

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ATTITUDES ENVERS LE FRANÇAIS QUÉBÉCOIS FAMILIER ET SON
ENSEIGNEMENT EN CLASSE SELON LE PROFIL D'ACCULTURATION
D'APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

SAMANTHA DAMAY

MAI 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaiterais présenter mes plus sincères remerciements à mes deux directrices de recherche : Valérie Amireault et Daphnée Simard. Je me sens particulièrement chanceuse d'avoir pu bénéficier de leur direction dans la réalisation de ce travail. Leur disponibilité, leur écoute, leurs conseils ainsi que la richesse de leur expertise ont maintes fois contribué à la réalisation de ce travail. Aussi, je les remercie de m'avoir accordé leur confiance pour la rédaction de ce mémoire.

Ensuite, j'aimerais également remercier chaleureusement mes deux lecteurs, Suzie Beaulieu et Wim Remysen, pour leur contribution à mon travail ainsi que pour leurs commentaires constructifs.

Également, je ne peux passer sous silence ma vive reconnaissance envers tous les apprenants de français qui ont participé de leur plein gré à mon étude. Sans eux, ce mémoire n'aurait jamais pu se faire.

Je tiens aussi à remercier toutes ces personnes qui ont été présentes pour m'aider dans la réalisation de ce travail. Je pense notamment à Monelle Guertin, candidate au doctorat en linguistique, pour le temps qu'elle m'a accordé pour me parler de son étude. Je pense aussi à Julianne Bertrand, maître de langues, pour l'aide précieuse qu'elle m'a offerte dans la révision de mes questionnaires sur les attitudes.

Finalement, je remercie ma famille pour avoir cru en moi et pour m'avoir offert la possibilité de réaliser mes études au Québec. À tous mes amis, québécois et d'ailleurs, merci également pour votre soutien et vos encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 Français québécois familier : définition et description	12
2.1.1 Norme et variété linguistique.....	13
2.1.2 Français québécois.....	16
2.1.3 Français québécois familier	18
2.2 Attitudes : définition du concept.....	19
2.3 Attitudes linguistiques et acquisition des langues secondes	21
2.4 Acculturation : définition du concept	25
2.5 Acculturation en acquisition des langues secondes : modèle de Schumann.....	29
CHAPITRE III RECENSION DES ÉCRITS ET QUESTION DE RECHERCHE ..	34
3.1 Études sur les attitudes et l'acculturation en acquisition des langues secondes.....	34
3.2 Études sur les attitudes à l'égard du français parlé au Québec chez les allophones	37
3.3 Études sur les attitudes des allophones à l'égard de l'enseignement du français parlé au Québec.....	42
3.4 Question de recherche.....	47
CHAPITRE IV MÉTHODE	49
4.1 Type de recherche et variables de l'étude.....	49

4.2 Participants.....	50
4.2.1 Justification de la population	52
4.2.2 Recrutement des participants	53
4.3 Description des instruments de mesure.....	54
4.3.1 Questionnaire d'attitudes envers le français québécois familial et son enseignement	54
4.3.2 Questionnaire d'acculturation.....	58
4.3.3 Questionnaire sociodémographique.....	58
4.4 Déroulement de l'étude.....	59
4.4.1 Mise à l'essai de la procédure.....	59
4.4.2 Collecte de données de l'étude	61
4.5 Traitements et analyses des données.....	63
CHAPITRE V RÉSULTATS DES ANALYSES DES DONNÉES.....	65
5.1 Description des données du questionnaire d'acculturation.....	65
5.2 Regroupements selon le niveau d'acculturation des participants	66
5.3 Description des attitudes en fonction des deux regroupements	67
5.3.1 Résultats du questionnaire portant sur les attitudes envers le français québécois familial	68
5.3.3 Résultats du questionnaire portant sur les attitudes envers l'enseignement du français québécois familial en classe	77
5.4 Réponse à la question de recherche	89
CHAPITRE VI DISCUSSION DES RÉSULTATS	92
6.1 Discussion des résultats principaux au regard d'études antérieures	92
6.1.1 Relation entre degré d'acculturation et attitudes	93
6.1.2 Attitudes envers le français québécois familial	94
6.1.3 Attitudes envers l'enseignement du français québécois familial dans la salle de classe	96
6.2 Limites de l'étude	99
6.3 Pistes de recherches futures	101
CONCLUSION.....	105
ANNEXE A	108

ANNEXE B	110
ANNEXE C	113
ANNEXE D	117
BIBLIOGRAPHIE.....	121

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Autoévaluation des compétences orales des participants	52
5.1 Résultats au questionnaire d'acculturation	66
5.2 Question 1 : Le français que j'ai entendu me semble (compréhensibilité) .	69
5.3 Question 2 : Le français que j'ai entendu me semble (agréabilité)	70
5.4 Question 3 : Le français que j'ai entendu correspond au français que j'aimerais pratiquer dans mes conversations quotidiennes	71
5.5 Question 4 : Le français que j'ai entendu correspond au français auquel j'aimerais être exposé(e) dans mes cours de français.....	72
5.6 Question 5 : Le français que j'ai entendu me paraît (qualité)	73
5.7 Nombre d'individus et pourcentage pour l'ensemble des réponses positives et négatives des items 1, 2, 3, 4 et 5 du questionnaire sur les attitudes par groupes d'acculturation.....	75
5.8 Question 6 : Le professeur doit être un locuteur du français québécois.....	78
5.9 Question 7 : L'enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes me paraît (pertinence).	79
5.10 Question 8 : Mes classes de français devraient me permettre de	80

5.11	Question 9 : J'aimerais qu'on m'enseigne les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans mes conversations quotidiennes	81
5.12	Question 10 : Jusqu'à présent, je suis satisfait de la manière dont on m'a enseigné les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes	82
5.13	Question 11 : Le professeur devrait passer plus de temps à expliquer les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes	83
5.14	Question 12 : Position par ordre d'importance de l'enseignement des aspects linguistiques du français québécois	85
5.15	Nombre d'individus et pourcentage pour l'ensemble des réponses positives et négatives des items 6, 7, 8, 9, 10 et 11 du questionnaire sur les attitudes par groupes d'acculturation	87

RÉSUMÉ

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons souhaité observer les attitudes d'apprenants allophones envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon leur degré d'acculturation, et ce dans le cadre de cours de français langue seconde dans des institutions universitaires à Montréal.

Dans le but de réaliser cet objectif, nous avons visé une étude descriptive à l'aide de données quantitatives recueillies grâce à trois questionnaires remis à un groupe de 25 apprenants hispanophones provenant de la Colombie et du Venezuela. Tous nos participants étaient inscrits dans un programme de français langue seconde en milieu universitaire. Le premier questionnaire, version adaptée de l'index d'acculturation de Vancouver (*Vancouver Index of Acculturation*) au contexte québécois par Bergeron (2013), nous a permis d'établir le niveau d'acculturation des apprenants en question, révélant l'existence de deux groupes d'acculturation statistiquement distincts. Le deuxième questionnaire, inspiré en partie des travaux de Guertin (2016), a mis en évidence les attitudes linguistiques des apprenants à l'égard du français québécois familier et de son enseignement en classe. Les attitudes ont été observées et décrites en fonction des deux groupes d'acculturation. Différentes données concernant le profil sociodémographique des participants ont également été recueillies grâce à un questionnaire élaboré à cet effet.

Les résultats principaux de notre étude montrent que de manière générale les attitudes des participants sont plutôt positives, tant envers le français québécois familier qu'envers son enseignement dans la salle de classe. Toutefois, la plupart des participants s'entendent pour dire que cette variété du français dans son niveau familier, tel qu'entendu dans un extrait sonore, serait relativement difficile à comprendre. Aussi, un plus grand nombre d'apprenants avec un degré d'acculturation plus élevé ont montré des attitudes un peu plus positives envers la qualité du français québécois familier. En ce qui concerne les attitudes envers l'enseignement de cette variété du français en salle de classe, aucun groupe d'acculturation ne s'est démarqué de manière évidente.

Dans l'ensemble, nos résultats offrent ainsi une perspective relativement positive et encourageante quant aux attitudes envers le français québécois familier et à

l'apprentissage de ses particularités en classe chez les apprenants de français langue seconde.

MOTS-CLÉS : Acculturation, attitudes linguistiques, variété du français québécois, niveau familial, français langue seconde.

INTRODUCTION

Au Québec, selon les travaux de chercheurs tels que Calinon (2009) et Guertin (2016), certains apprenants de français langue seconde porteraient des jugements relativement dépréciatifs envers ce qu'ils pensent être la variété locale, démontrant une préférence pour l'apprentissage du niveau de français standard¹ et du français de référence², qu'ils attribuent à la région géographique de la France. Or, pour des raisons d'intégration sociale dans la communauté d'accueil, une connaissance des particularités du français parlé au Québec s'avère fondamentale (Valdman, 2000; Veilleux, 2012). Ainsi, dans l'enseignement du français langue seconde, plusieurs auteurs tels que Cuq et Gruca (2005) recommandent d'exposer les apprenants aux spécificités du français local, et ce dès le niveau débutant.

Cela dit, l'image que les apprenants entretiennent d'une langue peut nuire à cet apprentissage (Matthey, 1997; Muller, 1998), influençant leurs attitudes et leur motivation à cet égard (Gardner, 1985; Lagabaster, 2006; Muller, 1998). Ces attitudes ne sont toutefois pas immuables puisque les expériences que vit un apprenant en lien

¹ À l'instar de Gadet (1996), nous utiliserons la notion de niveau de langue afin de référer à la variation diaphasique. Plus précisément, ce phénomène linguistique donne lieu à différentes variétés que nous qualifierons dans cet écrit de niveau de langue standard et familier (p.18). Des explications supplémentaires se trouvent à la section 2.1.

² Reinke et Ostiguy (2016), à la suite de la définition introduite par Poirier (2000), définissent le *français de référence* de la manière suivante : « Variété illustrée dans des outils de référence souvent constitués en France (...), pour lesquels les Parisiens cultivés s'exprimant en situation surveillée servent de modèles de prononciation (...). Variété enseignée dans les classes de français langue étrangère. Dans l'esprit de plusieurs, ce terme est équivalent à : français normé, standard ou international » (p. 7).

avec la langue cible, notamment par le contact avec les locuteurs natifs, peuvent contribuer à les modifier (Gardner, 1985; Van der Kailen, 1995). Schumann (1978, 1986) a par ailleurs mis en évidence l'impact notable du contact avec l'Autre dans l'apprentissage d'une langue seconde. Selon cet auteur, un individu ouvert à la culture des membres de la langue cible participera à plus d'interactions avec ces derniers, favorisant de cette manière l'apprentissage de la langue seconde.

À la suite de ces diverses constatations, nous nous intéressons dans le cadre de notre étude à l'observation des attitudes d'apprenants de français langue seconde à Montréal envers le français québécois familier et son enseignement en salle de classe, et ce en fonction de leur degré d'acculturation.

Notre mémoire sera divisé en six chapitres distincts. D'abord, dans le premier chapitre, la problématique de notre étude ainsi que notre objectif de recherche seront exposés. Ensuite, les concepts théoriques sur lesquels s'appuie notre étude seront le sujet du deuxième chapitre. Le chapitre trois portera quant à lui sur des études antérieures qui ont été menées sur des sujets de recherche apparentés au nôtre et sera clos par l'énonciation de notre question de recherche. Par la suite, la méthode que nous avons adoptée, incluant la description de nos participants et de nos questionnaires, sera détaillée dans le quatrième chapitre. Après cela, le cinquième chapitre révélera les résultats de nos analyses, nous permettant ainsi d'apporter une réponse à notre question de recherche. Finalement, le propos du sixième chapitre visera une discussion de nos résultats principaux au regard des résultats apportés par d'autres auteurs avant nous. Les limites ainsi que des perspectives de recherche futures seront également abordées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Bien que le français soit présent aux quatre coins du monde, il existe dans l'idéologie populaire la croyance que cette langue serait homogène, possédant une norme unique (Lüdi, 1992; Pöll, 2005), à savoir un modèle idéalisé de la langue préconisant l'usage des règles appropriées dans la société (Reinke et Ostiguy, 2016). Désignée traditionnellement comme le bon usage, cette norme correspondrait au français tel qu'il est employé dans la capitale française et trouve son origine dans l'élite parisienne du XVII^e siècle (Lüdi, 1992; Pöll, 2005). On pensait alors que seul le parler des membres respectés de la Cour du Roi pouvait avoir le prestige de représenter le français à travers le monde, renvoyant ainsi toute variation sociale ou régionale au rang de « mauvais usage » ou de « patois » (Bourhis, 1997, p. 308).

Cette idéologisation de l'usage correct du français relève toutefois plus d'une utopie que d'une réalité puisqu'aucun individu ne s'exprime exactement selon la norme désignée du bon usage (Bourhis, 1997; Lodge, 1993; Lüdi, 1992). Par ailleurs, c'est notamment à la suite des travaux réalisés en sociolinguistique depuis les années soixante-dix qu'une prise de conscience s'est faite sur l'aspect variationnel des langues (Beaulieu, French et Gagnon, à paraître; Pöll, 2005). À vrai dire, chaque langue présente des « déviations » à la norme qui se distinguent essentiellement par des différences phoniques, prosodiques, mais aussi d'un point de vue lexical, et dans une mesure plus modeste par des distinctions morphologiques et syntaxiques (Gadet, 2007). Ces variations sont notamment régies selon les groupes sociaux, le degré de

familiarité de la situation et les régions géographiques (Gadet, 2007). Ainsi, chacune des régions où est parlé le français présente une variété avec des particularités qui lui sont propres, principalement à l'oral (Gadet, 2007; Santerre, 1981). D'un point de vue purement descriptif de la langue, aucune variété n'est toutefois supérieure à une autre (Bourhis, 1997; Reinke et Ostiguy, 2016; Santerre, 1981) et le prestige du français parisien n'a en réalité que la supériorité que les croyances veulent bien lui donner (Bourhis, 1997).

Résultat de plusieurs siècles d'efforts répétés de la part des institutions françaises pour imposer une seule variété du français sur les autres (Bourhis, 1997), cette attitude négative à l'encontre des variétés du français persiste pourtant encore de nos jours, expliquant alors que de nombreux francophones s'imaginent que le français de France³ serait supérieur à leur parler local (Bourhis, 1997; Lüdi, 1992; Pöll, 2005).

Le Québec est l'une des régions de la francophonie qui a été particulièrement affectée par cette représentation prestigieuse du français de France (Kircher, 2012). En effet, depuis de nombreuses années, un sentiment d'insécurité semble perceptible auprès de certains Québécois qui considèrent que la qualité de leur français serait inférieure à celle du français de France (Bouchard, 2002; Beaudoin-Bégin, 2015). Même si le rapport que les Québécois entretiennent avec leur français n'en demeure pas moins complexe et contradictoire (Remysen, 2004), on observerait cependant depuis quelques décennies un revirement de situation où les opinions tendraient globalement à revaloriser l'image du français québécois dans la société (Bouchard, 2002; Kircher, 2012; Remysen, 2004).

³ Reinke et Ostiguy (2016) définissent le *français de France* de la manière suivante : « Ensemble des usages linguistiques, parlés et écrits, des Français de toutes les régions de la France, tant ceux qui caractérisent la variété soutenue que ceux qui appartiennent aux variétés familières régionales, continentales ou d'outre-mer » (p. 6). Certains auteurs évoquent également la notion de français hexagonal. Pour une question d'uniformité, nous utiliserons uniquement le terme « français de France » pour faire référence au concept tel que défini ci-dessus dans ce mémoire.

Cette idéologie de la norme unique et du « bon français » n'est pas exclusive aux francophones, elle se retrouve aussi chez les *allophones*; soit ceux qui possèdent une langue maternelle différente de la ou des langue(s) officielle(s) du lieu où ils résident⁴ (Office québécois de la langue française, 2013). Dans l'enseignement du français en tant que langue seconde, les apprenants semblent ainsi attachés à une norme idéalisée du français, et préfèrent souvent apprendre le français « correct », à savoir celui de la norme prescriptive du français de référence, tel qu'il est majoritairement enseigné dans leurs cours (Calinon, 2009; Castellotti et Moore, 2002; Meunier, 2011). En ce qui concerne les allophones présents au Québec, certains semblent réticents à apprendre les particularités du français québécois et si le choix leur était donné, plusieurs d'entre eux préféreraient parler le français de France plutôt que le français québécois (Bouchard et Maurais, 1999; Kircher, 2012; Laur, 2001; Maurais, 2008; Saint-Laurent, 2008). Cette préférence serait toutefois guidée par un amalgame existant entre variété et niveau de langue. En effet, Guertin (2016) a mis en évidence une tendance chez certains apprenants de français langue seconde à lier le niveau de langue standard à la variété du français de France et le niveau familier à la variété du français du Québec⁵. Quelques participants (12,50%) d'une étude menée par Calinon (2009) pensent par ailleurs qu'un apprentissage du français local représenterait pour eux un frein à leur mobilité dans la francophonie et ne leur permettrait pas d'accéder à un statut socio-professionnel élevé (p. 255). Aussi, selon l'auteure, les préjugés des participants à l'égard de cette variété seraient principalement dépréciatifs : le français québécois reflèterait une qualité structurelle et sociale inférieure au français de

⁴ Au Québec, plus précisément, le concept d'allophone fait référence à des locuteurs de langue maternelle autre que le français ou l'anglais, exception faite des Premières Nations (Kircher, 2012).

⁵ Calinon (2009) avait également avancé l'hypothèse d'un amalgame entre niveau standard et variété de français de France auprès d'apprenants de français langue seconde, toutefois ses analyses n'ont pas permis de le vérifier empiriquement.

référence⁶ (p. 330) puisqu'il serait notamment plus difficile à comprendre (p. 252) et serait attribué aux classes sociales inférieures (p. 255).

Malgré ces aprioris, une sensibilisation au *français québécois familier*, à savoir la variété orale de niveau non standard au Québec (Reinke et Ostiguy, 2016), représente une nécessité attestée pour les immigrants allophones adultes dans leur apprentissage du français⁷ (Auger et Valdman, 1999; Calinon, 2009; Eloy, 2003; Gadet, 2004; Salien, 1998; Santerre, 1981; Valdman, 2000; Veilleux, 2012, 2011). En effet, si une maîtrise du niveau standard de la langue permet aux apprenants de s'exprimer, celle-ci ne leur donne pas nécessairement les moyens linguistiques suffisants pour comprendre les locuteurs natifs dans les conversations informelles, limitant par conséquent leur intégration linguistique, mais aussi sociale (Eloy, 2003; Gadet, 2004; Veilleux, 2011).

Dans l'enseignement du français langue seconde, on remarque pourtant que les apprenants sont essentiellement exposés à la variété du français de référence (Calinon, 2009; Eloy, 2003), et cela malgré la standardisation d'une norme grammaticale du français écrit et oral au Québec (Bigot, 2011; Valdman, 2000) et les recommandations de privilégier cette norme dans l'enseignement du français (Calinon, 2009). Ce manque d'exposition au français québécois dans les cours, tant

⁶ Dans son étude, Calinon (2009) utilise régulièrement la notion de « français de France ». Toutefois, bien que l'auteure précise que le « français de France » soit un terme équivalant au « français international », le concept n'est pas clairement défini (p. 134). Ainsi, il nous semble peu clair si la notion réfère selon l'auteure à une variété diatopique ou à un niveau de langue, ou bien même à un ensemble des deux. Certains propos évoqués par l'auteure nous laisseraient toutefois supposer que le terme inclus variété diatopique et modèle normatif du français. En effet, selon Calinon « le français du Québec tire ses principales origines du français de France. Ce dernier tient, le plus souvent, le rôle de norme centrale » (p. 111).

⁷ Il est à noter que certains auteurs ont choisi d'autres appellations pour faire référence au concept de français québécois familier tel que nous l'abordons dans cet écrit. Par souci d'uniformité dans la lecture et sachant que la définition des termes est sensiblement similaire, seul le terme « français québécois familier » sera utilisé dans notre étude.

dans son niveau de langue standard que familial, s'expliquerait principalement par un manque de matériel pédagogique adéquat (Calinon, 2009; Eloy, 2003; Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002) et de formation continue reçue à l'égard de l'enseignement de la variété locale, et cela bien que certains enseignants démontrent une certaine ouverture sur le sujet (Calinon, 2009; Veilleux, 2012).

Un enseignement basé sur une norme unique n'est toutefois pas sans conséquence puisqu'il est fréquent que les apprenants aient de la difficulté à comprendre les locuteurs natifs dans leur quotidien, et ce même à des niveaux d'apprentissage supérieurs (Picard, 2012). Pour remédier à cette situation, une compréhension orale des particularités du français québécois familier est donc à envisager dans l'enseignement du français langue seconde (Veilleux, 2011; Valdman, 2000). Dans le domaine de la didactique des langues, plusieurs auteurs, dont Cuq et Gruca (2005), recommandent par ailleurs d'accorder une valeur didactique certaine aux variétés du français dans l'enseignement du français langue seconde dès les premiers niveaux d'apprentissage.

Bien qu'une préférence pour l'apprentissage du français de référence soit exprimée de la part de certains apprenants allophones et immigrants du Québec, plusieurs d'entre eux sont néanmoins conscients de l'importance dont relève la connaissance du français québécois familier pour leur intégration dans la société québécoise (Beaulieu, French et Gagnon, à paraître; Saint-Laurent, 2008; Amireault, 2007). Dans une étude menée par Beaulieu, French et Gagnon (à paraître), plusieurs apprenants ont évoqué la volonté de compléter leur apprentissage du français de niveau standard par une connaissance des particularités du français québécois familier dans le but de garantir leur intégration au Québec. En effet, selon certains d'entre eux, l'intégration et l'utilisation de particularités du français québécois familier dans leur pratique orale « pourraient entre autres mener à une amélioration de leur capacité de s'entretenir efficacement avec des locuteurs natifs dans diverses situations de communication de

la vie quotidienne » (Beaulieu, French et Gagnon, à paraître, p. 17). Dans le même ordre d'idées, d'autres apprenants issus d'une étude d'Amireault (2007) ont souligné l'envie de vivre des expériences d'apprentissage du français de niveau familial, notamment en rentrant en contact direct avec les Québécois francophones, afin de mieux saisir le français tel qu'il est parlé dans la rue.

Si comme nous venons de le voir, l'enseignement du français québécois familial est essentiel à l'intégration des immigrants du Québec (Veilleux, 2012; Valdman, 2000), l'image qu'ils se font de cette variété du français est néanmoins susceptible d'intervenir dans leur apprentissage (Matthey, 1997; Muller, 1998). En effet, un facteur déterminant quant à la motivation à apprendre une langue seconde, entraînant ainsi la réussite ou l'échec de l'apprentissage, correspond aux attitudes que les apprenants démontrent envers la langue cible et la communauté d'accueil (Arnold, 2006; Dewaele, 2006; Perrefort, 1997; Gardner et Lambert, 1972). Plus exactement, « les attitudes sont importantes parce qu'elles sont des antécédents des comportements, prédisposent l'élève à agir d'une manière ou d'une autre, à faire un effort suffisant pour apprendre la langue ou à refuser de le faire » (Arnold, 2006, p. 418). De cette manière, si les attitudes envers la langue sont négatives, on peut s'attendre à ce que la motivation des apprenants soit diminuée, affectant alors la réussite de l'apprentissage (Lasagabaster, 2006). Les attitudes ne sont cependant pas permanentes de sorte qu'il est possible de les modifier (Dewaele, 2006; Lasagabaster, 2006). Les expériences qu'un apprenant vit en lien avec son apprentissage d'une langue seconde, notamment par le contact avec les locuteurs natifs et la durée de résidence dans la communauté de la langue cible seraient également susceptibles d'influencer ses attitudes et sa motivation à l'apprendre (Kircher, 2009; Yashima et Zenuk-Nishide, 2008; Gardner, 1985).

Dans le domaine de l'acquisition⁸ des langues secondes, Schumann (1976; 1986) a par ailleurs mis en évidence l'impact majeur de l'acculturation, soit l'intégration sociale et psychologique d'un apprenant envers le groupe de la langue cible dans son apprentissage d'une langue seconde. D'après cet auteur, la maîtrise de la langue cible ne peut se faire que s'il y a intégration de la part de l'apprenant dans la culture du pays où il s'installe. Effectivement, un apprenant qui s'identifie et crée de bons rapports avec la communauté d'accueil aura plus d'occasions d'échanger avec les membres de cette dernière, le menant ainsi à un plus grand nombre d'interactions, favorisant de ce fait son utilisation de la langue seconde et donc son apprentissage. Pour Schumann (1976, 1978, 1986), les attitudes que les membres de deux groupes entretiennent à l'égard de l'un et de l'autre font également pleinement partie du processus d'acculturation et en conséquence de l'apprentissage d'une langue seconde : l'apprentissage de la langue seconde est plus susceptible de se produire si des attitudes positives sont véhiculées entre les membres des deux communautés linguistiques.

Dans la recherche, plusieurs auteurs ont mis en évidence l'impact des attitudes dans l'apprentissage d'une langue seconde (p. ex. Arnold, 2006; Dewaele, 2006; Kircher, 2012; Masgoret et Gardner, 2003) ainsi que leur contribution dans le processus d'acculturation menant à l'acquisition de la langue seconde (par ex. Masgoret et Gardner, 1999). Toutefois, si les attitudes ont démontré leur influence dans le processus d'acculturation en langue seconde, celles-ci portaient principalement sur les membres de la communauté de la langue cible, et peu d'auteurs se sont intéressés spécifiquement aux attitudes qu'un apprenant possède envers la langue à ce propos. Par ailleurs, en contexte québécois, il semblerait qu'aucune étude n'ait porté précisément sur la relation qui peut exister entre le degré d'acculturation des

⁸ Les termes « apprentissage » et « acquisition » sont utilisés de manière interchangeable dans l'ensemble de ce mémoire.

apprenants allophones et leurs attitudes envers la variété locale de niveau familial et son enseignement. Or, une meilleure compréhension des facteurs impliqués dans les attitudes des apprenants à cet égard nous semble nécessaire afin d'en optimiser l'apprentissage en salle de classe. Par ailleurs, le Québec se déclarant comme une société pluraliste qui « encourage l'échange entre les cultures et le rapprochement entre les communautés et reconnaît l'enrichissement que constitue la diversité » (MICC, 2008, p. 9), nous pensons qu'il y a lieu de porter notre attention sur la question de l'acculturation auprès des apprenants de français langue seconde du Québec. En ce qui concerne les attitudes de ces apprenants envers l'enseignement du français québécois familial dans le cadre de leurs cours de français langue seconde, il semblerait que peu d'études n'aient porté sur la question à ce jour.

Dans cette étude, notre objectif est alors d'observer les attitudes d'apprenants allophones envers le français québécois familial et son enseignement en classe selon leur degré d'acculturation, et ce dans le cadre de cours de français langue seconde dans des institutions universitaires à Montréal.

Une meilleure compréhension du phénomène pourrait avoir des répercussions dans le domaine de la didactique des langues secondes. En effet, comme cité auparavant, les immigrants ont besoin de se familiariser avec les particularités du français local de niveau familial afin de pouvoir interagir pleinement avec les locuteurs natifs. De cette manière, si l'acculturation se révèle entretenir une relation avec les attitudes des apprenants allophones envers le français québécois familial et son enseignement, des pistes d'intégration à la culture québécoise pourraient être à envisager dans l'enseignement. Ceci aurait comme objectif d'encourager des attitudes positives face à l'enseignement des particularités de la variété du français du Québec de niveau familial, favorisant en conséquence l'intégration linguistique et sociale des apprenants. En effet, selon les propos d'Amireault (2002), la langue serait également

étroitement liée à la notion de culture⁹ puisqu'elle serait un des éléments révélateurs de l'appartenance d'un individu à une culture spécifique. Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'apprenant n'apprend donc pas seulement une langue, mais bel et bien aussi une culture (Djeghar, 2009). Les pistes didactiques en question pourraient porter sur une meilleure connaissance de la culture locale, ainsi que sur des activités d'immersion auprès des Québécois, par des jumelages linguistiques par exemple, ou lors d'événements culturels locaux. Les apprenants étant encouragés à partager leur culture, les activités de compétence de communication interculturelle auraient également un potentiel certain à exploiter et à encourager en salle de classe.

⁹ Amireault (2002, 2007) se réfère principalement à la définition proposée par Rocher (1992) pour préciser le concept de culture. Selon Rocher (1992), la *culture* se définit comme étant : « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (p. 109).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre objectif de recherche étant d'observer les attitudes d'apprenants allophones envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon leur degré d'acculturation, et ce dans le cadre de cours de français langue seconde dans des institutions universitaires à Montréal, nous définirons ici les concepts nécessaires à notre étude. Premièrement, nous définirons le concept de français québécois familier tel que nous l'envisageons dans cet écrit (2.1). Ensuite, nous présenterons le concept d'attitude (2.2), puis les attitudes linguistiques telles qu'elles sont définies en acquisition des langues secondes (2.3). Enfin, nous présenterons le concept d'acculturation (2.4), puis l'application de ce concept dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (2.5).

2.1 Français québécois familier : définition et description

Dans cette première section, le concept de variété du français québécois de niveau familier, tel qu'il est parlé à l'heure actuelle dans la société québécoise, sera abordé. À cette fin, nous commencerons par préciser la nuance entre norme et variété linguistique (2.1.1). Puis, nous aborderons ce qui définit le français québécois, tant dans son niveau de langue soutenu que familier (2.1.2). Nous terminerons cette partie en apportant quelques précisions sur les traits qui caractérisent le français québécois familier (2.1.3).

2.1.1 Norme et variété linguistique

Le concept de norme peut être compris dans son acception objective ou prescriptive (Reinke et Ostiguy, 2016). Dans le premier cas, la norme désigne ce qui est observable et quantifiable alors que dans le deuxième cas, il est question de règles normatives (Rey, 1972).

Ainsi, lorsqu'il s'agit de la langue, la *norme prescriptive* se définit majoritairement comme le bon usage et est perçue comme la seule variété légitime (Moreau, 1997; Reinke et Ostiguy, 2016). Cette norme prescriptive, qu'on peut aussi retrouver sous l'appellation de norme de référence ou norme subjective (Gadet, 2007; Reinke et Ostiguy, 2016), présente un modèle idéalisé et valorisé des règles de la langue telles qu'il est préconisé de les suivre dans la société (Gadet, 2007; Reinke et Ostiguy, 2016). Les règles en question font généralement état d'une standardisation dans les ouvrages et les outils de références, tels que les grammaires et les dictionnaires, et sont principalement transmises par le biais des institutions et des médias (Gadet, 2007). Imposée à la collectivité, cette norme est admise de manière subjective par l'ensemble des locuteurs et permettrait également de soutenir une certaine cohésion sociale (Gadet, 2007).

À contrario, les *normes objectives* représentent des normes linguistiques, dites aussi descriptives, qui dictent le comportement langagier des individus dans une société, selon les usages et les milieux sociaux (Moreau, 1997; Reinke et Ostiguy, 2016). Il s'agit alors d'un modèle culturel où les règles de ces normes ne sont généralement pas explicitement formulées et sont principalement transmises de manière implicite par la culture et dans les situations de communication réelles (Corbeil, 1980; Ostiguy et Tousignant, 2008). Ostiguy et Tousignant (2008) précisent à ce sujet que l'acquisition de ces normes s'exécute dans les situations de communication des locuteurs, tant dans leur rôle de locuteur que dans celui d'interlocuteur. Alors que certaines normes objectives sont partagées par l'ensemble des membres d'une

communauté linguistique, par exemple le Québec, d'autres sont plus spécifiques à un sous-groupe de cette société et dépendent notamment chez les personnes de l'âge, du degré de scolarisation ou du sexe, ou encore d'un ensemble de facteurs (Ostiguy et Tousignant, 2008; Reinke et Ostiguy, 2016). En conséquence, dans une communauté linguistique, il n'existe pas qu'une seule norme objective, mais bel et bien plusieurs.

Ces différentes normes objectives font référence à ce qu'on nomme, en sociolinguistique, les *variétés linguistiques*. Celles-ci désignent différentes manières concrètes de parler ou d'écrire une même langue et sont définies d'après la répartition de divers éléments linguistiques selon leur fréquence d'apparition dans chacune des variétés (Reinke et Ostiguy, 2016). Les éléments linguistiques en question font appel, entre autres, au lexique, mais également à la prononciation et à des aspects morphosyntaxiques de la langue (Reinke et Ostiguy, 2016).

Selon Gadet (1996) et Reinke et Ostiguy (2016), les variétés linguistiques se divisent communément en trois catégories, soit situationnelle, sociale et géographique. Selon ces auteurs, les *variétés situationnelles*, aussi nommées diaphasiques, font appel au phénomène de variation situationnelle dans laquelle un même locuteur d'une langue donnée peut s'exprimer d'une manière différente selon le degré de formalité de la conversation. Les deux variétés situationnelles principales sont la variété soutenue et la variété familière. La première est utilisée dans des conversations formelles alors que la deuxième concerne généralement les échanges familiers et plus spontanés, par exemple avec la famille, les amis¹⁰. En ce qui concerne les *variétés sociales*, ces dernières permettent de faire la distinction entre le milieu socioculturel et socioéconomique, l'âge et le sexe du locuteur. Ces variétés témoignent de la variation sociale dans la société, exposant de fait que les locuteurs d'une même communauté

¹⁰ Reinke et Ostiguy (2016) définissent la variété familière de la manière suivante : « [...] normalement utilisée dans une situation peu ritualisée, familière, spontanée, par exemple dans les échanges quotidiens en famille, entre amis ou en milieu professionnel » (p.30).

ne s'expriment pas de la même manière selon leur appartenance à un groupe spécifique de la société. Enfin, les *variétés géographiques*, qu'on appelle aussi diatopiques, opposent la *variété nationale* et la variété régionale. La première variété représente la manière de parler d'un état ou d'un pays dans sa totalité alors que la deuxième; la *variété régionale* concerne les parlers selon les différentes régions d'un même lieu. Dans cette perspective, c'est le phénomène de variation géographique qui est concerné et qui met en évidence le fait que les locuteurs d'une même langue peuvent ne pas s'exprimer exactement de la même manière selon le lieu où ils résident (Gadet, 2007; Reinke et Ostiguy, 2016).

Gadet (2007) précise à l'égard de la notion de *variété linguistique* qu'il s'agit avant tout d'une construction ayant comme but de présenter un ensemble cohérent et homogène qu'il serait possible de décrire. Toutefois, la réalité observée dans la production des locuteurs laisserait plutôt entrevoir des frontières relativement malléables entre les différentes variétés. En d'autres mots, certains traits qui seraient traditionnellement attribués à une variété pourraient se retrouver en production dans une autre, et inversement¹¹. Notons également que bien que d'un point de vue de la structure de la langue toutes les variétés soient fondamentalement équivalentes (Bourhis, 1997; Santerre, 1981), la même valeur n'est néanmoins pas accordée à chacune de ces dernières qui sont hiérarchisées selon des critères sociaux, économiques ou politiques (Reinke et Ostiguy, 2016; Santerre, 1981). À vrai dire, la norme du bon usage est en réalité une norme objective choisie comme un modèle de

¹¹ De plus, Gadet (2003) ajoute que : « Pour le linguiste, le fait de regarder un ensemble comme une variété linguistique présente l'inconvénient d'impliquer des découpages, ce qui est relativement adapté pour la région géographique, mais beaucoup moins pour ce qui relève de critères démographiques ou sociaux; on risque en outre de figer la souplesse discursive (qui autorise l'absence de cohérence) en voulant fixer en une variété unique des ensembles de traits regardés comme cohérents » (p. 104). Ainsi, dans notre mémoire, nous parlons de variété afin de référer à la variation diatopique et quand nous parlons de variation diaphasique, nous utilisons niveaux de langue.

référence d'après lequel les autres normes objectives sont placées (Reinke et Ostiguy, 2016).

Pour notre étude, nous avons choisi de porter notre attention sur le français québécois familier. En effet, comme évoqué auparavant, une connaissance suffisante des particularités de cette variété dans son niveau familier est nécessaire pour que les apprenants allophones de français du Québec puissent ainsi interagir plus efficacement avec les locuteurs natifs dans leurs échanges quotidiens (Valdman, 2000; Veilleux, 2012).

Dans la section suivante, nous préciserons la place du français québécois en tant que variété du français.

2.1.2 Français québécois

Tel que le présente Léard (1995), le français parlé au Québec constitue bel et bien une variété du français. Selon cet auteur, les points divergents entre le français de référence, aussi nommé français international ou français standard, sont trop peu nombreux pour que le français québécois soit considéré comme une langue autre. Léard (1995) précise que les différences entre ces deux français sont toutefois suffisamment multiples pour que le français du Québec soit vu comme une variété à part entière, présentant également un système linguistique suffisamment homogène pour que celui-ci puisse être décrit. En effet, l'auteur ajoute que le français québécois présente des règles qui, bien qu'elles soient différentes du français, ne sont néanmoins ni plus complexes ni plus simples.

Comme toutes les variétés du français, le français québécois admet un niveau standard pour les échanges et les communications officielles et un niveau familier qui est utilisé dans les interactions de la vie quotidienne (Reinke et Ostiguy, 2016).

Le français québécois standard se présente principalement pour les échanges formels et on peut le trouver à l'écrit dans les médias, les périodiques spécialisés et les documents officiels et formels, entre autres. À l'oral, le français québécois standard s'entend notamment dans les émissions d'informations ou lors de discours publics (Reinke et Ostiguy, 2016). Léard (1995) définit le français québécois officiel de la manière suivante : « C'est le parler des annonceurs de Radio-Canada, de l'Office de la langue française (OLF), du *Dictionnaire du français plus*, très parisien, restrictif et agrémenté de quelques québécismes » (p. 5).

D'après plusieurs auteurs, le modèle de la norme du français québécois standard serait très proche du français de référence, soit la variété de français basée sur un modèle normatif de la langue écrite tel qu'il est décrit dans les outils de références grammaticaux (Auger et Valdman, 1999; Bigot, 2010; Léard, 1995; Reinke et Ostiguy, 2016). À l'oral, cette variété du français se discernerait du modèle normatif essentiellement par des différenciations au niveau lexical, mais aussi phonétique (Auger et Valdman, 1999; Reinke et Ostiguy, 2016).

Selon Reinke et Ostiguy (2016), la variété du français québécois de niveau familier se présente principalement dans les échanges oraux, notamment à travers les médias tels que les films et les téléromans québécois, ainsi que dans les émissions de télé réalité ou de variété faisant intervenir des entrevues avec des personnalités populaires. Cependant, les auteurs précisent que même si cette variété est principalement présente à l'oral, elle peut aussi survenir à travers des moyens de communication où la qualité de l'écrit est moins surveillée, par exemple dans les messages textes. Le français québécois familier se distingue du français québécois standard, d'après Reinke et Ostiguy (2016), selon trois critères principaux, soit les québécismes lexicaux, les variantes phonétiques et les variantes morphologiques.

2.1.3 Français québécois familier

Comme nous l'avons vu précédemment, les variétés linguistiques sont sujettes à la variation (Gadet, 1996; Reinke et Ostiguy, 2016). La variété du français québécois de niveau familier n'est en conséquence pas laissée pour compte sur ce point et doit être considérée selon Reinke et Ostiguy (2016) comme une variété « à plusieurs possibilités » (p. 69). En effet, ces auteurs expliquent que si le niveau standard de la variété québécoise laisse une place très limitée à la variation, le niveau familier du français québécois fluctue quant à lui selon les caractéristiques sociales des Québécois et les contextes d'énonciation. En conséquence, la présence dans le discours d'éléments attribués au français québécois familier est plus ou moins importante selon les personnes et selon les situations. Mentionnons également que bien que ces traits soient décrits comme propres à la variété du Québec de niveau familier, il n'est pas impossible que ces caractéristiques se retrouvent également dans d'autres niveaux de langue (plus soutenues ou populaires) ou dans d'autres régions géographiques. Aussi, Reinke et Ostiguy (2016) précisent que la valeur sociale attribuée aux traits du français québécois familier change selon ces derniers. En effet, alors que certains traits sont jugés acceptables dans les échanges quotidiens, d'autres sont relativement dévalorisés et peuvent aller jusqu'à évoquer un parler de « mauvaise qualité » (p. 69). Ces auteurs ajoutent que pour certains éléments de la langue, aucun consensus sur la valeur sociale qu'il y aurait lieu de leur attribuer n'a encore été trouvé, ce qui rend leur classification à un niveau de langue spécifique hasardeuse.

Dans cette première section, nous avons mieux cerné les nuances entre les différentes normes et ce qui différencie les niveaux de langue familier et standard dans le français québécois. Le propos de la prochaine section sera en lien avec les attitudes linguistiques ainsi que l'importance et l'impact de ces dernières dans l'apprentissage d'une langue seconde.

2.2 Attitudes : définition du concept

Concept initialement issu de la psychologie sociale, une des premières définitions répertoriées au sujet de l'attitude date de 1935 avec Allport. Pour cet auteur, l'attitude définit « un état mental et neuronal de disposition, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directe et dynamique sur les réponses d'un individu envers tout objet et situation auxquels il est lié¹² » (Allport, 1935, p. 810, notre traduction).

D'après Moscovici (1961) l'attitude aurait par ailleurs un rôle de « palier », permettant de passer de la réalité psychologique d'une personne à la réalité sociale, et inversement. Elle aurait aussi une fonction régulatrice du comportement par un mécanisme de contrôle, « comme une action psychique secondaire dont le rôle est d'orienter (anticiper, soutenir) le comportement à travers la diversité des stimulations du monde environnant » (p. 267).

Plusieurs décennies plus tard, Ajzen (1988) définissait quant à lui la notion d'attitude par une « disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un événement » (traduit dans Lasagaster, 2006, p. 393). L'auteur ajoute à cet égard que l'attitude comporte une nature intrinsèquement évaluative, et ce par des réponses positives ou négatives. Ajzen (1988) fait remarquer que l'attitude n'est pas directement observable, et ne peut être inférée que d'après des réponses mesurables, telles que des comportements verbaux ou non verbaux. Allport (1935) avait précisé à cet égard que c'est l'attitude qui provoque le type de comportement adopté par un individu, celui-ci pouvant être

¹² Notre traduction de : « an attitude is a mental and neuronal state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related » (Allport, 1935, p. 810).

favorable ou défavorable, positif ou négatif, réceptif ou réfractaire. Oppenheim (1982) dans sa définition de l'attitude a quant à lui précisé les différentes manières d'inférer une attitude. Ainsi, selon lui, une attitude peut s'observer de manière directe ou indirecte, et ce par différentes réactions d'un individu, notamment par l'énonciation de stéréotypes, de croyances, de propos, d'idées, d'opinions ou par des comportements de haine ou de satisfaction.

Se basant sur le modèle élaboré par Rosenberg et Hovland (1960), Ajzen (1988) évoque trois composantes constitutives des attitudes qui déterminent les réactions et le comportement adoptés à l'égard d'un objet. La première composante est *cognitive*, reflétant les pensées et les croyances d'un individu à l'égard du sujet ou de l'objet, la deuxième est *affective*, révélant les sentiments ressentis par la personne, ainsi que l'évaluation qu'elle porte à l'objet, et enfin la troisième est *conative* faisant référence au comportement que la personne souhaite adopter à l'égard dudit objet. À ce propos, plusieurs auteurs, dont Eagly et Chaiken (2007, 1993), ont toutefois précisé que ces trois composantes de l'attitude n'étaient pas interdépendantes. Ainsi, l'attitude peut se construire et se révéler sur une seule de ces composantes tout comme elle peut se faire sur un ensemble de celles-ci.

Eagly et Chaiken (2007, 1993) ont également remis en question la notion de « prédisposition » présente dans la définition d'attitude introduite par d'autres avant eux et préfèrent la notion de « tendance évaluative ». Ces deux auteurs ont ainsi défini l'attitude de la manière suivante : « l'attitude est une tendance psychologique qui s'exprime par l'évaluation d'une entité particulière avec un certain degré de faveur ou de défaveur¹³ » (Eagly et Chaiken, 1993, p. 1, notre traduction). Bien qu'une attitude puisse être présente sur le long terme, les deux auteurs précisent qu'une attitude peut également survenir sur une courte durée, notamment si l'objet

¹³ Notre traduction de: « *Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor* » (Eagly et Chaiken, 1993, p. 1).

porte peu d'importance à l'individu en question. En conséquence, selon Eagly et Chaiken (2007, 1993) la notion de « tendance » est préférable à celle de « prédisposition » dans la mesure où cette dernière est souvent utilisée pour référer au concept de personnalité et donc d'états prolongés.

Aiken (2002) a quant à lui évoqué le fait que les attitudes peuvent varier d'une personne à l'autre, mais peuvent également changer selon des groupes spécifiques de personnes, et ce selon la culture, la nationalité et diverses variables démographiques et situationnelles. L'auteur cite comme exemple différents groupes religieux ou politiques qui révèlent leur appartenance à leur communauté d'après un comportement observable par leurs attitudes, que les individus en soient conscients ou non.

La définition du concept d'attitude ayant été présentée telle qu'elle est généralement admise en psychologie sociale, nous proposons d'observer dans la section suivante l'application de ce concept dans le domaine de l'acquisition des langues secondes.

2.3 Attitudes linguistiques et acquisition des langues secondes

Dans les années soixante, l'attitude liée au langage, soit l'attitude linguistique, est devenue un sujet d'étude fructueux dans les sous-domaines scientifiques de la psychologie sociale du langage et de la sociolinguistique (Lafontaine, 1986). L'objet d'étude des attitudes linguistiques porte notamment alors sur la langue, mais aussi sur les membres d'une communauté ou d'un groupe linguistique déterminé, sur les variétés, ainsi que sur l'intérêt porté ou la valeur donnée à l'apprentissage d'une langue ou aux cours de langues (Arnold, 2006; Baker, 1992). Garrett (2010) ajoute à ce propos que les attitudes linguistiques peuvent également porter sur des aspects beaucoup plus précis de la langue orale ou écrite tels que l'accent, la prononciation,

l'élocution, mais aussi l'orthographe, la grammaire, le choix des mots ou la ponctuation, entre autres.

Plusieurs auteurs, dont Milroy (2007) et Garrett (2010), ont également mis en évidence l'influence de la standardisation des langues sur les attitudes des individus envers les langues. En effet, le niveau standard d'une langue, par exemple le français standard comme nous l'avons évoqué dans la section précédente, génère chez les individus une idéalisation de cette dernière (Milroy, 2007). Le standard est ainsi admis de manière subjective par la société comme la forme par excellence et la seule norme légitime¹⁴ (Gadet, 2007; Lodge, 1993; Reinke et Ostiguy, 2016), renvoyant subséquemment toute autre variété à un statut de langue non standard (Milroy, 2007). En conséquence, en se basant sur une vision relativement dualiste de ce qui peut, ou non, être admis comme une forme « correcte » de la langue, Garrett (2010) explique que les individus tendent à évaluer négativement toute forme linguistique qui n'est pas admise dans la norme du standard. Lodge (1993) précise toutefois que les variétés non standards d'une langue peuvent également être considérées positivement, révélant des sentiments d'affection, de sécurité ou d'appartenance à un groupe spécifique. De plus, les niveaux de langue moins soutenus seraient selon l'auteur généralement jugés plus conviviaux que les niveaux plus formels par les individus.

En ce qui concerne l'origine des attitudes linguistiques, celles-ci seraient, selon Garrett (2010) et Lasagabaster (2006), le résultat de l'expérience et de l'apprentissage. Les deux auteurs s'entendent pour dire que deux sources importantes dans la formation des attitudes seraient l'environnement social et les expériences

¹⁴ Gadet (2007) précise que « la standardisation soumet les locuteurs à une 'idéologie du standard', qui valorise l'uniformité comme état idéal pour une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée. Accompagnant toujours la standardisation, cette idéologie est spécialement vigoureuse en France (et souvent exportés dans la francophonie) [...] » (p. 27). De plus, en ce qui concerne plus spécifiquement la langue française, Pöll (2005) précise que la norme du standard est souvent attribuée à la France et plus précisément à Paris.

personnelles. En effet, en mettant en avant la composante essentielle du social qui compose les attitudes, Lasagabaster (2006) cite différents facteurs sociaux par lesquels les attitudes se développent tels que la famille, les amis, les camarades de classe et également les médias (par exemple la télévision). Cet auteur précise que l'élément le plus significatif dans la création d'attitudes serait cependant les interactions directes qu'un individu vit de manière personnelle avec le sujet en question. Garrett (2010) explique quant à lui qu'une personne peut apprendre une attitude soit par l'observation du comportement des autres individus, soit par la mise en pratique d'attitudes et l'observation des conséquences, positives ou négatives, que celles-ci apportent.

Lasagabaster (2006) a également mis en évidence le trait dynamique qui habite les attitudes linguistiques. Celles-ci ne sont pas immuables puisque les individus, mais aussi les expériences et la situation, peuvent agir sur elles et les modifier : « elles s'apprennent, se transforment et mûrissent, bref, elles sont éducatibles » (p. 403). Cette vision est reprise par certains auteurs, dont Arnold (2006), qui soutient que bien que les attitudes conservent une certaine stabilité, elles peuvent toutefois subir des modifications et évoluer. Dewaele (2006) mentionne par la même occasion que les attitudes qu'un apprenant détient envers une langue cible et ses locuteurs sont elles aussi sujettes à évolution. Gardner (1985) indique quant à lui que les expériences vécues en lien avec l'apprentissage d'une langue seconde, par exemple un contact avec la communauté et l'utilisation de la langue cible, peuvent influencer les attitudes et la motivation des apprenants. Enfin, la durée de résidence dans la communauté de la langue cible s'est également avérée susceptible d'influencer les attitudes et la motivation dans l'apprentissage de la langue seconde (Kircher, 2009; Yashima et Zenuk-Nishide, 2008; Gardner, 1985).

Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, les attitudes liées à la langue se sont ainsi progressivement révélées comme un facteur déterminant dans

l'apprentissage des langues secondes (Lasagabaster, 2006). D'après Arnold (2006), les attitudes dans le domaine de l'enseignement des langues présentent une importance certaine puisqu'elles prédisposent le comportement des apprenants, influençant dès lors l'implication personnelle et les efforts engagés dans leur apprentissage.

Certains auteurs, dont Dewaele (2006) et Arnold (2006), considèrent l'attitude comme un facteur déterminant sur le plan affectif, ayant un impact non négligeable dans l'acquisition des langues étrangères. Arnold (2006) précise que les facteurs affectifs permettent de conditionner de façon notoire le comportement d'un individu, influençant alors les résultats dans ses apprentissages de la langue cible. Pour Dewaele (2006), l'acquisition dépend précisément d'une interaction entre des dimensions affectives et des dimensions objectives. Dans le même ordre d'idées, Perrefort (1997) ajoute que « le rapport affectif à la langue maternelle et étrangère ainsi que les associations positives ou négatives qui y sont liées jouent un rôle important dans le désir d'apprendre et de pratiquer la langue de l'autre » (p. 51).

Liée de près aux attitudes, la motivation constituerait, pour Masgoret et Gardner (2003), une variable importante dans la réussite de la maîtrise d'une langue seconde. En effet, dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, Gardner (1985) définit la *motivation* comme « la combinaison d'effort et de désir dans l'accomplissement de l'apprentissage d'une langue avec une attitude favorable à l'égard de la tâche d'apprentissage » (Gardner, 1985, p. 10, notre traduction¹⁵). Lasagabaster (2006) appuie ce point de vue en ajoutant que quand bien même un individu disposerait d'une aptitude particulière pour l'apprentissage des langues, la réussite en serait affectée et ne pourrait atteindre les objectifs escomptés si les

¹⁵ Notre traduction de « [...] *motivation* [...] refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitude toward learning the language » (Gardner, 1985, p. 10).

attitudes et la motivation appropriées ne sont pas présentes. Néanmoins, selon Gardner et Masgoret (2003), la motivation serait fortement influencée par d'autres variables, telles que l'attitude envers le contexte d'apprentissage et l'attitude adoptée envers la communauté linguistique en question. En effet, selon les auteurs, un apprenant qui montre des attitudes favorables pour s'identifier au groupe de la langue seconde et qui a un intérêt prononcé pour l'apprentissage des langues va démontrer une plus grande motivation à apprendre que les autres, ce qui va avoir un effet bénéfique sur ses résultats.

Cette deuxième partie nous a permis de présenter et ainsi de mieux cerner le concept d'attitude tel qu'il est envisagé dans la psychologie sociale et dans l'acquisition des langues secondes, révélant son importance dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde. Le concept d'acculturation et son application en acquisition des langues secondes seront le propos de la prochaine section.

2.4 Acculturation : définition du concept

Que ce soit pour des raisons de colonisation, de conquête, de liberté ou de découverte, les hommes ont de tout temps voyagé et bougé autour du monde. Ainsi, des populations provenant de différentes origines sont entrées en contact, provoquant des modifications dans les modes de vie et les cultures de ces individus (Sam et Berry, 2006). L'*acculturation*, dans son acception collective, représente alors la rencontre de ces cultures et les changements qui en résultent (Sam et Berry, 2006). Issu d'origine latine, le mot acculturation porte d'ailleurs dans son étymologie la signification suivante : « le mouvement d'une entité culturelle vers une autre » (Grenon, 1992, p. 7).

Bien que ce terme soit présent dans différents domaines de recherche tels que l'anthropologie, la sociologie et la psychologie, la définition communément admise et

répandue de l'acculturation revient aux trois anthropologues Redfield, Linton et Herskovits, qui l'ont élaborée au début du XXe siècle dans le domaine des sciences sociales (Sam, 2006; Berry, 1997). Selon cette définition :

L'acculturation comprend les phénomènes qui surviennent lorsque des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu, et que se produisent des changements à l'intérieur des modèles culturels de l'un ou l'autre des deux groupes ou chez les deux » (Redfield *et al.*, 1936, cité et traduit dans Grenon, 1992, p. 19).

L'acculturation comprend les phénomènes qui surviennent lorsque des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu, et que se produisent des changements à l'intérieur des modèles culturels de l'un ou l'autre des deux groupes ou chez les deux » (Redfield *et al.*, 1936, cité et traduit dans Grenon, 1992, p. 19).

En se basant sur cette définition, Sam (2006) précise que bien que les rapports entre groupes soient généralement soumis à un rapport de domination, notamment pour des raisons économiques ou de nombre, le processus d'acculturation entraîne des modifications dans les deux groupes, et non uniquement chez celui des non-dominants.

Plus récemment, en psychologie sociale, Berry (2005; 2007) définit l'acculturation comme étant « un double processus de changement culturel et psychologique, résultant du contact entre deux groupes culturels, ou plus, et leurs membres » (Berry, 2005, p. 698, notre traduction¹⁶). Selon cet auteur, les changements peuvent survenir au niveau du groupe, mais aussi au niveau de l'individu. Dans le premier cas, les

¹⁶ Notre traduction de : « *Acculturation is the dual process of cultural and psychological change that takes place as a result of contact between two or more cultural groups and their individual members* » (Berry, 2005, p. 698).

changements s'opèrent dans les structures sociales et institutionnelles et dans les pratiques culturelles. Dans le deuxième cas, les changements s'observent sur le plan des comportements des individus, et ce selon un processus basé sur le long terme (Berry, 2007). Par ailleurs, étant donné que l'acculturation est un phénomène qui se manifeste à posteriori de la première socialisation des individus dans leur culture d'origine, Berry (2007) considère que ce processus peut être considéré comme une « resocialisation » ou une « seconde socialisation » (p. 543).

Tel qu'évoqué plusieurs décennies auparavant avec l'introduction de la psychologie de l'acculturation par Grave (1967), chaque groupe et individu réagissent d'une manière différente face au processus d'acculturation. En effet, selon Berry (2007), il existe de nombreuses variations individuelles dans le processus psychologique d'acculturation, et ce également auprès d'individus pour qui l'environnement d'acculturation est analogue. Les variations concernent par exemple la volonté de s'engager dans une situation de contact ou la participation dans la nouvelle culture.

D'après Berry (1997), ces différences se résumeraient en quatre stratégies d'acculturation distinctes, soit : l'assimilation, l'intégration, la séparation et la marginalisation. Pour l'auteur, les stratégies sont constituées de deux éléments principaux, à savoir les attitudes et les comportements, ces derniers étant alors observables dans les rencontres interculturelles au quotidien. Le choix de la stratégie adoptée est influencé chez l'individu par la volonté de conservation de sa culture d'origine et de son identité, et une préférence pour le contact avec les membres de la société et la participation à la vie sociale.

Ainsi, lorsque les individus souhaitent abandonner leur identité culturelle pour se fondre dans la culture de la société dominante, la stratégie adoptée est l'*assimilation*. Dans le cas contraire, lorsque les individus souhaitent se distancier de la culture de la société dominante et conserver leur culture d'origine, c'est la stratégie de *séparation*

qui se présente. Par contre, si les individus souhaitent maintenir leur culture tout en cherchant à s'intégrer et créer un contact avec la nouvelle culture, ils adoptent la stratégie d'*intégration*. Enfin, si les individus ne démontrent aucun intérêt à conserver leur culture et leur identité d'origine et ne souhaitent pas entrer en contact avec d'autres, c'est la stratégie de *marginalisation* qui est adoptée. Mentionnons aussi que ces stratégies sont envisagées dans la perspective où les individus sont libres de choisir la manière dont ils souhaitent s'acculturer dans la communauté, et n'y sont donc aucunement contraints (Berry, 2005, 2007).

Berry (1997) explique que la préférence pour l'une ou l'autre de ces stratégies par un individu peut également varier selon d'autres critères tels que le contexte social ou la durée de résidence. En effet, selon l'auteur, une personne aurait tendance à donner plus d'importance à la conservation de sa culture d'origine dans un contexte privé, par exemple avec la famille, plutôt que dans un contexte public où les rencontres entre les différents groupes se font plus fréquentes. L'auteur ajoute que le contexte national du pays dans lequel un individu se trouve peut aussi avoir un impact sur le choix de la stratégie d'acculturation adoptée. De la sorte, une personne serait plus encline à adopter la stratégie d'intégration si elle se trouve dans une société multiculturelle, à contrario d'une société assimilatoire où la stratégie d'assimilation serait préférée. Enfin, l'acculturation étant un processus, Berry (1997) mentionne que les individus peuvent s'orienter vers différentes stratégies durant leur parcours d'acculturation, et ce jusqu'à adopter celle qui leur semble préférable sur le long terme.

Dans le domaine de la recherche en acquisition des langues secondes, nombreux sont les auteurs qui ont cherché à mettre en lumière les facteurs impliqués dans le processus d'apprentissage d'une langue cible (p. ex. Arnold, 2006; Dewaele, 2006; Gardner et Lambert, 1972; Masgoret et Gardner, 2003; Schumann, 1974, 1976, 1978, 1986). Il a notamment été démontré que l'acculturation serait impliquée dans le

développement de la compétence orale (Hammer et Dewaele, 2015; Jiang *et al.*, 2009; Young et Gardner, 1990) et plus spécifiquement sur la qualité de la prononciation en langue seconde (Hansen, 1995; Lybeck, 2002). Nous présentons dans la section suivante le modèle de Schumann développé spécifiquement pour expliquer l'acquisition d'une langue seconde.

2.5 Acculturation en acquisition des langues secondes : modèle de Schumann

Schumann (1978, 1986) a développé à la fin du XX^e siècle un modèle basé sur la psychologie sociale de l'acculturation soutenant que cette dernière serait une des variables principales dans l'acquisition des langues secondes. Pour cet auteur, l'acculturation se définit comme l'intégration sociale et psychologique d'un apprenant dans le groupe de la langue cible et serait le résultat de la rencontre entre différentes variables sociales et psychologiques. Notons par ailleurs que ce modèle se base sur la conception d'un apprentissage de la langue en contexte naturel, donc sans instruction formelle (Schumann, 1986), et qu'il s'intéresse spécifiquement aux individus en condition d'immigration ou dans une optique de séjour prolongé dans une région où la langue visée est présente (Schumann, 1978). L'hypothèse principale de ce modèle stipule l'idée suivante : « l'acquisition des langues secondes ne représente qu'un seul aspect de l'acculturation et le degré d'acculturation atteint par un apprenant contrôle le degré d'acquisition de la langue ciblée¹⁷ » (Schumann, 1986, p. 384, notre traduction). Autrement dit, selon ce modèle, le degré d'acquisition de la langue seconde dépend du degré d'acculturation de l'apprenant et ne peut le dépasser.

Pour Schumann (1986, 1978), les deux composantes de l'acculturation essentielles pour permettre l'acquisition des langues secondes sont le contact social et

¹⁷ Notre traduction de : « [...] *SLA is just one aspect of acculturation and the degree to which a learner acculturates to the TL group will control the degree to which he acquires the second language* » (Schumann, 1986, p. 384)

psychologique de l'apprenant avec le groupe des locuteurs de la langue seconde. En d'autres mots, lorsqu'un apprenant est socialement intégré dans une communauté, celui-ci développe suffisamment de contacts avec les locuteurs pour lui permettre d'acquérir sa langue seconde. Toutefois, pour que l'acquisition ait lieu, encore faut-il que l'apprenant soit psychologiquement réceptif à la langue seconde pour que cette dernière puisse s'intégrer à son système langagier. Schumann (1986) précise que l'acculturation servirait ainsi de déclencheur initial d'une chaîne de cause à effet menant directement à l'acquisition de la langue ciblée. L'apprenant étant poussé à entrer en contact avec les locuteurs natifs par l'acculturation, celui-ci obtient les interactions verbales nécessaires pour que la négociation de l'input se réalise, favorisant l'acquisition de la langue seconde.

Les principales variables impliquées dans l'acculturation, et donc dans l'acquisition des langues secondes, sont pour Schumann (1986) sociales et affectives. Ces dernières concernent la relation existante entre deux groupes sociaux dont la langue est différente et ont la capacité d'inhiber ou de promouvoir le contact et la solidarité sociale entre les deux groupes, affectant ainsi le degré d'acculturation et, en conséquence, celui de l'acquisition de la langue cible (Schumann, 1976). Les variables sociales mentionnées par Schumann (1976, 1986) sont les suivantes : la dominance sociale, les stratégies d'intégration, l'infrastructure (partage des établissements publics et communautaires ainsi que les emplois), la grandeur et la cohésion du groupe, les attitudes et la durée prévue de résidence avec la communauté de la langue ciblée.

Selon l'auteur, deux points sont à mettre en évidence à l'égard des facteurs sociaux. Le premier est que ces facteurs sont interdépendants et interagissent de manière à s'influencer mutuellement, le deuxième est que chaque facteur représente un continuum plutôt qu'une entité discrète (Schumann, 1976). Par ailleurs, concernant l'acquisition de la langue seconde, Schumann (1976) émet l'hypothèse suivante :

[...] plus la distance sociale est grande entre les deux groupes [le groupe de la langue cible et le groupe des apprenants de la langue seconde] et plus difficile est l'acquisition de la langue cible pour les membres de la langue seconde¹⁸ (Schumann, 1976, p. 135, notre traduction).

Les variables affectives, quant à elles, concernent les individus et leur apprentissage de la langue, et sont indépendantes du contexte social dans lequel un individu apprend une langue. Ces variables sont le choc linguistique, le choc culturel, la motivation et la perméabilité de l'égo (Schumann, 1986).

Précisons ici que les attitudes évoquées dans le modèle de Schumann (1976, 1978, 1986) font référence aux attitudes entretenues entre les membres des deux communautés linguistiques, soit celles des apprenants et celles des locuteurs de la langue cible. L'auteur mentionne que ces attitudes sont particulièrement importantes dans l'apprentissage de la langue seconde puisqu'elles l'influencent. En effet, si les membres des deux communautés partagent des attitudes favorables l'une envers l'autre, l'apprentissage de la langue seconde est plus probable de se produire que si des attitudes négatives sont présentes, remettant en question la pertinence de l'apprentissage de la langue en question. Il est toutefois à noter que les attitudes peuvent être différentes entre les deux groupes, et qu'un groupe peut porter des attitudes plus positives ou négatives que l'autre, et inversement.

Les stratégies d'intégration telles que proposées par Schumann (1978, 1986) sont l'assimilation, la préservation et l'adaptation¹⁹. Dans le premier cas de figure, les individus renoncent à leurs valeurs et à leur style de vie pour se fondre dans celles des

¹⁸ Notre traduction de : « *The assumption is that the greater the social distance between the two groups the more difficult it is for the members of the 2LL group to acquire the language of the TL group* » (Schumann, 1976, p. 135).

¹⁹ Dans certains textes de Schumann (notamment 1976, 1978), le terme « acculturation » est utilisé à la place d'adaptation. Dans notre cas, l'adaptation réfère à la stratégie et l'acculturation est envisagée comme sens plus large, pour faire référence au phénomène de contact social et psychologique avec les membres de la langue seconde (Schumann, 1978).

membres de la langue cible. C'est dans ce contexte-ci que le contact entre les deux groupes est optimisé, favorisant l'acquisition de la langue cible. Dans le deuxième cas, c'est le contraire qui se manifeste, plus exactement, les individus choisissent de conserver leurs valeurs et leur style de vie et refusent celles du groupe de la langue cible. La situation accentue la distance sociale entre les deux groupes, compromettant l'acquisition de la langue cible. Enfin, la stratégie d'adaptation présente un juste milieu entre les deux autres stratégies. Autrement dit, les individus choisissent de s'adapter au style de vie et aux valeurs du groupe cible tout en conservant les leurs. Cette stratégie fait place à différents degrés de contact, aboutissant en différents niveaux d'acquisition de la langue seconde.

Si les stratégies d'acculturation de Schumann rappellent à bien des égards celles exposées antérieurement par Berry dans le domaine de la psychologie sociale, il est important de mentionner que les deux modèles sont néanmoins fondamentalement distincts (Ryder *et al.*, 2000). En effet, alors que Schumann adopte un modèle unidimensionnel, celui de Berry présente une perspective bidimensionnelle. À vrai dire, le modèle élaboré par Schuman conçoit l'acculturation comme un processus linéaire dans lequel les apprenants perdent progressivement leur culture d'origine au profit de la culture de la communauté cible. Tel que le décrit Schumann (1986), l'apprenant est placé sur un continuum entre distance et proximité sociale et psychologique avec les locuteurs de la langue cible. Le modèle de Berry envisage quant à lui la culture d'origine et l'adoption de la culture cible comme deux entités indépendantes l'une de l'autre. Dans cette perspective, les individus peuvent adopter des facettes de la culture cible, tout en conservant leur culture d'origine et les valeurs associées. Les résultats obtenus dans une étude menée par Ryder *et al.* (2000) ont démontré que le modèle bidimensionnel constituerait un canevas plus fonctionnel et plus complet, permettant d'accéder à une compréhension plus détaillée du processus d'acculturation. Pour notre étude, nous baserons notre conception de l'acculturation selon le modèle bidimensionnel de Berry.

Cette dernière partie nous a permis de présenter et ainsi de mieux cerner le concept d'acculturation tel qu'il est envisagé dans la psychologie sociale et dans l'acquisition des langues secondes selon le modèle de Schumann, révélant les stratégies d'acculturation et ses variables. Les concepts principaux de notre étude ayant été définis, nous passerons dans le prochain chapitre à la recension des écrits portant sur certaines études menées en lien avec notre sujet de recherche. Le chapitre en question se terminera par l'énonciation de notre question de recherche.

CHAPITRE III

RECENSION DES ÉCRITS ET QUESTION DE RECHERCHE

Rappelons que notre objectif de recherche est d'observer les attitudes d'apprenants allophones envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon leur degré d'acculturation, et ce dans le cadre de cours de français langue seconde dans des institutions universitaires à Montréal. Les principaux concepts de notre étude ayant été définis, nous porterons ici notre attention sur différentes études empiriques menées par des auteurs qui se sont intéressés à l'acculturation et aux attitudes en acquisition des langues secondes (3.1). Ensuite, nous nous pencherons sur des études qui ont mis en lumière les attitudes d'allophones du Québec envers le français québécois (3.2), et plus précisément envers les attitudes d'apprenants de français à l'égard de l'enseignement du français québécois en salle de classe (3.3). Finalement, ces études nous permettront de clore ce chapitre par l'énonciation de notre question de recherche (3.4).

3.1 Études sur les attitudes et l'acculturation en acquisition des langues secondes

Une des premières études menées sur les attitudes et l'acculturation en acquisition des langues secondes date de 1959 et a été entreprise par Gardner et Lambert. Les deux auteurs ont remis en question l'hypothèse voulant que le succès dans l'apprentissage d'une langue seconde dépende essentiellement d'une aptitude linguistique particulière pour les langues. Ainsi, d'autres variables, telles que la motivation et l'intérêt, seraient impliquées dans le processus d'acquisition. L'objectif de cette étude était

alors de comparer l'importance de ces variables avec l'aptitude linguistique pour les langues dans l'apprentissage d'une langue seconde. À cette fin, des apprenants d'une école secondaire à Montréal, à savoir 43 garçons et 32 filles, de langue maternelle anglaise et ayant suivi en moyenne sept années de formation en français, ont été sélectionnés comme participants. Ils ont passé une série de 14 tests pour mesurer l'aptitude linguistique, l'intelligence verbale et différentes caractéristiques liées aux attitudes et à la motivation.

L'analyse de la corrélation entre ces tests a alors montré que l'aptitude linguistique et le facteur de motivation auraient la même prépondérance dans le degré de réussite en français. Par ailleurs, les résultats obtenus ont permis aux auteurs de mettre en évidence l'impact de la motivation intégrative²⁰ dans la réussite de l'apprentissage. En effet, les résultats ont montré que les apprenants qui ont une visée intégrative dans leur apprentissage obtiennent des résultats plus élevés en français que ceux qui apprennent le français dans une visée instrumentale. De plus, les apprenants qui ont une visée intégrative montrent également des attitudes plus ouvertes et positives à l'égard des francophones, ainsi qu'une forte motivation à apprendre la langue. Les résultats apportés par cette étude de Gardner et Lambert ont ainsi permis de poser les premières pierres de l'importance des attitudes et du contact avec l'Autre pour la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde. Bien que l'acculturation ne soit pas évoquée à proprement parler par les auteurs, nous pensons que cette étude en présente toutefois les prémisses : le contact avec l'Autre faisant pleinement partie de sa définition, tel que nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel.

Plus récemment, en 1999, Masgoret et Gardner ont examiné le rôle que portent différentes variables socioculturelles sur le processus d'acculturation et leur relation

²⁰ Les auteurs font la distinction entre motivation intégrative et motivation instrumentale. Pour la première, l'apprenant apprend une langue à des fins utilitaires et/ou socioéconomique, pour la seconde l'apprenant vise l'intégration et le contact avec les locuteurs de la langue cible.

dans l'apprentissage d'une langue seconde. Plus exactement, les auteurs ont cherché à observer les relations possibles existant entre l'aptitude linguistique, les attitudes, les modes d'acculturation (assimilation, intégration, séparation), le bien-être (satisfaction concernant la qualité de vie et stress lié à l'acculturation), la préférence pour les langues et les compétences en langue seconde. Pour ce faire, les auteurs ont ainsi recruté 248 participants (124 hommes, 122 femmes et 2 non identifiés, âgés entre 18 et 85 ans; âge moyen : 54,2 ans) dans les communautés hispanophones de la région de Toronto et Hamilton. Plus précisément, les participants avaient la particularité d'être tous nés en Espagne, mais vivaient au Canada lors de l'étude, depuis un temps variant d'une année à 47 ans. Chaque participant a répondu à un questionnaire, en anglais ou en espagnol selon sa préférence, permettant de relever des informations d'ordre sociodémographique (p. ex. l'âge, la langue maternelle, le nombre de langues parlées, le degré d'éducation en anglais, etc.), ainsi que les attitudes des participants face à différents items portant notamment sur les Canadiens, la langue anglaise, le contact et leur intégration avec les locuteurs anglophones et hispanophones, leur orientation intégrative, entre autres, et ce à l'aide d'une échelle de Likert. Deux variables, à savoir l'assimilation culturelle et linguistique, ont été mesurées à l'aide de questions à choix multiples. Enfin, afin d'évaluer la compétence langagière des participants en anglais, les participants ont rempli un questionnaire d'autoévaluation de leurs compétences à l'oral comme à l'écrit, et leur niveau de vocabulaire a été observé d'après le nombre de mots correctement attribués à trois catégories en trois minutes. À l'aide du test khi carré et du test t, les analyses ont permis de mettre en relation les différentes variables à l'étude.

Les résultats obtenus par les deux auteurs ont ainsi confirmé que l'attitude adoptée par un apprenant envers une langue cible joue un rôle dans le processus d'acculturation de celui-ci, et ce à travers sa médiation du contact. En effet, les apprenants qui ont adopté une stratégie d'assimilation, à savoir ceux qui ont le plus de contacts avec les locuteurs anglophones et le moins de contacts avec les

hispanophones, étaient ceux qui démontraient le plus haut taux de compétence en anglais, ainsi que des attitudes positives envers l'anglais. À l'inverse, les apprenants démontrant les attitudes les plus négatives étaient ceux qui avaient adopté la stratégie de séparation. Cette étude a ainsi contribué à appuyer l'importance des attitudes dans le processus d'acculturation ainsi que celle des stratégies d'acculturation adoptées dans le succès de l'apprentissage d'une langue seconde chez les apprenants immigrants.

3.2 Études sur les attitudes à l'égard du français parlé au Québec chez les allophones

En ce qui a trait aux attitudes des allophones face à la variété du français québécois, des auteurs tels que Guertin (2016) et Kircher (2012, 2009) ont essentiellement cherché à mettre en lumière les attitudes des apprenants envers le français québécois par rapport au français de France et au français de référence.

Ainsi, Kircher (2012, 2009) a examiné quelles étaient les attitudes linguistiques envers le français québécois en opposition au français de référence²¹ auprès de Québécois francophones et anglophones, de bilingues français-anglais et d'allophones. L'auteure a choisi 160 apprenants (70,60% de femmes et 29,40% d'hommes) issus de différents Cégeps de la région de Montréal. L'âge moyen des participants était de 18,3 ans. Parmi ces individus, 55 étaient francophones, 44 anglophones, 13 bilingues français-anglais et 48 allophones. Les instruments de mesure passés aux participants

²¹ Il est à noter que l'auteure utilise la notion de « français européen » pour évoquer ce qui nous semble se rapprocher le plus de la définition du français de référence présentée par Reinke et Ostiguy (2016). En effet, pour l'auteure, le *français européen* réfère à la variété de français traditionnellement attribuée à la bourgeoisie parisienne et correspond aussi à ce qui est communément appelé le français standard d'Europe. Pour le français québécois, l'auteure s'intéresse à la variété typiquement parlée par la classe moyenne et éduquée de Montréal (Kircher, 2012, p. 349–350). L'auteure précise que bien qu'elle soit consciente qu'il existe plusieurs variétés du français, tant au Québec qu'en France, qui varient selon des facteurs tels que la région, la classe sociale ou le niveau d'éducation, les concepts de « français européen » et « français québécois » réfèrent dans son étude à une conception simplifiée de la situation linguistique (Kircher, 2012, p. 349).

étaient de deux types, soit direct et indirect. Le premier était un questionnaire composé d'une sous-section pour recueillir des informations d'ordre sociodémographique, tel que l'âge, le sexe, la langue maternelle, le lieu d'origine et le temps passé au Québec, et d'une section principale comportant des assertions à propos des différentes langues et variétés dialectales. Les assertions en question avaient pour but de relever les attitudes des participants tant du point de vue de la dimension symbolique à l'égard du statut des langues, que du point de vue de la dimension de la solidarité avec les locuteurs des langues²². À l'aide d'une échelle de Likert, les participants devaient formuler leur accord sur les assertions données (1=complètement d'accord et 5=pas du tout d'accord). Le deuxième instrument a permis d'obtenir des attitudes plus spontanées à l'aide de la technique du locuteur masqué. À l'aide de stimuli oraux provenant de l'étude de Genesee et Holobow (1989), les enregistrements portant sur le français variaient d'après des distinctions phonétiques. Sur une échelle allant de 1 à 9 (1 étant « pas du tout » et 9=« très »), les participants devaient évaluer chaque piste sonore, sur les cinq traits portant sur le statut (intelligent, fiable, instruit, ambitieux, possède les qualités d'un meneur) et sur cinq autres portant sur la solidarité (gentil, a le sens de l'humour, chaleureux, sympathique, sociable).

Les résultats obtenus des analyses de la variance (ANOVA) et par corrélations pour les deux instruments ont montré qu'en ce qui concerne le statut, la majorité des participants, toute langue maternelle confondue, ont des attitudes relativement négatives envers le français québécois, et ce particulièrement chez les allophones (Kircher, 2012, p. 357-358). Selon l'auteure, les attitudes négatives des allophones seraient le reflet d'une idéologie monocentrique du français, considérant que seul le

²² Kircher (2009) spécifie qu'un statut de langue élevé est associé à de plus grandes possibilités économiques ainsi qu'à une mobilité sociale et qu'une langue à dimension de solidarité élevée donne lieu à des commentaires exprimant des sentiments d'appréciation, d'attraction et d'appartenance (p. 59).

français de référence aurait la légitimité de représenter la norme du standard. Sur le plan de la solidarité, les résultats ont quant à eux montré une meilleure appréciation globale pour le français québécois plutôt que pour le français de référence, reflétant la place importante du français dans la culture québécoise pour les participants. Par ailleurs, le temps passé au Québec s'est révélé être un facteur significatif dans les attitudes des allophones puisque ceux qui ont démontré les attitudes les plus bénéfiques, du point de vue du statut et de la solidarité, étaient ceux qui résidaient au Québec depuis plus longtemps. Selon l'auteure, ceci s'expliquerait par le fait que plus un immigrant vit depuis longtemps au Québec, plus le français québécois correspond à la variété qu'il adopte dans ses relations proches et amicales. Comme mentionné par l'auteure, cette recherche n'a pas la prétention de présenter des résultats généralisables, cela dit les résultats obtenus ont permis d'éclairer la situation concernant les attitudes des allophones envers le français parlé au Québec. Cette étude a par ailleurs permis de mettre en évidence l'importance et l'impact de la durée de résidence des immigrants sur leurs attitudes face à la langue et à ses variétés.

Guertin (2016) s'est penchée sur la question des attitudes linguistiques des apprenants de français langue seconde au Québec par rapport au français de France et au français québécois, et envers le niveau de langue standard et familier²³. L'auteure a souhaité relever les attitudes, les perceptions et les préférences d'apprenants de français langue seconde face à la variation sociophonétique, selon un niveau de langue standard ou

²³ Guertin (2016) utilise les notions de « variation dialectale » pour parler de variation diatopique et « variation stylistique » pour parler de variation diaphasique. Ainsi, l'auteure utilise la notion de style ou de registre formel ou informel pour faire référence au niveau de langue standard ou familier. En ce qui concerne le français québécois et le français de France, l'auteure adopte la perspective suivante : « (...), nous considérons comme dialecte, ou variété dialectale, à la fois le FF [français de France], le FQ [français québécois], tout comme on le ferait pour le standard de l'anglais américain par exemple, sans aucune hiérarchie, du point de vue scientifique, quant à la supériorité d'un dialecte sur l'autre [...] » (p. 15).

familier, entre le français de France et le français du Québec²⁴. Plus précisément, l'objectif était d'observer quelle serait la forme jugée le plus favorablement par les participants sur le plan des traits de personnalités attribuées aux dimensions du statut et de la solidarité, ainsi que la forme choisie comme langue cible. Pour ce faire, les participants sélectionnés pour l'étude étaient des apprenants en francisation à Montréal, tous originaires d'Amérique latine et hispanophones, en cours ou en fin de formation. Le nombre de participants était de 43, comportant 16 hommes et 27 femmes, âgés entre 18 et 50 ans. L'instrument utilisé par Guertin (2016) était de type indirect puisqu'il s'agit d'un questionnaire portant sur des stimuli oraux, selon la méthode du locuteur masqué. Un questionnaire portant sur des informations d'ordre sociodémographique a aussi été remis aux participants. Les participants ont entendu dix pistes sonores, dont deux d'entraînement, comportant différentes phrases identiques enregistrées auprès de locutrices du français québécois et du français de France, en variant de niveau de langue standard à familier. Pour chacune des pistes, les participants ont dû évaluer ce qu'ils entendaient selon une échelle de Likert allant de « pas du tout » à « beaucoup » et portant sur la dimension statut et solidarité de la langue. Les traits de caractère pour le statut étaient intelligent, instruit, digne de confiance, qui a de l'ambition, qui a les qualités d'un leader et pour la solidarité les traits étaient les suivants : chaleureuse, sympathique, aimable, sociale, qui a le sens de l'humour. En ce qui concerne le choix de la langue cible chez les participants, ceux-ci devaient indiquer si la personne entendue parlait un français qu'ils aimeraient apprendre selon une autre échelle de Likert allant de « oui, absolument » à « non, pas du tout ». Enfin, pour observer si un amalgame était présent entre niveau standard/familier et variété du français de France et français québécois, l'auteur a

²⁴ Guertin précise que : « Bien que chaque variété dialectale connaisse dans les faits ses variantes linguistiques standards et non standards (...), c'est à la perception des variétés dialectales du FQ et du FF en lien avec une vision mononormative que nous nous intéressons à leurs variations stylistiques respectives » (p. 15).

demandé aux participants de cocher la case de la provenance estimée du locuteur entendu (France ou Québec) pendant l'écoute.

Les résultats révélés par des ANOVAs ont montré que des différences statistiquement significatives existaient entre les pistes de niveau standard et familier provenant du même locuteur, soit entre les niveaux de langue. Les analyses factorielles en composantes principale (AFCP) ont démontré et ainsi confirmé que la variation diaphasique (standard ou familier) a influencé de manière beaucoup plus marquée que la variation diatopique (France ou Québec) les jugements des participants, et ce pour la dimension statut et solidarité. Sur la question de la provenance France/Québec en fonction du niveau, un amalgame prononcé, mais non systématique, entre le niveau et la variété de langue a été mis en évidence puisque le niveau standard a été perçu comme du français de France et le niveau familier comme du français québécois. Bien que le français québécois de niveau standard ait reçu des jugements plus favorables, celui-ci a majoritairement été confondu avec le français de France par les participants. En ce qui concerne le choix de la langue cible, les participants ont montré une préférence marquée pour le niveau standard, peu importe l'origine de celui-ci. Les résultats recueillis par Guertin (2016), comme ceux de Kircher (2012), ont par ailleurs mis en évidence l'importance du temps passé sur les attitudes des participants, montrant que plus un participant réside dans la province depuis longtemps, plus il sera à même de définir l'origine d'un locuteur du français. Cette étude a ainsi permis de mettre en évidence une préférence encore marquée envers le niveau de français standard en opposition à la variété du français québécois auprès des apprenants de français langue seconde, résultat probable de l'idéologie d'une norme unique encore octroyée à la variété du français de référence.

3.3 Études sur les attitudes des allophones à l'égard de l'enseignement du français parlé au Québec

À notre connaissance, aucune étude ne porte, à proprement parler, sur les attitudes des allophones envers l'enseignement du français québécois familial en salle de classe. Néanmoins, un certain nombre d'études portant sur les opinions (Beaulieu, French et Gagnon, 2016), les préjugés (Arbour, 2012) ou les représentations (Harvey, 2016) d'apprenants de français langue seconde envers l'enseignement du français québécois ont été réalisées durant ces dernières années. Selon la perspective présentée par Lafontaine (1997), les notions d'attitudes linguistiques et de représentations sont employées dans leur acception la plus large comme deux termes équivalents (p. 56).

Arbour (2012), dans une étude réalisée dans le cadre d'un essai, s'est intéressée à l'importance attribuée à la variété du français québécois²⁵ en salle de classe ainsi qu'aux préjugés existant à l'égard de cette variété chez des apprenants issus d'une université francophone du Québec inscrits à un cours de francisation spécialisé sur les particularités du français parlé québécois. Le cours en question a pour objectif d'accoutumer les apprenants au français québécois, essentiellement dans sa compréhension orale. Au total, 11 immigrants inscrits à ce cours et présentant un niveau de français avancé ont participé sur une base volontaire à cette étude. Le groupe de participants était composé de deux hommes et de neuf femmes (âge moyen de 36,7 ans) provenant principalement d'Amérique latine, mais aussi du Maghreb, du Moyen-Orient, du Canada anglophone et des États-Unis. Un questionnaire divisé en trois sections a été distribué aux étudiants. La première section visait à recueillir des données sociodémographiques et linguistiques de ces derniers, la deuxième concernait l'intérêt des participants pour la culture québécoise et la dernière a permis

²⁵ L'auteure s'intéresse à la variété de français québécois de manière générale, sans préciser un niveau de langue (standard ou familier) spécifique.

de relever leurs perceptions de la variété du français québécois²⁶ ainsi que la pertinence qu'ils attribuent à la place d'un cours portant sur le français québécois parlé dans le cadre de leurs études. Les items du questionnaire consistaient surtout en des questions à choix multiples, mais également en quelques questions à court développement. Ces dernières avaient notamment comme objectifs de : 1) mieux cerner la manière dont les participants se représentaient le français québécois avant leur arrivée au Québec; 2) observer les caractéristiques attribuées au français québécois d'après une liste donnée (pas d'opinion, facile, contaminé par l'anglais, laid, beau, archaïque, pas très élégant, rapide, difficile à comprendre, autre); 3) connaître leur préférence sur l'accent qu'ils aimeraient adopter s'ils pouvaient le choisir (français québécois, français de France, français de Belgique, français suisse, pas de préférence ou accent de leur langue d'origine); 4) préciser les éléments linguistiques du français²⁷ qu'ils aimeraient améliorer (l'accent, le vocabulaire, les expressions québécoises, la syntaxe, autre); 5) observer l'intérêt qu'ils portent à un cours tel que celui donné sur les particularités du français parlé au Québec.

Les résultats ont montré que les deux principales caractéristiques attribuées au français québécois par les participants portaient sur la compréhension et la rapidité de la langue. En effet, sept individus ont défini le français québécois comme « difficile à comprendre » et trois lui ont accordé l'attribut « rapide ». Pour ce qui a trait au cours portant sur les spécificités du français québécois parlé, sept individus sur onze estimaient qu'un cours de ce genre était pertinent à suivre avant de le commencer et l'ensemble des participants étaient d'accord sur sa pertinence après l'avoir suivi. Subséquemment, le cours en question aurait permis aux participants de mieux saisir

²⁶ Précisons toutefois que les items portant sur le jugement des participants à l'égard du français québécois nous semblaient présenter des biais importants, nous ne parlerons que des réponses fournies à la partie du questionnaire portant sur l'enseignement du français québécois en salle de classe.

²⁷ Il est à noter que les éléments en question ne visaient pas une variété de français en particulier.

les différences propres au français du Québec et aurait également permis de changer positivement leur opinion envers cette variété du français. Enfin, la syntaxe s'est révélée être l'élément linguistique que les participants aimeraient améliorer en priorité dans leur apprentissage du français. Le vocabulaire et les expressions québécoises sont également ressortis, néanmoins sans obtenir la majorité. L'auteure conclut que les résultats de son étude justifient la place d'un cours sur les particularités du français québécois dans un programme de francisation afin de défaire les aprioris négatifs à son sujet et de faciliter sa compréhension.

De son côté, Harvey (2017) s'est donné comme objectif de cerner les représentations d'adultes immigrants suivant un cours de français niveau avancé à Montréal à l'égard du français québécois²⁸ et son enseignement, ainsi que l'exposition qu'ils ont de cette variété à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire. À cette fin, 77 immigrants de français langue seconde (59 femmes et 18 hommes) d'origines diverses (principalement d'Iran, de la Chine et de la Colombie) ont été sélectionnés pour participer à cette étude. Les individus devaient être inscrits à un cours de français langue seconde de niveau avancé dans un établissement universitaire francophone à Montréal. Réalisant une étude descriptive mixte, l'auteure a d'abord fait remplir à l'ensemble de ses participants un questionnaire écrit puis un sous-groupe de participants volontaires ($n=10$) ont également participé à un des trois groupes de discussion. Le questionnaire écrit utilisé comportait 27 items qui avaient pour objectif d'obtenir des données concernant les participants selon cinq sections distinctes, à savoir : 1) les renseignements sociodémographiques; 2) le profil linguistique; 3)

²⁸ Harvey (2016) utilise la notion de français québécois pour faire référence à la variété de français partagée par l'ensemble des membres de la communauté québécoise (p. 11). Dans son étude, l'auteure ne vise pas un niveau de langue en particulier, ainsi la notion de français québécois tel que l'auteure l'utilise dans sa recherche regroupe les principaux traits du français québécois que les participants seraient susceptibles d'identifier, et ce selon le niveau de stigmatisation (non marqué ou marqué socialement, caractéristiques du français oral, ou partagés par d'autres variétés de français) qui leur est attribué (p. 12).

l'exposition au français québécois en salle de classe; 4) l'exposition au français québécois hors du contexte scolaire; 5) les représentations. Pour les groupes de discussion, il s'agissait d'entrevues semi-dirigées durant lesquelles cinq questions principales étaient présentées aux participants ainsi que plusieurs sous-questions, elles-mêmes liées aux questions principales. Pour exemple, deux des questions principales présentées sont : « D'après vous, qu'est-ce qu'on appelle 'français québécois' ? » et « Affirmation : Les enseignants devraient enseigner explicitement les particularités du français québécois en classe. Qu'en pensez-vous ? ». Une autre question avait également pour but d'élucider les mots que les participants associent spontanément au français québécois.

Les principaux résultats obtenus par Harvey ont mis en évidence que pour la majorité des participants le français québécois représente une langue difficile à comprendre, et ce même si certains traits mentionnés sont en réalité propres à l'oral présent dans d'autres variétés du français de niveau familial. Les résultats ont également montré qu'à l'instar des résultats obtenus par Kircher (2012) et Guertin (2016), une idéologie du standard est présente chez certains participants puisque ces derniers valorisent le statut du français de référence au détriment de celui du Québec. Par ailleurs, à l'instar des résultats de Guertin (2016), Harvey a observé que ses participants avaient tendance à attribuer le niveau standard à la variété du français de France. Néanmoins, précisons ici que contrairement à Guertin, Harvey n'a fait entendre aucun enregistrement de français québécois à ces participants. Ainsi, il est impossible de savoir avec certitude ce que les participants jugent exactement.

Par ailleurs, même si le français québécois ne semble pas jouir du même statut que le français de France, celui-ci représente néanmoins une valeur intégrative pour certains des participants de l'étude d'Harvey. En effet, les discussions menées par l'auteure ont révélé que les apprenants associaient le français de France au niveau standard, ce qui rejoint l'amalgame mis en évidence par les résultats de Guertin (2016). Par contre,

les apprenants ont évoqué la nécessité de connaître le français québécois pour l'intégration dans la société. Ils ont également mis en évidence la valeur sociale qu'ils attribuent au français québécois, notamment en lui attribuant des traits de familiarité et de valeurs d'identité de groupe. En ce qui a trait à l'enseignement du français québécois en salle de classe, les représentations des participants se sont avérées, pour la plupart d'entre eux, positives. En effet, cet enseignement, qu'il soit formel ou informel, représente pour les participants une nécessité leur permettant d'accroître leur aisance à l'oral, les menant de cette façon à une plus ample facilité dans les contacts avec les francophones à l'extérieur de la salle de classe. Aussi, bien que l'exposition au français québécois en classe soit jugée comme insuffisante par quelques participants issus des groupes de discussion ($n=5$), les résultats ont révélé que plusieurs pratiques pédagogiques seraient utilisées en salle de classe pour exposer les apprenants au français québécois. Ces pratiques concerneraient surtout l'utilisation de documents audiovisuels authentiques, des conversations portant sur le français québécois et un enseignement explicite de certaines de ses particularités. Mentionnons que les données obtenues par Harvey ne permettent toutefois pas de préciser de manière exacte la quantité réelle de temps accordés à ces activités en classe ainsi que leurs caractéristiques.

À partir des résultats obtenus dans ces études que nous avons présentées dans ce chapitre, nous pouvons ainsi formuler les observations suivantes. La première est que l'acculturation et les attitudes semblent porter un rôle important dans l'acquisition des langues secondes et la deuxième est que l'attitude portée par un apprenant influence son processus d'acculturation, influençant à son tour le degré d'acquisition de la langue seconde. En ce qui concerne les allophones au Québec, les résultats obtenus d'études antérieures (p. ex. Kircher, 2012; Harvey, 2017) révèlent d'une part des attitudes et des représentations plus positives chez certains allophones à l'égard du statut du français de référence plutôt qu'à l'égard du français québécois de niveau standard, et d'autre part des attitudes positives envers l'aspect social et la valeur

intégrative du français québécois. Comme démontré par Guertin (2016), cette préférence pour le niveau standard serait en fait guidée par un amalgame marqué, mais toutefois non systématique, entre variété diatopique et niveau de langue chez certains allophones puisque le niveau standard tend à être attribué à la variété du français de France et le niveau familier à être attribué à la variété du français québécois²⁹. Harvey (2017) a également mis en évidence le fait que les apprenants de français considèrent le français québécois comme une langue difficile à comprendre, notamment à cause de la rapidité avec laquelle les locuteurs natifs la parlent. Toutefois, en ce qui concerne l'enseignement du français québécois en salle de classe, les résultats apportés par cette auteure permettent de constater l'intérêt et la pertinence que les apprenants de français langue seconde attribuent à un apprentissage des particularités du français québécois. En effet, les apprenants y voient notamment un moyen d'améliorer et de faciliter le contact avec les locuteurs natifs par une meilleure compréhension de la variété du français québécois. Aussi, selon Arbour (2012), un enseignement spécifique des particularités du français québécois permettrait également d'avoir un impact positif sur la manière dont les apprenants jugent cette variété du français.

3.4 Question de recherche

Comme nous venons de le voir, il existe des études qui ont démontré que les attitudes des allophones font partie intégrante du processus d'acculturation en le favorisant. En effet, des attitudes d'ouverture et de rapprochement envers les locuteurs de la langue cible résulteraient en un plus haut degré d'acculturation dans la société. Aussi, certains auteurs ont permis de mettre en lumière la situation actuelle des attitudes portées par les apprenants de français au Québec envers la variété du français locale,

²⁹ Cet amalgame entre niveau de langue et variété est par ailleurs également présent chez plusieurs francophones issus de différentes communautés non hexagonales, y inclus le Québec (Remysen, 2004).

ainsi qu'envers l'enseignement des particularités du français québécois dans le cadre de l'apprentissage du français au Québec. Toutefois, les études en question ne sont pas nombreuses et il semblerait qu'à l'heure actuelle, aucune étude n'ait cherché à observer et à décrire les attitudes que les apprenants allophones entretiennent envers le français québécois familier et l'enseignement de ses particularités en salle de classe en fonction de leur degré d'acculturation. Afin de contribuer aux connaissances actuelles sur le sujet, nous formulons notre question de recherche de la manière suivante :

Quelles sont les attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe portées par des apprenants de français langue seconde, selon leur profil d'acculturation ?

Notre question de recherche étant établie, nous nous tournerons au prochain chapitre vers les méthodes adoptées pour pouvoir mener à bien notre recherche et y apporter des réponses.

CHAPITRE IV

MÉTHODE

Dans ce présent chapitre, nous décrirons la méthode retenue pour nous permettre d'apporter une réponse à notre question de recherche, qui, à titre de rappel, est la suivante : quelles sont les attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe portées par des apprenants de français langue seconde, selon leur profil d'acculturation ? Nous présenterons en premier lieu le type de recherche adoptée et les variables de notre étude (4.1), suivi des participants (4.2), des instruments de mesure (4.3), des procédures de collecte de données (4.4), pour terminer avec le traitement et les analyses de celles-ci (4.5).

4.1 Type de recherche et variables de l'étude

Rappelons que notre objectif de recherche est d'observer les attitudes d'apprenants allophones envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon leur degré d'acculturation, et ce dans le cadre de cours de français langue seconde dans des institutions universitaires à Montréal. Notre recherche se veut ainsi descriptive avec une dimension explicative puisque nous cherchons à explorer et à décrire le phénomène. Par ailleurs, notre étude se définit comme quantitative. Les variables dépendantes de notre étude sont de deux types, soit les réactions évaluatives de nos participants et le degré d'acculturation de ceux-ci. Les variables sont mesurées à l'aide du choix de réponses des participants sur une échelle de Likert dans deux

questionnaires écrits. Dans le premier cas, les items correspondent à des assertions portant sur un extrait sonore et divers aspects du français québécois familier, et son enseignement en classe. Dans le deuxième cas, le niveau d'acculturation est évalué selon un résultat révélateur de l'intégration des participants à la culture majoritaire et à la culture d'origine.

4.2 Participants

Nous décrivons dans cette partie les participants de notre étude à la lumière des données récoltées au questionnaire sociodémographique qui leur a été distribué.

Pour notre étude, nous avons choisi de porter notre attention sur des apprenants hispanophones provenant de la Colombie ($n=21$) et du Venezuela ($n=4$) inscrits dans un programme de français langue seconde dans des écoles de langues universitaires du grand Montréal. La langue maternelle de l'ensemble des participants était l'espagnol. Parmi ces individus, tous étaient majeurs. Au total, 18 femmes et 7 hommes âgés de 25 à 55 ans (moyenne de 37,48 ans) se sont portés volontaires pour notre étude.

Le temps de résidence au Québec des participants variait entre 5 et 84 mois pour une durée moyenne de 27,40 mois, soit 2,28 ans. La majorité des individus ($n=17$) vit dans un quartier francophone de Montréal, les autres ont déclaré vivre dans un quartier où la population est majoritairement allophone ($n=5$) ou anglophone ($n=3$). À l'exception d'une seule participante qui avait déjà vécu six mois à Montréal auparavant, aucun individu n'avait vécu dans une région francophone avant son arrivée au Québec.

En ce qui concerne le contact avec les Québécois, la majorité des participants les fréquente rarement (52,00%) ou parfois (32,00%). Toutefois, un peu moins de la

moitié des participants (44,00%) estiment qu'ils parlent « parfois » en français avec les Québécois.

Le profil universitaire des participants se définit par une majorité d'apprenants inscrits au Certificat de perfectionnement en français langue seconde ($n=19$), mais également par des apprenants considérés comme étudiants libres ($n=5$). Un seul participant était inscrit comme étudiant au Programme court de premier cycle de français langue seconde pour les étudiants universitaires.

La plupart des participants (68,00%) ont suivi des cours de français dans leur pays d'origine avant leur arrivée au Québec, et ce majoritairement auprès de l'Alliance française ou à l'aide de cours particuliers. Aussi, la majorité des participants (68,00%) a également suivi d'autres cours de français avant leur entrée aux cours universitaires dans lesquels ils étaient inscrits au moment de l'étude, et cela entre 3 et 24 mois pour une moyenne de 8,94 mois. Pour ce qui est de l'enseignement explicite des particularités du français québécois, bien que la majorité des participants (64,00%) pensent avoir fréquemment eu un enseignant d'origine québécoise, 60,00% des participants ont répondu « rarement » lorsqu'on leur a demandé à quelle fréquence ils pensaient avoir reçu un enseignement explicite des particularités du français québécois à l'oral. Le pourcentage était similaire en ce qui a trait à la fréquence d'exposition au français québécois : 60,00% ont répondu que celle-ci avait été rare.

Bien qu'aucun niveau spécifique de français ne fût visé pour la sélection des participants, nous avons souhaité dresser un portrait du degré de leur compétence orale en français. Pour ce faire nous leur avons demandé d'estimer leur niveau sur différents aspects de leur compétence orale en français. Le Tableau 4.1 de la prochaine page présente la note moyenne que les participants se sont attribuée pour leur compréhension orale du français en classe, à l'extérieur des cours et pour leur production orale.

Tableau 4.1 Autoévaluation personnelle des compétences orales des participants

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Compréhension orale en classe	3	8	6,48 (81,00%)	1,194
Compréhension orale hors classe	3	7	4,88 (61,00%)	1,201
Production orale	2	6	4,92 (62,00%)	,997

Note. $n=25$. minimum = 1; maximum = 8

Comme on peut le constater à la lecture du Tableau 4.1, la compétence orale des participants en français est évaluée de manière relativement favorable par les participants. Ceci se remarque principalement pour la compréhension orale du français dans la salle de classe puisque la moyenne obtenue pour l'ensemble des individus est de 6,48 (sur 8; ET=1,19; min.=3; max.=8), ce qui correspond à 81,00%. Les participants jugent néanmoins que leur compréhension orale à l'extérieur de la classe et leur production orale sont moins bien développées que leur compréhension orale en classe. En effet, la moyenne obtenue pour la compréhension orale à l'extérieur de la classe est de 4,88 (sur 8; ET=1,20; min.=3; max.=7), soit 61,00% et la moyenne pour la production orale est de 4,92 (sur 8; ET=,97; min.=2; max.=6), ce qui représente 62,00%.

4.2.1 Justification de la population

Initialement, seuls les apprenants provenant de la Colombie étaient visés pour notre étude. Le choix d'une population partageant la même langue maternelle et la même origine est double. D'abord, un tel groupe représente un échantillon culturellement uniforme, nous permettant de limiter la variabilité des résultats que pourraient causer divers héritages culturels. Puis, tel que l'ont montré les chiffres issus du Portrait statistique de l'immigration permanente du MIDI (2015), la Colombie serait le

premier pays de naissance des immigrants d'Amérique du Sud à immigrer au Québec. De plus, en 2015, la Colombie était septième dans l'ordre des principaux pays à choisir le Québec pour leur immigration (MIDI, 2015). Nous avons ainsi pensé que cette population était digne d'intérêt pour notre étude. Par la suite, pour faciliter notre recrutement, nous avons également considéré les apprenants provenant du Venezuela, pays adjacent à la Colombie. Dans son étude, Bergeron (2013) a aussi ciblé ces deux pays et tel que constaté par le résultat total qu'elle a obtenu au questionnaire d'acculturation, les deux pays n'ont pas montré de différences statistiquement significatives dans son étude ($U=69,00$; $Z=-1,041$; $p=,317$). Nos résultats n'ont également révélé aucune différence statistiquement significative pour le résultat total au questionnaire d'acculturation entre ces deux pays ($U=27,500$; $Z=,280$; $p=,295$).

4.2.2 Recrutement des participants

Afin de recruter nos participants, nous avons contacté la direction de deux écoles de langues universitaires francophones du centre-ville de Montréal. Après avoir décrit et expliqué la pertinence de notre projet, nous avons obtenu l'autorisation de contacter directement les maîtres de langues et chargés de cours afin de leur demander la permission de sonder les apprenants visés de leurs cours. Nous nous sommes ainsi présentée dans les classes où nous avons reçu l'autorisation de venir pour expliquer notre projet à l'ensemble des apprenants présents, en précisant toutefois que seuls les Colombiens et Vénézuéliens étaient concernés pour notre étude. Afin de ne pas influencer les réponses des éventuels participants volontaires à nos questionnaires, nous avons pris soin de ne révéler que partiellement nos objectifs réels de recherche. À cette fin, nous avons expliqué aux apprenants que notre étude avait pour objectif d'observer ce que des apprenants de français langue seconde pensent d'un enregistrement sonore du français et de certains aspects de l'enseignement du français dans leurs cours. Une affiche avec différentes plages horaires était ensuite présentée aux apprenants pour leur laisser le choix de se présenter à l'une d'entre elles, à leur

convenance. Nous avons également précisé que leur participation était pleinement volontaire et que leur identité resterait anonyme. Avec la collaboration des responsables de ces deux écoles de langues, un courriel a également été transmis à l'ensemble des apprenants inscrits au programme de français langue seconde pour les informer du recrutement et pour leur fournir les informations nécessaires (heures et locaux) pour y participer s'ils le souhaitaient.

4.3 Description des instruments de mesure

Afin de collecter les données nécessaires pour répondre à notre question de recherche, nous avons eu recours à trois questionnaires écrits différents. Nous avons d'abord utilisé un questionnaire en espagnol en deux parties portant sur les attitudes envers le français québécois familial et son enseignement en classe (4.3.1). Par la suite, le questionnaire d'acculturation, traduit en espagnol et tiré de l'étude de Bergeron (2013), a été distribué aux participants (4.3.2). Finalement, un questionnaire de données sociodémographiques en français nous a permis de dresser un portrait de nos participants (4.3.3).

4.3.1 Questionnaire d'attitudes envers le français québécois familial et son enseignement

Pour connaître les attitudes que portent les apprenants de français langue seconde envers le français québécois familial et son enseignement en classe, nous avons élaboré un questionnaire en deux parties, comportant au total 12 items (Annexe C). Nous avons décidé de traduire ce questionnaire dans la langue maternelle des participants afin d'éviter qu'une mauvaise compréhension des questions perturbe le choix de leurs réponses. Le questionnaire a ainsi été traduit en espagnol par trois locuteurs natifs de l'espagnol d'Amérique latine, amis et connaissances de l'étudiante-chercheuse.

La première partie du questionnaire est constituée de cinq items portant tous sur un enregistrement sonore d'une émission de télévision québécoise que nous avons sélectionnée afin de révéler les attitudes des apprenants concernés envers le français québécois familial. Tel que mis en lumière par les résultats de Guertin (2016), certains apprenants de français langue seconde font un amalgame entre ce qu'ils pensent être du français québécois et le niveau familial. Afin de ne pas influencer les réponses des participants à nos questions avec leur perception (négative ou positive) du français québécois, nous avons choisi de ne pas leur révéler la nature du français auquel ils allaient être exposés. C'est la raison pour laquelle nous avons basé nos questions sur l'écoute d'un enregistrement sonore que nous pensons représentatif du français québécois familial. De cette manière, nous nous assurons que les réponses portent sur ce que les apprenants pensent du français qu'ils entendent et non sur leurs perceptions de ce que le français québécois représente pour eux. Idéalement, il aurait été préférable d'exposer les apprenants à plus d'un extrait sonore, toutefois afin d'éviter que le temps de passation ne soit trop long pour les participants, nous nous sommes restreint à un seul.

L'enregistrement sonore en question est un extrait de l'émission *Formule Diaz*, diffusé le 9 février 2017 sur Télé-Québec. L'extrait laisse entendre une entrevue entre le présentateur de l'émission et une auteure québécoise qui présente son dernier roman. Notre choix s'est arrêté sur cet extrait, car il présente une conversation spontanée entre deux Québécois, un homme et une femme dans la vingtaine, comportant différents traits du français québécois familial.

Les items 1, 2, 3, 4 et 5 utilisent une échelle de Likert avec quatre choix de réponse allant de très positif à très négatif. Les items 2 et 5, inspirés de l'étude de Guertin (2016), permettent de mettre en évidence les attitudes des participants à l'égard de la

qualité prescriptive (très bon, bon, correct ou mauvais) et de « l'agréabilité³⁰ » du français (très agréable, agréable, désagréable à entendre). Les items 3 et 4 du questionnaire sont également inspirés de cette même étude et permettent de mettre en évidence l'intérêt des participants pour la pratique et l'exposition au français québécois familier dans leur cours. Les choix de réponse sont : oui absolument; oui, mais ce ne serait pas mon premier choix; non pas vraiment; non en aucun cas. Le premier item porte quant à lui sur la facilité de compréhension du français entendu (très facile, facile, difficile, très difficile à comprendre) et n'est tiré d'aucune étude.

La deuxième partie du questionnaire sur les attitudes concerne plus spécifiquement les attitudes envers l'enseignement du français québécois familier en salle de classe à Montréal et comporte sept items distincts. Bien que nous ayons créé nos propres items, les travaux d'Harvey (2016) ont représenté une source d'inspiration profitable. Une rencontre avec une chargée de cours d'une école de langue universitaire francophone à Montréal nous a permis de valider la pertinence de nos questions en fonction du profil scolaire et culturel de nos participants.

Comme pour la première partie du questionnaire, la plupart des questions proposent un choix de réponse avec une échelle de Likert allant du plus positif au plus négatif. Dans ce cas-ci, la nature du français québécois n'a cependant pas été cachée aux participants puisque c'est bien les attitudes envers l'enseignement de cette variété du français qui nous intéressent pour cette partie. Afin de faciliter la compréhension des participants et de rendre le concept « d'enseignement du français québécois familier » plus évocateur pour les participants, nous l'avons qualifié dans notre questionnaire par « enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes ».

³⁰ Ce terme est issu des travaux de Guertin (2016) pour évoquer le fait qu'un item soit agréable ou non à entendre dans l'enregistrement sonore utilisé par l'auteure.

Les questions de cette deuxième partie du questionnaire portent notamment sur la pertinence de cet enseignement pour les participants (très pertinent, pertinent, peu pertinent, pas pertinent), l'intérêt, la satisfaction et le désir de recevoir davantage un enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes (items 9, 10, 11). L'item 6 du questionnaire s'intéresse à l'importance que donnent les participants à l'origine du professeur, à savoir si cela leur semble une exigence que l'enseignant soit d'origine québécoise (oui absolument, oui préférablement, non préférablement, non pas du tout, cela n'a pas d'importance). Dans ce cas-ci, notre choix de réponse ne respecte pas la forme typique de l'échelle de Likert puisque nous avons ajouté un cinquième choix de réponse neutre (cela n'a pas d'importance). L'item 8 ne propose pas non plus un choix de réponse qui correspond au type d'échelle évoqué. En effet, cette question cherche à savoir ce que les participants aimeraient être capables de faire d'un tel enseignement, soit comprendre les Québécois ou parler comme eux, ou si ces deux objectifs leur semblent importants ou au contraire inutiles. Enfin, l'item 12 du questionnaire permet de mettre en évidence l'ordre d'importance (1=le plus important; 4=le moins important) que les participants donnent à l'enseignement de différents aspects linguistiques du français québécois en classe, à savoir la prononciation et l'accent, le vocabulaire et les expressions, les structures grammaticales et syntaxiques et les références culturelles.

Comme le calcul du coefficient d'alpha de Cronbach n'a pas révélé la présence d'un construit commun à l'intérieur des réponses fournies aux items du questionnaire sur les attitudes (que ce soit pour chacune des deux sous-parties, à savoir langue ou enseignement, ou encore sur tous les items pris ensemble), nous allons donc traiter chacun des items séparément dans la présentation des résultats.

4.3.2 Questionnaire d'acculturation

Afin d'obtenir le niveau d'acculturation des participants, nous avons repris le questionnaire de Bergeron (2013) (Annexe B). Celui-ci se base sur le questionnaire de l'index d'acculturation de Vancouver (IAV) (Annexe A), conçu et élaboré par Ryder *et al.* (2000). Bergeron (2013) a adapté le questionnaire au contexte québécois et l'a traduit par la suite en espagnol. Le IAV est un questionnaire de vingt énoncés, réalisé dans le but de mesurer l'acculturation, selon une perspective bidimensionnelle entre l'acculturation du pays d'origine et l'acculturation du pays d'accueil. Cet instrument de mesure porte sur plusieurs domaines liés à l'acculturation tels que les valeurs, les relations sociales et l'attachement aux traditions. Les participants évaluent les énoncés à l'aide d'une échelle de Likert allant de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord ». Les résultats obtenus par Ryder *et al.* (2000) ont démontré que le IAV se révèle un instrument particulièrement efficace et complet pour décrire les deux dimensions de l'acculturation chez l'immigrant. Par ailleurs, ces auteurs prônent l'efficacité de cet instrument par la brièveté, la simplicité et la clarté de sa forme, le rendant particulièrement agréable à remplir pour les participants. Précisons que le coefficient d'alpha de Cronbach calculé sur l'ensemble des réponses fournies par nos participants à ce questionnaire s'élève à 8,1.

4.3.3 Questionnaire sociodémographique

Un questionnaire de données sociodémographiques en français a également été remis aux participants (Annexe D). Ce dernier comporte 22 items et nous a permis d'obtenir des informations telles que l'âge, le sexe, le nombre de mois ou d'années de résidence au Québec, le pays d'origine, la langue maternelle et la principale langue parlée à la maison, entre autres. Aussi, une sous-section avait également pour objectif de sonder les participants sur différents aspects de leur apprentissage du français avant leur arrivée au Québec et dans leurs cours à Montréal tels que, par exemple, la durée et le lieu de leur apprentissage du français dans leur pays d'origine et à Montréal, la

fréquence avec laquelle ils ont eu des enseignants québécois, avec laquelle ils ont été exposés à du français québécois en classe et avec laquelle on leur a explicitement enseigné les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes. Afin d'avoir une idée du niveau de la compétence orale en français des participants, nous leur avons demandé d'évaluer le degré de leur compréhension orale en écoute, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, et en production orale sur une échelle allant de 1 à 8 (1=nul; 8=excellent). Enfin, une dernière sous-section portait spécifiquement sur les cours de français qu'ils suivaient à l'université au moment où ils ont rempli les questionnaires. Cette sous-section a abordé des questions sur leur programme d'étude (étudiant au programme de français langue seconde, étudiant libre, étudiant étranger, etc.), et le niveau de français auquel ils étaient inscrits. Contrairement aux deux autres questionnaires qui ont été traduits dans la langue maternelle des participants, nous avons choisi de laisser le questionnaire sociodémographique en français. Ce choix s'explique notamment par le fait que les questions qui y sont présentées sont relativement simples à la compréhension, et par conséquent s'adressent à tous les niveaux d'apprentissage du français, y inclus les débutants.

4.4 Déroulement de l'étude

Nous présentons dans cette section les différentes étapes menant à notre collecte de données en commençant par la mise à l'essai de nos questionnaires (4.4.1), suivi de la collecte des données pour l'étude principale (4.4.2)

4.4.1 Mise à l'essai de la procédure

Bien que le questionnaire d'acculturation avait déjà été utilisé et validé par l'étude de Bergeron (2013), nous avons besoin de nous assurer de la clarté et de la non-ambiguïté de nos questions pour le questionnaire sur les attitudes ainsi que pour le

questionnaire de données sociodémographiques. Nous avons également besoin d'avoir une idée plus précise du temps nécessaire aux participants pour remplir les trois questionnaires. À cette fin, nous avons initialement recruté cinq apprenants colombiens volontaires de français langue seconde inscrits à un programme de français langue seconde universitaire. L'ensemble des participants s'est présenté selon un horaire convenu dans un local de l'université, en accord avec la direction de l'école de langue en question. La procédure pour la mise à l'essai s'est déroulée selon l'ordre établi pour les étapes de la collecte de données. Autrement dit, nous avons d'abord présenté le formulaire de consentement et offert de répondre aux questions, au besoin. Après avoir signé ledit formulaire, les participants ont entendu l'extrait sonore, une seule fois. Cela étant fait, ils ont rempli dans cet ordre 1) la première partie du questionnaire sur les attitudes, 2) la deuxième partie du questionnaire sur les attitudes, 3) le questionnaire d'acculturation et 4) le questionnaire de données sociodémographiques. Une période d'environ une demi-heure a ensuite été consacrée aux commentaires et aux questions des participants sur la passation des questionnaires. Nous nous sommes également assurée que la compréhension des consignes et des questions correspondait bien à ce qui était attendu et que l'ensemble du groupe en avait eu une compréhension similaire.

À la suite de cette discussion, nous avons choisi de modifier quelques aspects de nos questionnaires. D'abord, pour le questionnaire portant sur les attitudes, plusieurs petites erreurs de formulation en espagnol ont été mises en évidence par les participants. Nous avons ainsi pu y remédier et nous assurer que la traduction en espagnol était désormais correcte. Pour le questionnaire d'acculturation, trois participants ont fait remarquer que l'item 10 était problématique. En effet, l'item en question est le suivant : *Podria tener una pareja y/o casarme con un(a) quebequense* (Traduction de Bergeron (2013) : « Je serais prêt(e) à être en couple et/ou me marier avec un(e) Québécois(e) ») et ne correspond pas à la réalité de certains participants qui sont déjà mariés avec un membre de leur culture d'origine. Les participants ont

ainsi expliqué qu'ils auraient tendance à répondre négativement puisqu'ils ne sont pas célibataires, et non parce qu'ils ne souhaiteraient hypothétiquement pas être en couple ou se marier avec un membre de la culture québécoise. Pour remédier à ce biais, nous avons alors ajouté à l'item 10 la précision suivante : *si fuera soltero/a* (...) (si j'étais célibataire (...)). Aucun commentaire n'a été formulé pour le questionnaire de données sociodémographiques.

4.4.2 Collecte de données de l'étude

Rappelons que notre étude ciblait des apprenants de français langue seconde inscrits dans un programme universitaire de français langue seconde, et que leur participation s'est faite sur une base volontaire. Nous leur avons offert différentes plages horaires durant lesquelles ils pouvaient se présenter pour participer à la collecte de données. Au total, 25 apprenants, dont 21 Colombiens et quatre Vénézuéliens, ont répondu présents pour contribuer à notre étude. Les participants avaient le temps désiré pour réaliser l'ensemble des tâches, toutefois une durée approximative de 30 minutes leur a été annoncée.

L'ordre des étapes était similaire pour chacune des rencontres avec les participants. D'abord nous présentions le formulaire de consentement et répondions aux questions des participants, si nécessaire. Après avoir ramassé le formulaire signé par chaque participant, nous avons fait remplir chacun les questionnaires, l'un après l'autre, dans le même ordre présenté dans la mise à l'essai, soit 1) la première partie du questionnaire sur les attitudes portant sur le français québécois familier, 2) la deuxième partie du questionnaire sur les attitudes concernant l'enseignement du français québécois familier en classe, 3) le questionnaire d'acculturation et 4) le questionnaire sociodémographique. Nous avons veillé à ce que chaque questionnaire soit ramassé avant de distribuer le prochain afin de nous assurer que les participants ne puissent pas être influencés dans leur choix de réponse et y apportent des modifications.

Pour le premier questionnaire, portant sur l'écoute d'un extrait sonore du français québécois familier, avant de soumettre le questionnaire aux participants, nous les avons informés qu'ils entendraient une seule fois un extrait sonore du français d'une durée approximative de deux minutes. Nous avons insisté sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'un exercice de compréhension orale et que nous leur poserions ensuite des questions sur ce qu'ils ont pensé et non sur ce qu'ils ont compris de l'extrait en question. Afin d'éviter que leurs attitudes ne soient influencées par différents aspects de l'image de l'extrait de l'émission, nous avons choisi de leur faire entendre uniquement le son. Après l'écoute, le questionnaire était distribué et la consigne donnée aux participants au début de celui-ci était la suivante : *El objetivo de este cuestionario es conocer su opinión sobre un extracto sonoro en francés. Elija su respuesta de manera espontánea. No existen buenas o malas respuestas, no es un ejercicio de comprensión oral. A partir del extracto de audio marque con un círculo su respuesta (una sola por pregunta).* Notre traduction de la consigne est : « L'objectif de ce questionnaire est de connaître votre opinion sur un extrait audio en français. Choisissez votre réponse de manière spontanée. Il n'existe aucune bonne ou mauvaise réponse et ce n'est pas un exercice de compréhension orale. À partir de l'extrait audio, entourez votre réponse (une seule bonne réponse par question) ». Lorsque le questionnaire était rempli, nous le ramassions avant de distribuer le prochain, soit la deuxième partie du questionnaire sur les attitudes portant spécifiquement sur l'enseignement du français québécois familier.

La consigne donnée pour cette deuxième partie du questionnaire était la suivante : *Esta parte del cuestionario tiene por objetivo conocer sus impresiones sobre el lugar que ocupa la enseñanza de las particularidades del francés quebequense en sus clases de francés. Elija su respuesta de manera espontánea. No existen buenas o malas respuestas. Por favor, elige una respuesta por pregunta.* Notre traduction de la consigne est : « Cette partie du questionnaire a pour objectif de connaître vos impressions sur la place qu'occupe l'enseignement des particularités du français

québécois dans vos classes de français. Choisissez votre réponse de manière spontanée. Il n'existe aucune bonne ou mauvaise réponse. S'il vous plait, choisissez une seule réponse par question ».

Après avoir ramassé la deuxième partie du questionnaire sur les attitudes, nous leur remettions le questionnaire d'acculturation. La consigne était formulée de la façon suivante : *Marque con un círculo el número entre 1 y 4 a la respuesta que sea más adecuada para usted (por favor, una sola respuesta por pregunta)*. La traduction que Bergeron (2013) a donnée à cet item est la suivante : « Encerclez le numéro entre 1 et 4 qui représente pour vous la réponse la plus appropriée. (s'il-vous-plait, une seule réponse par question) » (p. 62). Le choix de réponse représente une échelle de Likert où 1 correspond à « pas du tout ou jamais » et 4 à « énormément ou presque toujours ».

Finalement, nous remettions le questionnaire de données sociodémographiques après avoir récupéré le questionnaire d'acculturation.

4.5 Traitements et analyses des données

Rappelons que notre étude est descriptive et comporte une analyse de données quantitatives. En conséquence, les analyses statistiques envisagées sont descriptives et ont été réalisées à l'aide de données de fréquences tirées des réponses fournies aux questionnaires.

Afin de pouvoir répondre à notre question de recherche, nous avons choisi de créer des groupes de participants sur la base des résultats obtenus au questionnaire d'acculturation. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse en nuée dynamique. Plus précisément, nous avons initialement effectué une analyse hiérarchique avec la méthode de Ward et la distance euclidienne au carré a été utilisée sur le résultat total,

incluant l'ensemble des items du questionnaire d'acculturation pour tous les participants. Les résultats de cette analyse hiérarchique ont permis de mettre en évidence deux regroupements de résultats distincts dans nos données. Enfin, une analyse en nuées dynamiques a permis de répartir les participants en deux groupes distincts.

Par la suite, en attribuant chaque participant à son groupe d'acculturation, nous avons observé la fréquence de sélection pour chacun des choix de réponse de chaque item du questionnaire portant sur les attitudes pour chaque individu. Ceci nous a permis de savoir combien d'individus avaient choisi chaque choix de réponse, et ce pour les deux groupes d'acculturation. Le nombre de participants étant assez différent entre les deux groupes, nous avons choisi de transformer nos résultats en pourcentage pour que ceux-ci soient plus évocateurs.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le devis méthodologique que nous avons mis en place afin de pouvoir mener à bien notre étude. Mentionnons que ce devis comporte néanmoins quelques biais qui seront présentés à la section 6.2. Dans le prochain chapitre, nous détaillerons les analyses nous ayant permis d'obtenir ces deux groupes d'acculturation et nous décrirons les résultats des données que nous avons collectées.

CHAPITRE V

RÉSULTATS DES ANALYSES DES DONNÉES

Dans ce chapitre nous présenterons les résultats des analyses effectuées sur les données que nous avons collectées, ceux-ci nous permettant de répondre à notre question de recherche, à savoir quelles sont les attitudes portées par les apprenants de français langue seconde envers le français québécois familier et son enseignement en classe, selon leur profil d'acculturation ?

Nous présenterons initialement la description des données obtenues pour le questionnaire d'acculturation (5.1). Puis, nous présenterons les résultats des analyses nous ayant permis d'obtenir deux regroupements distincts portant sur le niveau d'acculturation des participants (5.2). Par la suite, nous décrirons les résultats obtenus portant sur les attitudes des participants par regroupement d'acculturation (5.3). Enfin, l'ensemble de nos résultats nous permettront de clore le chapitre en apportant la réponse à notre question de recherche (5.4).

5.1 Description des données du questionnaire d'acculturation

À la page suivante, le Tableau 5.1 comporte les résultats obtenus par nos participants pour l'ensemble des items du questionnaire d'acculturation et par catégorie d'items visant la culture majoritaire et la culture minoritaire.

Tableau 5.1 Résultats au questionnaire d'acculturation

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Acculturation TOTAL/80	43	70	56,64 (71,00%)	6,94
Acculturation Groupe majoritaire	24	37	30,24 (76,00%)	3,38
Acculturation Groupe minoritaire	15	36	26,40 (66,00%)	5,44

Note. $n=25$. groupe majoritaire, résultat maximum = 40, groupe minoritaire, résultat maximum = 40.

Comme on peut le voir à la lecture du Tableau 5.1, le résultat obtenu pour le degré d'acculturation total au questionnaire d'acculturation correspond à 56,64 (sur 80; ET=6,94; min.=43; max.=70), soit 71,00%.

Pour les résultats portant sur la culture majoritaire (l'addition des réponses fournies aux items 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 et 20), la moyenne est de 30,24 (sur 40; ET=3,38; min.=24; max.=37), soit 76,00%. En ce qui concerne les résultats portant sur la culture d'origine des participants (l'addition des réponses données aux items 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 et 19), la moyenne est de 26,40 (sur 40; ET=5,44; min.=15; max.=36), ce qui équivaut à 66,00%.

5.2 Regroupements selon le niveau d'acculturation des participants

Les résultats de l'analyse en nuées dynamiques effectuée afin de créer nos groupes de participants selon leur résultat au questionnaire d'acculturation a révélé la présence de deux groupes distincts à l'intérieur des données; un groupe de neuf individus et un autre de 16. Les résultats obtenus au test T de Student montrent que les moyennes de

chacun des deux groupes pour le questionnaire d'acculturation sont statistiquement différentes l'une de l'autre : $t(23) = -5,993$; $p < 0,000$.

Le premier groupe, constitué de neuf participants, a obtenu un résultat moyen de 49,56 sur un total de 80 ($ET = 3,87$), soit 62,00%. Le deuxième groupe, qui comprend 16 participants, a quant à lui obtenu un résultat moyen de 60,63 sur 80 ($ET = 4,70$), c'est-à-dire 76,00%. Bien que les deux groupes présentent un degré d'acculturation relativement élevé, le deuxième groupe se distingue du premier par un degré d'acculturation total plus élevé. Afin de se souvenir de cette différenciation et pour faciliter la lecture des prochains résultats, nous appellerons désormais le premier groupe « groupe A » et le second « groupe A+ ».

5.3 Description des attitudes en fonction des deux regroupements

Nous décrirons ici les résultats obtenus pour les deux questionnaires portant sur les attitudes des participants, selon les deux regroupements d'acculturation introduits dans la section précédente, soit du groupe A et le groupe A+.

Précisons avant la lecture des résultats qu'il est à prendre en considération lors de l'interprétation des résultats que le nombre relativement restreint de participants constituant notre échantillon ($n = 25$) vient en limiter la portée. Aussi, il est important de mentionner que le nombre d'individus du groupe A+ ($n = 16$) étant plus élevé que le nombre d'individus du groupe A ($n = 9$), l'interprétation des données ne peut se faire sur la même échelle et une variation est plus susceptible d'être présente dans le plus grand groupe (le groupe A+).

Nous présentons, d'abord, les résultats pour la première partie du questionnaire portant sur les attitudes sur le français québécois familier (items 1, 2, 3, 4 et 5), suivi d'une synthèse de ces résultats. Ensuite, nous exposons les résultats de la deuxième

partie questionnaire qui a pour objet les attitudes envers l'enseignement du français québécois familial en classe (items 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12), suivi également d'une synthèse de l'ensemble des résultats de cette seconde partie du questionnaire.

5.3.1 Résultats du questionnaire portant sur les attitudes envers le français québécois familial

Nous fournissons ici les données que nous avons obtenues pour les items de la première partie du questionnaire sur les attitudes, soit les items 1, 2, 3, 4 et 5. Cette partie en question porte spécifiquement sur les attitudes envers le français québécois familial. Rappelons ici que l'absence de fidélité interne de notre questionnaire sur les attitudes nous oblige à traiter séparément chacun des items. Pour chaque question, un tableau présente le choix de réponses offert aux participants ainsi que le nombre de participants ayant choisi chaque réponse, le pourcentage que ce nombre représente, et ce par regroupement d'acculturation³¹.

Nous présentons dans le Tableau 5.2 de la page suivante les résultats obtenus pour la première question du questionnaire sur les perceptions des participants à l'égard de leur compréhension du français québécois familial.

³¹ Pour faciliter la lecture et la compréhension du lecteur, nous présentons ici les items et leurs choix de réponses directement traduits en français par nos soins. Le questionnaire original est en espagnol et se trouve en Annexe C.

Tableau 5.2. Question 1 : Le français que j'ai entendu me semble

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Très facile à comprendre	0	0	0
2. Facile à comprendre	2 (22,22 %)	6 (37,50%)	8 (32,00%)
3. Difficile à comprendre	7 (77,77 %)	10 (62,50%)	17 (68,00%)
4. Très difficile à comprendre	0	0	0

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

À la lecture du Tableau 5.2, il est possible de constater que globalement la majorité des participants pour les deux groupes (68,00%) a déterminé que le français entendu était difficile à comprendre. Plus précisément, le pourcentage d'individus du groupe A qui ont estimé que le français était plus difficile à comprendre (77,77%) est cependant légèrement plus important que celui du groupe A+ (62,50%). Un nombre plus restreint de participants ont quant à eux répondu que le français qu'ils avaient entendu était facile à comprendre : le pourcentage du groupe A+ (37,50%) est cependant ici plus élevé que celui du groupe A (22,22%). Aucun participant n'a choisi le premier ou le dernier choix, à savoir que le français entendu était soit très facile à comprendre, soit très difficile à comprendre.

À la prochaine page, le Tableau 5.3 rapporte les résultats obtenus à la deuxième question du questionnaire portant sur les attitudes envers la langue. L'énoncé posé cherchait à mettre en lumière à quel point le français entendu était agréable à entendre pour les participants.

Tableau 5.3. Question 2 : Le français que j'ai entendu me semble

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Très agréable à entendre	2 (22,22%)	0	2 (8,00%)
2. Agréable à entendre	4 (44,44%)	13 (81,25%)	17 (68,00%)
3. Désagréable à entendre	3 (33,33%)	3 (18,75%)	6 (24,00%)
4. Très désagréable à entendre	0	0	0

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

Les résultats rapportés dans le Tableau 5.3 montrent que, dans l'ensemble, la majorité des participants (76,00%) a choisi une réponse positive relativement à l'agréabilité du français qu'ils ont entendu (choix 1 et 2). Cette majorité de participants est représentée de la façon suivante dans chacun des deux groupes : 65,00% des individus du groupe A et 81,00% du groupe A+ ont opté pour une réponse positive. Aucun participant n'a pris le quatrième choix de réponse, soit la réponse la plus négative. Ensuite, de façon plus précise, la majorité (68,00%) des participants des deux groupes ont répondu à la question 2 que le français était agréable à entendre. Pour le groupe A+, 81,25% des participants ont choisi cette réponse, alors que pour le groupe A il s'agit de 44,44%. Deux participants du groupe A (22,22%) ont sélectionné la réponse la plus positive, à savoir « très agréable à entendre ». En ce qui concerne le troisième choix de réponse « désagréable à entendre », le pourcentage pour le groupe A est de 33,33% alors que celui du groupe A+ est de 18,75%.

Les résultats obtenus à la troisième question du questionnaire sur les attitudes envers la langue sont présentés dans le Tableau 5.4 de la page qui suit. Cette question avait pour objectif d'observer si le français entendu par les participants correspond au français qu'ils aimeraient pratiquer dans leurs conversations quotidiennes.

Tableau 5.4. Question 3 : Le français que j'ai entendu correspond au français que j'aimerais pratiquer dans mes conversations quotidiennes

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Oui totalement	1 (11,11%)	5 (31,25%)	6 (24,00%)
2. Oui, mais ce ne serait pas mon premier choix	5 (55,55%)	8 (50,00%)	13 (52,00%)
3. Non, pas vraiment	3 (33,33%)	3 (18,75%)	6 (24,00%)
4. Non pas du tout	0	0	0

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

On peut voir dans le Tableau 5.4 qu'au total, 76,00% des participants ont répondu favorablement (choix 1 et 2) à la question concernant leur souhait de pratiquer dans leurs conversations quotidiennes le français qu'ils ont entendu. En ce qui concerne chacun des groupes, 67,00% des participants du groupe A et 81,00% du groupe A+ ont choisi une réponse positive. Encore une fois, aucun participant n'a choisi la réponse la plus négative. De façon plus précise maintenant, pour les individus des deux groupes, la réponse la plus populaire à la question 3 est « oui, mais ce ne serait pas mon premier choix ». Le pourcentage entre les deux groupes est proche : 55,55% des individus du groupe A l'ont choisi contre 50,00% pour le groupe A+. On remarque que trois participants sur neuf issus du groupe A (33,33%) ont également choisi le troisième choix de réponse. Bien que le même nombre d'individus du groupe A+ aient également sélectionné cette réponse, le pourcentage est moins important (18,75%) étant donné le nombre plus élevé d'individu dans ce groupe. Les participants de ce dernier groupe ont quant à eux montré un plus grand intérêt pour la réponse la plus positive puisque 31,25% du groupe A+ ont déclaré que le français entendu correspondait totalement au français qu'ils aimeraient pratiquer dans leurs conversations quotidiennes, contre un seul participant (11,11%) dans le groupe A.

Dans le Tableau 5.5 sont exposés les résultats obtenus à la quatrième question du questionnaire portant sur les attitudes envers la langue. Cette dernière nous a permis d'observer si le français entendu par les participants correspond au français auquel ils veulent être exposés durant leurs cours de français, en salle de classe.

Tableau 5.5. Question 4 : Le français que j'ai entendu correspond au français auquel j'aimerais être exposé(e) dans mes cours de français

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Oui totalement	1 (11,11%)	7 (43,75%)	8 (32,00%)
2. Oui, mais ce ne serait pas mon premier choix	6 (66,66%)	7 (43,75%)	13 (52,00%)
3. Non, pas vraiment	1 (11,11%)	2 (12,50%)	3 (12,00%)
4. Non pas du tout	1 (11,11%)	0	1 (4,00%)

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

Les données présentées dans le Tableau 5.5 montrent que, tout comme dans le cas des questions précédentes, une majorité de l'ensemble des participants (84,00%) a choisi une réponse favorable (choix 1 et 2) à la question portant sur leur souhait d'être exposés dans leur cours au français qu'ils ont entendu. De façon plus précise, 67,00% des participants du groupe A et 87,00% des participants du groupe A+ ont répondu de manière affirmative à l'item 5. Un seul participant du groupe A a sélectionné la réponse la plus négative, soit le quatrième choix de réponse. Ensuite, 66,66% des participants du groupe A ont choisi la réponse « oui mais ça ne serait pas mon premier choix », contre 43,75% des participants du groupe A+. Un certain nombre de participants du groupe A+ (7 participants, soit 43,75%) a également sélectionné la réponse la plus positive, contre un seul pour le groupe A. Rappelons cependant que notre effectif est très petit, particulièrement pour le groupe A. Pour le troisième choix,

le pourcentage est relativement similaire pour les deux groupes : 11,11% pour le groupe A et 12,50% pour le groupe A+.

Le Tableau 5.6 présente les données recueillies pour la question 5 du questionnaire sur les attitudes envers la langue. La question avait pour but de relever le degré d'appréciation des participants sur la qualité du français entendu.

Tableau 5.6. Question 5 : Le français que j'ai entendu me paraît

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Très bon	1 (11,11%)	2 (12,50%)	3 (12,00%)
2. Bon	3 (33,33%)	11 (68,75%)	14 (56,00%)
3. Pas si mal	4 (44,44%)	3 (18,75%)	7 (28,00%)
4. Mauvais	1 (11,11%)	0	1 (4,00%)

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

Il est possible de constater à la lecture du Tableau 5.6 que pour la question 5 du questionnaire, au total, 68,00% des participants ont répondu de façon positive (choix 1 et 2) à la question leur demandant de qualifier le français qu'ils ont entendu. De ce pourcentage, 54,00% des participants du groupe A et 82,00% des participants du groupe A+ ont choisi une réponse affirmative pour juger la qualité du français auquel ils avaient été exposés. Un seul individu du groupe A a choisi la réponse la plus négative (choix 4), déclarant que le français entendu était « mauvais ». Précisons ici qu'il s'agit du même individu qui a répondu négativement à l'item précédent, soit à la question 4. L'individu en question est issu du groupe A. Ensuite, la plupart des participants du groupe A (44,44%) ont répondu que le français qu'ils avaient entendu était de qualité modérée, contre 18,75% pour le groupe A+. Les participants de ce dernier groupe ont majoritairement (68,75%) choisi le deuxième choix de réponse,

déclarant que le français entendu était « bon ». Un pourcentage relativement similaire pour les deux groupes, 11,11% pour le groupe A (un participant) et 12,50% pour le groupe A+ (deux participants) ont sélectionné la réponse la plus positive, à savoir que le français entendu était « très bon ».

5.3.2 Synthèse des réponses fournies au questionnaire sur les attitudes face au français québécois familial

Cette section nous permet d'observer une synthèse des résultats obtenus au premier questionnaire portant sur les attitudes sur le français québécois familial, selon les deux groupes d'acculturation ainsi que pour la totalité des participants.

Le Tableau 5.7 de la page suivante résume l'ensemble des résultats pour le nombre d'individus et le pourcentage correspondant ayant choisi les réponses positives et négatives pour les items 1, 2, 3, 4 et 5 du questionnaire sur les attitudes envers le français québécois familial, en fonction des deux groupes d'acculturation et pour l'ensemble des participants.

Tableau 5.7. Pourcentages et nombres d'individus pour l'ensemble des réponses positives et négatives des items 1, 2, 3, 4 et 5 du questionnaire sur les attitudes par groupes d'acculturation

	Groupe A		Groupe A+		Total	
	Positif	Négatif	Positif	Négatif	Positif	Négatif
Question 1	2 (22,00%)	7 (78,00%)	6 (38,00%)	10 (63,00%)	8 (32,00%)	17 (68,00 %)
Question 2	6 (67,00%)	3 (33,00%)	13 (81,00%)	3 (19,00%)	19 (76,00%)	6 (24,00%)
Question 3	6 (67,00%)	3 (33,00%)	13 (81,00%)	3 (19,00%)	19 (76,00%)	6 (24,00%)
Question 4	7 (78,00%)	2 (22,00%)	14 (88,00%)	2 (13,00%)	21 (84,00%)	4 (16,00%)
Question 5	4 (45,00%)	5 (56,00%)	13 (81,00%)	3 (19,00%)	17 (68,00%)	8 (32,00%)

Note. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$. Question 1 : Degré de difficulté de compréhension du français entendu. Question 2 : Degré d'agréabilité du français entendu. Question 3 : Le français entendu correspond au français que l'apprenant souhaite pratiquer dans son quotidien. Question 4 : Le français entendu correspond au français auquel l'apprenant souhaite être exposé dans ses cours. Question 5 : Degré de la qualité attribué au français entendu.

Le Tableau 5.7 nous permet de constater que globalement le pourcentage de réponses positives (choix 1 et 2) est relativement élevé pour l'ensemble des participants, et cela pour la majorité des items, à l'exception du premier. Plus spécifiquement, pour chacun des deux groupes pris séparément, le pourcentage de réponses positives est également important pour tous les items à l'exception du premier pour les deux groupes, et du cinquième pour les participants du groupe A. En comparaison avec le groupe A, on peut constater que le pourcentage de réponses positives se présente, pour l'ensemble des questions, de manière plus marquée pour les individus du groupe

A+. À contrario, on peut donc également voir que le pourcentage de réponses négatives (troisième et quatrième choix) est généralement plus élevé chez les individus du groupe A, et ce notamment pour la première et la cinquième question. Autrement dit, le pourcentage de réponses positives est plus élevé chez les participants qui ont obtenu un résultat moyen plus élevé au questionnaire d'acculturation.

On observe ainsi que pour la majorité des items portant sur la première partie du questionnaire, excepté la cinquième, les participants des deux groupes ont majoritairement choisi le même choix de réponse. Ainsi, pour la majorité des individus des deux groupes, le français entendu semble difficile à comprendre, et ce de manière un peu plus marquée pour les membres du groupe A. Par contre, la majorité des individus des deux groupes semblent penser que le français est agréable à entendre, notamment pour les participants issus du groupe A+. Par ailleurs, le français que les participants ont entendu dans l'extrait sonore correspond bien, pour la majorité des individus des deux groupes, mais de manière plus marquée chez ceux du groupe A, au type de français qu'ils aimeraient pratiquer dans leurs conversations quotidiennes. Cependant, même si la majorité des participants aimeraient être exposés à ce type de français durant leurs cours, celui-ci ne représenterait pas pour une bonne partie d'entre eux leur premier choix s'ils avaient la possibilité de choisir. Malheureusement, notre questionnaire ne nous permet pas de savoir quel type de français ils choisiraient à la place de celui qui leur a été présenté. Donc, nous ne pouvons pas savoir si leur choix se porterait sur une variété linguistique différente ou plutôt sur un niveau de langue différent. Précisons que les apprenants du groupe A+ ($n=16$) sont néanmoins proportionnellement plus nombreux que le groupe A ($n=9$) à ne démontrer aucune préférence pour une autre variété du français, que ce soit pour la pratique dans les conversations quotidiennes ou pour l'exposition en salle de classe. Enfin, les individus du groupe A+ sont également proportionnellement plus nombreux à qualifier le français québécois de « bon » voire « très bon », en

comparaison avec les individus du groupe A qui ont tendance, pour la majorité d'entre eux, à le qualifier de français « pas si mal ». Rappelons cependant que les tendances présentées doivent être observées avec prudence au vu du faible nombre d'individus présent dans chacun des groupes, et particulièrement au sein du groupe A.

5.3.3 Résultats du questionnaire portant sur les attitudes envers l'enseignement du français québécois familial en classe

Dans cette partie, nous présentons les données que nous avons obtenues pour la deuxième partie du questionnaire sur les attitudes. Dans ce cas-ci, les questions portent plus spécifiquement sur les attitudes des participants envers l'enseignement du français québécois familial dans la salle de classe. Il s'agit des items 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12 du questionnaire.

Comme pour la présentation des données de la première partie du questionnaire sur les attitudes (section 5.3.1), pour chaque question, un tableau présente le choix de réponses offert aux participants ainsi que le nombre de participants ayant choisi chaque réponse, le pourcentage que ce nombre représente, et ce par regroupement d'acculturation.

Nous présentons dans le Tableau 5.8, à la page suivante, les données recueillies à la question 6 du questionnaire concerné. Cette question avait comme objectif d'observer l'importance donnée à l'origine du français parlé par le professeur.

Tableau 5.8. Question 6 : Le professeur doit être un locuteur du français québécois

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Oui absolument	0	1 (6,25%)	1 (4,00%)
2. Préféablement oui	3 (33,33%)	9 (56,25%)	12 (48,00%)
3. Préféablement non	0	4 (25,00%)	4 (16,00%)
4. Non aucunement	1 (11,11%)	0	1 (4,00%)
5. Cela n'a pas d'importance	5 (55,55%)	2 (12,50%)	7 (28,00%)

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

On peut voir dans le Tableau 5.8 que la moitié de tous les participants ont indiqué que oui, il était préférable que l'enseignant soit un locuteur du français québécois. Ensuite, 20,00% des participants ont indiqué que non, il n'était pas préférable que l'enseignant soit un locuteur du français québécois. Enfin, 28,00% des participants ont indiqué que cela n'avait pas d'importance. Il est intéressant de noter ici que les réponses majoritaires choisies sont différentes pour les deux groupes. En effet, alors qu'un peu plus de la moitié des participants du groupe A (55,55%) a répondu que le fait que l'enseignant soit québécois n'avait pas d'importance pour eux (contre 12,50% pour le groupe A+), un pourcentage presque similaire des participants du groupe A+ (56,25%) a répondu qu'il serait préférable qu'il le soit (contre 33,33% pour le groupe A). Un individu du groupe A+ (6,25%) a par ailleurs choisi la réponse la plus positive, déclarant que l'enseignant devait absolument être d'origine québécoise. Dans l'ensemble, 63,00% des participants du groupe A+ et 33,00% de ceux du groupe A ont choisi une réponse positive. Quelques individus du groupe A+ (25,00%) ont toutefois choisi la réponse « préférablement non » à cette question alors qu'aucun participant du groupe A ne l'a sélectionnée. Un seul participant (11,11%) du groupe A a opté pour la réponse la plus négative. Précisons cependant que bien que le

participant en question soit également issu du groupe A, ce dernier n'est pas celui qui a répondu négativement aux questions 4 et 5 dans la première partie du questionnaire.

Le Tableau 5.9 présente les données obtenues à la question 7 du questionnaire. Celle-ci porte sur la pertinence de l'enseignement du français québécois familial pour les participants.

Tableau 5.9. Question 7 : L'enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes me paraît

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Très pertinent	5 (55,55%)	6 (37,50%)	11 (44,00%)
2. Pertinent	4 (44,44%)	8 (50,00%)	12 (48,00%)
3. Peu pertinent	0	2 (12,50%)	2 (8,00%)
4. Pas du tout pertinent	0	0	0

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$

Il est possible de constater dans le Tableau 5.9, portant sur la question 7 du questionnaire, que pratiquement la totalité des participants de notre étude (92,00%) ont choisi l'un ou l'autre des deux choix favorables à l'enseignement du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversation quotidienne (choix 1 et 2). De façon plus précise, un peu plus de la moitié des participants du groupe A (55,55%) a choisi la réponse la plus positive (contre 37,50% pour le groupe A+), à savoir que l'enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes leur semble très pertinent. La moitié des individus du groupe A+ (50,00%) a quant à eux choisi le deuxième choix de réponse, contre un pourcentage légèrement plus faible (44,44%) pour le groupe A.

Deux individus du groupe A+ (12,50%) ont cependant répondu que l'enseignement en question leur semblait « peu pertinent ». Ainsi, dans l'ensemble, la totalité des participants du groupe A (100,00%) et 88,00% du groupe A+ ont choisi une réponse favorable et aucun participant n'a choisi la réponse la plus négative.

Les données du Tableau 5.10 présentent les résultats à la huitième question du questionnaire. L'item cherche à mettre en évidence l'utilité des cours de français, selon les participants.

Tableau 5.10. Question 8 : Mes classes de français devraient me permettre de

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Comprendre les Québécois dans ma vie quotidienne	5 (55,55%)	12 (75,00%)	17 (68,00%)
2. Parler comme les Québécois dans ma vie quotidienne	0	1 (6,25%)	1 (4,00%)
3. Les deux sont importants	4 (44,44%)	3 (18,75%)	7 (28,00%)
4. Les deux sont inutiles	0	0	0

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

Les résultats présentés dans le Tableau 5.10 montrent que pour la plupart des participants des deux groupes, le choix le plus populaire à la question 8 du questionnaire a été le premier choix de réponse. En effet, 55,55% des individus du groupe A et 75,00% de ceux du groupe A+ ont répondu que leurs classes de français devraient leur permettre de comprendre les Québécois dans leur vie quotidienne. Le second choix le plus populaire pour les participants des deux groupes (44,44% pour le groupe A et 18,75% pour le groupe A+) stipule que comprendre et parler français comme les Québécois représentent deux objectifs tout aussi importants dans leurs classes de français. Un seul participant du groupe A+ (6,25%) a toutefois répondu

que ses classes de français devraient lui permettre de parler comme les Québécois. Aucun participant n'a déclaré que ces deux objectifs étaient inutiles.

Les résultats présents dans le Tableau 5.11 montrent les données obtenues à la question 9 du questionnaire. Cette dernière traite des attitudes des participants envers un enseignement spécifique des particularités du français québécois familial, en classe.

Tableau 5.11. Question 9 : J'aimerais qu'on m'enseigne les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Oui absolument	1 (11,11%)	6 (37,50%)	7 (28,00%)
2. Préférentiellement oui	8 (88,88%)	10 (62,50%)	18 (72,00%)
3. Préférentiellement non	0	0	0
4. Non, en aucun cas	0	0	0

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

À la lumière des résultats rapportés dans le Tableau 5.11, on peut constater dans un premier temps que tous les participants (100,00%) ont répondu favorablement (choix de réponse 1 et 2) à la question concernant l'enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans des conversations quotidiennes. Dans un second temps, pour chacun des deux groupes, la majorité des participants a choisi le deuxième choix de réponse, à savoir qu'ils aimeraient préférentiellement qu'on leur enseigne les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans leurs conversations quotidiennes. En effet, 88,88% des individus du groupe A et 62,50% de ceux du groupe A+ ont choisi cette réponse. Quelques participants du groupe A+ (six participants, soit 37,50%) et un seul individu du groupe A (11,11%) ont également

sélectionné la réponse la plus positive, déclarant qu'ils aimeraient absolument recevoir un enseignement des particularités du français québécois, tel que parlé dans le quotidien.

Le Tableau 5.12 présente les résultats obtenus à la question 10 de la deuxième partie du questionnaire des attitudes. Cette question porte sur le degré de satisfaction des participants envers la manière dont l'enseignement des particularités du français québécois familier leur a été donné jusqu'à présent.

Tableau 5.12. Question 10 : J'aimerais qu'on m'enseigne les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Oui totalement	4 (44,44%)	2 (12,50%)	6 (24,00%)
2. Oui partiellement	4 (44,44%)	9 (56,25%)	13 (52,00%)
3. Non pas vraiment	1 (11,11%)	5 (31,25%)	6 (24,00%)
4. Non pas du tout	0	0	0

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

À la suite de la lecture des résultats présentés dans le Tableau 5.12, on remarque d'abord qu'au total, 76,00% des participants de notre étude ont répondu qu'ils étaient de façon générale satisfaits de la manière dont on leur enseigne les particularités du français québécois, contre 24,00% des participants qui ne l'étaient pas. Le pourcentage de réponses positives se répartit de la façon suivante pour chacun des deux groupes : 89,00% des individus du groupe A et 69,00% des individus du groupe A+. Aucun participant n'a sélectionné la réponse la plus négative. De façon plus précise, les participants du groupe A ont majoritairement choisi la première et deuxième réponse pour la question 10 du questionnaire. Ils ont ainsi répondu que

jusqu'à présent, ils étaient totalement ou partiellement satisfaits de l'enseignement reçu en lien avec les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes. La plupart des participants du groupe A+ (56,25%) ont quant à eux choisi le deuxième choix de réponse, déclarant qu'ils étaient partiellement satisfaits de l'enseignement reçu. Seul un nombre plus restreint de participants de ce groupe (deux participants, soit 12,50%) a déclaré être totalement satisfait contre cinq individus (31,25%) qui ont déclaré ne pas en être vraiment satisfaits. Un seul participant du groupe A (11,11%) a choisi cette même réponse.

Dans le Tableau 5.13 nous présentons les données obtenues à la question 11 du questionnaire. Cette dernière porte sur l'intérêt des participants à recevoir plus d'heures d'enseignement sur les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes, en salle de classe.

Tableau 5.13. Question 11 : Le professeur devrait passer plus de temps à expliquer les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Oui absolument	1 (11,11%)	3 (18,75%)	4 (16,00%)
2. Préféablement oui	6 (66,66%)	11 (68,75%)	17 (68,00%)
3. Préféablement non	2 (22,22%)	0	2 (8,00%)
4. Non en aucun cas	0	2 (12,50%)	2 (8,00%)

Note. $n=25$. groupe A; $n=9$ et groupe A+; $n=16$.

On peut voir dans le Tableau 5.13 que la majorité des participants des deux groupes (84,00%) a sélectionné pour la question 11 du questionnaire un choix de réponse positif (1 et 2), contre 16,00% qui a répondu de façon négative. Dans l'ensemble, 88,00% des participants du groupe A+ et 78,00% de ceux du groupe A ont choisi une

réponse affirmative. Un faible pourcentage des individus du groupe A (deux personnes, soit 22,22%) a cependant choisi le troisième choix de réponse, soit une préférence pour une réponse négative. Aucun individu du groupe A+ n'a choisi ce dernier choix de réponse, par contre un petit nombre d'individus (deux personnes, soit 12,50%) de ce groupe ont sélectionné la réponse la plus négative, spécifiant qu'en aucun cas l'enseignant ne devrait consacrer plus de temps à cet enseignement. De façon plus précise, 68,75% des participants du groupe A+ et 66,66% de ceux du groupe A ont choisi le deuxième choix de réponse, déclarant qu'ils aimeraient préférablement que l'enseignant passe plus de temps à enseigner les particularités du français concerné. On peut également constater que 18,75% des individus du groupe A+ et un pourcentage plus restreint des participants du groupe A (11,11%) ont choisi la réponse la plus positive, déclarant que l'enseignant devrait absolument passer plus de temps à enseigner les particularités du français québécois, tel que parlé dans les conversations quotidiennes.

Le Tableau 5.14 présenté à la page suivante nous laisse voir les données obtenues à la question 12 du questionnaire. Plus précisément, les participants devaient classer par ordre d'importance, du plus important au moins important, différents aspects linguistiques du français québécois qu'ils aimeraient qu'on leur enseigne. Le tableau montre ainsi les réponses qui ont obtenu le plus haut pourcentage pour chaque position, et ce pour chaque groupe d'acculturation. Notons qu'un individu du groupe A a oublié de répondre à cet énoncé, ce qui réduit le nombre total de participants de ce groupe à 8.

Tableau 5.14. Question 12 : Position par ordre d'importance de l'enseignement des aspects linguistiques du français québécois

	Groupe A	Groupe A+	Total
1. Première position	Rép.1 : 3 (37,50%) Rép.2 : 3 (37,50%)	Rép.2 : 7 (43,75%)	Rép.1 : 3 (12,50%) Rép.2 : 10 (41,66%)
2. Deuxième position	Rép.1 : 4 (50,00 %)	Rép.1 : 6 (37,75%) Rép.2 : 6 (37,50%)	Rép.1 : 10 (41,66%) Rép.2 : 6 (25,00%)
3. Troisième position	Rép.2 : 3 (37,50%)	Rép.3 : 6 (37,50%)	Rép.2 : 3 (12,50%) Rép.3 : 6 (25,00%)
4. Quatrième position	Rép.4 : 5 (62,50%)	Rép.4 : 12 (75,00%)	Rép.4 : 17 (70,83%)

Note. $n=24$. groupe A; $n=8$ et groupe A+; $n=16$. Réponse 1 : La prononciation et l'accent; Réponse 2 : Le vocabulaire et les expressions; Réponse 3 : Les structures grammaticales et syntaxiques; Réponse 4 : Les références culturelles. 1=le plus important ; 4= le moins important.

Les données fournies par le Tableau 5.14 nous font remarquer que les aspects linguistiques concernant le français québécois qui sont considérés comme les éléments les plus importants dans l'enseignement pour les participants sont le vocabulaire et les expressions (réponse 2) pour 41,66% de l'ensemble des participants, soit 43,75% des participants du groupe A+ et 37,50% de ceux du groupe A. Un pourcentage similaire (37,50%) d'individus de ce dernier groupe a également attribué la première position à l'enseignement de la prononciation et de l'accent du français

québécois (réponse 1). Pour ce qui a trait à la deuxième position, la moitié des participants du groupe A (50,00%) ont choisi le vocabulaire et les expressions (réponse 2), contre 37,75% des participants du groupe A+ qui ont également sélectionné, à pourcentage égal, la première réponse, soit la prononciation et l'accent, pour cette deuxième position. Pour la troisième place dans l'ordre d'importance, 37,50% des participants du groupe A, à savoir deux personnes, l'ont attribuée au vocabulaire et aux expressions. Pour le groupe A+, à pourcentage égal de 37,50%, la troisième place a été attribuée aux structures grammaticales et syntaxiques (réponse 3). Enfin, l'élément linguistique jugé le moins important dans l'enseignement du français québécois pour les participants des deux groupes, avec un pourcentage relativement marqué de 62,50% pour le groupe A et de 75,00% pour le groupe A+, est le quatrième choix de réponse, à savoir les références culturelles. Dans l'ensemble, on peut donc dire que les deux éléments linguistiques qui retiennent le plus l'intérêt des participants sont le vocabulaire et les expressions et la prononciation et l'accent. À contrario, l'enseignement des références culturelles serait l'élément jugé le moins attirant pour la majorité des individus des deux groupes.

5.3.4 Synthèse des réponses fournies au questionnaire sur les attitudes face à l'enseignement du français québécois familial

Cette deuxième section nous a permis d'observer les résultats obtenus à la deuxième partie du questionnaire portant sur les attitudes envers l'enseignement du français québécois familial, et ce selon nos deux groupes d'acculturation.

À la page suivante, le Tableau 5.15 fournit une vue d'ensemble du pourcentage et du nombre d'individus ayant sélectionné des réponses positives et négatives pour les items 6 à 11 de la deuxième partie du questionnaire sur les attitudes, selon les deux groupes d'acculturation et pour l'ensemble des participants. Bien que pour l'item 6 un choix de réponse neutre était offert, nous avons choisi de ne garder que le

pourcentage des réponses explicitement positives et négatives, soit les quatre premiers choix de réponse.

Tableau 5.15. Pourcentages et nombres d'individus pour l'ensemble des réponses positives et négatives des items 6, 7, 8, 9, 10 et 11 du questionnaire sur les attitudes par groupes d'acculturation

	Groupe A		Groupe A+		Total	
	Positif	Négatif	Positif	Négatif	Positif	Négatif
Question 6	3 (33,00%)	1 (11,00%)	10 (38,00%)	4 (25,00%)	13 (52,00%)	5 (20,00 %)
Question 7	9 (100,00%)	0%	14 (88,00%)	2 (13,00%)	23 (92,00%)	2 (8,00%)
Question 8	9 (100,00%)	0%	16 (100,00%)	0%	25 (100,00%)	0%
Question 9	9 (100,00%)	0%	16 (100,00%)	0%	25 (100,00%)	0%
Question 10	8 (89,00%)	1 (11,00%)	11 (69,00%)	5 (32,00%)	19 (76,00%)	6 (24,00%)
Question 11	7 (78,00%)	2 (22,00%)	14 (88,00%)	2 (13,00%)	21 (84,00%)	4 (16,00%)

Note. groupe A; $n=9$; groupe A+; $n=16$. Question 6 : Le professeur doit être un locuteur du français québécois; Question 7 : Pertinence de l'enseignement des particularités du français québécois [...]; Question 8 : Mes classes de français devraient me permettre; Question 9 : J'aimerais qu'on m'enseigne les particularités du français québécois [...]; Question 10 : Jusqu'à présent, je suis satisfait(e) de la manière dont on m'a enseigné les particularités du français québécois [...]; Question 11 : Le professeur devrait passer plus de temps à expliquer les particularités du français québécois [...].

La lecture du Tableau 5.15 nous permet de constater que dans l'ensemble, le pourcentage de réponses positives (choix 1 et 2) est plus élevé que le pourcentage de

réponses négatives (choix 3 et 4) pour tous les items de la deuxième partie du questionnaire, et ce que ce soit pour la totalité des participants ou pour chacun des deux groupes observés de manière individuelle. Les items 8 et 9 ont par ailleurs obtenu 100,00% de réponses favorables chez tous les participants. Plus précisément, seule la sixième question présente un pourcentage de réponses positives plus restreint pour les individus du groupe A qui avaient majoritairement choisi le choix de réponse neutre (55,55%). On peut également voir que le taux de réponses positives est plus élevé chez les individus du groupe A pour les items 7 et 10 alors que pour le groupe A+, ce sont les items 6 et 11 qui présentent un pourcentage de réponses positives plus important par rapport à l'autre groupe. Par ailleurs, on constate que bien que dans l'ensemble la majorité des participants des deux groupes démontrent des attitudes positives, on peut remarquer que les participants présentant des attitudes négatives sont proportionnellement plus nombreux pour le groupe A+ que pour le groupe A. En effet, alors que les individus du groupe A sont très peu nombreux à avoir choisi une réponse négative (un seul individu sur 9 pour les questions 6 et 10, et deux individus sur 9 pour la question 11), quelques participants issus du groupe A+, qui comprend au total 16 personnes, ont démontré une attitude négative, et ce pour la question 6 ($n=4$), la question 7 ($n=2$), la question 10 ($n=5$) et la question 11 ($n=2$).

On peut donc remarquer que de manière générale, pour l'ensemble des deux groupes, les attitudes sont positives puisqu'un pourcentage relativement élevé de réponses positives est présent. En effet, on peut pour exemple citer les items 9 et 10 qui ont reçu 100,00% de réponses positives de la part des deux groupes d'acculturation. Ainsi, la majorité des participants des deux groupes démontre des attitudes positives et donc un intérêt envers l'enseignement du français québécois familier, et ce principalement afin de pouvoir comprendre les Québécois dans leur quotidien. Cet enseignement semble d'autant plus pertinent pour les individus du groupe A. Alors que pour les participants de ce dernier groupe le fait d'avoir un enseignant d'origine québécoise ne semble pas être une nécessité, la majorité des individus du groupe A+ ont exprimé

une préférence pour ce critère spécifique dans leur enseignement. Par ailleurs, les participants du groupe A paraissent plus satisfaits que les membres de l'autre groupe en ce qui concerne l'enseignement des particularités du français québécois familier qu'ils ont reçu jusqu'à présent. En effet, les participants du groupe A+ sont partiellement satisfaits de l'enseignement reçu, toutefois, les individus des deux groupes ont démontré un intérêt pour davantage d'enseignement des particularités concernées, et ce de manière encore plus marquée chez ceux du groupe A+.

5.4 Réponse à la question de recherche

Les résultats présentés dans les sections précédentes nous permettent d'apporter une réponse à notre question de recherche qui est, à titre de rappel, formulée de la manière suivante : Quelles sont les attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe portées par des apprenants de français langue seconde, selon leur profil d'acculturation ?

Sur la base de nos résultats, nous pouvons dire que les attitudes portées par les apprenants de français langue seconde qui ont participé à notre étude sont dans l'ensemble positives pour les deux profils d'acculturation (le groupe A et le groupe A+), tant envers la variété du français québécois familier qu'envers l'enseignement de cette variété en salle de classe.

Plus précisément, les attitudes portées par les apprenants de notre étude envers le français québécois familier sont globalement positives. Néanmoins, ces dernières l'étaient de manière plus marquée chez les individus du groupe présentant un degré d'acculturation plus élevé (groupe A+). Par ailleurs, bien que la majorité des participants des deux groupes d'acculturation de notre étude considère que l'extrait sonore du français québécois familier qu'ils ont entendu était difficile à comprendre, ce dernier est néanmoins jugé comme une langue agréable à entendre. En ce qui

concerne la qualité de la langue, les attitudes sont plus mitigées entre les deux groupes : les apprenants possédant un degré d'acculturation plus élevé considèrent positivement pour la plupart la qualité du français québécois familier, à contrario de la majorité des autres participants qui la jugent de manière plus discutable. Enfin, bien que la majorité des individus de nos deux groupes aient démontré une préférence pour un autre français, ces derniers estiment que le français québécois familier correspond néanmoins à une variété qu'ils souhaiteraient pratiquer dans leur quotidien ou à laquelle ils voudraient être exposés dans leurs cours. Dans l'ensemble, nos résultats montrent que les participants du groupe A+, soit ceux ayant obtenu un résultat plus élevé au questionnaire d'acculturation, semblent manifester davantage d'attitudes positives. Rappelons néanmoins que nos résultats sont issus d'un échantillon relativement restreint, ceci exigeant prudence dans l'interprétation de possible relation entre les attitudes et l'acculturation.

Comme pour les attitudes envers le français québécois familier, les attitudes envers l'enseignement du français québécois familier en classe se sont également révélées globalement positives pour les deux groupes d'acculturation de nos participants. Ainsi, dans le but premier de pouvoir comprendre les locuteurs natifs, la majorité de nos participants pensent que l'enseignement des particularités du français québécois familier se révèle pertinent et la totalité des apprenants a manifesté l'envie de recevoir un tel enseignement dans le cadre de leur apprentissage du français. Par contre, ce qui différencie légèrement les deux groupes d'acculturation porte sur leurs attitudes à l'égard du degré de satisfaction, du temps alloué en classe à cet enseignement ainsi que sur la nécessité d'avoir un enseignant d'origine québécoise. En effet, les apprenants du groupe ayant obtenu un résultat plus élevé au questionnaire d'acculturation (groupe A+) ont manifesté un intérêt qui semble légèrement plus marqué que les apprenants de l'autre groupe (groupe A) pour que plus de temps en classe soit alloué à l'enseignement des particularités du français québécois familier, mais également envers la nécessité d'avoir un enseignant d'origine québécoise en

classe. Les apprenants du groupe ayant un degré d'acculturation plus bas semblent quant à eux montrer un degré de satisfaction général un plus élevé que les autres envers l'enseignement reçu jusqu'à présent. Mentionnons que pour ce groupe, un pourcentage légèrement plus élevé que la majorité n'a accordé aucune importance à l'origine linguistique de l'enseignant. Enfin, les aspects du français québécois qui retiennent l'attention des apprenants de notre étude sont principalement ceux liés à la phonétique (accent et prononciation) et au lexique (vocabulaire et expressions). Inversement, l'enseignement des références culturelles du Québec serait ce qui intéresse le moins nos participants. Précisons que contrairement aux attitudes envers le français québécois familier, où il est possible de remarquer que ces dernières sont plus positives pour les apprenants du groupe ayant un niveau d'acculturation plus élevé, les attitudes envers l'enseignement du français québécois en classe ne semblent pas se démarquer de manière plus positive pour un groupe d'acculturation ou pour l'autre.

Dans la prochaine section, nous discuterons de nos résultats à la lumière des études présentées dans la recension des écrits.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous discuterons de nos principaux résultats au regard des études antérieures recensées (6.1). Finalement, nous décrirons les limites de notre étude (6.2) ainsi que les différentes pistes de recherche que nous proposons (6.3).

6.1 Discussion des résultats principaux au regard d'études antérieures

Nous commencerons notre discussion en mettant en relation les résultats de notre étude avec les résultats obtenus dans des études antérieures sur la relation entre le degré d'acculturation et les attitudes d'apprenants de langue seconde (6.1.1). Ensuite, nos résultats seront interprétés à la lumière des résultats de différentes études menées sur les attitudes envers le français québécois (6.1.2). Finalement, nous comparerons nos résultats avec ceux issus d'études portant sur les attitudes des apprenants à l'égard de l'enseignement du français québécois en salle de classe (6.1.3). Alors que certains rapprochements peuvent être mis en évidence avec les résultats obtenus dans des études antérieures, nous verrons qu'il y a également quelques différences à évoquer.

6.1.1 Relation entre degré d'acculturation et attitudes

Dans le but d'établir le niveau d'acculturation des participants dans le cadre de notre étude, nous avons repris le questionnaire issu de l'étude de Bergeron (2013) (Annexe B). Celui-ci consiste en une version adaptée au contexte québécois et traduit en espagnol du questionnaire de l'index d'acculturation de Vancouver (IAV) (Annexe A), pensé et mis au point par Ryder *et al.* (2000). Les résultats fournis dans notre étude pour l'ensemble des items du questionnaire d'acculturation, portant sur la culture majoritaire et minoritaire, ont montré que nos participants possèdent dans l'ensemble un degré d'acculturation relativement élevé (71,00%). À titre de rappel, l'acculturation est un processus à deux dimensions où des changements d'ordre culturel et psychologique se présentent chez un individu suite au contact avec des membres d'une autre culture (Berry, 2005, 2007).

Tels que présentés auparavant, les résultats que nous avons obtenus dans notre étude ont permis de révéler des attitudes globalement positives de la part des apprenants, tant envers la variété du français québécois familial qu'envers l'enseignement de cette variété en salle de classe. Aussi, sur la base de nos deux groupes de participants, plus d'individus dans le groupe A+, soit ceux qui possèdent un niveau d'acculturation plus élevé, ont sélectionné des réponses démontrant des attitudes positives envers le français québécois familial.

Ces résultats peuvent ainsi être mis en relation avec certaines observations émises par Masgoret et Lambert (1959) et Masgoret et Gardner (1999) en ce qui concerne les attitudes portées par les apprenants et leur degré d'acculturation. En effet, Masgoret et Gardner (1959) ont remarqué que les apprenants qui souhaitaient apprendre le français dans un but d'intégration étaient ceux qui présentaient les attitudes les plus ouvertes envers les locuteurs natifs ainsi qu'une motivation plus prononcée pour l'apprentissage de la langue. Aussi, les résultats de Masgoret et Gardner (1999) ont montré que les attitudes adoptées envers la langue et envers les individus du groupe

majoritaire jouaient un rôle important envers le processus d'acculturation, et ce par l'intermédiaire du contact avec les locuteurs de la langue majoritaire. Les auteurs ont ainsi remarqué que les individus qui présentaient les attitudes les plus positives envers la langue (l'anglais dans ce cas-ci) étaient ceux qui privilégiaient le contact avec les membres de la langue d'apprentissage, et ce dans un but d'assimilation. Dans notre cas, un plus grand nombre de participants issus du groupe A+, à savoir le groupe constitué des participants présentant un degré d'acculturation plus élevé dans la société québécoise, ont sélectionné des réponses positives envers le français québécois familier au questionnaire sur les attitudes.

6.1.2 Attitudes envers le français québécois familier

Dans notre étude, nous avons recueilli les attitudes des apprenants de français langue seconde envers le français québécois familier par l'intermédiaire d'une méthode indirecte à l'aide d'un questionnaire portant sur un enregistrement sonore présentant deux locuteurs natifs du français québécois s'exprimant selon le niveau familier. Précisons que la variété en question n'a pas été citée aux participants afin d'éviter que leurs attitudes ne soient influencées par leurs représentations, positives ou négatives, du français parlé au Québec. Nos résultats ont montré que les deux groupes d'acculturation portent de manière générale des attitudes positives, même si ces dernières étaient plus saillantes pour le groupe des individus avec un degré d'acculturation plus élevé. En effet, un plus grand nombre d'individus de ce groupe ont sélectionné des réponses démontrant des attitudes positives.

D'abord, en ce qui concerne les similitudes avec des études antérieures mentionnons que les attitudes envers le degré de difficulté de compréhension de la langue se sont démontrées relativement négatives puisque dans l'ensemble la majorité des participants ont décrété que le français qu'ils avaient entendu était difficile à comprendre. Ces résultats s'enlignent avec ceux des études d'Harvey (2017) puisque cette auteure a obtenu ce même commentaire de la part de ses participants. Harvey

(2017) a supposé que la difficulté reposerait plutôt sur des traits spécifiques au français oral spontané de façon plus générale qu'au français québécois à proprement parler. Dans notre cas, notre questionnaire ne nous a pas permis de préciser sur quels éléments langagiers reposait la difficulté de compréhension évoquée par nos participants.

Ensuite, rappelons que des auteurs tels que Calinon (2009), Kircher (2012), Guertin (2016) et Harvey (2017) ont mis en évidence chez certains apprenants une idéologie du standard, soit une préférence pour le niveau standard et l'apprentissage du français de référence. À ce propos, Guertin (2016) a démontré une tendance chez certains apprenants à attribuer le niveau standard au français de France. Bien qu'une majorité de nos participants ait également évoqué une préférence pour un autre français, nos données ne nous permettent cependant pas de préciser si ce qu'ils avaient en tête était une variété spécifique du français ou un niveau de langue en particulier.

Par contre, Kircher (2012) et Harvey (2017) ont également montré que les apprenants attribuent une valeur intégrative et culturelle importante à la variété du français québécois, révélant ainsi des attitudes et des représentations relativement positives à l'égard du français québécois. En effet, les participants de l'étude de Kircher ont mentionné la place importante que revêt le français dans la culture québécoise et ceux d'Harvey ont pointé la nécessité de maîtriser le français québécois pour être efficace dans les échanges quotidiens avec les Québécois. À cet égard, les apprenants issus de l'étude d'Harvey ont mis en avant leur volonté de pratiquer cette variété du français. De manière similaire à ces deux études, les attitudes de la majorité de nos participants semblent s'apparenter à celles évoquées par les études d'Harvey et de Kircher puisqu'elles sont également positives. Aussi, pour la plupart, nos participants ont également mentionné la volonté de pratiquer le français québécois dans leur quotidien à l'instar de ceux de l'étude d'Harvey (2017).

Enfin, en ce qui a trait aux différences avec les études antérieures, nos résultats semblent principalement se distancer de certains points avancés par Calinon (2009). Quelques immigrants sondés par cette auteure porteraient des représentations négatives envers le français québécois : cette variété ne correspondrait pas au français qu'ils souhaitent parler (12,50%) et serait également de qualité inférieure au français de référence (3,50%) que certains attribuent au français de France. Comme nous venons de le mentionner, nos résultats vont à l'encontre de ces conclusions puisque nos participants présentent des attitudes positives, tant envers le français québécois de manière générale, qu'envers l'envie de pratiquer cette variété du français dans leur quotidien. Par ailleurs, si une préférence envers le français de référence a été évoquée par un nombre relativement restreint de participants de l'étude de Calinon (2009), nos résultats montrent quant à eux que la qualité du français québécois reçoit des jugements relativement favorables, et ce principalement de la part de ceux qui possédaient un degré d'acculturation plus élevé. Nous croyons que l'explication de cette différence pourrait résider dans le niveau d'acculturation des individus. Bien que Calinon ne précise pas le degré d'acculturation de ses participants, en nous référant à l'étude de Masgoret et Gardner (1999), nous formulons l'hypothèse que les participants n'avaient pas, ou peu, de contact avec les locuteurs natifs et qu'ils présentaient ainsi un niveau d'acculturation relativement faible. En effet, rappelons que ces auteurs ont mis en évidence le fait que les individus qui avaient le plus de contact avec les locuteurs natifs étaient ceux qui démontraient les attitudes les plus positives et qu'inversement, les attitudes les plus négatives étaient portées par les individus présentant le moins de contact avec la communauté de la langue cible.

6.1.3 Attitudes envers l'enseignement du français québécois familial dans la salle de classe

Afin de relever les attitudes de nos participants à l'égard de l'enseignement du français québécois dans la salle de classe, un questionnaire avec des questions avec

une échelle de Likert leur a été soumise. Dans ce cas-ci, contrairement à la première partie du questionnaire sur les attitudes envers la langue, la variété du français québécois familier a été divulguée aux participants. Les attitudes ont été décrites selon les deux profils d'acculturation et se sont révélées globalement positives pour l'ensemble des individus. Certains rapprochements peuvent être mis en évidence entre nos résultats et ceux apportés par des études antérieures, notamment celles menées par Amireault (2007), Arbour (2012), Harvey (2017) et Beaulieu, French et Gagnon (à paraître).

D'abord, en ce qui concerne les attitudes générales face à l'enseignement des particularités du français québécois et la pertinence attribuée à celui-ci, nous voyons que nos résultats corroborent ceux d'Harvey (2017) et d'Arbour (2012). En effet, les représentations envers l'enseignement du français québécois se sont montrées positives pour les participants de l'étude d'Harvey (2017). Ces derniers ont précisé que cet enseignement représente pour eux une nécessité pour faciliter leur compréhension orale des locuteurs natifs, favorisant en conséquence les contacts avec eux. Aussi, les apprenants issus de l'étude d'Arbour (2012) ont évoqué la pertinence d'un cours ciblant l'enseignement des particularités du français québécois, et ce afin de mieux comprendre les différences spécifiques au français du Québec. Nos résultats vont dans la même direction que ceux de ces deux études puisque les attitudes envers l'enseignement du français québécois se sont également révélées positives. De plus, la majorité de nos participants ont également montré qu'il était pertinent pour eux de suivre un tel cours, et ce principalement pour comprendre les Québécois dans leur quotidien.

Par ailleurs, nos résultats appuient également les observations que d'autres auteurs ont formulées auparavant à propos de la volonté de certains apprenants d'apprendre les particularités du français québécois dans le but d'interagir plus facilement dans leur quotidien avec les Québécois. En effet, rappelons que l'ensemble de nos

participants ont répondu qu'ils souhaitaient recevoir un tel enseignement. Ces dires avaient déjà été évoqués par plusieurs participants des études de Beaulieu, French et Gagnon (à paraître) et d'Amireault (2007). Plusieurs individus issus de ces études ont avancé leur désir d'apprendre les particularités du français québécois pour faciliter leur compréhension, et ce dans le but de mieux communiquer avec les Québécois dans leurs conversations de tous les jours.

Aussi, notre étude, à l'instar de celle d'Harvey (2017), a montré que les apprenants voudraient obtenir plus d'heures d'enseignement dédiées aux particularités du français québécois. Plus précisément, les participants d'Harvey ont mentionné que selon eux, l'exposition en classe au français québécois était insuffisante. Dans notre cas, la majorité des apprenants ont explicitement exprimé une nécessité à ce que l'enseignant passe plus de temps en salle de classe à expliquer les caractéristiques du français québécois, tel que parlé dans le quotidien.

Finalement, nous pouvons ainsi remarquer que nos résultats vont à l'encontre de certaines observations formulées par plusieurs auteurs, dont Calinon (2009) et Kircher (2012). Selon ces auteures, certains apprenants de français langue seconde au Québec seraient hésitants à recevoir un enseignement du français québécois. En effet, nos résultats montrent qu'en ce qui concerne nos participants cette constatation ne se confirme pas. Comme évoqué précédemment, l'unanimité des apprenants qui ont participé à notre étude ont exprimé leur envie de recevoir un enseignement des particularités du français québécois familier. Pour expliquer cette différence, nous nous référons à l'étude de Gardner et Lambert (1959) ainsi qu'à l'ouvrage de Gardner et Masgoret (2003) qui précisent que les individus qui souhaitent apprendre une langue dans un but d'intégration dans la communauté de la langue cible présenteront des attitudes favorables et une motivation plus prononcée envers l'apprentissage de la langue cible. Dans notre cas, les participants ont précisé qu'ils souhaitaient apprendre le français québécois familier dans le but de comprendre les Québécois dans leur

quotidien. En ce qui concerne les participants de Calinon (2009) et Kircher (2012), il est possible de supposer que leurs réticences envers l'apprentissage du français québécois pourraient probablement refléter un manque d'intérêt pour l'intégration dans la communauté québécoise ainsi qu'un degré d'acculturation peu élevé. Mentionnons également que ces deux auteures ont évalué les attitudes de leurs participants en laissant les individus se référer à leur propre image de ce qu'est le français québécois, sans apporter de précisions. Il est alors possible que les attitudes des participants de ces deux études aient été influencées par une conception parfois stigmatisée.

6.2 Limites de l'étude

Malgré nos efforts afin de neutraliser le plus grand nombre de variables possibles, certains aspects n'ont toutefois pas pu être complètement contrôlés.

Une des premières limites à évoquer de notre étude correspond à l'absence de construit unique à l'intérieur des deux parties de notre questionnaire sur les attitudes. Cette limite nous a empêchée d'avoir un regard global sur la variable attitude. L'absence de construit unique est due au manque de cohérence à l'intérieur du choix des réponses. Nous formulons l'hypothèse que ce résultat serait le reflet d'une ambivalence présente chez les participants entre la variété de français qu'ils souhaitent apprendre et celle qu'ils doivent maîtriser pour garantir leur processus d'intégration sociale au Québec.

Aussi, tel que nous l'avons déjà mentionné, une autre limite de notre étude réfère au nombre limité des participants. En effet, rappelons que notre effectif était constitué de 25 apprenants de français langue seconde, provenant de la Colombie et du Venezuela. En conséquence, même si nos résultats nous permettent de mettre en lumière

certaines tendances, un tel effectif ne permet pas de généraliser nos observations à l'ensemble des apprenants de français langue seconde.

Par ailleurs, souvenons-nous que nos analyses ont permis de diviser le nombre de participants en deux groupes d'acculturation statistiquement distincts. Le nombre de participants total dans chaque groupe s'est néanmoins révélé peu homogène. Le premier groupe, celui présentant un résultat moins élevé au questionnaire d'acculturation, comprend neuf individus et le deuxième, le groupe ayant obtenu un résultat plus important au questionnaire en question contient 16 participants, ce qui représente presque le double d'effectifs. Dès lors, il est important de garder en tête que la variation dans le choix des réponses est plus propice dans le plus grand groupe que dans l'autre.

Une autre limite à évoquer concerne la volonté de bien répondre dans le choix des réponses de nos participants. Ainsi, dans le but de plaire ou de reproduire ce qui est supposément attendu par le chercheur ou la société, certains participants pourraient avoir modifié le choix de leurs réponses. Dans notre cas, notamment pour le questionnaire d'acculturation (qui, rappelons-le, portait sur différents aspects de la culture d'origine, mais également sur la culture québécoise), il est ainsi possible que certains de nos participants aient été influencés dans leur choix de réponse par la crainte de se sentir jugés ou par la volonté de se montrer ouverts à la société québécoise. Il en va de même pour le questionnaire portant sur les attitudes envers l'enseignement du français québécois familial en salle de classe.

Pour ce qui a trait aux questions portant sur les attitudes envers le français québécois, rappelons que pour éviter que les réponses des participants ne soient influencées par la volonté de plaire ou par les aprioris qu'ils peuvent avoir envers le français québécois, ou bien même le Québec ou les Québécois de manière plus générale, nous avons choisi de leur demander de donner leurs réponses d'après l'écoute d'un extrait

sonore représentatif de la variété familière du français québécois. Bien que la variété en question n'ait pas été désignée, nous ne pouvons garantir que certains participants ne l'aient pas reconnue et que leurs réponses aient par conséquent été influencées par leurs représentations (positives ou négatives) de cette variété du français.

À propos du choix de l'enregistrement choisi, précisons également que tel que nous l'avons évoqué dans la présentation de notre devis méthodologique, il aurait été préférable d'exposer les participants à plus d'un extrait sonore représentatif du français québécois familier, et ce notamment afin que leur jugement se fasse sur une plus grande variété d'extraits. En effet, il est possible que les attitudes des participants aient été influencées par la personnalité, la voix ou la manière de parler des interlocuteurs. Ainsi, bien que notre choix se soit arrêté à un seul extrait, et ce principalement dans le but de ne pas rendre la tâche trop longue à nos participants, nous pensons qu'il serait bénéfique d'utiliser plusieurs extraits sonores afin d'obtenir des attitudes plus globales sur le sujet concerné.

Enfin, évoquons le fait que tous nos participants se sont présentés sur une base volontaire pour répondre à nos questionnaires et qu'ils n'ont pas été rémunérés pour leur participation. Nous pensons ainsi que nos participants présentent d'emblée un ensemble d'individus relativement ouverts d'esprit et donc plus susceptibles de démontrer des attitudes positives, ceci pourrait avoir porté un poids relatif dans nos résultats.

6.3 Pistes de recherches futures

Dans le but d'enrichir les données que nous avons explorées et également dans l'objectif de remédier aux divers biais évoqués dans la section précédente, nous présentons ici différentes pistes de recherche.

D'abord, dans l'objectif de vérifier les tendances existantes dans nos données, nous ne pouvons que recommander de réaliser notre étude, selon le même protocole, mais à une plus grande échelle de participants. En effet, il serait intéressant d'observer quels seraient les résultats récoltés auprès d'un groupe de participants plus conséquent. Par ailleurs, afin d'élargir le portrait des connaissances à propos des attitudes des immigrants envers le français québécois familial et son enseignement d'après leur profil d'acculturation, nous croyons qu'il serait bénéfique de sonder des apprenants provenant de diverses origines culturelles. Nos participants proviennent de la Colombie et du Venezuela, deux pays qui partagent un héritage culturel commun, toutefois, en ciblant des cultures autres il serait alors possible d'observer et de comparer les attitudes des apprenants selon leur culture d'origine afin de compléter le portrait de ces dernières. Aussi, bien que nous ayons ciblé les apprenants inscrits dans des cours de français langue seconde en milieu universitaire, il va sans dire qu'il serait pertinent d'observer les attitudes des apprenants issus d'autres établissements scolaires proposant des cours de français pour adultes allophones tels que ceux offerts par les commissions scolaires, par exemple.

Ensuite, notre étude étant quantitative, nos questionnaires ne nous ont pas permis d'approfondir les raisons qui ont poussé les participants à choisir une réponse plutôt qu'une autre. À titre d'exemple, mentionnons les questions 3 et 4 de la première partie du questionnaire sur les attitudes qui avaient pour objectif d'observer si la variété du français québécois familial correspondait à la variété que les participants aimeraient pratiquer dans leur quotidien et à laquelle ils aimeraient être exposés dans la salle de classe. La majorité des participants ont choisi la réponse « oui, mais cela ne serait pas mon premier choix ». Le questionnaire n'offrant pas la possibilité de préciser quel serait ce « premier choix », une discussion avec les participants aurait permis de mieux saisir à quoi correspond dans leurs représentations la variété ou le niveau de langue auquel ils octroient leur préférence. Par ailleurs, une entrevue avec les participants aurait également permis d'éclairer les raisons pour lesquelles un

manque de construit unique était présent dans nos résultats au questionnaire sur les attitudes. En somme, nous pensons que les résultats de notre étude auraient pu être complétés et approfondis par des rencontres avec les participants, en sous-groupes ou individuelles, afin de discuter de leurs attitudes et de leurs représentations à l'égard du français québécois familial et de son enseignement dans le cadre de leur apprentissage du français. Une étude mixte, présentant des données quantitatives et qualitatives, serait ainsi profitable pour obtenir des réponses plus complètes à notre question de recherche, tout en contribuant à l'avancée des connaissances puisque les études portant sur notre sujet de recherche ne sont pas légion.

De plus, en ce qui concerne la relation entre les attitudes des apprenants et leur degré d'acculturation, nous aimerions inciter la réalisation d'une étude descriptive corrélationnelle. En effet, comme mentionné auparavant, dans notre étude le résultat du calcul du coefficient de l'alpha de Cronbach que nous avons obtenu pour notre questionnaire portant sur les attitudes a révélé un manque de cohésion interne dans les réponses de nos participants. Par conséquent, aucune analyse corrélationnelle n'a pu être réalisée et les attitudes ont ainsi été décrites par items selon les deux groupes d'acculturation que nous avons obtenus. Nos résultats montrent qu'un plus grand nombre d'individus du groupe A+ ont choisi des réponses favorables (choix 1 et 2) en ce qui a trait au français québécois familial. Néanmoins, cette observation n'a pu être faite en ce qui a trait à l'attitude face à l'enseignement. En effet, on observe sensiblement le même nombre de participants dans chacun des groupes qui ont répondu favorablement. Nous croyons que des analyses corrélationnelles pourraient venir vérifier si une relation entre les attitudes des apprenants et leur degré d'acculturation est existante sur le plan statistique.

Finalement, rappelons que tant le modèle théorique de Schumann (1978, 1986) que la modélisation empirique de Masgoret et Gardner (1999) soutiennent que le processus d'acculturation est influencé par les attitudes des apprenants. Alors que Masgoret et

Gardner (1999) précisent que les attitudes peuvent concerner la langue, mais également les locuteurs natifs de la langue en question, Schumann (1978, 1986) considère que ce sont les attitudes portées envers les individus de la langue d'apprentissage qui vont influencer le processus d'acculturation. Ainsi, jusqu'à présent aucune étude n'a permis, à notre connaissance, d'observer si la relation entre ces deux variables pouvait être réciproque, soit que le processus d'acculturation pouvait également influencer les attitudes linguistiques des apprenants. Néanmoins, selon certains auteurs, dont Dewaele (2006) et Lasagabaster (2006), les attitudes seraient modifiables et tel qu'évoqué par Kircher (2009) et Gardner (1985), le contact avec l'Autre serait notamment un facteur positif pour obtenir des attitudes d'ouverture. Selon ces observations, nous pensons que des recherches futures devraient investiguer l'influence de l'acculturation sur les attitudes des apprenants envers la langue et d'autres aspects liés à l'apprentissage des langues.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous nous sommes intéressée aux attitudes d'apprenants de français langue seconde envers le français québécois familier et son enseignement en salle de classe, en fonction de leur degré d'acculturation. À cette fin, nous avons mené une étude descriptive à l'aide de trois questionnaires. Le premier était un questionnaire que nous avons repris de l'étude de Bergeron (2013) permettant de relever le degré d'acculturation des apprenants. Le second est un questionnaire que nous avons élaboré afin de mettre en lumière les attitudes de nos participants envers le français québécois familier et son enseignement en salle de classe. Enfin, un portrait sociodémographique des participants a également pu être dressé grâce à un troisième questionnaire.

Les analyses réalisées sur les données que nous avons collectées auprès de 25 apprenants de français langue seconde provenant de la Colombie et du Venezuela nous ont permis de mettre en évidence deux groupes d'individus présentant chacun un degré d'acculturation différent. Dans l'ensemble, les deux groupes ont montré un degré d'acculturation relativement important, cependant un des groupes s'est démarqué de l'autre par un degré d'acculturation plus élevé. Aussi, nos résultats ont montré que les attitudes des apprenants étaient globalement positives, tant envers le français québécois familier qu'envers l'enseignement de cette variété en salle de classe, et ce pour les deux groupes d'acculturation. Seules les perceptions des participants à l'égard de leur compréhension du français québécois familier se sont révélées négatives puisque la majorité des deux groupes ont considéré que le français québécois familier qu'ils avaient entendu était difficile à comprendre. Par ailleurs, les deux groupes d'acculturation se sont distingués par des attitudes positives plus

marquées envers le français québécois familial de la part des apprenants possédant un degré d'acculturation plus élevé. En ce qui concerne les attitudes envers l'enseignement du français québécois familial en salle de classe, nos résultats ne nous ont pas permis d'observer une différence manifeste entre les deux groupes d'acculturation. Nos résultats doivent toutefois être interprétés avec une certaine prudence compte tenu du nombre relativement restreint des participants ($n=25$).

Cette étude a ainsi contribué au développement des connaissances en ce qui concerne les attitudes des apprenants de français langue seconde envers le français québécois, et aussi son enseignement. Alors que certaines études, notamment celles de Calinon (2009) et de Kircher (2012), présentent des attitudes et des représentations relativement négatives envers le français québécois et son apprentissage de la part de certains apprenants, les résultats de notre étude viennent nuancer ces propos en s'alignant avec des résultats plus optimistes tels que ceux partagés par les études d'Arbour (2012) et d'Harvey (2017). En effet, sans remettre en question l'existence d'une probable idéologie du standard chez des apprenants, certains porteraient néanmoins des attitudes relativement positives envers le français québécois et seraient ouverts et réceptifs à un enseignement de ses particularités dans leur apprentissage du français. Ces attitudes positives seraient liées à la volonté de mieux comprendre les locuteurs natifs du français québécois et ainsi de favoriser leurs échanges du quotidien avec eux.

En guise de conclusion, nous aimerions mettre en évidence l'implication de nos résultats dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. En effet, même si nos résultats ne peuvent être généralisables, les résultats également obtenus par certaines études, dont celles d'Arbour (2012) et d'Harvey (2017), appuient la constatation qu'un certain nombre d'apprenants souhaiteraient bénéficier d'un enseignement des particularités du français québécois. En conséquence, bien que certaines institutions incluent déjà quelques notions à l'égard de la compréhension du

français québécois dans leurs cours, nous pensons que nos résultats devraient être observés comme un encouragement à développer et à favoriser plus de contenus de cours en mesure de répondre à cette demande. Notons également que le contenu des cours en question pourrait également contenir des activités qui permettraient d'encourager et de faciliter le contact avec les locuteurs natifs. De telles activités auraient notamment l'avantage d'offrir des expériences authentiques de compréhension orale du français québécois familier tout en offrant l'opportunité d'échanger et de partager, tant sur la culture d'origine des apprenants que sur la culture québécoise.

ANNEXE A

INDEX DE L'ACCULTURATION DE VANCOUVER (VIA)

Vancouver Index of Acculturation (VIA)

Please circle *one* of the numbers to the right of each question to indicate your degree of agreement or disagreement.

Many of these questions will refer to your *heritage culture*, meaning the original culture of your family (other than American). It may be the culture of your birth, the culture in which you have been raised, or any culture in your family background. If there are several, pick the one that has influenced you *most* (e.g. Irish, Chinese, Mexican, African). If you do not feel that you have been influenced by any other culture, please name a culture that influenced previous generations of your family. Your heritage culture (other than American) is:

	Disagree										Agree
1. I often participate in my <i>heritage</i> cultural traditions.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
2. I often participate in mainstream American cultural traditions.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
3. I would be willing to marry a person from my <i>heritage culture</i> .	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
4. I would be willing to marry a white American person.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
5. I enjoy social activities with people from the same <i>heritage culture</i> as myself.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
6. I enjoy social activities with typical American people.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
7. I am comfortable interacting with people of the same <i>heritage culture</i> as myself.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
8. I am comfortable interacting with typical American people.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
9. I enjoy entertainment (e.g. movies, music) from my <i>heritage culture</i> .	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
10. I enjoy American entertainment (e.g. movies, music).	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
11. I often behave in ways that are typical of my <i>heritage culture</i> .	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
12. I often behave in ways that are typically American.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
13. It is important for me to maintain or develop the practices of my <i>heritage culture</i> .	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
14. It is important for me to maintain or develop American cultural practices.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
15. I believe in the values of my <i>heritage culture</i> .	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
16. I believe in mainstream American values.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
17. I enjoy the jokes and humor of my <i>heritage culture</i> .	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
18. I enjoy white American jokes and humor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
19. I am interested in having friends from my <i>heritage culture</i> .	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
20. I am interested in having white American friends.	1	2	3	4	5	6	7	8	9		

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE D'ACCULTURATION ISSU DE L'ÉTUDE DE BERGERON (2013)

Nombre : _____

MI VIDA EN MONTRÉAL

Marque con un círculo el número entre 1 y 4 a la respuesta que sea más adecuada para usted (por favor, una sola respuesta por pregunta).

Para nada o Nunca	Un poquito o A veces	Mucho o Muy frecuente	Muchísimo o Casi siempre
1	2	3	4

1. Me interesa tener amigos de mi cultura nativa.	1	2	3	4
2. Me gusta participar en actividades sociales con quebequenses.	1	2	3	4
3. Me gusta el entretenimiento (ej. películas, música) de mi cultura nativa.	1	2	3	4
4. Me siento cómodo(a) trabajando con quebequenses.	1	2	3	4
5. Creo en los valores de mi cultura nativa.	1	2	3	4
6. Adopto el comportamiento habitual de un(a) quebequense.	1	2	3	4
7. Participo en las actividades culturales de mi cultura nativa.	1	2	3	4
8. Me parece importante seguir las costumbres de la cultura quebequense.	1	2	3	4
9. Reacciono como una persona de mi cultura nativa en algunas situaciones.	1	2	3	4
10. Si fuera soltero/a, podría tener una pareja y/o casarme con un(a) quebequense.	1	2	3	4

Para nada o Nunca	Un poquito o A veces	Mucho o Muy frecuente	Muchísimo o Casi siempre
1	2	3	4

11. Me gusta participar en actividades sociales con gente de mi misma cultura nativa.	1	2	3	4
12. Me interesa tener amigos quebequenses.	1	2	3	4
13. Me siento cómodo(a) trabajando con gente de mi misma cultura nativa.	1	2	3	4
14. Creo en los valores quebequenses.	1	2	3	4
15. Adopto el comportamiento habitual de mi cultura nativa.	1	2	3	4
16. Participo en las actividades culturales quebequenses.	1	2	3	4
17. Me parece importante conservar las costumbres de mi cultura nativa.	1	2	3	4
18. Reacciono como un(a) quebequense en algunas situaciones.	1	2	3	4
19. Si fuera soltero/a, podría tener una pareja y/o casarme con una persona de mi cultura nativa.	1	2	3	4
20. Me gusta el entretenimiento (ej. películas, música) quebequense.	1	2	3	4

¡Muchísimas gracias!



ANNEXE C

QUESTIONNAIRE SUR LES ATTITUDES ENVERS LE FRANÇAIS QUÉBÉCOIS FAMILIER ET SON ENSEIGNEMENT

Nombre : _____

PRIMERA PARTE : Escucha de un extracto de audio en francés

El objetivo de este cuestionario es conocer su opinión sobre un extracto sonoro en francés. Elija su respuesta de manera espontánea. No existen buenas o malas respuestas, **no es un ejercicio de comprensión oral**.

A partir del extracto de audio marque con un círculo su respuesta (una sola por pregunta) :

1. El francés que acabo de escuchar me parece :

- a. Muy fácil de entender
- b. Fácil de entender
- c. Difícil de entender
- d. Muy difícil de entender

2. El francés que acabo de escuchar me parece :

- a. Muy agradable de escuchar
- b. Agradable de escuchar
- c. Desagradable de escuchar
- d. Muy desagradable de escuchar

3. El francés que acabo de escuchar corresponde al estilo de francés que quiero practicar durante mis conversaciones cotidianas :

- a. Sí, totalmente
- b. Sí, pero no sería mi primera elección
- c. No realmente
- d. No, para nada

4. El francés que acabo de escuchar corresponde al estilo de francés al que quiero ser expuesto/a durante mis clases de francés:

- a. Sí, totalmente
- b. Sí, pero no sería mi primera elección
- c. No realmente
- d. No, para nada

5. El francés que acabo de escuchar me parece:

- a. Muy bueno
- b. Bueno
- c. Regular
- d. Malo

Nombre : _____

SEGUNDA PARTE : Lugar del francés quebequense en la clase

Esta parte del cuestionario tiene por objetivo conocer sus impresiones sobre el lugar que ocupa la enseñanza de las particularidades del francés quebequense en sus clases de francés. Elija su respuesta de manera espontánea. **No existen buenas o malas respuestas.** Por favor, elige una respuesta por pregunta.

En mis clases de francés en Montreal :

6. **La profesora /el profesor debe ser un hablante de francés quebequense:**
 - a. Sí, absolutamente
 - b. Preferiblemente sí
 - c. Preferiblemente no
 - d. No, para nada
 - e. No importa

7. **La enseñanza de las particularidades del francés quebequense tal como se habla en las conversaciones cotidianas me parece:**
 - a. Muy pertinente
 - b. Pertinente
 - c. Poco pertinente
 - d. No es pertinente

8. **Mis clases de francés me deberían permitir :**
 - a. Entender a los quebequenses en mi vida cotidiana
 - b. Hablar como los quebequenses en mi vida cotidiana
 - c. Ambos son importantes
 - d. Ambos son inútiles

9. **Me gustaría que me enseñen las particularidades del francés quebequense de la forma en la que es hablado en conversaciones cotidianas :**
 - a. Sí, absolutamente
 - b. Preferiblemente sí
 - c. Preferiblemente no
 - d. No, para nada

10. **Hasta ahora, estoy satisfecho(a) de la forma como me han enseñado las particularidades del francés quebequense tal como es hablado en las conversaciones cotidianas :**
 - a. Sí, totalmente
 - b. Sí, parcialmente
 - c. No, realmente
 - d. No, para nada

11. **La profesora / el profesor debería dedicarle más tiempo a presentar y explicar las particularidades del francés hablado en las conversaciones cotidianas:**
 - a. Sí, absolutamente
 - b. Preferiblemente sí
 - c. Preferiblemente no
 - d. No, para nada

¡ Dé vuelta a la página por favor !

12. Las particularidades del francés quebequense que quiero que la profesora/el profesor me enseñe son: (Numérelas por orden de importancia (1= lo más importante, 4 = lo menos importante) :

- ☐ La pronunciación y el acento
- ☐ El vocabulario y las expresiones
- ☐ Las estructuras gramaticales y sintácticas
- ☐ Las referencias culturales (historia, cine, literatura, música, etc.)

¡ Muchas gracias por su participación !

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

SECTION 1 : Caractéristiques sociodémographiques

1. Prénom : _____
2. Sexe : ☐ femme ☐ homme ☐ autre
3. Âge : _____
4. Lieu d'origine :
- a. De quel pays venez-vous ? ☐ Colombie ☐ Autre : _____
- b. Dans quelle ville avez-vous grandi ? _____
5. Nombre d'années vécues en Colombie/Venezuela : _____
6. Langue(s) maternelle(s) :
- ☐ Espagnol ☐ Anglais ☐ Autre : _____
7. Principale langue parlée à la maison :
- ☐ Espagnol ☐ Français ☐ Autre : _____

Résidence au Québec

8. Depuis combien de temps vivez-vous au Québec ? _____
9. Vivez-vous dans un quartier où la population est principalement :
- ☐ Francophone ☐ Anglophone ☐ Allophone (autre que français ou anglais)
10. Auparavant, avez-vous vécu dans d'autres pays/régions francophones ?
- ☐ Oui ☐ Non
- Si oui, où ? _____ Durée : _____
11. À quelle fréquence passez-vous votre temps libre avec des Québécois francophones ?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
--------	----------	---------	---------

12. À quelle fréquence parlez-vous en français avec des Québécois dans votre quotidien (à l'extérieur du contexte de classe)?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
--------	----------	---------	---------

Tournez la page s'il vous plait

SECTION 2 : Apprentissage du français

Avant votre arrivée à Montréal :

13. Avez-vous suivi des cours de français ? ☐ Oui ☐ Non

a. Si oui, dans quel(s) établissement(s) ? _____

b. Pendant combien de temps ? : _____

Dans vos cours de français à Montréal :

14. Depuis combien de temps apprenez-vous le français à Montréal ? _____

15. En plus du cours que vous suivez en ce moment, avez-vous suivi d'autres cours de français au Québec ?

☐ Oui ☐ Non

a. Dans quel(s) établissements(s) ? _____

b. Pendant combien de temps ? _____

16. Parmi tous les enseignants (y inclus les moniteurs) que vous avez eus, à quelle fréquence avez-vous eu des enseignants québécois ?

Jamais	Rarement	Fréquemment	Toujours
--------	----------	-------------	----------

17. Dans l'enseignement que vous avez reçu, à quelle fréquence vous a-t-on fait entendre du français québécois ?

Jamais	Rarement	Fréquemment	Toujours
--------	----------	-------------	----------

18. Dans l'enseignement que vous avez reçu, à quelle fréquence vous a-t-on enseigné explicitement les particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans le quotidien ?

Jamais	Rarement	Fréquemment	Toujours
--------	----------	-------------	----------

19. Évaluez les aspects suivants de votre compétence orale en français (1=nul et 7=excellent)

- | | |
|---|-----------------|
| a. À l'oral, dans mes cours de français, je comprends le français ... | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| b. À l'oral, à l'extérieur de mes cours de français, je comprends le français ... | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| c. Je parle le français... | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Tournez la page s'il vous plait

Dans vos cours de français à l'université :

20. À quel profil d'étudiant appartenez-vous ?

- ☐ Étudiant au programme de Français langue seconde :
 - ☐ Certificat
 - ☐ Programme court
- ☐ Étudiant dans un autre programme disciplinaire
- ☐ Étudiant libre
- ☐ Étudiant étranger ou en échange

21. À quel niveau de français êtes-vous inscrit (par ex. 1, 2, 3) ?

22. Avez-vous suivi le cours « Compréhension du français oral » ?

- ☐ Oui ☐ Non

BIBLIOGRAPHIE

- Aiken, L.R. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: Theories, assessment, and research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton Keynes : Open University Press.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Dans C. Murchison (dir.), *A handbook of social psychology* (vol. 2, p. 798-844). Worcester, Mass : Clark University Press.
- Amireault, V. (2002). *Étude comparative des représentations culturelles des étudiants de niveaux débutant, intermédiaire et avancé des collèges anglophones publics de Montréal envers la langue française et les Québécois dont la langue d'usage est le français*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université McGill, Montréal, Canada.
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrant adultes de Montréal apprenant le français*. (Thèse de doctorat inédite). Université McGill, Montréal, Canada.
- Arbour, M-È. (2012). *L'enseignement du français langue seconde en contexte québécois : quelle place est réservée à la variété québécoise et quels sont les préjugés à son endroit ?* (Essai). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, 4, 407-425.
- Auger, J. et Valdman, A. (1999). Letting French students hear the diverse voices of francophony. *The Modern Language Journal*, 83, 403-412.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Philadelphia : Multilingual Matters.
- Beaudoin-Bégin, A.-M. (2015). *La langue rapaillée : combattre l'insécurité linguistique des québécois*. Montréal, Canada : Éditions Somme toute.

- Beaulieu, S., French, L. et Gagnon, S. (à paraître). I' veulent-tu parler comme nous-autres ?. Opinions d'apprenants sur la forme interrogative totale en français laurentien. *Arborescences*.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46, 5-68.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W. (2007). Acculturation. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and Research* (p. 543-558). New York : Guilford Press.
- Bergeron, A. (2013). *Niveau d'acculturation d'hispanophones à Montréal quel est le lien avec leur compétence langagière à l'oral et leur prononciation en français langue seconde ?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Bigot, D. (2011). De la norme grammaticale du français parlé au Québec. *Arborescences : Revue d'études françaises*, 1, 1-18.
- Bouchard, C. (2002). *La langue et le nombril : une histoire sociolinguistique du Québec*. Montréal : Fides.
- Bouchard, P. et Maurais, J. (1999). La norme et l'école : L'opinion des Québécois. *Terminogramme*, 91/92, 91-116.
- Bourhis, R. Y. (1997). Language policies and language attitudes : Le monde de la francophonie. Dans N. Coupland et A. Jaworski (dir.), *Sociolinguistics: A reader and coursebook* (p. 306-322). London : Macmillan.
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : Le cas des immigrants à Montréal*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal. Université de Franche-Comté, France. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9122>.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Corbeil, J-C. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal, Canada : Guérin.

- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère ou seconde*. Grenoble, France : PUG.
- Dewaele, J.-M. (2006). L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Études de linguistique appliquée*, 4, 441-464.
- Djeghar, A. (2000). Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 5, 191-198.
- Eagly, A. H., et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A.H. et Chaiken, S. (2007). The advantage of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*. 25, 582-602.
- Eloy, J.-M. (2003). Enseigner le français avec la variation : Réflexions théoriques et méthodologiques. *Travaux de didactique du FLE*, 49, 5-14.
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile : oral/écrit. *Tranel*, 25, 13-27.
- Gadet, F. (2003). La variation : le français dans l'espace social, régional et international. Dans M. Yaguello (dir.), *Le grand livre de la langue française* (p. 91-152). Paris, Franc : Seuil.
- Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. *Prétextes franco-danois*, 4, 17-28.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London : E. Arnold.
- Gardner, R. C. et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass : Newbury House Publishers, Inc. Gatbonton.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Genesee, F., et Holobow, N. E. (1989). Change and stability in intergroup perceptions. *Journal of Language and Social Psychology*, 8, 17-38.

- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *Southwestern Journal of Anthropology*, 23, 337-350.
- Grenon, M. (1992). *L'Acculturation*. Montréal : Département de philosophie, UQAM.
- Guertin, M. (2016). *Variation sociophonétique dialectale ou stylistique ? Attitudes linguistiques et langue cible en français langue seconde à Montréal*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Hagège, C. (1987). *Le français et les siècles*. Odile Jacob.
- Hammer, K. et Dewaele, J. (2015). Acculturation as the key to the ultimate attainment? The case of Polish-English bilinguals in the UK. Dans F. Forsberg Lundell et I. Bartning (dir.), *Cultural migrants and optimal language acquisition* (p. 178-202). Bristol, R.U. : Multilingual Matters.
- Hansen, D. (1995). A study of the effect of the acculturation model on second language acquisition. Dans F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Milcham, et R. Rutkowski Weber (dir.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (p. 305-316). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harvey, M-H. (2017). *Enseignement du français Québécois et exposition à ses différents usages : représentations d'apprenants immigrants adultes à Montréal*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Hovland, C.I. et Rosenberg, M.J. (1960). *Attitude organization and change*. Yale University Press.
- Jiang, M., Green, R. J., Henley, T. B. et Masten, W. G. (2009). Acculturation in relation to the acquisition of a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30, 481-492.
- Kircher, R. (2009). *Language attitudes in Quebec: A contemporary perspective*. (Thèse de doctorat inédite). University of London. Angleterre.
- Kircher, R. (2012). How pluricentric is the French language? An investigation of attitudes towards Quebec French compared to European French. *Journal of French Language Studies*, 22, 345-370.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

- Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Études de linguistique appliquée*, 4, 393-406.
- Laur, E. (2001). *Perceptions linguistiques à Montréal*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Léard, J.-M. (1995). *Grammaire québécoise d'aujourd'hui : comprendre les québécoismes*. Montréal, Canada : Guérin universitaire.
- Lodge, R. A. (1993). *French: From dialect to standard*. London: Routledge.
- Lüdi, G. (1992). French as a pluricentric language. Dans M. Clyne (dir.), *Differing norms in different nations* (p. 149-178). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Lybeck, K. (2002). Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *The Modern Language Journal*, 86, 174-191.
- Masgoret, A.-M. et Gardner, R.C. (1999). A causal model of Spanish immigrant adaptation in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20, 6-236.
- Masgoret, A.-M. et Gardner, R. C. (2003). Attitude, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Learning Language*, 53, 123-163
- Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, Suisse : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques IRDP.
- Maurais, J. et l'Office québécois de la langue française. (2008). *Les Québécois et la norme l'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*. Montréal, Canada : Office québécois de la langue française.
- Meunier, D. (2011). Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus. *Études de linguistique appliquée*, 162, 137-151.
- Milroy, J. (2007). The ideology of standard language. Dans C. Llamas, L. Mullany et P. Stockwell (dir.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (p. 133-139). London : Routledge.
- Ministère de l'Immigration, et des Communautés Culturelles (MICC). (2008). *Pour enrichir le Québec. Affirmer les valeurs communes de la société québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2015). Portrait statistique. *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2011-2015*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 7-50.
- Moreau, M.L. (1997). Les types de normes. Dans M.L. Moreau (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base* (p. 218-222). Belgique : Mardaga.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Muller, N. (1998). « *L'allemand c'est pas du français !* » *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel, Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Office québécois de la langue française. (2013). *Fiche terminologique : allophones*. Récupéré de http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8359640
- Oppenheim, A. (1982). An exercice in attitude measurement. Dans G.M. Breakwell, H.Foot et R.Gilmour (dir.), *Social psychology : A practical manual* (p. 38-56). London : Palgrave.
- Ostiguy, L., et Tousignant, C. (2008). *Les prononciations du français québécois : normes et usages*. Montréal, Canada : Guérin universitaire.
- Perrefort, M. (1997). « Et si on hachait un peu de paille ? » - aspects historiques des représentations langagières. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 27, 51-62.
- Picard, G. (2012). *La compréhension orale des registres standard et familier chez des apprenants adultes en francisation dans la région de Montréal*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Poirier, C. (2000). Le français de référence et la lexicographie différentielle au Québec. *Cahiers de l'Institut de Linguistique du Louvain*, 26, 139-155.
- Pöll, B. (2005). *Le français, langue pluricentrique ? : études sur la variation d'une langue standard*. Frankfurt am Main, Allemagne : P. Lang.

- Reinke, K. et Ostiguy, L. (2016). *Le français québécois d'aujourd'hui*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Remysen, W. (2003). Le français au Québec : au-delà des mythes. *Romanesque, Leuven*, 8, 28-41.
- Remysen, W. (2004). La variation linguistique et l'insécurité linguistique : le cas du français québécois. Dans P. Bouchard (dir.), *La variation dans la langue standard. Actes du colloque tenu les 13 et 14 mai 2002 à l'Université Laval dans le cadre du 70e Congrès de l'ACFAS* (p. 23- 37). Québec, Canada : Office québécois de la langue française.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16(1), 4-28.
- Rocher, G. (1992). Introduction à la sociologie générale. Montréal, Canada : Éditions Hurtubise.
- Ryder, A. G., Alden, L. E. et Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 79; 49-65.
- Saint-Laurent, N. (2008). Le français et les jeunes. Québec, Canada : Conseil supérieur de la langue française. Récupéré de www.cslf.gouv.qa.ca/publications/PubF223/F223.
- Sam, D. L. (2006). Acculturation: Conceptual background and core complements. Dans D. L. Sam et J. W. Berry, (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 11-26). Cambridge, R.U. : Cambridge University Press.
- Salien, J-M. (1998). Quebec French: Attitudes and pedagogical perspectives. *The Modern Language Journal*, 82, 95-102.
- Sam, D. L. et Berry, J. W. (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, NY : Cambridge University Press.
- Santerre, L. (1981). Le français québécois, langue ou dialecte ? *Québec français*, (41), 26-27.
- Schumann, J. H. (1974). The implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 145-152.

- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26, 135-143.
- Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second-language acquisition. Dans R. C. Gingras (dir.), *Second-language acquisition and foreign language teaching* (p. 27-50). Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73, 648-666.
- Veilleux, É. (2011). Comprendre le vernaculaire pour s'intégrer. *Québec français*, 163, 61-63.
- Veilleux, É. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension de la compréhension orale*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Yashima, T. et Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36, 566-585.
- Young, M. Y. et Gardner, R. C. (1990). Modes of acculturation and second language proficiency. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 22, 59-71.
- Van der Kailen, M. (1995). Use of French, attitudes and motivations of French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 51, 287-303.