L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE FRÉQUENT ET USUEL ADAPTÉ AUX ÉLÈVES FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK : DIFFÉRENTIATION PAR L'ÉTIQUETAGE ET APPROCHE ACTANCIELLE*

Nathalie F. Martin
Crandall University

RÉSUMÉ

Dans un contexte minoritaire comme celui des Acadiens, où la variété de français que parlent les élèves se trouve à être différentes de la variété de français enseignée en milieu scolaire, comment l'école peut-elle contribuer à améliorer leurs compétences langagières, dans le but de leur permettre d'élargir leur répertoire linguistique et avoir ainsi accès aux ressources matérielles et sociales qui s'ensuivent? D'après nous, il est possible d'expliquer les différentes particularités régionales acadiennes de façon à sensibiliser les élèves aux phénomènes linguistiques de la variation. Pour ce faire, nous suggérons l'étiquetage du régionalisme et l'approche actancielle, car adaptés à l'élève acadien, ils peuvent être utilisés pour faire ressortir les divergences entre le français standard et le français acadien en décrivant la structure de la phrase et les traits sémantiques des actants, et ce faisant, les contraintes d'emploi lexicales et sémantiques.

Mots-clés : vocabulaire, enseignement du français langue première, Acadie, approche actancielle, grammaire de la variation.

1. INTRODUCTION

À l'image d'autres peuples minoritaires, la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick doit composer avec une réalité linguistique rendue fort complexe en raison de la présence simultanée de deux langues auxquelles s'adjoint une pratique du français marquée par l'hétérogénéité. Le milieu scolaire n'échappe pas à cette réalité, ce milieu formant un creuset dans lequel se manifestent les forces en présence : si certains élèves maîtrisent déjà les rudiments d'un français plus standardisé, plusieurs autres ont comme pratique quotidienne un vernaculaire nommé le chiac, dont la principale caractéristique est d'incorporer, dans une matrice française, de nombreux mots issus de l'anglais. Plus ou moins anglicisé selon les milieux, le chiac est, le plus souvent, imprégné de certains traits relevant du français acadien traditionnel, soit la variété qui avait cours au moment où les premiers colons acadiens se sont établis en Amérique du Nord.

* Cet article est basé sur ma thèse de maîtrise ; quelques paragraphes en furent tirés. J'en profite pour remercier Gisèle Chevalier, ma directrice de thèse, pour ses conseils judicieux et ses encouragements, ainsi que Karine Gauvin pour son aide précieuse avec cet article.

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

Cette tension manifeste entre les différentes variétés en présence rend plus difficile la tâche de l'enseignement et de l'apprentissage du français scolaire, d'autant plus que les divergences se situent non seulement dans le lexique plus facilement identifiable, mais aussi dans la morphologie, la syntaxe et la sémantique, moins facilement décelables. Ces difficultés ont justement été mises de l'avant dans des études et des évaluations nationales et internationales, exposant les principaux obstacles faisant entrave à une bonne maîtrise du français enseigné à l'école, que ceux-ci soient syntaxiques, orthographiques ou lexicales (Groupe Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit (DIEPE) 1995; Conseil des ministres de l'Éducation Canada (CMEC) 1999; 2002; 2003; 2006; 2007; 2008; Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) 2012). Selon le groupe DIEPE, les lacunes relatives au vocabulaire s'avèrent être les plus grandes difficultés rencontrées par les élèves. Pourtant, peu d'attention est donnée à l'enseignement du vocabulaire dans les programmes d'étude du N.-B. et peu de suggestions sont offertes au personnel enseignant non plus.

Or, il n'est plus à démontrer qu'une bonne maîtrise d'un français plus scolaire est indispensable pour la communauté acadienne, d'autant plus que l'enseignement du français joue un rôle de premier plan dans la construction identitaire de cette communauté. Il ne suffit plus, à l'heure actuelle, de proscrire les éléments de la langue des élèves qui ne sont pas conformes au français standard, au risque de porter entrave à leur sentiment identitaire. Pour Boudreau et Perrot (2005: 18),

> [l]es enseignants sont placés devant un véritable dilemme : ils doivent prendre en compte la dimension identitaire du vernaculaire des élèves, tout en leur donnant les moyens de s'approprier la langue de référence afin qu'ils aient accès aux marchés privilégiés de l'éducation supérieure et/ou de l'emploi.

Ainsi, avec cette contribution, nous cherchons à combler une lacune manifeste dans les outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants travaillant dans le milieu scolaire francophone néo-brunswickois, en proposant une intervention pédagogique fondée sur la différenciation des variétés adaptée au contexte des francophones du N.-B., soit l'étiquetage des composantes lexicales et l'étude du vocabulaire par l'approche actancielle. Pour ce faire, nous ferons d'abord une mise en contexte et un état des lieux du français scolaire chez les francophones du N.-B. tout en illustrant les principales caractéristiques lexicales des Acadiens du N.-B. Nous en ferons ensuite la classification pour faciliter l'intervention pédagogique.

Puisque notre point de départ est l'explication de la variation, nous nous concentrons sur l'étude du lexique fréquent et usuel (Picoche 1999) pour ainsi mieux construire sur les acquis linguistiques des élèves ; nous ne proposons pas ici l'enrichissement du vocabulaire de termes techniques ou de mots rarement utilisés. De plus, nous préconisons une approche sémantique (Vancomelbeke 2004), ainsi qu'une approche sémantico-syntaxique, soit l'approche actancielle de Picoche (1999), particulièrement bien adaptée à l'élève acadien du N.-B. (Martin 2009).

2. MISE EN CONTEXTE

2.1. Le français en Acadie du N.-B.

La majorité des francophones du N.-B. se considèrent Acadiens. L'Acadie regroupe des localités francophones des provinces Atlantiques, à l'est du Canada et ayant une histoire commune. C'est en raison de cette histoire que les Acadiens forment aujourd'hui une population minoritaire : le traité d'Utrecht cédant l'Acadie à l'Angleterre, la déportation des Acadiens, et pour ceux qui revinrent après la déportation, la découverte de leurs terres cédées aux Loyalistes. Par la suite, les anglophones ont exercé une mainmise sur le pouvoir politique et économique, ce qui a favorisé l'assimilation de

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

certains francophones. Cette histoire se fait encore sentir aujourd'hui dans un N.-B. anglo-dominant où il est possible pour la grande majorité des unilingues anglophones de travailler à tous les paliers, et où les Acadiens ont dû se battre pour chacun de leurs acquis, leur lot transformé par la dualité linguistique anglais-français officielle au niveau provincial et fédéral depuis la fin du 21e siècle.

De nos jours, la répartition linguistique à travers la province est partagée. La majorité des francophones, qui représentent 31% de la population de la province[1] (Statistique Canada 2013-02-13) se trouvent au nord de la province et au long du littoral. Ils parlent le plus souvent le français acadien, mais ils parlent aussi l'anglais[2]. Les anglophones habitent plutôt au sud et à l'ouest de la province où se trouvent les villes les plus populeuses, dont les capitales politique et économique du N.-B., soit Fredericton et Saint-Jean. Dans ces régions, les francophones sont souvent amenés à vivre en anglais dans la communauté et dans leur milieu de travail. Ce sont dans les régions de Moncton et de Grand-Sault, se trouvant à l'intersection des deux grandes régions linguistiques, et dans les plus grands centres urbains du nord (Bathurst et Campbellton) que l'on trouve un contact quotidien plus intense entre les deux langues.

Comme nous l'avions déjà brièvement évoqué, les pratiques linguistiques de la communauté francophone sont très variées. Boudreau et Gadet (1998) distinguent trois variétés : 1) le français acadien traditionnel d'autrefois, qui imprègne l'accent et le parler des Acadiens, vernaculaire sauvegardé au foyer; 2) le chiac, un vernaculaire mixte parlé principalement dans la région du Sud-Est; et 3) un français plus standardisé, issu de la mise sur pied d'institutions publiques. Une plus grande standardisation du français avait déjà été identifiée par Péronnet en 1996, en même temps qu'elle notait la progression de l'anglicisation des pratiques linguistiques des locuteurs acadiens (1996: 121). On note ainsi un affaiblissement du français acadien traditionnel au profit du développement d'un français plus normatif (Péronnet 1996; Motapanyane 1997; Boudreau & Gadet 1998). Même avec ces étiquettes, il est difficile d'identifier clairement les variétés de français présentes à travers l'Acadie, car les parlers des différentes régions se trouvent plutôt sur un « continuum de variétés de français étant marquées à différents degrés par des traits archaïques, des régionalismes, et des phénomènes d'emprunt, qui s'apparentent parfois au parler bilingue français-anglais » (Kasparian 2007: 113).

Le lexique en Acadie, comme celui de toutes variétés de français, a ses particularités qui proviennent en grande partie de la langue orale, particularités qui se transposent aussi dans la langue écrite, celle-ci étant parfois affectée par la première. Notons que nous avons choisi le terme *particularités* au lieu de catégoriser le tout en tant qu' « erreurs » afin d'inclure les régionalismes, ceux-ci faisant partie des acquis des élèves, affectant leur rendement en français scolaire. Nous considérons que le régionalisme n'est une erreur que lorsqu'il est utilisé en contexte formel, à l'oral ou à l'écrit. Précisons ici qu'en parlant de particularités acadiennes, il faut comprendre qu'elles ne sont pas nécessairement exclusives à l'Acadie, non plus sont-elles omniprésentes car le français en Acadie est hétérogène d'une région à l'autre (Couturier 2002).

Les exemples de particularités mentionnés ici sont tirés d'ouvrages lexicographiques acadiens (Massignon 1962; Poirier 1993; Cormier 1999 [2009]), d'études acadiennes (Lucci 1973; Flikeid

[1] Selon le recensement de 2011, d'une population de 739 900 habitants au total, 63% de la population du N.-B. dit avoir l'anglais comme langue maternelle, 31% dit avoir le français comme langue maternelle et 1% dit avoir l'anglais et le français comme langues maternelles (Statistique Canada 2013-02-13).

[2] Un regard approfondi des données du recensement précédent, celui de 2001, indique que 9% de la population parle uniquement français, tandis que 58% de la population totale parle uniquement anglais (Statistique Canada 2007-12-11). On constate alors qu'une grande majorité des francophones sont portés à devenir bilingues, le plus souvent anglais-français, tandis que c'est rarement le cas pour les anglophones.

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

1984; Péronnet 1989; Motapanyane & Jory 1997; Young 2002; Long 2008; Perrot 2014), d'études du vocabulaire des élèves acadiens (Mackey *et al*. 1971; Vautour 1982; Diallo 1983; Leblanc 1993) ainsi que de quelques outils didactiques de nature corrective produits pour les élèves et les étudiants francophones du N.-B. (Association des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) 1990[3]; Arsenault 1991; 1995; Michaud 1994), car nous trouvons que ces derniers représentent bien les observations des enseignants et professeurs travaillant avec les élèves et étudiants de ce milieu francophone.

Les particularités mentionnées dans cet article furent glanées de différents ouvrages et ensuite choisies selon notre expérience de locutrice native. Ayant grandie dans ce milieu, nous sommes particulièrement conscientes du fait que nous avons dû apprendre à différencier le lexique régional du lexique de français de référence. Nous jugeons que les exemples sont représentatifs des catégories de la classification que nous proposons.

Il est possible de catégoriser les différentes particularités des francophones du N.-B. selon trois grandes classes : la forme, les propriétés combinatoires et le sens. Nous subdivisons ensuite ces classes en diverses catégories : phonétique (touchant les formes écrites et orales), orthographique, lexicale, morphologique, morphosyntaxique, syntaxique (touchant les propriétés combinatoires et les contraintes d'emploi) et, bien sûr, sémantique (Tableau 1).

TABLEAU 1

Classification des particularités touchant le lexique du français acadien au N.-B.

Particularités lexicales acadiennes	
De forme	
Phonétiques	*barouette* pour *brouette* *grous* pour *gros* *fatiquant*, prononcé [fatikɑ̃], pour *fatiguant* *timber* pour *tomber*
Orthographiques	la graphie *monker*[4] pour *manquer* la graphie *addresse*[5] pour *adresse* la graphie *marriage*, pour *mariage*
Morphologiques ▪ Dérivation ▪ Flexion	*menteux* pour *menteur* *especiallement* pour *spécialement*, dérivé de l'anglais e*specially* *couleurer* pour *colorier*, dérivé du mot *couleur* *éteindu* (adj.) pour *éteint* *s'écarquiller*, parfois prononcé *écartiller*[6], pour *s'écarter* *ils aviont* pour *ils avaient*

[3] Ce document de l'AEFNB fut rédigé avec la participation de la linguiste Louise Péronnet. Plus tard, elle le décrit comme « une arme à double tranchant », potentiellement mal utilisé s'il ne servait qu'à corriger l'élève. Elle espère plutôt que le document, tel qu'il est présenté avec des exemples d'usage d'autres variétés de français, fasse réfléchir l'élève au sujet de la diversité linguistique (Péronnet 1997).

[4] Un jour où nous travaillions dans une école primaire à Dieppe, une élève, voulant s'excuser pour un comportement inacceptable, écrivit qu'elle avait « *monker* de respect » envers son enseignante. Cette graphie est représentative d'une prononciation régionale du verbe *manquer*.

[5] Il est difficile de dire avec certitude si cette variante est liée à l'interférence de l'anglais *address* ou simplement une confusion liée au son [d] qui s'écrit parfois en tant que double consonne en français.

[6] Ayant grandi en Acadie, nous avons toujours prononcé ce mot ainsi, malgré que cette prononciation ne soit pas relevée dans les ouvrages de référence.

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

	watch-er pour *regarder*, dérivé de l'anglais *to watch*
Morphosyntaxiques	*avoir mouru* pour *être mort*
Lexicales (et locutions)	*couverte (n.)* pour *couverture* *quérir*, prononcé [kri], pour *chercher* *back-er up* de l'anglais *back up* pour *reculer* *dû à* pour *à cause de* (de l'anglais *due to*) *patates mash-ées* pour *patates pilées* ou *pommes de terre en purée*
De propriétés combinatoires	
Combinatoires Grammaticales	*avoir parti* pour *être parti* *chercher pour quelque chose* pour *chercher quelque chose*
Combinatoires lexicales/ sémantiques	*plumer* un légume *amener qqch quelque* part pour *apporter* *peinturer un tableau/peinture* pour *peindre* *caler* dans le sens 's'enfoncer dans quelque chose de mou' (ex : caler dans la neige)
De Sens (sémantique)	
Sémantiques	*s'enrager* pour *se fâcher* *barrer* pour *verrouiller* *amener* pour *apporter* *regarde* pour *parait* ou *semble* (ex : ça *regarde* bien)

Par rapport aux propriétés combinatoires, nous différencions les combinatoires grammaticales des combinatoires lexicales. Les combinatoires grammaticales se rapportent aux contraintes d'agencement des actants (c'est-à-dire les lexèmes et les syntagmes participants) à l'intérieur d'une phrase. Par exemple, certains verbes qui prennent l'auxiliaire *être* pour former les temps composés en français normatif s'utilisent avec l'auxiliaire *avoir* en français acadien. C'est le cas de verbes comme *partir* dans *avoir parti* pour *être parti* et *s'avoir parlé* pour *s'être parlé* (AEFNB 1990), ou même *avoir mouru* pour *être mort* (King & Nadasdi 2005). Il arrive aussi de confondre l'utilisation standard des prépositions, par exemple *chercher pour quelque chose* plutôt que *chercher quelque chose* (AEFNB 1990; Arsenault 1991). En ce qui a trait aux combinatoires lexicales, elles concernent les contraintes d'agencement des mots avec d'autres par rapport à leurs sens. Par exemple, le verbe *plumer* est défini comme 'action d'arracher les plumes de la volaille en la préparant pour la cuisson' (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (ATILF) 2013) et se combine avec des actants ayant des plumes, tels *poulet* ou *coq* en français de référence. En Acadie, le verbe *plumer* est plus souvent utilisé dans le sens de 'peler' des légumes ou des fruits comme dans l'expression *plumer les patates*[7] (Massignon 1962 ; Cormier 1999 [2009]).

Nous avons inclus à cette classification les particularités sémantiques, c'est-à-dire les régionalismes de sens. C'est souvent le cas de mots de même famille, comme *battre*, *abattre* et *combattre*, où les sens prêtent à confusion. Le sens de parasynonymes comme *amener* et *apporter*, qui sont souvent employés de façon interchangeable (Chouinard 2001), sont également difficiles à différencier, et le lexème *amener* est parfois utilisé pour signifier 'apporter'. Cette difficulté concerne les propriétés combinatoires lexicales puisqu'on *amène* quelqu'un et non quelque chose, mais elle est également de nature sémantique puisqu'il s'agit ici de parasynonymes. Nous retrouvons

[7] Le lexème *patate* est un canadianisme signifiant 'pomme de terre' (*Trésor de la langue française informatisé, ou TLFi*). La locution *plumer les légumes* est marquée régionale et vieillie dans le *TLFi* (ATILF 2013).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

aussi des verbes polysémiques régionaux comme *barrer* pour '*verrouiller*' (Bélisle 1974; Poirier 1993; Cormier 1999 [2009]), *plumer* pour '*peler*' (Massignon 1962; Cormier 1999 [2009]), *caler* pour '*s'enfoncer*' (Cormier 1999 [2009]), *peinturer* pour '*peindre*' (Massignon 1962; Bélisle 1974). Parfois, l'anglais vient interférer avec le français. Par exemple, il y a un chevauchement de sens entre les verbes *appliquer* en français et *to apply* en anglais. *Appliquer une couche de peinture* se traduit en anglais *to apply a coat of paint*, alors que *s'appliquer à une tache* se traduit par *to apply oneself to a task*. Cependant, l'utilisation du lexème *appliquer* 'postuler pour un emploi' est calquée sur l'expression anglaise *to apply for a job* (Arsenault 1991). C'est ce que nous appelons ici le DÉCALAGE SÉMANTIQUE INTERLINGUAL. On retrouve aussi le verbe *watch-er* dérivé du verbe anglais *to watch* dans le sens de 'regarder' et 'surveiller' (AEFNB 1990; Arsenault 1991).

2.4. L'interférence interlinguale et intralinguale

Attardons-nous maintenant à l'explication liée à l'interférence interlinguale[8], c'est-à-dire le transfert d'un signe ou d'une structure de la L1 sur la L2. Mougeon et Beniak (1991) expliquent que l'interférence ne doit pas toujours être perçue négativement : « Interference is, in a sense, the intersystemic equivalent of simplification. Like simplification, interference can offer 'solutions' to what the bilingual speaker perceives as non-optimal aspects of his/her languages, or to what any speaker (bilingual or not) perceives as non-optimal » (*Ibid.* 219).

Voici des exemples d'interférences interlinguales, c'est-à-dire issues de l'influence de l'anglais sur le français acadien. Il est possible d'expliquer à l'élève que le verbe *mash-er* 'écraser', courant en Acadie dans les expressions *mash-er des patates* ou *patates mash-ées*, est un emprunt à l'anglais *to mash* prononcé en anglais [mæʃ][9]. Dans ce cas, la prononciation du verbe anglais est francisée et il est ensuite conjugué comme un verbe en *-er*. Dans d'autres cas, certains mots qui existent en français ressemblent (acoustiquement et sémantiquement) à une forme anglaise. Par exemple, il arrive parfois d'employer un mot comme on le ferait en anglais, par exemple le verbe *céduler* comparable au verbe anglais *to schedule*, qui est parfois utilisé en français acadien pour désigner 'mettre à l'horaire' comme dans l'expression *céduler* un *appointement*[10], dérivé de l'anglais *schedule an appointment* (Arsenault 1991). Il arrive aussi qu'il y ait un décalage sémantique entre les différents sens d'un mot français et les différents sens d'un mot anglais, comme dans l'exemple du verbe *appliquer* mentionné plus tôt. Un autre exemple est le verbe *introduire* dans le sens 'présenter' (AEFNB 1990) souvent attribué à l'anglais *to introduce*, mais possiblement plutôt dérivé du substantif *introduction* dans le sens 'action de présenter qqun à qqun d'autre'. Un autre exemple de ce que nous appelons le décalage sémantique est l'adjectif c*onfortable* dans le sens de 'à l'aise' (AEFNB 1990) sens semblable à l'anglais *comfortable* 'being in a state of mental comfort', mais possiblement un sens figuré associé au sens propre 'qui assure le confort'. Notons qu'il faut faire attention de ne pas imputer à l'anglais tout ce qui est perçu comme un écart tel que le souligne Chevalier (2008).

Il existe aussi des particularités que nous appelons *intralinguales*. En acquisition de la langue seconde, Jean-Michel Robert définit la particularité intralinguistique comme un type d'interférence « qui se confond avec les réductions et généralisations logiques à l'intérieur du système linguistique

[8] La notion d'interférence interlinguale dans le sens « transfert d'un signe ou d'une structure de la L1 sur la L2 » fut empruntée des recherches en langue seconde.

[9] D'après nos observations, il est prononcé [maʃe], et non [maːʃe] ou [mɑʃe], afin de le distinguer du verbe français *mâcher*, prononcé avec un [ɑ] postérieur en Acadie.

[10] En français acadien, le nom *appointement* est utilisé dans le sens de 'rendez-vous', issu de l'anglais *appointment* (*Base de données lexicographiques panfrancophone* (BDLP) 06/11/13).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

qu'est la *langue étrangère* » (Robert 2004: 93). Dans le cadre de cet article, le terme *intralinguale* est utilisé pour décrire une particularité liée aux « réductions et généralisations logiques à l'intérieur du système linguistique » (*Ibid.*) d'une langue quelconque et ses différentes variétés. Selon cette définition, il est possible d'expliquer les particularités de divers types en donnant des explications linguistiques.

3. LE MILIEU SCOLAIRE

3.1. Évaluation du français

Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB), maintenant appelé le ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance (MEDPE), est subdivisé en deux secteurs parallèles et indépendants, afin de mieux représenter les deux communautés de langues officielles de la province. Le secteur francophone, sous la tutelle d'un sous-ministre adjoint, est responsable de la production de ses propres programmes d'études (curriculums d'enseignement) et de l'évaluation de la population scolaire francophone. Selon le rapport *Profile de l'éducation 2015*, les effectifs scolaires de la province entière s'élèvent à 98 906, dont 29 % (28 934 élèves) fréquentent des écoles francophones (MEDPE 2015).

Les résultats des évaluations provinciales, nationales et internationales PIRS, PPCE[11] et PISA[12] démontrent que les jeunes francophones du N.-B. ont de la difficulté en français, et ce depuis bien des années (CMEC 1999; 2002; 2003; 2006; 2007; 2008; MEDPE 2012). Dans le dernier rapport *PISA 2009 : Résultats de la performance des élèves du Nouveau-Brunswick*, les Néo-Brunswickois francophones se méritent le dernier rang lorsqu'on les compare à leurs homologues francophones et anglophones des autres provinces du Canada (MEDPE 2012).

L'étude *Savoir écrire au secondaire* du groupe DIEPE (1995)[13] fait également ressortir les difficultés en français, mais cette fois de façon plus précise; elle les relève sur le plan de la syntaxe, au niveau du lexique et en relations de sens. Les scores de l'évaluation formelle démontrent eux aussi un important décalage entre le N.-B. et les autres régions (48,1% au N.-B., 68,7% en Belgique, 68,2% en France et 60,7% au Québec). C'est en syntaxe que les Néo-Brunswickois éprouvent le plus de difficulté. Les résultats portant spécifiquement sur le vocabulaire sont bas et placent le N.-B. encore au dernier rang (57,8% au N.-B., 72,5% en Belgique, 71,1% en France et 66,6% au

[11] Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) se charge de l'évaluation cyclique des élèves canadiens afin d'évaluer le rendement des programmes scolaires de chaque province en mathématiques, en sciences et en langue (lecture et écriture), appelée *Programme d'indice de rendements scolaires* (PIRS). En 2003, le CMEC met sur pied le *Programme pancanadien d'évaluation* (PPCE) afin de remplacer le PIRS.

[12] Le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA), pour sa part, est un programme international d'évaluation des aptitudes et des connaissances des jeunes de 15 ans dirigé par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) auquel participent plus de 40 pays (Gouvernement du Canada 2007). Ce programme vise l'évaluation cyclique des élèves qui approchent la fin de leur scolarisation obligatoire afin de déterminer s'ils ont acquis les connaissances et les savoir-faire essentiels pour participer pleinement dans la société.

[13] L'étude *Savoir écrire au secondaire* (1995) du groupe DIEPE (Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit) compare quatre régions francophones : la communauté francophone de Belgique, la France et les communautés francophones du Québec et du N.-B., visant l'évaluation des élèves de 14 ans dans la 9e année de leur scolarité. Cette étude exploratoire cherchait à examiner les conditions et les pratiques de l'enseignement par l'entremise de questionnaires remplis par les enseignants et les élèves, et cherchait aussi à évaluer les compétences des élèves en rédaction. On administra aussi une épreuve formelle complémentaire à choix multiples sur la grammaire et l'orthographe, le lexique, la syntaxe et le texte.

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

Québec). De plus, les résultats de l'épreuve formelle placent les Néo-Brunswickois au dernier rang en grammaire et en orthographe, en syntaxe, en analyse de texte et en lexique (Tableau 2).

TABLEAU 2

Divers résultats de l'épreuve formelle (Étude du groupe DIEPE 1995: 212-216)

	N.-B.	*Québec*	*Belgique*	*France*
Score global	48,1	60,7	68,7	68,2
Grammaire et orthographe	51,5	64,4	73,5	71,2
Syntaxe	42,4	52,7	65,0	64,1
Texte	57,3	68,7	71,5	71,3
Lexique	39,8	56,0	63,6	65,5
Degré d'intensité	41,2	57,6	62,8	65,2
Synonymie	27,4	36,1	45,7	45,5
Antonymie	38,7	51,3	62,6	65,4
Paronymie	47,0	73,5	76,9	78,0
Justification sémantique de l'emploi	43,4	55,3	66,4	69,7

Cette fois, c'est le lexique qui se mérite les scores les plus bas, légèrement derrière la syntaxe, et c'est encore le N.-B. qui obtient le score le plus bas parmi ceux-ci. Toutes les composantes du lexique posent problème, mais ce sont les exercices sémantiques de synonymie et d'antonymie qui leur ont causé le plus de difficulté.

À la lumière de ces résultats, il est évident que le lexique en particulier pose beaucoup de problèmes aux élèves néo-brunswickois. Bien sûr, il apparait que les autres régions ont également de la difficulté en lexique, mais à cet égard, la moyenne des Néo-Brunswickois est nettement en dessous de la moyenne générale. Ces résultats démontrent qu'il est non seulement nécessaire de trouver des solutions face aux difficultés éprouvées en français de façon générale, mais qu'une intervention ciblée du lexique est nécessaire. Soulignons toutefois que l'étude du groupe DIEPE date de plus de 20 ans; il serait approprié d'en refaire une similaire, ou du moins d'élaborer une nouvelle étude visant spécifiquement l'évaluation du vocabulaire et de ses composantes.

3.2. Perceptions des enseignants du vocabulaire de leurs élèves

Dans le cadre de sa thèse intitulée *Aspects des représentations de la langue orale chez les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick*, Marilyn Boudreau (2002a) a recueilli un corpus d'entrevues destiné à faire ressortir les représentations linguistiques des enseignants du secondaire quant à la langue de leurs élèves. Ce corpus, que nous appelons *Corpus des représentations des enseignants du secondaire du Nouveau-Brunswick* (CRESNB), fut ensuite exploré davantage par Martin quant à la perception qu'ont les enseignants face au vocabulaire en particulier (Martin 2009). Dans son analyse, elle conclut que les enseignants évaluent négativement le vocabulaire de leurs élèves et le décrivent comme étant déficitaire. Le vocabulaire demeure une préoccupation majeure pour les enseignants, même qu'ils dénoncent le vocabulaire et la syntaxe comme étant les composantes avec lesquelles les élèves ont le plus de difficulté. Quelques fois on mentionne des difficultés de compréhension du sens (Extraits 1; 2).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

(1) il y a un terme que tu vas *pas utiliser dans le même sens* pi ils vont l'employer parce qu'ils pensent que c'est vraiment la bonne forme (CRESNB: 32) [emphase de l'auteure]

(2) la dernière présentation orale entre autres à la fin / la première a dit *« je vous considère de lire ce roman là »* (CRESNB: 27) [Emphase de l'auteure]

Autres mentionnent la surutilisation de verbes de base hyperfréquents[14] (Extrait 3).

(3) moi je dirais que le vocabulaire [...] est pas assez fort // [...] on va dire [...] / *faire la vaisselle / faire le ménage / faire le nettoyage / faire le / euh / faire le jardin / faire mes devoirs* [...] (CRESNB: 78) [emphase de l'auteure]

Selon les entrevues, les enseignants considèrent que l'anglais a clairement une grande influence sur le français des élèves. Puis, de façon explicite mais plus souvent implicite, les enseignants reconnaissent le lien entre la syntaxe et le vocabulaire sans pouvoir le préciser. Cet enseignant décrit bien la situation dans la salle de classe (Extrait 4).

(4) *C'est le manque de vocabulaire/ c'est les erreurs de syntaxe* qui sont calquées sur la *syntaxe anglaise / vocabulaire syntaxe* c'est beaucoup de termes anglais / ben c'est ça **/** *manque de vocabulaire donc ce qui vient en premier* c'est des termes anglais et puis on le francise ça simplifie les choses *et puis la syntaxe est assez pénible* (CRESNB: 19) [emphase de l'auteure]

À la lumière de ces entrevues, il nous semble que l'enseignement du lexique adapté à la situation en Acadie doit viser à la fois l'élargissement du vocabulaire, l'enrichissement du vocabulaire de l'élève, la compréhension sémantique des mots, ainsi que l'explication du lien entre le lexique et la syntaxe.

3.3. Les programmes d'étude

L'examen des programmes d'étude du N.-B. révèle qu'ils contiennent plusieurs résultats d'apprentissage visant implicitement le vocabulaire. On s'attend à ce que l'élève développe une compréhension et une appréciation du lexique en lecture et à l'oral et qu'il produise un vocabulaire riche à l'oral et à l'écrit. Les programmes mettent beaucoup l'accent sur « l'enseignant en tant que modèle linguistique » et sur la reformulation, mais n'offrent aux enseignants que peu de suggestions concrètes d'approches quant à l'enseignement du vocabulaire. Or, la question se pose : l'enseignement du lexique devrait-il se limiter à des interventions aussi indirectes? Nous avons aussi remarqué que les programmes d'étude parlent de façon superficielle de certaines méthodes d'enseignement du lexique (l'exploration thématique, l'enseignement de synonymes par mots-satellites et l'échelle de précision). Elles ne sont probablement pas des méthodes bien connues et peu d'explications sont données dans les programmes. De plus, lorsqu'on fouille dans les bibliographies, il y a peu de matériel concernant ces méthodes.

[14] Par exemple, des verbes polysémiques comme *faire*, *dire*, *prendre* et *mettre* qui servent à former des expressions idiomatiques en langue courante. Young relève l'exemple *I faut que je tonde comme que je faise le* lawn (Young 2002: 109).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

4. RECOMMANDATIONS DES LINGUISTES

4.1. Recommandations quant à l'enseignement de la variation

En raison de l'insécurité linguistique qui est généralement exacerbée dans les milieux minoritaires (Francard 2005), il convient d'adopter une approche nuancée et constituée de plusieurs composantes. Louise Péronnet (1997) parle de la « grammaire de la variation » qui « prend en compte les divers usages d'une même langue et pas seulement l'usage standard officiel » (Péronnet 1997 : 546). Outre l'enseignement de l'histoire de la langue, la prise en compte de la variation et l'exploitation de la littérature régionale, Boudreau et Dubois (2008) ont déjà fait valoir l'importance de construire sur les acquis des élèves, ce que les auteures appellent le « déjà-là » langagier. Elle suggère de contraster la langue selon la situation de communication, c'est-à-dire d'adopter une approche diaphasique. Marilyn Boudreau (2002) parle de *méthode contrastive* où l'on compare la langue parlée et la langue écrite, c'est-à-dire de la *variation diamésique*.

Il s'agit ainsi, dans le cadre qui nous intéresse, de tenir compte des diverses composantes du vernaculaire pour lequel nous avons déjà énoncé les principales caractéristiques dans le Tableau 1. Ces composantes peuvent être mises de l'avant par l'enseignant de façon formelle, en les opposant systématiquement au français de référence. C'est d'ailleurs ce que propose de faire Starets (1988) dans le cadre d'une étude portant sur le français d'enfants néo-écossais[15]. Mougeon et Ducharme (1985), linguistes se spécialisant en enseignement en milieu minoritaire en Ontario, présentent une série de matériaux didactiques qui abordent les difficultés propres à ce milieu de contact intense entre l'anglais et le français[16]. Ils traitent de la question de langues formelle et informelle et le concept de lexique formel, informel et neutre.

Ces lignes directrices quant à l'enseignement de la variété nous semblent prometteuses. Par contre, le lien entre les particularités acadiennes et l'application de la grammaire de la variation (ou méthode contrastive), qui devrait être de toute évidence intrinsèque, n'est pas saillant. Dans la prochaine section, nous proposons des moyens concrets pour favoriser l'acquisition d'un vocabulaire plus scolaire aux enfants.

4.2. Recommandations quant à l'enseignement du vocabulaire

L'enseignement du lexique, admettons-le, a toujours été le parent pauvre de la didactique du français, bien trop souvent ignoré. Les enseignants le laissent de côté, ou le laissent au hasard, croyant que la lecture suffit à son acquisition (Picoche 2001). Giasson (2003) considère qu'il est indispensable non seulement d'outiller l'élève pour approfondir son vocabulaire durant la lecture, mais aussi d'enseigner en profondeur le sens des mots. Picoche et Rolland, auteurs du *Dictionnaire du français usuel* (2001), précisent :

[15] Starets (1988) propose une série d'exercices reliés aux problèmes linguistiques spécifiques de l'apprenant acadien visant à l'aider à s'habituer à distinguer les formes standards des formes vernaculaires. Ces activités prennent diverses formes : exercices d'identification de registres, exercices de construction de phrases dans les deux variétés, exercices de remplissage de vides, exercices de traduction de phrases et de textes d'une variété à l'autre et exercices de questions métalinguistiques.

[16] Mougeon et Ducharme (1985) présentent une série d'exercices de différenciation du lexique formel et informel. L'élève doit choisir la façon dont il dirait les choses d'après la situation de communication donnée et faire la différence entre le lexique formel et informel. Certains exercices demandent de faire la traduction du contexte informel au contexte formel, et vice-versa.

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

> Il n'est pas nécessaire d'attendre que l'élève « en sente le besoin » et il est hasardeux de compter sur les lectures de jeunes qui lisent peu; une « base affective » ne s'impose pas plus pour ce genre d'enseignement que pour celui de la grammaire, du calcul, de l'histoire ou de la géographie.

Il existe différentes façons d'aborder l'enseignement du vocabulaire (Vancomelbeke 2004). Le mot peut être envisagé en tant qu'outil pour comprendre un texte ou un discours comme dans les approches traditionnelles de l'apprentissage du vocabulaire. C'est justement cette approche communicative que prône le MEDPE du N.-B. Le mot peut aussi être envisagé en tant que signe linguistique auquel se rattache un sens. Outre les approches centrées sur le signe linguistique comme approche morphologique, approche orthographique et référentielle Vancomelbeke (2004) estime que c'est l'approche sémantique (synonymie/parasynonymie et polysémie) est la clé de voute de l'enseignement du vocabulaire. À la lumière des difficultés des élèves francophones du N.-B. du point de vue sémantique, et selon le genre de particularités régionales qui sont difficilement adressables, il nous semble qu'une approche sémantique pourrait s'avérer utile pour le contexte acadien. Le mot peut aussi être analysé au sein de la phrase dans une approche syntaxique ou même une approche sémantico-syntaxique, soit l'approche actancielle, une autre approches qui semblent prometteuse pour le contexte acadien.

4.2.1. L'approche actancielle

Lucien Tesnière (1959) développa la notion de *valence*, où l'on considère les ACTANTS de la phrase, c'est-à-dire le sujet et les compléments[17]. Selon l'approche actancielle, les mots sont étudiés en fonction de leur environnement propre qui est décrit par la structure valencielle ou la structure actancielle. En d'autres mots, les compléments sont vus ici d'un point de vue sémantique, mais on parle d'actants au lieu de parler de compléments, et on considère également le sujet. Par exemple, on représente les actants du verbe *conseiller* ainsi : « A1 conseille A2 à A3 » (Picoche & Rolland 2002). Cette structure est à peu près semblable à celle d'un dictionnaire analogique comme le *Trésor de la langue française* (TLF) (par exemple la structure *conseiller qqc à qqn*), mais elle inclut le sujet. Les structures actancielles de verbes sont présentées avec un verbe à la 3^{e} personne du singulier du présent de l'indicatif, puisqu'il est difficile de faire paraitre les actants, notamment le sujet, dans une définition à l'infinitif.

Il est également possible de rattacher des traits sémantiques aux actants. On se demande alors si l'actant peut être un objet animé, un humain, quelque chose de comestible, etc. Par exemple, le verbe transitif *conseiller* a généralement un sujet humain et ce sujet donne un conseil à un complément humain, ce qui donne la structure actancielle « A1 (humain) conseille A2 (conseil) à A3 (humain) ».

Picoche parle aussi de la *nomination* (différent de la *nominalisation*) des actants, processus qui consiste à donner des valeurs spécifiques (noms ou groupes du nom) aux variables que représentent les actants, c'est-à-dire ressortir les mots ou groupes de mots pouvant remplacer les actants. Par exemple, dans la structure « A1 conseille A2 à A3 », il est possible de remplacer A1 par « conseiller », « conseilleur », « expert », « consultant » ou « assemblée délibérante ».

[17] Les actants sont les « constituants participant syntaxiquement au procès spécifique que ce verbe dénote » (Riegel, *et al.* 1994: 123).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

5. APPLICATION À L'ENSEIGNEMENT

Nous nous fondons alors sur les principes soulignés dans la section précédente tout en misant à améliorer le vocabulaire des élèves d'un point de vue sémantique et syntaxique. Nous suggérons deux approches adaptées aux élèves acadiens : l'étiquetage du régionalisme et l'approche actancielle.

5.1. Étiquetage du régionalisme intégré à l'apprentissage du vocabulaire

En psycholinguistique, on considère que le noyau du sens (« core meaning ») d'un mot ainsi que d'autres aspects de son sens permettent de choisir et d'utiliser (ou produire) le meilleur mot selon le contexte d'énonciation. La Heij (2005), pour sa part, ne fait pas la distinction entre le sens central et les traits sémantiques « secondaires ». Malgré que le point ne soit pas clair en psycholinguistique, on parle de *tags* ou de *cues* associés aux concepts et/ou aux lemmes, l'ambiguïté résidant dans le niveau de ces *tags* : se trouvent-ils au niveau conceptuel, à celui du lemme et/ou dans son sémantisme? Ces *tags* ou *étiquettes* nous permettent de mieux sélectionner les éléments lexicaux selon l'intention de communication ou l'idiolecte du locuteur. Parmi les traits mentionnés par la Heij, on retrouve 'argotique', 'euphémisme' et 'langue/variété'. C'est ce genre d'étiquetage de traits divers que nous cherchons à faire explicitement en enseignement du vocabulaire.

L'outil que nous suggérons pour différencier la langue vernaculaire de la langue de référence est l'étiquetage du lexique régional au cours de l'enseignement. Tout comme on étiquette un lexème comme faisant partie du lexique anglais ou français, Mougeon et Decharme (1985) suggèrent d'étiqueter le lexique de selon le degré de formalité de la situation d'énonciation (« formel », « informel » et « neutre »). Nous suggérons d'ajouter la marque *régionalisme* ou *variante régionale* pour inclure la dimension diatopique du lexique.

Concernant l'objet de l'étiquetage, l'élève doit comprendre les différents types de régionalismes tels que présentés dans le Tableau 1. Trop souvent, l'enseignement s'est seulement attardé au régionalisme lexical, comme *éloize* ou *quérir*, ou même des lexèmes anglais comme *sink*, *match*[18] (v.) et *park-er* (v.) facilement identifiables.

L'élève devrait aussi être en mesure d'étiqueter des variantes phonétiques qui diffèrent entre ces variétés, comme par exemple le mot *sarpent* et *serpent* ou *licher* pour *lécher*. Il devrait pouvoir identifier des lexèmes régionaux comme *grafigner*[19], qui est considéré comme relevant du français familier (ATILF 2013), ou même *grafignure* (n.). Il y a aussi des variantes morphologiques qu'il devrait arriver à étiqueter comme *colorier* pour '*colorer'* ou *pourrite* (adj.) pour '*pourrie'*, tout en expliquant les divergences dérivationnelles/morphologiques (Figure 1).

[18] *Match* (n. et v.) est parfois prononcé à l'anglaise [mæʧ], mais on relève aussi la prononciation francisée [matʃ].
[19] Notons que ce lexème est relevé en français louisianais, québécois et acadien (ATILF 2013)

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

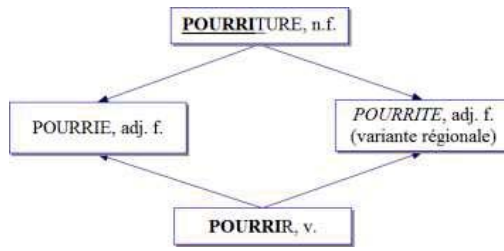


FIGURE 1.

Comparaison des adjectifs *pourrie* (français de référence) et *pourrite* (variante régionale)

L'inclusion et l'étiquetage de la variante régionale durant l'enseignement sont essentiels. La réalisation d'un exercice socioconstructiviste comme l'élaboration d'une constellation de mot (ou toile sémantique ou champ lexical) autour d'un mot ou d'un thème en groupe-classe constituerait le moment idéal pour amorcer une discussion sur la présence de termes issus du lexique régional. Voici un exemple d'un champ lexical structuré, adapté de Vancomelbeke (2005) pour un public acadien (Figure 2).

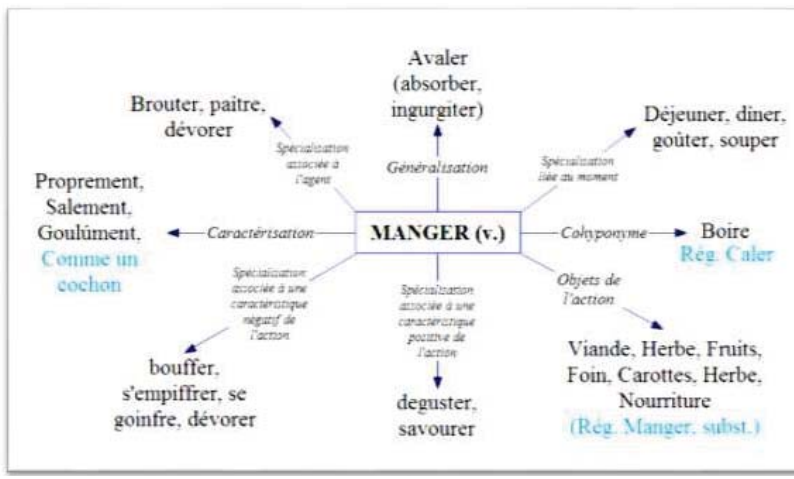


FIGURE 2

Champ lexical structuré du verbe *manger* incluant quelques variantes régionales acadiennes

Précisons aussi que durant l'étude de terminologie propre à certaines disciplines, les termes anglais ou régionaux utilisés couramment par les élèves devraient être inclus car ils font déjà partie des connaissances antérieures de ceux-ci (Cormier 2004). Il serait même possible d'ajouter les lexèmes anglais connus de l'élève et d'étiqueter les mots régionaux dans un champ lexical structuré, par exemple celui du mot anglais *pressure cooker* pour '*autoclave*' (Figure 3).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

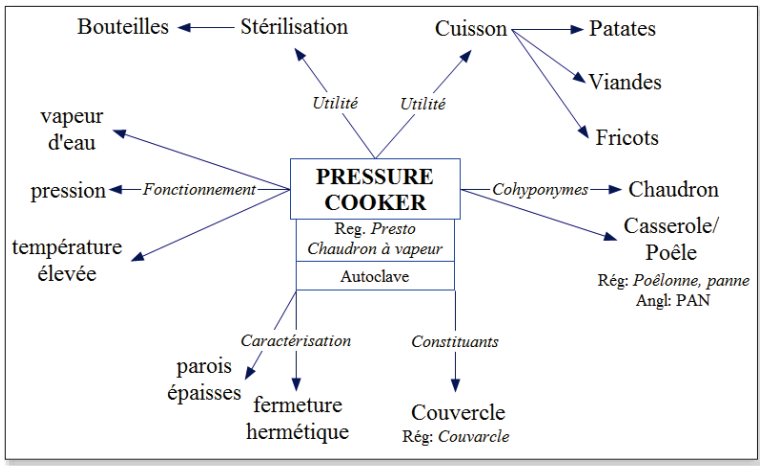


FIGURE 3.

Champ lexical structuré du substantif *autoclave* adapté au vocabulaire acadien

De plus, lors de l'élaboration d'une échelle de précision, présentant des antonymes scalaires ou gradables, on peut également y ajouter les régionalismes et anglicismes pour ensuite les étiqueter. Voici un exemple d'une échelle allant de légèrement *agacé* jusqu'à *furieux*, traduite et adaptée de Lubliner & Smetana (2005). Nous y avons inclus le régionalisme *tanné* (Figure 4).

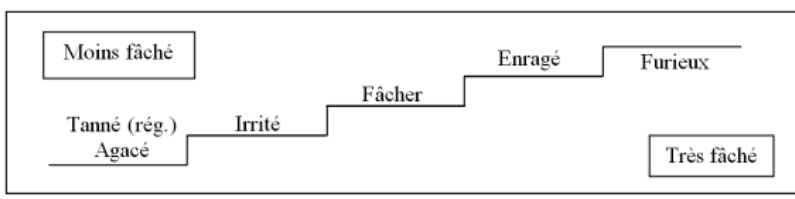


FIGURE 4

Échelle de précision sémantique de « *moins fâché* » à « *très fâché* »

L'approche par étiquetage est intéressante dans la mesure où elle aborde les notions de différenciation, permettant ainsi à l'élève d'aborder différents types de régionalismes (phonétique, lexical, morphologique, sémantique et syntaxique). Il peut alors étiqueter le lexique en tant que phénomène régional, mais il peut aussi préciser des sens, des flexions ou des dérivations, ainsi que des structures syntaxiques, et même des combinatoires grammaticales et lexicales.

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

5.2. Propriétés combinatoires et approche actancielle adaptée au contexte acadien

L'approche actancielle (Picoche 1993; 1999; 2001) semble idéale pour le contexte acadien car elle explique l'interaction entre le mot, le sens et la syntaxe, tous des composantes qui gagneraient à être mieux connues des élèves acadiens. Les actants peuvent même être placés dans un schéma linéaire pour mieux les présenter aux élèves (Martin 2009).

Cette approche peut être utilisée de façon simple pour expliquer les particularités touchant aux propriétés combinatoires grammaticales. Il suffirait de présenter le verbe au passé composé, plutôt qu'à l'indicatif présent, comme est la coutume, pour arriver à schématiser l'emploi de l'auxiliaire. L'enseignant pourrait alors schématiser l'emploi standard *être mort* (A1 est MORT) et l'utilisation régionale *avoir mouru* (A1 a MOURU). Par la suite l'enseignant peut comparer la morphologie du mot *mouru* à celle de son équivalent standard *mort*. L'approche actancielle peut également être utilisée pour présenter le fonctionnement des prépositions, comme dans l'exemple *chercher* (A1 CHERCHE A2 = standard) et *chercher pour* (A1 CHERCHE pour A2) une forme typiquement acadienne.

Examinons maintenant la structure actancielle du verbe *chercher* en français de référence (Figure 5) :

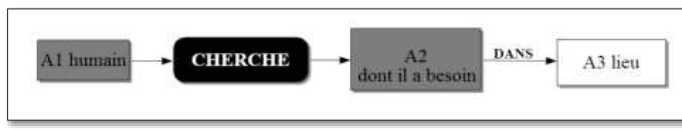


FIGURE 5
Structure actancielle du verbe *chercher* en français de référence, A3 étant optionnel

Cette structure actancielle peut être utilisée pour expliquer aux élèves que *chercher* ne nécessite pas la préposition *pour* devant A2. Soulignons que A3 n'est pas obligatoire, mais qu'on le trouve dans des cas comme « A1 cherche l'épitre de Jacques (A2) dans le Nouveau Testament (A3) ». L'enseignant peut mentionner qu'il n'est pas nécessaire de dire à quel endroit A1 cherche A2, mais qu'il peut être ajouté au schéma de la structure (ici, à l'intérieur d'un carré de couleur plus claire). Par contre, A2 est nécessaire, présentant ainsi la transitivité du verbe. Plusieurs éléments grammaticaux sont alors abordés par l'entremise de l'étude du vocabulaire, et ce, d'un mot fréquent et usuel. L'approche actancielle offre donc l'occasion d'amorcer une discussion riche, pas uniquement centrée sur le régionalisme, et qui inclut une analyse approfondie de la phrase. Voici d'autres exemples de formes syntaxiques régionales pouvant être facilement abordée à l'aide de l'approche actancielle (Tableau 3).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

TABLEAU 3

L'approche actancielle appliquée à la description de formes syntaxiques régionales

FRANÇAIS ACADIEN	FRANÇAIS DE RÉFÉRENCE
A1 REMPLI A2 avec/de A3	A1 REMPLI A2
A1 TÉLÉPHONE A2	A1 TÉLÉPHONE à A2
A1 DEMANDE (A2) pour A3	A1 DEMANDE (A2) A3
A1 REMERCIE A2 pour A3	A1 REMERCIE A2 de A3
A1 VOYAGE sur A2 (transport en commun)	A1 VOYAGE en A2 (transport en commun)

Dans le cas de propriétés combinatoires lexicales, on peut différencier les actants de verbes à variantes régionales comme dans le cas des lexèmes *peindre* et *peinturer*. En français acadien, le terme *peinturer* est utilisé à la fois pour désigner les sens 'couvrir d'une couche de peinture' et 'peindre'. Pour mieux expliquer aux élèves le sens le lexème *peindre* en français de référence, il est possible de décrire ses actants, plus précisément A2, c.-à-d. le complément (Tableau 4).

TABLEAU 4

Structure actancielle du lexème *peindre* selon son sens normatif

'couvrir d'une couche de peinture'	**'peindre avec attention un œuvre d'art'**
A1 PEINTURE A2 (une surface, un mur)	A1 PEINT A2 (un tableau, une peinture)

Un autre exemple serait le lexème *plumer* qui, en français acadien, renvoie à l'action de 'peler, retirer la pelure d'un légume et d'un fruit'[20]. Voici ce à quoi pourrait ressembler sa description : A1 PLUME A2 (volaille) = standard / A1 PLUME A2 (légume ou fruit) = régional.

Voyons maintenant comment, à l'aide des diverses définitions du polysème *caler*, on peut schématiser la structure actancielle de différents sens d'un mot polysémique dont certaines utilisations sont régionales (Figure 6).

[20] *Plumer* dans ce sens est considéré vieilli et régional selon le *TLFi* (ATILF 2013).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

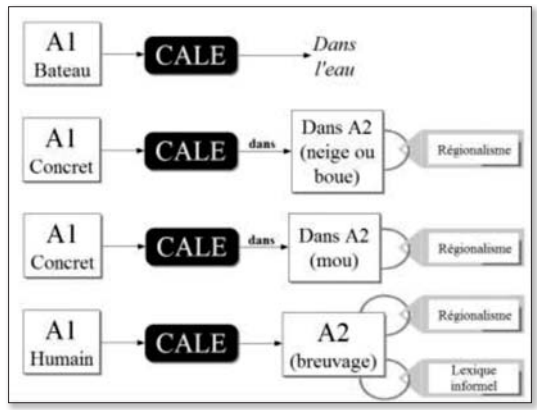


FIGURE 6
Structures actancielles du verbe polysémique *caler*

Il s'agit d'une façon simple de présenter comment la structure actancielle (ainsi que la description des actants) peut changer selon le sens étudié. Il est aussi possible de souligner les sens et les utilisations régionales. C'est le cas du verbe polysémique *caler* où le régionalisme s'explique à l'aide des différences quant aux actants entourant le verbe.

Ajoutons qu'il est possible de décrire les actants dans la structure actancielle, comme dans le cas du verbe *surveiller* en français de référence : A1 (humain) SURVEILLE A2 (qqch concret, pour lequel A1 est responsable). En plaçant les verbes *regarder* et *surveiller* en parallèle avec les équivalents des mots anglais *look* et *watch*, nous voyons que les expressions acadiennes *surveiller la télévision* ainsi que *watch-er la télévision* proviennent probablement de l'anglais *to watch television*. Notons qu'il y a ici ce que nous pourrions appeler un DÉCALAGE SÉMANTIQUE/POLYSÉMIQUE. Quelle que soit son origine, la particularité du français acadien peut s'expliquer à l'aide de l'approche actancielle en plaçant les sens usuels, acadiens et anglais en parallèle pour accentuer les ressemblances et les différences (Tableau 5).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

TABLEAU 5

Polysèmes *regarder* et son parasynonyme *surveiller* en parallèle avec les définitions anglaises *to look* et *to watch*

Définition : 'Voir, observer qqn ou qqch'	**Définition :** 'Regarder (en tant que spectateur) qqn ou qqch'	**Définition :** 'Veiller sur qqc ou qqn' 'Prendre garde à qqn ou qqch'
***regarder* (Standard)** *Ex. : Regarder l'avion passer.*	***regarder* (Standard)** *Ex. : Regarder la télévision.*	***surveiller* (Standard)** *Ex. : Surveiller les enfants.*
***regarder* (Acadien et Chiac)** A1 REGARDE A2 (concret) Ex. *Regarder/surveiller l'avion passer.*	***surveiller* (Acadien)** **ou *watch-er* (Chiac)** A1 SURVEILLE A2 (concret) *Ex. : Surveiller la télévision.*	***surveiller* (Acadien)** **ou *watch-er* (Chiac)** A1 REGARDE A2 (qqch sur lequel on doit veiller) *Ex. : Surveiller les enfants.*
***looking* (anglais)** *Ex. : Watching the plane go by.* A1 WATCHES A2 (concret)	***watching* (anglais)** *Ex. : Watching television.* A1 WATCHES A2 (concret)	***watching* (anglais)** *Ex. : Watching the kids.* A1 WATCHES A2 (qqch sur lequel on doit veiller)

À notre avis, l'approche actancielle est une façon simple de présenter les écarts entre les sens régionaux et les sens du français scolaire, car dans les cas mentionnés ci-dessus, il s'agit de différences quant aux actants du verbe. Elle permet aussi d'aborder la grammaire à travers le lexique fréquent et usuel qu'appartient déjà l'élève.

L'approche actancielle en particulier peut permettre d'adresser les aspects sémantique et syntaxique du mot. En utilisant une approche actancielle, l'élève peut arriver à mieux comprendre la syntaxe et les contraintes combinatoires restreignant l'utilisation de mots. De plus, il est sensibilisé à la polysémie et au décalage sémantique/polysémique. L'élève se trouve donc mieux outillé pour l'analyse du mot et de la phrase de façon générale, et l'enseignant peut constater qu'il a abordé non seulement le vocabulaire, mais aussi la syntaxe et la sémantique. Lorsque l'élève apprendra un mot, il pourra ainsi mieux tenir compte des aspects complexes du mot, de sa définition et de son utilisation dans la phrase.

Une ressource comme le *Dictionnaire du français usuel* (*DFU*) (Picoche & Rolland 2001; 2002) constitue une ressource incontournable pour l'enseignant et pour l'élève. Conçu pour l'enseignement du lexique, le *DFU* présente quelques 15 000 mos usuels et hyperfréquents, leurs définitions, leurs structures actancielles et leurs champs actanciels en 442 entrées[21]. De plus, la version cédérom permet un usage facile où les lexèmes-clés se retrouvant à l'intérieur d'une définition/entrée sont des hyperliens menant directement à leur propre entrée.

6. CONCLUSION

Dans une société comme l'Acadie où l'on retrouve une telle distance entre les variétés de français acadien et le français de référence, le point de départ de l'enseignement du vocabulaire, voire du français scolaire, devrait être la différentiation. Le français scolaire peut alors être appris en parallèle

[21] Par exemple, pour la structure « A1 conseille A2 à A3 », on retrouve la définition: « A1 essaye d'influencer par ses paroles A3 avec qui il est sur un pied d'égalité. A3 n'est pas obligé de suivre le conseil de A1 et A1 ne peut pas donner d'ordre à A3 parce qu'il n'a pas autorité sur lui, ou ne veut pas user d'autorité » (Picoche & Rolland 2001, 2002).

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

au français vernaculaire de l'élève. Si on considère la différenciation comme point de départ, les efforts d'enseignement n'ont plus besoin d'être axés sur la correction ou la dévalorisation de la diversité dialectale, ni de l'anglais. La variation régionale n'a donc plus besoin d'être l'objet de honte chez l'élève, voire une source d'insécurité linguistique. L'élève peut garder sa langue et son identité, tout en s'appropriant la langue de référence, une langue d'ouverture indispensable au cheminement scolaire et au marché de travail dans un milieu francophone. L'enseignant peut alors valoriser la langue identitaire, tout en équipant l'élève à améliorer ses habiletés en français de référence qui ici serait traité comme ce qu'il est à la base, simplement une autre variété de langue française.

Les approches décrites dans cet article, l'étiquetage et l'approche actancielle, permettent de tenir compte de la langue parlée par certaines parties de la population acadienne et de construire sur ces acquis sans les dévaloriser. À notre avis, une approche de l'enseignement du lexique adaptée à l'élève acadien devrait offrir des pistes explicatives des particularités les plus communes du français acadien afin de construire sur le déjà-là linguistique des élèves. En plus, ces approches permettent d'aborder la complexité du mot tout en touchant la syntaxe et en tenant compte des difficultés particulières des élèves acadiens en sémantique et en syntaxe (actants, polysémie, parasynonymie, décalage sémantique interlingual, contraintes d'emploi). L'étude du lexique devrait d'autant plus examiner le mot de tous les angles et sous toutes ses facettes. Les approches que nous avons présentées permettent d'aborder les aspects sémantiques du vocabulaire tout en creusant des particularités plus difficiles à aborder. Ces approches sont simples et donnent un apport réel à l'élève, puisqu'elles abordent le vocabulaire fréquent et usuel. À notre avis, une combinaison de la différenciation par l'étiquetage et de l'approche actancielle permettrait d'aborder simplement les particularités et les difficultés plus complexes et profondes de la langue qui sont souvent non explicitées.

Par le biais d'une meilleure compréhension des différents types de particularités lexicales et outillés d'approches adaptées, les élèves acadiens devraient être en mesure de s'approprier la langue de référence, et ce, tout en sauvegardant leur français régional, leur réelle langue première, leur langue identitaire.

RÉFÉRENCES

Agence universitaire de la Francophonie et Trésor de la langue française au Québec. 2001-2005. *La Base de données lexicographiques panfrancophone* (BDLP) (http://www.tlfq.ulaval.ca/bdlp) (Consulté en 2007-2016.)

Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française. *Le Trésor de la langue française informatisé* (*TLFi*). 2013. Analyse et traitement informatisé de la langue française (ATILF) (http://atilf.atilf.fr/tlf.htm) (http://www.cnrtl.fr/) (Consulté en 2007-2016.)

Anctil, Michel. 2005. *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : Typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*. Montréal: Université de Montréal. (Mémoire de maîtrise.)

Arsenault, Ella. 1991. *Expressions à corriger*. Moncton: Centre universitaire de Moncton.

Arsenault, Ella. 1995. *Disons plutôt*. Moncton: Centre universitaire de Moncton.

Association des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. Comité de l'AEFNB sur les structures de langue (1990). *Je l'ai à l'œil : Français en tête*. Association des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. Fredericton: AEFNB.

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

Bélisle, Louis-Alexandre. 1974. *Dictionnaire général de la langue française au Canada*. Montréal, Québec: Bélisle-Sondec.

Boudreau, Annette & Dubois, Lise. 2008. *Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire.* Dans Francophonie, minorité et pédagogie, sous la direction de Phyllis Dalley et Sylvie Roy. Ottawa: Presse de l'Université d'Ottawa.

Boudreau, Annette. & Gadet, Françoise. 1998. La situation sociolinguistique des francophones minoritaires en Acadie. *Le français en Afrique, Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage.* Ambroise Quéffélec (éd.). Didier Érudition. 12. 55-61.

Boudreau, Annette & Perrot, Marie-Ève. 2005. Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contact de langues : Le cas de l'Acadie. *GLOTTOPOL : Revue de sociolinguistique en ligne*. 6. 7-17. (http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf) (Consulté 2015-2016)

Boudreau, Marilyn. 2002a. *Aspects des représentations de la langue orale chez les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires francophones du Nouveau-Brunswick.* Moncton: Université de Moncton. (Thèse de maîtrise.)

Boudreau, Marilyn. 2002b. *Transcription des entrevues recueillies chez les enseignantes et les enseignants de 11e année dans les écoles secondaires du Nouveau-Brunswick.* Moncton: Université de Moncton. (Thèse de maîtrise.)

Calvet, Louis-Jean. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

Chevalier, Gisèle. 2008. Les français du Canada : Faits linguistiques, faits de langue. *Alternative francophone*, Vol. 1 No 1 (2008). Dans La traduction horizontale ou verticale ? Entre langues et cultures « en mode mineur », sous la direction de Denise Merkle. Aurelia Klimkiewicz. (http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/af/index) (Consulté 2015-2016.)

Chouinard, Camil. 2001. *1300 pièges du français parlé et écrit au Québec et au Canada*. Montréal: Livre Expression.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). 1999. *Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRS) 1998 : Évaluation en lecture et écriture.* Ressources humaines et développement social Canada. Statistique Canada. (http://www.cmec.ca/pcap/rw98le/pirsLE98.pdf) (Consulté en 2008.)

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). 2002. *Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRS) : Écriture III 2002*. Ressources humaines et développement social Canada. Statistique Canada. (http://www.cmec.ca/pcap/scribe3/public/06ResultsEast.fr.pdf) (Consulté en 2007.)

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). 2006. *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques (Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans).* Ressources humaines et développement social Canada. Statistique Canada. (http://www.pisa.gc.ca/81-590-F.pdf) (Consulté en 2008.)

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). 2007. *Profil des élèves du secondaire du Nouveau-Brunswick : Compétences en lecture.* Volet du Programme de recherche sur l'éducation postsecondaire et de formation au Nouveau-Brunswick. Rapport rédigé par Gluszynski, T. Ressources humaines et développement social. Ministère de l'Éducation. Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la formation du travail.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). 2008. *PPCE-13 de 2007 : Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences* (http://www.cmec.ca/pcap/2007/report.fr.stm) (Consulté 2008.)

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

Cormier, Marianne. 2004. *Intégration des sciences et de la langue : Création et expérimentation d'un modèle pédagogique pour améliorer l'apprentissage des sciences en milieu francophone minoritaire*. Moncton: Université de Moncton. (Thèse de doctorat.)

Cormier, Yves. 1999. *Dictionnaire du français acadien*. Saint-Laurent, Québec: Fides.

Cormier, Yves. 2009. *Dictionnaire du français acadien.* Saint-Laurent, Québec: Fides.

Diallo, Fatima. 1983. *Vocabulaire du français disponible au Manitoba. Étude différentielle du vocabulaire des écoliers francophones du Manitoba, de l'Acadie et de la France*. Québec: Université Laval. (Mémoire de Maitrise.)

Flikeid, Karin. 1984. *La variation phonétique dans le parler acadien du nord-est du Nouveau-Brunswick : Étude sociolinguistique*. New York: Peter Lang.

Francard, Michel. 2002. Attitudes et représentations linguistiques en contexte minoritaire : Le Québec et l'Acadie. Dans Albert Valdman, Julie Auger, Deborah Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord : État présent*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval. 2005. 371-388.

Gadet, Françoise. 2007. *La variation sociale en français : Nouvelle édition revue et augmentée*. Paris: Éditions Ophrys.

Giasson, Jocelyne. 2003. *La lecture : De la théorie à la pratique*. 2e éd. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur Ltée.

Gouvernement du Canada. 2007. *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*. (http://www.pisa.gc.ca/) (Consulté en 2007-2008.)

Groupe Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit. 1995. *Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelle: De Boeck.

Hamers, Josiane F. & Blanc, Michel. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kasparian, Sylvia. 2007. Pour une approche bilinguiste de l'enseignement du français en situation de contact de langues : Le cas de l'Acadie. *Revue de l'Université de Moncton*. Hors série. 109-129.

King, Ruth. & Nadasdi, Terry. 2005. Des auxiliaires qui voulaient mourir en acadien. *Français d'Amérique: Approches morphosyntaxiques*. Dans Brasseur, P. et Falkert, A (dir.), Français d'Amérique: Approches morphosyntaxiques.

La Heij, Wido. 2005. Selection process in monolingual and bilingual lexical access. Dans *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Kroll & de Groot (éds). Oxford: Oxford University Press.

Leblanc, Réjeanne. 1993. *L'évolution du vocabulaire chez les jeunes acadiens et acadiennes du Nouveau-Brunswick : Facteurs espace et temps*. Québec: Université de Laval. (Thèse de doctorat.)

Long, Michael. 2008. *Les verbes à particule (Vpart) dans une variété de français acadien, le chiac*. Moncton: Université de Moncton. (Thèse de maîtrise.)

Lubliner, Shira & Smetana, Linda Diane. 2005. *Getting into words: Vocabulary instruction that strengthens comprehension*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Mackey, William Francis & Savard, Jean-Guy & Ardouin, Pierre. 1971. *Le vocabulaire disponible du français*. Paris: Didier.

Marin, Nathalie. 2009. *Didactique du lexique adaptée aux francophones du Nouveau-Brunswick: Syntaxe et actants, régionalisme, polysémie et parasynonymie*. Moncton: Université de Moncton. (Thèse de maitrise.)

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

Massignon, Geneviève. 1962. *Les parlers français d'Acadie : Enquête linguistique*. Paris: Librairie C. Klincksieck.

Michaud, Guy R. 1994. *Le bon parler*. Edmundston : Éditeur Guy R. Michaud.

Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance (2012). PISA 2009 : *Résultats de la performance des élèves du Nouveau-Brunswick francophone*. Fredericton: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick : Direction de la mesure et de l'évaluation. (http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/evalf/PISA2009.pdf) (Consulté 2016.)

Ministère de l'Éducation et du développement de la petite. 2015. *Profile de l'éducation 2015*. Fredericton : Ministère de l'Éducation. (http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/ProfilDeLeducation2014-2015.pdf) (Consulté en 2016)

Motapanyane, Virginia & Jory, David. 1997. *Acadian French.* Munich: Lincom Europa.

Mougeon, Raymond & Beniak, Édouard. 1991. *Linguistic consequences of language contact and restriction : The case of French in Ontario, Canada*. Oxford: Oxford University Press.

Mougeon, Raymond & Ducharme, Christian. 1985. *Vocabulaire et variétés de langue*. Toronto: Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.

Mueller, Klaus. 08-01-2007. *Français acadien*. Carte géographique retrouvée sur (http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Francais_acadien.png) (consulté en 2016.)

Office québécois de la langue française. 2002. *Le vocabulaire : Barbarismes lexicaux*. Gouvernement du Québec. (http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2473) (consulté en 2016.)

Péronnet, Louise. 1989. *Le parler acadien du Sud-Est du Nouveau-Brunswick : Éléments grammaticaux et lexicaux*. American University Studies. Series VI. Foreign Language Instruction. New York: P. Lang.

Péronnet, Louise. 1996. Nouvelles variétés de français parlé en Acadie du Nouveau-Brunswick. Dans Lise Dubois et Annette Boudreau (dir.). *Les Acadiens et leur(s) langue(s) : Quand le français est minoritaire*. Moncton : Éditions d'Acadie et Centre de recherche en linguistique appliquée. 2e éd. 121-135.

Péronnet, Louise. 1997. Proposition d'un modèle pour une grammaire de la variation, *Revue des sciences de l'éducation*, Université de Moncton. 23(3). 545-560. (http://id.erudit.org/iderudit/031951ar) (Consulté en 2016.)

Perrot, Marie-Ève. 1998. Les modalités du contact français/anglais dans un corpus chiac : Métissage et alternance codique. *Le français en Afrique : Francophonies. Recueil d'études offert en hommage à Suzanne Lafage.* Didier Erudition. 12. 219-226. (http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/12/Perrot.htm) (Consulté en 2016.)

Picoche, Jaqueline. 1993. *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan.

Picoche, Jaqueline. 1999. Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire. *Études de Linguistique Appliquée.* 116. 421-432.

Picoche, Jaqueline. 2001. L'outillage linguistique. *Cahiers de Lexicologie*. 78(1). 1-12.

Picoche, Jaqueline & Rolland, Jean-Claude. 2001. *Dictionnaire du français usuel : 15000 mots utiles en 442 articles*. Bruxelles: De Boeck, Duculot.

Picoche, Jaqueline & Rolland, Jean-Claude. 2002. *Dictionnaire du français usuel : 15000 mots utiles en 442 articles (cd-rom).* Bruxelles : De Boeck, Duculot.

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)

Poirier, Pascal. 1993. *Le Glossaire acadien, édition critique établie par Pierre M. Gérin*. Moncton: Éditions d'Acadie. Moncton: Centre d'études acadiennes. (http://www2.umoncton.ca/cfdocs/cea/livres/doc.cfm?livre=glossaire) (Consulté en 2008-2016)

Poirier, Claude & Francard, Michel. 2001-2014. *Base de données lexicales panfrancophones (BDLP)*. AUF et TLFQ (http://www.tlfq.ulaval.ca/bdlp/) (Consulté en 2007-2016.)

Robert, Jean-Michel. 2004. Langues proches, langues lointaines et didactiques des langues. *Des langues collatérales : Problèmes linguistiques, sociolinguistiques, glottopolitiques de la proximité linguistique.* Actes du colloque international réuni à Amiens, du 21 au 24 novembre 2001. Collaborateur : Eloy, J.-M. L'Harmattan. 91-101.

Starets, Moshe. 1988. Exercices comparés : Français vernaculaire/français de référence ; application à l'acadien. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*. 44 (2). 350-360.

Statistique Canada. 2007-12-11. Recensement de la population de 2006 : Population selon la connaissance des langues officielles, par province et territoire (Recensement de 2006). Gouvernement du Canada. (http://www40.statcan.gc.ca/l02/cst01/demo15-fra.htm) (Consulté en 2009.)

Statistique Canada. 2013-02-13. *Population selon la langue maternelle, par province et territoire, à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel (Recensement de 2011).* Gouvernement du Canada. (http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/l02/cst01/demo11b-fra.htm) (Consulté en 2016.)

Tesnière, Lucien. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Éditions Klinksieck.

Vancomelbeke, Philippe. 2004. *Enseigner le vocabulaire.* Paris: Éditions Nathan.

Vautour, Lucille. 1982. *Le vocabulaire d'usage des enfants de première année du district 4-1*. Moncton: Université de Moncton. (Mémoire de Maitrise.)

BDD-A25271 © 2016 Atlantic Provinces Linguistic Association
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 12:59:12 UTC)