS.
- THIBAUT, P. (1991). « La langue en mouvement : simplification, régularisation, restructuration ». In *LINX* n° 15, pp. 9-92.
- THOMAS, A. (2002). « La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé », In *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 17 | 2002, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 23 septembre 2010. URL : <http://aile.revues.org/1014>
- THOMAS, A. (2010). « Grandeur et décadence de l'accent circonflexe ». Communication présentée au Colloque de l'Association des professeurs de français des universités et des collèges canadiens (APFUCC). Congrès de la Fédération des sciences humaines. 29 au 31 mai 2010. Université Concordia, Montréal.
- TIMMINS, S. (1992). *French Fun. The Real Spoken Language of Québec*. Toronto : Wiley & Sons.
- TYNE H. (2004). « Le style en français langue seconde : vers un regard sociolinguistique », In : *Langage & société*, n° 109, pp. 31-51. http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LS&ID_NUMPUBLIE=LS_109&ID_ARTICLE=LS_109_0031
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : ADA.

Annexe 1

Extrait du film *La grande séduction* : durée de visionnement 15 minutes

Réunion chez le maire (23 : 20)

Le maire du village, Germain Lesage, son ami pêcheur Yvon Brunet et le directeur de la Caisse populaire du coin, Henri Giroux en train de discuter comment séduire le docteur Lewis.

1. Germain Il faut qu'aussitôt qu'il arrive dans le village, il y ait un coup de foudre!
2. Yvon On va faire un grand ménage.... (Tous regardent le tableau) Ah oui, on l'a déjà écrit.
3. Henry Savez-vous ce qui sera bon pour le séduire? Trouver de l'argent! Non, mais.. eh, mais il (n')y a rien que j'aime plus au monde que trouver de l'argent. Vous savez, tu marches et du coup, bang, tu as de l'argent. Ça peut être dix cents, c'est pas grave, ça me met de bonne humeur pour des jours.. tu sais, je me sens chanceux! Ça, ça le séduirait!
4. Germain Hein? Bonne idée!
5. Henry Ah!
6. Germain Il y a absolument du travail là-dessus!
7. Henry Ah, OK, OK, qu'est-ce qu'on a comme budget là-dessus?
8. Germain Toi aussi, tu es en charge du budget.
9. Henry Mais... j'y croyais pas...
10. Germain Mais où est-ce qu'on va l'installer?
11. Henry Chez nous.
12. Yvon Chez vous?
13. Henry Oui, c'est moderne!
14. Germain C'est moderne?
15. Henry C'est que.....
16. Yvon L'intérieur...
17. Henry Qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur?
18. Yvon C'est laid!
19. Henry Pardon?! La maison chez nous n'est pas laide, c'est moderne! C'est mmmmmmoderne, pas laid! Elle fait pareil comme les maisons en ville. Les maisons en ville sont faites comme ça, les gens de la ville aiment les maisons comme ça, modernes!
20. Yvon: Laid!
21. Henry Moderne! Ils aiment ça moderne!
22. Germain Le cricket! Réal a dit que c'est un fanatique du cricket!
23. Henry Criquet criquet? C'est bien dégueulasse! Moi, déjà sushi, je trouve ça limite!
24. Germain Cricket le sport!
25. Yvon Cricket le sport!
26. Henry Ils les font courser?
27. Germain Mais non, le sport avec une balle et un petit bâton aplati.
28. Yvon (essaie de répéter)
29. Henry Ça doit être de petits bâtons...
30. Yvon ...petits bâtons

La recherche dans Internet et autres préparatifs

31. Steve Alors heum... c'est l'histoire du cricket. Ça c'est le costume du cricket. Le terrain du cricket. Les règlements... voulez-vous que je l'imprime?
32. Germain Ben oui, ben oui, calvinice, hey c'est bon ça.
33. Germain Ça c'est les règlements d'un jeu; c'est un jeu que vous ne connaissez pas pour l'instant, mais c'est un jeu bien amusant. Monsieur Simone tenez-la comme y faut là. Tenez-la dans vos mains.
34. Villageois 1 Le cricket?
35. Simone Le cri-cket.
36. Germain Eh oui monsieur Simone, le cricket.

On voit le village se préparer. Steve étend de la chaux sur un terrain, Yvon scie des rames.

37. Henri On va prendre la maison des Leduc. C'est seulement pendant un mois, c'est pour le bien-être du village... Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre dans la famille qui aurait quelque chose à nous annoncer?
38. Germain Ouais, elle est vraiment laide [La maison de Richard].
39. Richard Je sais qu'elle est laide, tu penses que je ne le sais pas qu'est laide? Je le sais qu'est laide.
40. Germain Non regarde, sont laides nos maisons, mais c'est parce que la tienne, c'est la première en rentrant. Ça ne fait définitivement pas une bonne première impression. ... Tu comprends?

41. Clotilde Qu'en penses-tu Hélène?
 42. Hélène Bah, plus ça va, plus ça blanchi là.
 43. Clotilde Bon tu vois ici Hélène, il y a une petite traînée rose pâle, mais je ne pense pas que de loin ça se verra. Qu'en penses-tu?
 44. Hélène Non.
 45. Germain Tadam!
 46. Yvon C'est quoi ça?
 47. Germain On va le mettre sous écoute. [Le docteur]
 48. Yvon Pourquoi?
 49. Germain Pour mieux le comprendre ... Prends ton bout.
 50. Yvon Où as-tu trouvé ça une machine comme ça.
 51. Germain C'est le vieux « switchboard » du poste téléphonique.
 52. Yvon It's beautiful.

Steve étend encore de la chaux.

53. Clotilde Ça, ça va être le haut vois-tu, c'est tout blanc. Ça va être exactement comme les joueurs de cricket.
 54. Hélène Ah! C'est beau!
 55. Clotilde Tout blanc comme ça. Comme ça pis ici là on va mettre quelque chose pour la protéger.
 56. Germain Est vraiment laide.
 57. Richard Ouais.
 58. Germain Laide.

La première partie de cricket au village

59. Steve Ahh, sh... Ahhhh...

Germain et les autres arrivent.

60. Germain Bon, avez-vous lu les règlements là?
 61. Tous Ouais!
 62. Germain Y a-t-il quelqu'un qui peut m'expliquer le jeu?
 63. Tous ...
 64. Germain Ahhh venez vous-en calvinice.
 65. Yvon Ça c'est toutes nos positions.
 66. Voix derrière Des tout nus ouais...

Plusieurs voix en arrière-plan, les gens ne comprennent pas ce qu'ils doivent faire.

67. Yvon Bon, ça en prend deux avec moi, les autres restez ici, restez ici je vais aller vous placer.
 68. Germain Il va les placer de l'autre côté de la barre, après ça il va venir ici.
 69. Richard Moi je veux être au bat.
 70. Villageois Qui a scié mes rames?
 71. Steve C'est comme le baseball! Comme le baseball!
 72. Yvon Ok, place-toi là Charles. Ok... Hey que fais-tu là toi? Faut que tu ailles de l'autre bord, je te l'ai pas dit tout à l'heure?
 73. Charles Hey, Yvon, Yvon-on? Il n'y a rien à...
 74. Yvon Retourne là-bas!
 75. Charles Il n'y a rien à faire là-bas.
 76. Germain Lui là il n'est pas content.
 77. Richard Comment ça moi je ne suis pas au bat?
 78. Yvon Ben parce que je t'ai dit de pas... que tu n'étais pas au bat, tu es juste à côté.
 79. Richard Oui, mais je veux être au bat! Je veux faire le bat!
 80. Yvon Essaie de prendre ta position. Va-t-en là-bas là.
 81. Germain Hey, Yvon pousse-le pas.
 82. Germain Hey! Hey! Les gars.
 83. Germain Hey! Hô! Ça va faire!
 84. Germain Non non non non non, on se calme, on se CALME les gars.

La bataille éclate.

85. Germain ASSEZ!
 86. Yvon On prend chacun une balle. Ok. Bon. Euh, toi tu es le premier. Ok.
 87. Villageois Ouais!
 88. Henri Euh, Yvon, ça serait peut-être le temps

89. Tous (Il reçoit une balle dans les parties...)
YAYYYY!!

Germain lance une balle à son tour et Henri la manque.

90. Tous YAYY!

Steve lance une balle et atteint Henri au casque.

91. Steve Yes!

92. Tous Yay!

Au tour de Richard.

93. Henri Les gars-là, ça va faire (Il reçoit la balle dans le ventre.)... Ouch!

Yvon lance et Henri frappe enfin la balle.

94. Tous Ouuaiiis! Yay! Ha-ha!

95. Enfants au loin Ha, je t'ai trouvé haha.

96. Autre enfant Non, tu ne m'as pas touché.

97. Germain Non. Même de nuit, est laide... (Il soupire en s'en allant)

98. Femme au loin Richard!

99. Enfants Maman! Maaaa-man!

100. Femme au loin Surveille ta sœur, pis toi reste assis. Assis!

Le docteur sur le bateau

Deux coups de sirène de bateau

101. Capitaine (dans l'interphone)

Nous prions les passagers poursuivant leur route avec nous de rester à bord.

Préparations pour accueillir le docteur

102. Hélène Tu es assez beau, regarde l'heure!

103. Germain Mais mon... mon, ma cravate.

104. Hélène Attends un peu, tiens, tiens.

105. Germain Parfait?

106. Hélène T'es beau! T'es parfait, regarde, comme ça là.

Elle l'embrasse.

Germain descend la passerelle et croise des villageois qu'il juge bon de presser un peu.

107. Germain Allez, envoyez, envoyez! Envoyez hé!

Germain est avec le docteur sur le bateau, ce dernier sort son cellulaire.

108. Germain Ah non, je suis désolé, ça ne fonctionne pas... Hé!

Monsieur Pinçonneau accroche la borne avec le bateau.

109. Germain éé calvinice.

110. Germain Qu'est-ce qu'il y a?

111. D^r Lewis Hah... rien

Sur le terrain de cricket, tous attendent l'arrivée du bateau pour simuler une partie.

112. Henri ... stratégiquement parlant...

Un petit garçon surveille avec des jumelles et aperçoit finalement le bateau.

113. Garçon Ils arrivent!

114. Yvon OK! Tout le monde en place! Viite, vite vite vite! Ok toi, ok c'est bon ça. Non non enlève-toi de là, enlève-toi de là! Bon.

115. Henri Ah non non, il n'est pas...

116. Yvon Ahh, ta yeule!

117. Henri ...non, mais je ne pense pas que le jeu...
 118. Yvon TA YEULE!!
 119. Henri Heu... veux-tu euh...? (*Il tend la feuille de règlements à Yvon.*)
 120. Yvon Yaaarr!
 121. Henri Bon, je vais la garder.
 122. Germain Ah! Ce n'est rien ça, c'est juste de la région, ils parlent juste de la région.

Germain s'assied auprès du docteur.

123. Germain Ahhh...

Ils regardent le match de cricket de loin.

L'arrivée du docteur. « Le match de cricket ».

124. D^r Lewis Non, non, c'est pas vrai, non, non! je n'en reviens pas!
 125. Germain C'est la grande finale cet après-midi. C'est une grande tradition.
 126. D^r Lewis C'est bizarre. Je n'ai jamais vu une équipe se positionner comme ça en défensive.
 127. Germain Ah ça, je leur dis tout le temps que je ne vois absolument pas pourquoi...
 128. D^r Lewis Mais non, ça protège, ça renforce le flanc droit. On va voir le match?
 129. Germain Comment?
 130. D^r Lewis Juste une manche! On va voir? On y va! On y va! Capitaine on va voir le match! Capitaine, on va voir le match! Tournez! Allez, à gauche, à gauche!
 131. Germain Monsieur Pinçonneau, ne faites pas ça!
 132. D^r Lewis À l'île! À gauche!

 133. Garçon Ils s'en viennent à l'île! Ils s'en viennent à l'île!
 134. Yvon On est dans la mardel!
 135. Henry Yvon, est-ce qu'il y a un plan B dont vous ne nous avez pas parlé?
 136. Yvon Il n'a pas de plan B.

 137. Germain Ils ne sont pas habitués à voir des spectateurs.
 138. D^r Lewis C'est tellement plus civilisé que le hockey!
 139. Germain Je hais le Hockey.

 140. Henry Le docteur va trouver ça un peu particulier de voir qu'on s'habille dans les vêtements de cricket et qu'on s'amuse avec ce qui ressemble à l'équipement de cricket, mais qu'on n'a aucune maudite idée comment on joue au cricket! Qu'est-ce qu'on fait?! Qu'est-ce qu'on fait?!

Tous se mettent à crier de joie.

141. Germain Ah, c'est fini! Ça sera pour la prochaine fois!
 142. D^r Lewis Les deux équipes ont gagné?

143. Germain Ça, c'est Sainte-Marie-la-Mauderne. Ça a l'air petit comme ça, mais je suis sûr que vous allez tomber sous le charme!

Annexe 2

Sons des voyelles		Sons des consonnes	
[a]	vill <u>a</u> ge, fan <u>a</u> tique, m <u>a</u> rde, Ré <u>a</u> l	[b]	b <u>a</u> lle, b <u>a</u> teau
[ɑ]	bâ <u>ton</u> , pâ <u>le</u>	[k]	cr <u>ic</u> k <u>et</u> , strat <u>é</u> giqu <u>e</u> ment, h <u>oc</u> k <u>e</u> y
[ə]	l <u>e</u> , r <u>è</u> gl <u>e</u> ment	[d]	d <u>r</u> oit, gr <u>a</u> nde
[e]	install <u>e</u> r, t <u>é</u> l <u>é</u> phonique, H <u>é</u> l <u>e</u> ne	[f]	fr <u>a</u> nç <u>a</u> is, par <u>f</u> ait
[ɛ]	ma <u>i</u> re, r <u>è</u> gl <u>e</u> ments, l <u>a</u> id, prot <u>è</u> ge	[g]	G <u>u</u> y
[i]	sush <u>i</u> , î <u>le</u> , vill <u>e</u>	[ʒ]	j <u>e</u> , j <u>u</u> ste, j <u>ou</u> e, j <u>e</u> u, budg <u>e</u> t
[o]	pos <u>i</u> tion, ros <u>e</u> , be <u>a</u> u	[l]	l <u>a</u> me
[ɔ]	co <u>s</u> tume, po <u>s</u> te, bo <u>r</u> d, Simo <u>n</u> e	[m]	ma <u>t</u> in, équ <u>i</u> p <u>e</u> ment, cal <u>m</u> e
[y]	s' <u>a</u> m <u>u</u> se, Led <u>u</u> c, bu <u>d</u> g <u>e</u> t, s <u>û</u> r	[n]	ann <u>e</u> e
[u]	éc <u>ou</u> te, coup, j <u>ou</u> e, so <u>u</u> s	[p]	par <u>l</u> er, p <u>e</u> tits
[ø]	de <u>u</u> x, chanc <u>eu</u> x, j <u>e</u> u	[ʀ]	char <u>m</u> e, rest <u>e</u> r, bizar <u>r</u> e
[œ]	fl <u>eu</u> r, dégu <u>e</u> ulasse	[s]	s <u>a</u> , tradit <u>i</u> on, c <u>i</u> vilisé
[ɑ̃]	ch <u>a</u> nson, arg <u>e</u> nt, m <u>a</u> nche, cont <u>e</u> nt	[t]	rou <u>t</u> e, att <u>e</u> nds, t <u>a</u> d <u>a</u> m, éc <u>ou</u> te
[ɛ̃]	Germa <u>i</u> n, ma <u>i</u> n	[v]	v <u>i</u> e, v <u>e</u> rra, v <u>a</u> , v <u>o</u> us, Y <u>v</u> on, crayat <u>e</u>
[ɔ̃]	rég <u>i</u> on, Yv <u>o</u> n, font (v. faire)	[z]	ma <u>i</u> son, désol <u>e</u> , pos <u>i</u> tion
[œ̃]	un, chac <u>u</u> n, quelq <u>u'</u> un	[ʃ]	mach <u>i</u> ne, touch <u>e</u> , Ch <u>a</u> rles, blanch <u>i</u>
		[ŋ]	B <u>a</u> ng

Sons des semi-voyelles

[ij]	travai <u>i</u> ller, aill <u>e</u> s (verbe aller au subjonctif présent, 2 ^e p. s.), s' <u>h</u> abill <u>e</u> , surveill <u>e</u> , scier, posit <u>i</u> on (<i>i</i> devant une voyelle)
[w]	fo <u>u</u> is, hist <u>o</u> ire, jou <u>e</u> urs, ou <u>a</u> is (<i>ou</i> devant une voyelle)
[ɥ]	nu <u>i</u> t (<i>u</i> devant une voyelle)