

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFET DE L'ENSEIGNEMENT DE LA VARIATION LINGUISTIQUE LEXICALE DU FRANÇAIS
QUÉBÉCOIS FAMILIER SUR LES ATTITUDES ET LES CHOIX D'USAGE LEXICAUX DES APPRENANTS
DE FRANCISATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MAËLLE CREVIER-FORTIN

FÉVRIER 2025

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.12-2023). 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.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ	vi
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Contexte.....	2
1.2 La variation et son enseignement en classe de francisation	3
1.3 Attitudes des apprenants de FLS envers le français parlé au Québec	7
1.4 Énoncé du problème et objectif de recherche	10
1.5 Pertinence sociale et scientifique	10
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 Variation : concept et définition	12
2.1.1 Les types de variation	12
2.1.2 Niveaux d'analyse linguistique de la variation : phonique, morphosyntaxique et lexical.....	15
2.1.3 L'enseignement de la variation lexicale en classe de FLS	15
2.2 Attitudes linguistiques	18
2.3 Recensions des écrits	20
2.3.1 Les attitudes des apprenants de FLS envers le français québécois	20
2.3.2 Les choix d'usage de variation linguistique des apprenants de FLS	25
2.4 Questions de recherche	28
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	29
3.1 Type d'étude	29
3.2 Participants	29
3.3 Instruments de collecte de données.....	30
3.3.1 Questionnaire sociodémographique	30
3.3.2 Questionnaire sur les attitudes et choix lexicaux	31
3.4 Déroulement de la recherche	32
3.4.1 Choix du vocabulaire à enseigner	32
3.4.2 Méthode d'enseignement	32
3.4.3 Calendrier de la recherche.....	33
3.5 Traitement et analyse des données.....	35
3.6 Considérations éthiques	35
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	36

4.1	Connaissance des mots propres au français québécois par les participants.....	36
4.2	Impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier sur les attitudes linguistiques	39
4.3	Impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier sur les choix d'usage	41
4.3.1	Usage dans le quotidien des mots présentés	41
4.3.2	Justifications en lien avec l'usage quotidien des mots présentés	42
4.3.3	Justifications en lien avec le non-usage quotidien des mots présentés.....	45
4.3.4	Usage de québécisme dans le quotidien	46
4.3.5	Justifications des choix d'usage de québécismes dans le quotidien	47
4.3.6	Désir de parler le français québécois familier dans le quotidien.....	50
4.4	Synthèse des résultats	50
	CHAPITRE 5 DISCUSSION	52
5.1	L'impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier sur les attitudes linguistiques	52
5.2	L'impact de l'enseignement explicite du vocabulaire propre au français québécois familier sur les choix d'usage de certaines expressions québécoises par les apprenants	54
	CONCLUSION	58
	ANNEXE A Questionnaire sociodémographique	60
	ANNEXE B Questionnaire sur le vocabulaire français québécois.....	63
	ANNEXE C Plan des ateliers sur le vocabulaire.....	67
	BIBLIOGRAPHIE.....	68

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 Fréquence des mots entendus par les participants du Groupe 0 au Test 1 et Test 2..... 37

Figure 4.2 Fréquence des mots entendus par les participants du Groupe 1 au Test 1 et Test 2..... 38

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Moyenne et écart type des attitudes sur le français québécois familier du Groupe 0 et du Groupe 1 au Test 1 et au Test 2.....	40
Tableau 4.2 Fréquence des choix d'usage des mots de la liste par le Groupe 0 et le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2	42
Tableau 4.3 Fréquence des raisons de choix d'usage des mots de la liste par le Groupe 0 au Test 1 et au Test 2	43
Tableau 4.4 Fréquence des raisons de choix d'usage des mots de la liste par le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2	44
Tableau 4.5 Fréquence des choix d'usage de québécoisisme par le Groupe 0 et le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2	47
Tableau 4.6 Fréquence des raisons de choix d'usage de québécoisisme par le Groupe 0 au Test 1 et au Test 2	48
Tableau 4.7 Fréquence des raisons de choix d'usage de québécoisisme par le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2	49

RÉSUMÉ

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons souhaité observer si le fait de recevoir l'enseignement explicite de certains québécismes familiers influence les attitudes des apprenants en francisation quant à cette variation, et si cet enseignement peut influencer les choix linguistiques des apprenants lorsqu'ils s'expriment à l'oral.

Dans le but de réaliser cet objectif, nous avons visé une étude quasi-expérimentale reposant sur des données quantitatives recueillies grâce à deux questionnaires remis à 23 apprenants intermédiaires adultes inscrits au programme de francisation UQÀM-MIFI à Montréal. Les participants ont été séparés en deux groupes ; un groupe témoin et un groupe expérimental.

Le premier questionnaire nous a fourni des données sociodémographiques sur les participants. Le deuxième questionnaire, rempli deux fois par les groupes, portait sur les attitudes des apprenants de français langue seconde envers le français québécois familier et leurs choix lexicaux à l'oral. Le groupe expérimental a reçu un enseignement explicite entre les deux passations du questionnaire sous forme de trois ateliers sur les mots : *blonde, chum, bibitte, char, pogner, chialer, chicane, jaser, niaiser, cruiser, choquer, être cramper, bobette, gougounes* et *frette*.

Les résultats principaux de notre étude montrent de manière générale que les attitudes des participants sont plutôt positives. Cependant, les deux groupes ont mentionné que le français québécois familier est difficile à comprendre, mais ne le considèrent pas comme du mauvais français et veulent le pratiquer lors de leurs conversations quotidiennes. En outre, l'étude a trouvé que l'enseignement explicite a un effet significatif sur la reconnaissance des mots enseignés et sur la perception que le français québécois familier est agréable à entendre. Par ailleurs, les participants ont affirmé utiliser les mots étudiés pour plusieurs raisons en lien avec leur intégration et la communication avec les locuteurs natifs. Ceux qui ne les utilisent pas ont mentionné faire ce choix parce qu'ils ne se sentent pas encore assez Québécois pour les utiliser et parce que cela ne répond pas à leurs besoins communicatifs.

MOTS-CLÉS : Attitudes linguistiques, variation linguistique, choix linguistique, vocabulaire du français québécois familier, français langue seconde, francisation.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous placerons le contexte de l'étude (1.1). Puis, nous parlerons de la variation et de son enseignement en classe de francisation (1.2). Ensuite, nous ferons un portrait des attitudes des apprenants de français langue seconde (FLS) envers le français du Québec (1.3). Par la suite, nous expliquerons notre énoncé du problème et notre objectif de recherche (1.4). Finalement, nous présenterons la pertinence sociale et scientifique de notre étude (1.5).

1.1 Contexte

Le Québec est l'une des provinces d'installation d'une bonne partie des nouveaux arrivants au Canada, même si depuis la COVID-19, le nombre de personnes immigrantes à être admises au Québec a diminué. En effet, seulement 25 223 personnes immigrantes ont intégré le Québec en tant que résidents permanents en 2020, ce qui est 15 342 personnes de moins qu'en 2019 (- 38 %) (Institut de la statistique du Québec, 2021). Cependant, les enjeux que ceux-ci doivent affronter pour s'intégrer à la société d'accueil demeurent inchangés. Lorsqu'ils arrivent au Québec, les immigrants anglophones ou allophones (locuteurs d'une langue autre que le français ou l'anglais) sont ainsi invités à suivre des cours de francisation pour apprendre le français. Le gouvernement du Québec s'attend en effet à ce que les nouveaux arrivants se placent dans une démarche d'intégration linguistique à la société d'accueil (MIDI, 2015). Ce ministère ajoute que, pour cela, ils doivent passer par l'apprentissage du français dans une classe de francisation qui vise à les outiller pour la pratique du français dans leur vie quotidienne.

Les apprenants en francisation devront ainsi interagir avec les locuteurs francophones et ceux ayant le français dans leur répertoire linguistique. Malheureusement, plusieurs mentionnent qu'il leur est difficile de comprendre les locuteurs francophones « natifs » (locuteurs nés au Québec ayant le français comme langue maternelle) lorsqu'ils sortent de la salle de classe (Amireault et Lampron De Souza, 2021; Calinon, 2009): ces locuteurs ne s'expriment en effet pas forcément dans le registre de français québécois standard enseignée en classe (Amireault et Lampron De Souza, 2021), mais ont plutôt souvent recours au français québécois familier (Picard, 2012). En effet, le français enseigné en classe au Québec est plus proche du français québécois standard (Amireault et Lampron De Souza, 2021; Calinon, 2009), « qui associe des

éléments de français international¹ et d'éléments propres au Québec (mots, prononciation, structures grammaticales et référents culturels) (Calinon, 2009, p.131) », que du français québécois familier parlé en contexte naturel informel (ex. : discussions entre amis ou avec la famille) (Calinon, 2009). Le français de référence est basé sur les outils de références grammaticaux et est souvent associé au français parisien par les locuteurs (Reinke et Ostiguy, 2016), mais en réalité il ne correspond aux pratiques d'aucune communauté linguistique (Calinon, 2009).

Selon Guertin (2017), certains apprenants en francisation ont des attitudes négatives du français québécois familier et préfèrent apprendre le français formel (standard), qu'ils associent au français de France. Par contre, la connaissance de diverses variétés linguistiques du français pourrait avoir des répercussions positives sur leur intégration à la communauté d'accueil (Calinon, 2009). L'auteure explique en effet qu'étant donné que le français est étroitement lié à la culture québécoise, l'apprentissage de celui-ci favoriserait l'intégration des apprenants à la société québécoise. Ainsi, nous allons voir dans la prochaine section comment la variation est traitée dans l'enseignement.

1.2 La variation et son enseignement en classe de francisation

La variation est le phénomène de l'évolution naturelle d'une langue selon le temps, l'espace, les catégories sociales et les situations de communication (Gadet, 2007). Selon Reinke et Ostiguy (2016) la variation révèle qu'une langue ne s'exprime pas à l'oral et à l'écrit de façon identique par tous ses locuteurs. Ces auteurs font par ailleurs la nuance avec la variété linguistique, qui représente une façon concrète de parler ou d'écrire une langue. Au Québec, notamment, la variété linguistique parlée est le français québécois (Bigot, 2021; Calinon, 2009; Reinke et Ostiguy, 2016). Celle-ci est divisée en quatre registres² : soutenu, standard, familier et populaire (très familier) (Picard, 2012). Par exemple, la dénomination d'une automobile peut différer selon le registre utilisé, telle que véhicule (soutenu), auto (standard), *char* (familier) et *bazou* (populaire). Le français québécois familier est plus perceptible à l'oral qu'à l'écrit puisqu'il varie au niveau de la phonétique, de la morphosyntaxe et du lexique (Boucher, 2012; Gadet, 2007). Tout de même, il est possible de la retrouver à l'écrit dans des messages textes ou dans des communications écrites informelles (Reinke et Ostiguy, 2016). Le registre oral familier, aussi appelé

¹ Calinon (2009) ne fait pas de différences dans son ouvrage entre le français international et le français de référence.

² Dans cet ouvrage nous définirons le terme registre « comme [l']intersection d'un faisceau de phénomènes phonologiques, intonatifs, morphologiques, syntaxiques et lexicaux » (Gadet, 1997, p.18).

vernaculaire³, est plus utilisé lors d'interactions informelles ou dans des contextes sociaux courants, par exemple à l'épicerie ou dans les transports en commun. Il se retrouve aussi à la télévision dans les téléromans, les films québécois et les télé-réalités (Reinke et Ostiguy, 2016). Ce qui distingue entre autres le vernaculaire québécois, et qui peut poser problème aux apprenants, est la prononciation de certains mots (phonétique), la formulation de phrases (morphosyntaxe) et l'utilisation de québécismes et d'anglicismes (lexique) (voir le tableau 1.1).

³ Le registre populaire fait aussi partie du vernaculaire, mais dans cette étude nous nous concentrerons seulement sur le registre familier.

Tableau 1.1 Caractéristiques du vernaculaire québécois

Certaines caractéristiques du français québécois familier	Exemples :
Phonétique	• Affrication de /t/ et /d/ comme [t_s] et [d_z] quand ils sont suivis d'un /i/ ou d'un /y/ ○ petit [pəti] devient [pət_si] • Postériorisation du « a » dans certains mots [ɑ] ○ pâte [pat]
Morphosyntaxe	• Le redoublement du sujet ○ « Mon frère s'en va. » devient « Mon frère y s'en va. » [Mon frère, il s'en va] • Particule interrogative et exclamative « -tu » ○ « Y en a-t-il d'autres? » devient « Y'en a-tu d'autres? »
Lexical	• Québécoismes : <i>chum, blonde, chicane, jaser, niaiser, bardasser, achaler</i>, etc.
	• Anglicismes : <i>checker, focusser, gang</i>, etc.

Ces difficultés viennent s'ajouter à celles déjà présentes lors de la compréhension orale, c'est-à-dire l'identification des frontières entre les groupes de mots, la familiarisation avec les pauses irrégulières et les hésitations (traits d'oralité), la rétention d'informations, etc. (Boucher, 2012). Tous ces processus cognitifs demandent beaucoup d'efforts et de concentration, peu importe la langue d'apprentissage.

La variation est peu présente dans le programme d'étude en francisation aux adultes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mais on y retrouve tout de même certains éléments lexicaux et phonétiques (MELS, 2015). Pour la compétence lexicale, seuls certains mots (ex. : souper, épicerie, dépanneur, laveuse-sécheuse, etc.) du français québécois standard sont suggérés dans le programme du ministère. Le programme stipule que pour les savoirs liés à la phonétique, les apprenants doivent par exemple être en mesure de reconnaître la liaison avec le verbe être et l'attribut du sujet (ex. : Je suis allemand (Ch-t allemand)) et de reconnaître l'affrication des consonnes [t] et [d] en [ts] et [dz] devant les voyelles [i] et [y] (ex. : petit [pəti] français standard international⁴ vs. [pətsi] français québécois). En revanche, le programme n'inclut pas le vernaculaire dans les savoirs à apprendre : il laisse plutôt le choix à l'enseignant de l'insérer dans son enseignement selon ses besoins. Par exemple, il affirme que : « Le vocabulaire est lié aux intentions de communication associées aux quatre compétences langagières et il est présenté à titre indicatif seulement. Il peut être adapté par l'enseignante ou l'enseignant en fonction des besoins et des contextes, tout en tenant compte des mots et des expressions propres au français du Québec. (MELS, 2015, p.44) ». Ainsi, il en tient à l'enseignant de décider s'il met ses apprenants en contact avec le vernaculaire, puisqu'il n'est pas prescrit par le ministère même si un de leurs besoins langagiers est de communiquer avec des Québécois en contexte naturel familial (Calinon, 2009; Veilleux, 2012).

Conséquemment, selon l'étude de Veilleux (2012), pour enseigner le vocabulaire vernaculaire en classe, les enseignants en francisation doivent sélectionner eux-mêmes des documents authentiques pertinents, puisque les dialogues oraux proposés en francisation ont longtemps été basés sur la grammaire de l'écrit. De plus, l'auteure ajoute que l'enseignement en francisation se fait généralement dans un registre de français standard d'abord, puis les enseignants introduisent le vernaculaire progressivement, puisqu'ils trouvent qu'il est plus important que les apprenants connaissent le français standard en premier. Les résultats de cette étude démontrent que les enseignants se basent sur les besoins des apprenants pour choisir le vocabulaire qu'ils vont enseigner. Ainsi, ils les choisissent selon leur fréquence d'utilisation par

⁴ Le français standard international du MELS correspond au français de référence.

les locuteurs, puis ils les placent dans leur contexte d'utilisation géographique (ex. : en France ou au Québec) et communicationnelle (ex. : avec des amis, de la famille, un employeur, etc.). De plus, l'auteure affirme qu'à cette époque, l'enseignement du vernaculaire se fait surtout à partir de matériel audiovisuel du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) pour le niveau 1 et 2, tandis qu'au niveau 3 c'est partagé entre les documents du MICC et des documents authentiques. Aujourd'hui, les documents utilisés en classe ont peut-être changé puisque, depuis l'étude de Veilleux, des matériels qui présentent la variété linguistique du français québécois sont apparus (ex. : *À qui veut l'entendre*, *L'effet balle de neige*, *Youghlish*, *Télé-Québec en classe*, *Francolab*), mais cela ne veut pas dire qu'ils sont connus des enseignants ou qu'ils sont utilisés en classe. Les apprenants de français langue seconde ont ainsi souvent peu de contact avec le français québécois familier, puisque dans les faits les variations sont peu enseignées en classe de français langue seconde (Keating Marshall et Bokhorst-Heng, 2018) et cela pourrait affecter leurs attitudes envers celui-ci.

1.3 Attitudes des apprenants de FLS envers le français parlé au Québec

Dans un contexte mondial, la variation est perçue selon différentes optiques. En effet, dans une étude en Arabie saoudite, les locuteurs arabes considèrent que les dialectes (variation géographique) jouent un rôle essentiel dans l'enrichissement de la langue en augmentant sa profondeur et sa variété (Alshehri et AlShabeb, 2023). Cependant, ceux-ci affirment qu'ils ressentent tout de même une pression sociale pour avoir un niveau langagier formel perçu comme supérieur. En outre, une étude menée en Chine dans la région du Guangdong auprès d'étudiants universitaires rapporte que les étudiants évaluent plus positivement le cantonais (dialecte chinois) comme une langue qui représente leur identité et la région en opposition au Putonghua (Mandarin standard) qui permettrait plus l'avancement professionnel et éducatif (Ng et Zhao, 2015). Par la suite, une étude a été réalisée dans une université en Thaïlande auprès de 428 étudiants, dont 236 qui avaient suivi deux cours de linguistique et 192 autres qui n'avaient jamais étudié la linguistique (Charunrochana, 2019). Les résultats de cette étude proposent que tous les étudiants jugeaient le thaï standard plus positivement que les variations régionales. Cependant, les étudiants ayant étudié la linguistique ont une meilleure attitude envers les variations régionales sur les points plus amicaux, moralement meilleurs et plus attirants que ceux qui n'ont reçu aucun cours de linguistique. L'auteure a déduit que la linguistique peut améliorer l'attitude des apprenants envers les variations régionales, mais que cela n'est pas possible pour toutes les caractéristiques du locuteur. Ainsi, ces études montrent que les locuteurs d'une langue peuvent avoir des attitudes positives et négatives envers la variation. Cependant, cela n'est pas toujours le cas pour les apprenants de langue seconde ou étrangère. En effet, certains

apprenants allophones ont une attitude négative du français parlé au Québec (Calinon, 2009; Guertin, 2017; Kircher, 2009, 2012). Souvent, ceux-ci préfèrent apprendre le français de référence (Calinon, 2009; Kircher, 2012, 2009). Même s'il s'agit d'un contexte un peu différent du Québec, Alberta Education (2012) indique qu'ailleurs que les apprenants de FLS peuvent vivre de l'insécurité linguistique s'ils ne trouvent pas que leurs compétences langagières soient au niveau qu'ils désirent atteindre. En effet, l'insécurité linguistique se définit par le malaise résultant de la prise de conscience de notre écart à la norme (Lalileche et Ben Mebarek, 2021). Ces auteurs précisent que les conséquences de celle-ci sont multiples, qui vont du mutisme (refuser de prendre la parole) à l'hypercorrection (exagérer les usages de la norme perçue comme légitime), en passant par l'autodépréciation explicite (s'excuser de notre façon de s'exprimer). En enseignant les variations, l'enseignant démontre à l'apprenant qu'il n'y a pas de norme unique de français et qu'il existe plusieurs formes de discours qui sont utilisés dans différents contextes et régions sans nuire à leur compréhension de l'aspect grammatical (French et Beaulieu, 2020). Cela peut diminuer l'insécurité linguistique des apprenants (Calinon, 2009) et améliorer leur attitude envers la variation pour certaines caractéristiques du locuteur (Charunrochana, 2019).

Plusieurs études ont affirmé que le français familier parlé au Québec était souvent perçu par les locuteurs anglophones et francophones de la province comme un registre de langue utilisée par des personnes moins scolarisées et venant de classe économique inférieure (Genesee et Holobow, 1989; Lambert *et al.*, 1960). Cette perception est partagée par les apprenants en francisation dans l'étude de Calinon (2009) et elle influence leurs choix linguistiques. En effet, dans cette étude, certains apprenants en francisation affirment ne pas désirer parler le français québécois, car ils ne veulent pas être associés à une variété linguistique qu'ils considèrent comme inférieure. L'auteure explique qu'il y en a aussi qui ne sont pas prêts à utiliser un registre qui représente un attachement à la culture québécoise, en d'autres termes ils ne se sentent pas encore assez Québécois pour utiliser cette variété linguistique. Il est ainsi possible de connaître les différentes variétés linguistiques, mais de décider de ne pas les utiliser parce qu'elles ne sont pas en concordance avec l'image sociale que nous souhaitons projeter (Eckert 2000; Podesva 2007; Zhang 2005). Cependant, dans l'étude de Kircher (2012), une corrélation statistiquement significative a été trouvée entre la variété de français parlée (français québécois ou français européen) par les participants et leurs attitudes envers le français québécois. Les participants étaient 160 étudiants au cégep : 55 avait le français comme langue maternelle, 44 l'anglais, 13 étaient bilingues français et anglais, et 48 étaient allophones. Dans l'étude, plus les participants percevaient leur propre variété de français comme étant proche du

français québécois, plus ils avaient une attitude positive envers celui-ci. Ainsi, il serait plausible que la pratique du français québécois familier pourrait influencer les attitudes des apprenants envers celui-ci.

Dans une étude sur l'enseignement explicite de l'effacement de la particule « ne » dans les énoncés de négation, French et Beaulieu (2020) ont constaté qu'une partie des apprenants avaient une vision positive du français québécois. Ceux-ci voulaient intégrer la variation morphosyntaxique étudiée pour avoir un discours moins formel, pour s'intégrer auprès de leur communauté et parce qu'ils désiraient se faire mieux comprendre par les locuteurs natifs. En revanche, l'autre partie des apprenants ayant une attitude positive envers cette variation ont décidé de ne pas l'intégrer à leur discours, car ils percevaient cet usage comme appartenant aux locuteurs natifs, ou bien car ils ne sentaient pas le besoin de l'ajouter dans les contextes communicationnels où ils utilisaient le français. Van Compernelle et Williams (2012) ont obtenu des résultats similaires : leurs apprenantes avaient bien appris les caractéristiques du français informel oral, mais une voulait intégrer le français informel à son discours pour avoir accès à des relations sociales étroites et intimes, tandis que l'autre ne voulait pas l'intégrer autant, puisque son but langagier était plus pour des situations académiques. De plus, les participants d'une étude sur l'enseignement explicite de l'ajout de la particule « tu » dans les phrases interrogatives (Beaulieu *et al.*, 2017) ont eu des réflexions semblables puisque plus de la moitié ont affirmé vouloir faire usage de cette variation pour communiquer plus facilement avec des locuteurs natifs et pour satisfaire leurs besoins communicatifs personnels. Ceux qui n'avaient pas l'intention d'utiliser cette variation se basaient sur des raisons utilitaires ou stratégiques, et non pas parce qu'ils avaient une attitude négative envers celle-ci. Seulement trois participants avaient une attitude négative envers la variation apprise et ont décidé qu'ils n'en feraient pas l'emploi. Dans le même sens, dans une autre étude sur l'enseignement explicite de l'effacement de la particule « ne » (French et Beaulieu, 2016), les apprenants de niveau avancé préféraient utiliser un langage plus formel, car les locuteurs natifs n'arrivaient pas à bien les comprendre à cause de leur accent étranger, mais ce choix n'était pas en lien avec leurs attitudes.

En résumé, on voit donc que les attitudes des apprenants de FLS quant à la variation sont mixtes et influencées par différents facteurs. De plus, les études sur la variation se concentrent principalement sur la variation au niveau morphosyntaxique, mais l'aspect lexical est peu étudié. C'est ce qui nous amène à notre énoncé et à notre objectif de recherche.

1.4 Énoncé du problème et objectif de recherche

En réalité, la variation est peu présente dans l'enseignement du français langue seconde (Calinon, 2009; Keating Marshall et Bokhorst-Heng, 2018). Cela renforce l'idée que le français de référence serait « le bon français » (Calinon, 2009). De plus, ignorer les variations en classe s'inscrit dans une vision puriste de la langue qui consiste à nier la variation et à condamner toute forme qui s'écarte de ce qu'on estime être l'unique norme légitime pour une communauté (Keating Marshall et Bokhorst-Heng, 2018). Le purisme peut constituer un frein à l'évolution naturelle des langues et développer un sentiment d'insécurité linguistique chez les locuteurs, puisque le purisme accentue la représentation de la norme légitime (Gadet, 2007). Ainsi, les objectifs de cette étude sont d'observer si le fait de recevoir l'enseignement explicite de la variation linguistique, plus précisément de certains québécoismes familiers, de manière répétée influence les attitudes des apprenants en francisation quant à cette variation, et si cet enseignement peut influencer les choix linguistiques des apprenants lorsqu'ils s'expriment à l'oral. Il faut préciser que le but de cette étude n'est pas d'influencer les choix linguistiques des apprenants, mais bien seulement de rapporter les effets de l'enseignement explicite de la variation linguistique sur ceux-ci.

1.5 Pertinence sociale et scientifique

La langue est un élément déterminant de l'intégration et l'apprentissage du français. Chez un immigrant, elle contribue au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté québécoise (Calinon, 2009). Depuis longtemps, le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, auparavant prénommé le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI, 2015), demande explicitement aux immigrants de s'impliquer dans une démarche d'intégration pour développer un sentiment d'appartenance à leur société d'accueil et il précise que cela se fait entre autres par l'apprentissage du français, puisque celui-ci fait partie intégrale de l'identité du Québec. Ainsi, l'intégration à la société québécoise est intimement liée à l'intégration linguistique. Pour s'intégrer à la société d'accueil, l'immigrant doit alors avoir des interactions avec les locuteurs natifs. Il doit développer sa compréhension et sa production orales dans les deux registres de français que nous retrouvons au Québec selon les situations de communication, le vernaculaire et le véhiculaire (Calinon, 2009). Selon l'auteure, apprendre la variation permet aux immigrants de comprendre plus facilement les locuteurs natifs, mais ensuite ils peuvent choisir quelle variété linguistique ils veulent utiliser, puisque choisir de parler une langue ou une variété de langue c'est marquer son adhésion à une communauté et se situer par rapport à société d'accueil.

En outre, certaines études ont montré que l'enseignement explicite de la variation linguistique favorise l'ouverture à l'utilisation de la variation (Beaulieu *et al.*, 2017; French et Beaulieu, 2016; Van Compernelle et Williams, 2012). Toutefois, comme constatées précédemment, la plupart des études menées au Québec sur ce sujet ne s'intéressent pas au vocabulaire vernaculaire, mais se penchent généralement soit sur l'effacement de la particule « ne » dans les énoncés de négation (French et Beaulieu, 2020), soit sur l'ajout de la particule « tu » dans les phrases interrogatives (Beaulieu *et al.*, 2017). Ainsi, cette étude permet de combler la lacune de la recherche en s'intéressant à l'impact de l'enseignement explicite du vocabulaire vernaculaire spécifique au Québec sur l'utilisation et les attitudes envers la variation chez les apprenants de francisation.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie, nous parlerons du concept de la variation (2.1) en définissant ses différents types (2.1.1) et en présentant les niveaux d'analyse linguistique de la variation (2.1.2). Ensuite, nous évoquerons les approches quant à son enseignement en classe de français langue seconde (2.1.3). Puis, nous expliquerons le concept d'attitude (2.2.1) et d'attitudes linguistiques (2.2.2). Pour continuer, nous allons faire la recension des écrits sur l'impact de l'enseignement de la variation d'abord sur les attitudes des apprenants (2.3.1), puis sur leurs choix lexicaux (2.3.2). Pour finir, nous allons présenter nos questions de recherche (2.4).

2.1 Variation : concept et définition

Dans cette section, nous aborderons le concept de la variation linguistique. Nous présenterons d'abord les types de variation de la théorie sociolinguistique variationniste (2.1.1). Puis, nous parlerons des niveaux d'analyse linguistique de la variation (2.1.2). Enfin, nous ferons le portrait de l'enseignement de la variation lexicale en classe (2.1.3).

2.1.1 Les types de variation

Les langues ne sont pas stagnantes, elles évoluent et se modifient au cours du temps. Dans le cas du français québécois, il a commencé à se différencier du français de France lors de la Conquête britannique de 1759, puisque la population du Québec avait perdu son lien avec la France (Thibault, Remysen et Martineau, 2022). L'évolution de ces variétés, de France et du Québec, de la langue française a continué en parallèle à partir de ce moment. Elle a été influencée par différents facteurs comme l'explique la théorie sociolinguistique variationniste de William Labov (1976). En effet, selon cette théorie, la variation linguistique n'est pas seulement un écart à la langue prescrite dans les ouvrages grammaticaux, mais provient de la structure sociale de la communauté. Cela inclut le choix des mots ou des expressions, mais aussi le choix de prononciation et des sons qui seront utilisés. La théorie sociolinguistique variationniste distingue traditionnellement 4 grands axes de variation : l'axe diachronique, l'axe diatopique, l'axe diastratique et l'axe diaphasique, ce dernier pouvant aussi distinguer une sous-catégorie spécifique, l'axe diamésique.

La variation diachronique désigne l'évolution d'une langue à travers le temps (Bigot, 2021 ; Gadet, 2007). Par exemple, le français du Moyen Âge (appelé « ancien français ») est très différent du français contemporain. En effet, certains mots ne font plus partie de l'usage courant, comme « safre » pour gourmand ou « galarneau » pour soleil, tandis que d'autres ont été ajoutés, tels que « texter » ou « clavarder ». La variation diachronique est plus l'objet de la linguistique historique que de la sociolinguistique.

La variation diatopique désigne la variation d'une langue dans l'espace géographique, pour produire ce qu'on appelle des dialectes (Gadet, 2007; Reinke et Ostiguy, 2016). Au sens strict, les dialectes sont donc les produits de la diversification géographique d'une langue. Historiquement, les variétés linguistiques qui se situent en dehors de la zone géographique de la norme linguistique centrale ont souvent été considérées comme inférieures (Gadet, 2007). Les dialectes peuvent en effet recevoir des statuts différents, c'est-à-dire faire l'objet de politiques linguistiques différentes, qui vont leur associer des représentations ou des jugements de valeur différents. Par exemple, la politique linguistique italienne accorde aux dialectes une valeur globalement plus positive que la politique linguistique française (Chevalier, 2009), qui depuis la Révolution les a souvent rangés sous l'appellation péjorative de patois (Gadet, 2007). En réalité, le terme patois se différencie de dialecte par sa connotation sociale inférieure (Grillet, 1973). Le terme dialecte désigne les variétés linguistiques régionales d'une langue, tel que le français du Québec ou de Paris (Guertin, 2016; Santerre, 1981). Dans cette étude nous nous intéresserons à la variation diatopique du français au Québec.

La variation diastratique désigne la variation d'une langue à travers les catégories sociales (âge, catégorie socioprofessionnelle, religion, origine ethnique, etc.) (Gadet, 1996; Reinke et Ostiguy, 2016). Le terme sociolecte est utilisé pour désigner les variations diastratiques (Bigot, 2021). Un sociolecte peut se caractériser par exemple par l'utilisation d'un vocabulaire particulier, ou d'un procédé morphologique spécifique, comme le verlan, qui est utilisé en France. À noter que la variation liée au genre (distinction homme/femme) et aux différentes générations (distinction adolescents/adultes) existe aussi et est appelée variation diagénique (Bigot, 2021; Labov, 1976), mais elle apparaît de moins en moins dans les ouvrages récents.

La variation diamésique est liée au canal par lequel passe le message (Bigot, 2021; Gadet, 2007). Ce qui différencie ainsi l'oral de l'écrit. Cette variation est souvent vue comme s'éloignant du français de

référence, c'est-à-dire celui qui est prescrit dans les ouvrages grammaticaux (Detey, 2017). Ainsi, l'auteur précise que l'oral est parfois perçu comme une manifestation imparfaite de l'écrit. Ces perceptions viennent des représentations puristes de la langue (Garrett, 2010).

La variation diaphasique concerne les variations linguistiques qui ont lieu selon les contextes communicationnels dans lesquels l'interlocuteur se trouve (Bigot, 2021; Gadet, 1996; Reinke et Ostiguy, 2016). Ces variations diaphasiques peuvent avoir lieu quand le locuteur cherche à anticiper les effets de son discours sur son auditoire, selon la manière dont il perçoit son interlocuteur (ses attentes, son profil et ses compétences linguistiques) et selon le genre de discours qu'il veut émettre. Cela influencera le registre de langue qu'il emploiera selon un continuum plus ou moins formel. Généralement, le choix de registre se fera selon que la situation de communication se place dans l'immédiat, par exemple pour des communications privées, spontanées ou avec des interlocuteurs connus, ou bien avec une distance, telle que des communications publiques, préparées ou avec des inconnus (Gadet, 1996; Favart, 2010; Reinke et Ostiguy, 2016).

Comme mentionné, la variation diaphasique se caractérise notamment par l'usage de différents registres de langue selon les situations. D'un côté, le registre vernaculaire est réservé aux contextes de proximité et aux échanges entre pairs (égaux) linguistiques, c'est-à-dire entre partenaires qui partagent les mêmes propriétés socio-économiques, générationnelles ou de statut, et qui partagent aussi les mêmes formes de transmission du code linguistique. Le vernaculaire est associé à un plus grand degré de familiarité et est ainsi généralement transmis dans la sphère familiale proche, et qui est utilisée dans les interactions orales de la vie quotidienne (Veilleux, 2011). C'est ainsi la langue de l'affectivité, de l'émotion, des injures, etc. D'un autre côté, le registre véhiculaire est celui des contextes où les locuteurs sont séparés par leurs registres vernaculaires respectifs, par exemple des contextes qui présentent un écart dans les statuts entre les interlocuteurs (patron-employé, professeur-étudiant, médecin-patient, etc.) (Raffestin, 1978). Derrière tout usage véhiculaire, il y a un rapport de force entre dominé et dominant, ce dernier imposant au premier son propre registre comme celui de l'échange. Le concept de véhiculaire peut aussi s'appliquer à des contextes mettant en co-présence des langues très différentes, selon Raffestin (1978). Ces deux registres, ainsi que toutes les marques de variation, vont se manifester dans différents aspects de la langue, comme nous le verrons dans la partie suivante.

2.1.2 Niveaux d'analyse linguistique de la variation : phonique, morphosyntaxique et lexical

Dans cette étude nous nous concentrerons sur la variation du français québécois. Les types de variations se manifestent dans le français québécois au point de vue phonétique, grammatical et lexical (Gadet, 2007). Les variations phonétiques sont entendues avec l'accent et la prononciation des mots. Certaines variations diatopiques que nous pouvons retrouver au Québec sont l'affrication de /t/ et /d/ (ex. : « tu dis » [t^sydzi]) devant /i/ /y/ et les glissantes /j/ et /ɥ/, le relâchement des voyelles /i, y, u/ (ex. : rite [ɾit], rut [ɾyt] et route [ɾot]), le « a » postérieur [ɑ] (ex. : Canada [kanada], tard [taɾ] et pâte [pat]) et le dévoisement des voyelles /i, y, u/ comme dans équipé [eki pe], député [depy te] et écouté [ekyte] (Bigot et Papen, 2013).

Ensuite, pour l'aspect grammatical et morphosyntaxique, certaines variations diamésiques qui peuvent être formulées au Québec selon le registre choisi par le locuteur sont la neutralisation des démonstratifs ce, cet, cette en [stə] (ex. : cette [stə] vs [sɛt] personne là), l'alternance de *j'avais* par *j'vas* ou par *m'as* plus un verbe à l'infinitif (ex. : j'avais vs j'vas vs m'as travailler) ou bien la formulation d'interrogatives (totales et partielles) (ex. : Tu penses-tu ?/Tu penses? vs Penses-tu ?/Est-ce que tu penses?) (Bigot, 2008).

Enfin, la variation lexicale au Québec a été influencée par les langues qui l'entourent depuis longtemps, l'anglais et les langues autochtones (Léon et Bhatt, 2017). C'est pour cela que nous retrouvons dans le vocabulaire québécois des mots tels que *chill* et *full* (Blondeau et Tremblay, 2022), même si ce phénomène d'emprunt à l'anglais est aussi présent en France (Saint, 2013). Ces emprunts ont été influencés par l'emplacement géographique du Québec, ils s'inscrivent ainsi dans la variation diatopique. Cela est aussi le cas pour les québécismes, qui sont des mots étant uniques au vocabulaire québécois. Le vocabulaire employé dépend aussi des registres de langue (Bigot, 2017), qui font partie de la variation diaphasique (Protais, 2003). Les mots utilisés par les locuteurs du français au Québec ne seront pas les mêmes dans tous les contextes. En effet, par exemple, dans la langue familière on retrouve des mots comme *pogner* et *char*, qui sont l'équivalent de *prendre* et *voiture* en langue standard (Blondeau et Tremblay, 2022). Au Québec, ce vocabulaire est généralement connu par les locuteurs francophones natifs, mais dans le cas des apprenants de FLS, un enseignement de ce vocabulaire est nécessaire (Detey, 2017).

2.1.3 L'enseignement de la variation lexicale en classe de FLS

En classe de langues, il est conseillé d'aborder la variation (notamment le vernaculaire), à l'aide de matériel didactique authentique (Calinon, 2009; Detey, 2017; Veilleux, 2012). En effet, le matériel didactique audiovisuel de français langue étrangère (FLE) ne propose pas, ou très peu, de situations familières (Detey,

2017). Les dialogues proposés sont souvent basés sur la grammaire de l'écrit (Veilleux, 2012). Cependant, plusieurs manuels précisent que le français de référence n'est pas nécessairement le meilleur français et parfois il y a une petite section sur les variations phonétiques ou lexicales (Falkert, 2019). Pour enseigner la variation, Bibeau et Germain (1983) appuient l'utilisation de matériel authentique et proposent d'utiliser une approche communicative, car « une pédagogie orientée vers la communication et l'utilisation de documents authentiques modifie le contenu de l'enseignement et peut entraîner une tolérance plus grande à l'égard des formes plus familières ou plus courantes de la langue » (p.526). Le développement de la compétence de communication implique la connaissance des formes linguistiques, mais aussi ses règles d'usage sociales, c'est-à-dire savoir quelles formes utilisées dans quelles situations et avec qui (Hymes, 1972). La dimension sociolinguistique est d'ailleurs une des composantes de la compétence communicative (Celce-Murcia, 2007).

Selon l'étude de Veilleux (2012), au Québec, l'enseignement en francisation se fait généralement en registre de français standard d'abord, puis les enseignants instaurent le vernaculaire progressivement. En revanche, l'auteure ajoute que certaines variantes sont tout de même présentées dès les niveaux débutants, telles que les contractions (ex. : *je suis, chuis, voire chu*). Pour ce qui est de l'enseignement de la variation lexicale, Protais (2003) stipule que l'enseignant de langue seconde devrait seulement parler des variétés lexicales les plus fréquentes qui sont présentes dans les manuels scolaires ou dans la langue parlée, car la variation est un champ très large, alors il faut se concentrer sur ce que les apprenants côtoient le plus souvent. Bogaards (1994), précise à ce sujet qu'il y a deux types de critères à prendre en compte pour choisir quel vocabulaire enseigner en classe : les critères pédagogiques et les critères linguistiques. Les premiers réfèrent aux objectifs du cours de langue, aux besoins communicatifs des apprenants et au temps disponible pour l'enseignement du vocabulaire. Les autres incluent le choix de vocabulaire à enseigner selon la fréquence d'utilisation des mots, la disponibilité (les mots qui ne sont pas nécessairement utilisés souvent, mais qui représentent des réalités courantes, comme « le métro »), la familiarité (mesure de l'importance donnée aux mots par les locuteurs), l'inclusion (choisir un mot plus large pour désigner un concept plus précis, comme « un siège » pour désigner un divan), l'extension (toutes les significations d'un mot), la composition (les mots composés) et la définition (les mots qui sont souvent utiles pour définir des concepts). Bogaards (1994) et Steffens et Baiwir (2021) affirment qu'enseigner aux apprenants du vocabulaire en se basant sur ces critères linguistiques peut être bénéfique pour eux dans leurs interactions quotidiennes parce qu'ils pourront se rapprocher de la réalité des locuteurs francophones natifs tout en ayant plus de facilité à les comprendre et à se faire comprendre.

Dans son livre, Bogaards (1994) fait un amalgame des études et des écrits en didactique du vocabulaire et propose une série d'étapes pour enseigner le vocabulaire aux apprenants en langue seconde. Ce modèle, quoique présenté il y a une trentaine d'années, est toujours d'actualité et encore cité dans beaucoup d'ouvrage puisqu'il se positionne dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères. La première est la présentation, l'enseignant doit présenter les mots en partant de la forme vers le sens pour de nouveaux mots ou du sens vers la forme lorsque l'apprenant cherche un mot pour exprimer un concept. Pour cela, l'enseignant peut mettre les mots en contexte dans une phrase ou se baser sur un texte où l'on retrouve ces mots (Cuq, 2004). Bogaards (1994) explique que les apprenants devraient lire les mots étudiés quelques fois dans un texte avant de les produire et de pratiquer la prononciation de ceux-ci en contexte. Cuq (2004) précise que cette lecture devrait être guidée avec des exercices pour être plus efficace. La lecture de texte peut aussi être combinée avec l'écoute de document sonore (Armand, 2009). La deuxième étape du livre de Bogaards (1994) est la sémantisation : les mots sont soit traduits dans la langue maternelle des apprenants ou soit expliqués et définis à l'aide de la langue seconde ou de moyens non verbaux, ce qui aide l'apprenant à établir une relation entre la forme et le sens (Lindqvist et Ramnäs, 2016). Pour la troisième étape, Bogaards (1994) suggère de faire déduire aux apprenants le sens des mots à partir du contexte dans un texte écrit (Luste-Chaa, 2009). Puis, Bogaards (1994) précise qu'une fois que l'apprenant a émis une hypothèse, il doit la vérifier à l'aide d'un dictionnaire ou d'une autre ressource. Le fait d'ajouter une étape qui demande un effort cognitif supplémentaire pourrait augmenter les chances de rétention du vocabulaire (Gazerani, 2017). Bogaards (1994) spécifie que cette dernière étape n'est pas recommandée par tous et dépend du niveau des apprenants et de la qualité du texte utilisé. De plus, elle ne pourrait pas être une méthode unique d'enseignement du vocabulaire, mais peut favoriser l'apprentissage si elle est combinée à d'autres méthodes (Cuq, 2004). Par la suite, Bogaards (1994) explique qu'une fois que les apprenants se sont familiarisés avec le vocabulaire, l'enseignant peut présenter des exercices pour consolider leurs connaissances. Pour pratiquer la production, les apprenants peuvent par exemple remplir des textes à trous à l'aide d'une liste de mots (Cuq, 2004) ou réagir verbalement à des mises en situation créées dans le but de leur faire produire les mots appris (Armand, 2009).

Protais (2003) propose plusieurs pistes didactiques pour enseigner le vocabulaire. Pour enseigner les mots qui ont une très forte charge culturelle, comme le vernaculaire québécois, il suggère d'utiliser l'approche socioculturelle. En effet, l'enseignement du vocabulaire est lié à l'enseignement de la culture. Selon cette approche, pour aider l'apprenant à prendre conscience des usages, notamment lexicaux, liés aux registres

de langue, l'enseignant doit faire des activités de repérage et de réécriture, ainsi que des jeux de rôle. De plus, pour placer les aspects de la variation du français québécois dans sa culture, l'enseignant doit faire l'étude de leurs origines et trouver des équivalents avec le français de référence⁵. L'auteur explique que cela permettra à l'enseignant de montrer aux apprenants la diversité linguistique de la francophonie. Pour cela, celui-ci doit présenter une attitude d'ouverture envers les différents usages. Selon l'auteur, la compétence lexicale est particulièrement importante dans l'enseignement de la variation, parce que c'est elle qui fonde la cohérence et la cohésion du discours. Pour l'enseigner, l'enseignant doit utiliser des stratégies et des activités variées pour englober les différentes variétés linguistiques. En plus, les enseignants doivent offrir aux apprenants plus d'opportunités d'entrer en contact avec des locuteurs natifs et des documents authentiques pour découvrir les variations. Cela doit être fait en prenant en compte les différences individuelles de chacun, notamment en ce qui concerne leurs attitudes quant à la langue apprise (Dörnyei et Skehan, 2003).

2.2 Attitudes linguistiques

Le concept d'attitude est d'abord apparu dans la psychologie sociale avec entre autres la définition d'Allport (1935) : « Une attitude est un état mental et neuronal de préparation à répondre, organisé à travers l'expérience, qui exerce une influence directrice ou dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent⁶ » (p. 810, notre traduction). Plusieurs années plus tard, toujours en psychologie sociale, Gardner (1979), ajoute que l'attitude serait une réaction évaluatrice sur un référent basé sur des croyances ou des opinions sur ce même référent. Ensuite, les attitudes auraient une dimension intrinsèque et extrinsèque, car selon la définition d'Ajzen (1988) le concept d'attitude serait une disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution ou d'un événement. L'auteur précise que l'attitude ne peut pas être observée directement, et ne peut être ainsi qu'inférée selon des réponses mesurables, telles que des comportements verbaux ou non verbaux. Ces comportements plus facilement observables sont exprimés par Oppenheim (1982) comme étant les stéréotypes, les croyances, les réactions verbales, les idées, les opinions, la mémoire sélective et l'expression d'émotion de colère ou de contentement.

⁵ Protais (2003) utilise le terme *français commun* dans son article.

⁶ Traduit 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) ».

Ada et Baker (2001) expliquent qu'il y a trois types d'attitudes qu'une société peut avoir envers la variation qui influence ensuite les attitudes de chacun. Il y aurait tout d'abord l'attitude évolutionniste, basée dans les théories de Darwin, qui stipule que seules les langues les plus fortes qui démontrent une utilité dans le marché mondial survivent. Celle-ci écrase les variations pour garder une seule forme de langue. Ensuite, toujours selon Ada et Baker (2001), la seconde attitude est le conservatisme qui considère qu'il faut protéger les différentes formes des langues dans des territoires déterminés. Enfin, les auteurs stipulent que la troisième attitude nommée préservationniste se différencie de la précédente parce que son intérêt est de maintenir le statut social sans s'intéresser à l'évolution de celle-ci. Ainsi, ces mouvements de pensées sociétales envers les langues affectent les attitudes des gens (Lasagabaster, 2006). En effet, Boudreau et Dubois rapportent que les attitudes linguistiques sont « tributaires des conditions sociales, politiques et économiques dans lesquelles vivent les communautés » (2005, p. 213). Ainsi, la place de la variation dans une société affecte comment celle-ci est perçue par les locuteurs.

Dans l'enseignement du français langue seconde, les attitudes étudiées sont celles en lien avec la langue, c'est-à-dire les attitudes linguistiques. Dubois *et al.* (2007, p. 57) les définissent comme « l'ensemble des opinions explicites ou implicites sur l'usage d'une langue ». Elles ont une place importante en langue seconde parce qu'elles affectent les choix et comportements des apprenants (Arnold, 2006). Différents facteurs affectent les attitudes. Cela est le cas tout d'abord de l'enseignant, qui influence les attitudes des apprenants. L'enseignant peut notamment influencer les attitudes de ses apprenants en renforçant de façon positive l'utilisation de la variation, en la rendant plus accessible à ses apprenants et en lui donnant un statut social plus important (Lasagabaster, 2006). À l'inverse, selon l'auteur le renforcement négatif de celle-ci en interdisant son utilisation peut produire un changement d'attitude négatif.

Toutefois, l'enseignant n'est pas le seul acteur exerçant une influence sur les attitudes des apprenants, qui proviennent aussi de leurs expériences personnelles et de leur contact avec la langue cible (Garrett, 2010; Lasagabaster, 2006). Par exemple, les personnes proches des apprenants, tels que leurs familles, amis, et camarades de classe, ainsi que les médias, jouent un rôle sur leurs attitudes (Lasagabaster, 2006). Selon cet auteur, les attitudes ne sont ainsi pas innées, mais elles s'acquièrent et se transforment avec le temps. Arnold (2006) précise qu'elles tendent à conserver une certaine stabilité, mais qu'elles peuvent tout de même subir des modifications, notamment en classe si l'enseignant se place dans un processus de remise en question de ses propres croyances et d'ouverture à l'acquisition de nouvelles. Cela inclut les attitudes des apprenants envers la langue cible et ses locuteurs (Dewaele, 2006). Entrer en contact avec la

communauté linguistique et utiliser la langue cible peut en effet influencer les attitudes, mais aussi la motivation des apprenants (Gardner, 1985). De plus, le temps de résidence dans la communauté de la langue d'apprentissage peut aussi influencer les attitudes et la motivation à apprendre celle-ci (Gardner, 1985; Kircher, 2009). Selon Dörnyei (2009), l'attitude des apprenants envers la langue cible et leur apprentissage de cette langue peuvent avoir un impact significatif sur leur réussite en tant qu'apprenant de langue étrangère. Par conséquent, il est important pour les enseignants de langues étrangères de comprendre et de prendre en compte l'attitude de leurs apprenants lors de la conception de leurs programmes d'enseignement et de leurs stratégies pédagogiques. Ainsi, en ayant recours à différentes méthodes d'enseignement de la variation, l'enseignant peut influencer les attitudes des apprenants et ainsi leurs choix linguistiques, puisque les attitudes déterminent des jugements sur les langues et les façons de les parler et celles-ci agissent sur les choix d'usage (Calvet, 2009). Il reste toujours à savoir comment l'enseignant les influence. Certaines recherches ont déjà essayé d'observer ce phénomène.

2.3 Recensions des écrits

La recherche sur l'impact de l'enseignement de la variation au Québec reste limitée. Toutefois, certaines études nous éclairent déjà quant aux attitudes (2.3.1) et choix lexicaux des apprenants (2.3.2).

2.3.1 Les attitudes des apprenants de FLS envers le français québécois

L'étude de Calinon (2009), menée auprès d'apprenants (110) intermédiaires et avancés en francisation, s'intéressait à leur point de vue sur les fonctions des langues à Montréal, sur les motivations et projets entourant les cours de francisation, sur leur utilisation des langues dans leur vie quotidienne, sur leur appartenance sociale et sur leur intégration. L'âge moyen des apprenants était de 36 ans et ils avaient différentes langues premières (ex. : espagnol, mandarin, roumain ...). Les réponses ont été obtenues dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. La plupart des apprenants avaient une attitude négative envers le français québécois. En fait, les participants affirment que le français québécois familier est très peu présent en classe, à l'oral comme à l'écrit. Il apparaît seulement sporadiquement et aucune séquence d'apprentissage n'est réservée par l'enseignant à ce sujet ce qui fait que 14,5% des apprenants ne pouvaient donner d'exemples précis de ce qu'ils avaient appris. Pour continuer, l'auteure affirme que les apprenants n'arrivent pas à séparer les expressions idiomatiques seulement québécoises de celles qui sont aussi présentes en France. En effet, l'auteure suggère l'hypothèse que les apprenants ne peuvent pas identifier les caractéristiques qui différencient le français québécois du reste de la francophonie parce qu'ils associeraient le français québécois avec le registre familier. Selon l'auteure, il est possible que si la

variation faisait l'objet d'une séquence didactique en classe, les apprenants auraient une meilleure compréhension des différences linguistiques entre les pays francophones et que cela influencerait positivement leurs attitudes envers le français québécois qui est perçu comme une mauvaise forme du français. L'auteure ajoute que cela serait aussi bénéfique pour leur compréhension orale, puisque 40% des apprenants de l'étude démontrent un intérêt à développer cette compétence en français québécois. En classe, les apprenants n'ont pas beaucoup de contact avec la communauté francophone. Alors, pour pallier le manque de contact avec les locuteurs natifs, 83% des participants regardent la télévision en français. L'auteure spécifie cependant que dans les médias québécois la langue utilisée est standard, ce qui réduit les opportunités d'entendre le registre familier. Ainsi, le français québécois familier est peu présent dans la vie des apprenants, ailleurs que dans les interactions extrascolaires, cela renforce leur rejet de ce registre selon Calinon (2009). Dans cette étude, seuls 3,5% des participants ayant une bonne compétence linguistique affirment explicitement associer le français québécois familier à un niveau socioprofessionnel inférieur, mais des commentaires négatifs envers le français québécois familier ont été émis par beaucoup de participants. En revanche, la majorité des participants désirent apprendre et connaître le français québécois standard et familier, parce que cela est un facteur essentiel à leur intégration à la société québécoise selon Calinon (2009). En somme, plusieurs participants avaient une attitude négative du français québécois, mais souhaitaient tout de même l'apprendre en classe.

Par ailleurs, l'étude de Kircher (2012) portait sur les attitudes de jeunes francophones, anglophones, allophones ainsi que bilingues français-anglais envers le français québécois et le français européen. Les participants étaient 160 étudiants au niveau collégial dont 70,6 % étaient des femmes et 29,4% étaient des hommes. Les résultats ont été obtenus selon la *matched guise* technique de Lambert *et al.* (1960). En effet, les participants ont écouté les enregistrements de trois locuteurs lisant chacun le même passage de prose trois fois, une fois en français québécois, une fois en français européen, et une fois en anglais. Les participants ne savaient pas qu'ils entendaient le même locuteur trois fois dans différentes variétés linguistiques, mais avaient plutôt l'impression qu'ils écoutaient une série de neuf locuteurs différents. Ils devaient ensuite évaluer les traits de personnalité de ces locuteurs sur des échelles de Likert à 5 niveaux. Les résultats ont montré que tous les participants ont jugé que les locuteurs du français québécois avaient « peu de chances d'aller plus loin dans la vie » que les locuteurs du français européen. De plus, il est à noter que la majorité des mots choisis par les anglophones (64,0 %), les bilingues français-anglais (52,3 %), les allophones (66,2 %) et une partie de ceux choisis par les francophones (23,2 %) pour décrire le français québécois étaient manifestement négatifs. Beaucoup de ces mots impliquent que les participants

considéraient le français québécois comme non standard et « impur ». D'autres mots fréquemment utilisés pour décrire les enregistrements présentant la variété de français québécois impliquent aussi que les locuteurs du français québécois auraient un faible niveau d'éducation. Cependant, les résultats indiquent que même si aucune des langues maternelles ne considérait le français québécois comme se prêtant mieux à l'expression de sentiments et d'émotions que le français européen, les participants ont tous jugé le français québécois comme étant une partie importante du patrimoine culturel du Québec. Les francophones ont également convenu que parler français québécois était important pour leur identité personnelle. Les autres groupes de langue maternelle, cependant, n'estimaient pas que ce soit le cas. De plus, une corrélation statistiquement significative a été trouvée entre la variété de français parlée par les répondants et leurs évaluations du français québécois dans le questionnaire : plus les participants jugeaient leur propre variété proche du français québécois, plus ils l'évaluaient favorablement. Globalement, les résultats obtenus au moyen du questionnaire suggèrent donc que les participants de tous les groupes de langue maternelle ont des attitudes plutôt négatives envers le français québécois en termes de statut, et les attitudes des allophones apparaissent encore plus négatives que celles des autres, bien que tous perçoivent cette variété linguistique comme faisant partie intégrante de la culture du Québec.

Dans l'étude de Damay (2018) sur les profils d'acculturation et les attitudes des apprenants envers le français québécois familier, les participants ($N = 25$) étaient des apprenants hispanophones de français langue seconde à l'université. Les participants étaient âgés de 25 à 55 ans et considéraient avoir un bon niveau de français. Les données de l'étude ont été recueillies grâce, d'une part, à un questionnaire en deux comportant des échelles de Likert portant sur les attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe; et à un questionnaire sur l'acculturation, d'autre part. La première partie du questionnaire sur les attitudes portait sur un enregistrement sonore d'une émission de télévision québécoise que les participants devaient juger si cela correspond à une variété de français qui est selon eux agréable à entendre et qu'ils aimeraient pratiquer dans leurs conversations quotidiennes. La deuxième partie du questionnaire sur les attitudes concernait plus spécifiquement sur la pertinence perçue de l'enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations quotidiennes. Dans cette étude, plus de 90% des apprenants trouvaient pertinent d'enseigner le français québécois familier. De plus, 68% affirment que les cours de français devraient leur permettre de comprendre les Québécois dans leur vie quotidienne et 4% affirment que ceux-ci devraient leur permettre de savoir parler comme les Québécois. Tandis que le reste (28%) trouvait les deux importants. Enfin, tous

les participants ont affirmé qu'ils aimeraient recevoir un enseignement sur le français québécois familier. Cela est probablement en lien avec le fait que 68% trouvent que le français familier entendu au Québec est difficile à comprendre, mais aussi que 76% trouvent ce registre agréable à entendre. Pour continuer, 24% des apprenants ont mentionné désirer parler le français québécois familier, tandis que 52% désirent le parler, mais cela ne serait pas leur premier choix de registre. Ce que les apprenants désirent apprendre en premier est le vocabulaire et les expressions, puis la prononciation et l'accent et par la suite les structures grammaticales. Ensuite, 68% avaient une attitude positive envers le français québécois familier et le considéraient comme du « bon français ». Enfin, 52% préféraient que l'enseignant soit locuteur du français québécois. Ainsi, dans cette étude les attitudes des apprenants envers le français québécois familier sont généralement positives. Cela va à l'encontre des résultats trouvés par Calinon (2009) qui montre des attitudes plus négatives envers le français québécois familier. Même si ces résultats semblent indiquer une évolution des attitudes linguistiques entre les deux études (réalisées à près de dix années d'intervalle), il faut prendre en compte que l'échantillon dans l'étude de Damay (2018) était relativement plus petit et homogène, ce qui pourrait avoir affecté les résultats.

Dans une autre étude sur les attitudes (Guertin, 2017), un des objectifs de recherche était de savoir à quel registre, formel (standard) ou informel (familier), les apprenants de FLS associent le français québécois. Les participants de l'étude étaient 16 hommes et 27 femmes ($N = 43$) hispanophones et latino-américains apprenant le FLS à Montréal aux niveaux intermédiaire et avancé. Les participants étaient âgés de 30 à 39 ans ($N = 29$), 18 à 29 ans ($N = 7$) et 40 à 50 ans ($N = 7$). La méthodologie de Lambert *et al.* (1960) appelé « matched-guise technique » a été utilisé pour cette étude, c'est-à-dire que les participants devaient écouter des enregistrements audios de descriptions spontanées d'image et de lectures de texte, puis ils devaient répondre à des questions en lien avec ceux-ci sur la provenance géographique des locutrices (France ou Québec) et sur leur intérêt à apprendre cette variété linguistique. Les résultats ont montré que la locutrice de France Marie a été associée en informel à la France par 53 % des participants, tandis qu'en style formel ce pourcentage augmente à 63 %. Pour l'autre locutrice française, Amélie, le registre informel a été identifié comme québécois par 60 % des participants, alors que le registre formel était perçu comme venant de France dans 70 % des cas. Ensuite, la Québécoise Mireille a été identifiée au français québécois par 93 % des participants pour l'informel, alors que pour le formel ce pourcentage descend à 58 %. Finalement, la locutrice québécoise Catherine a été perçue comme une Québécoise pour l'informel dans 77 % des réponses, alors que pour le formel 65 % l'ont identifiée à la France. Ainsi, les résultats montrent

que, globalement, les participants ont une perception erronée du français québécois, puisqu'ils associent plus le registre formel (standard) à la France et le registre informel (familier) au Québec.

Bien que réalisée dans un contexte non québécois (mais canadien), l'étude de Bouchard (2023) a conduit une recherche auprès de 94 apprenants de FLS à l'University of British Columbia sur les attitudes vis-à-vis de cinq variétés linguistiques de français (de Moncton, de la ville de Québec, de Vancouver [français langue seconde], d'Abidjan et de Paris). Les participants étaient en majorité des femmes ($N = 68$) et parlaient tous plusieurs langues. La majorité avait comme langue première l'anglais ($N = 51$) et a grandi au Canada ($N = 52$). Pour les autres, 32 venaient de l'Asie. Le temps d'apprentissage du français variait entre 1 an à plus de 16 ans. Lors du questionnaire sociodémographique, 56 participants ont affirmé préférer apprendre le français de France, 32 n'avaient pas de préférences et 6 ont répondu préférer apprendre le français québécois. L'étude a utilisé une méthode modifiée du « matched-guise test » (Lambert *et al.*, 1960). Les participants devaient écouter 10 enregistrements et réagir à des affirmations en lien avec ceux-ci (ex. : « cette personne est dynamique [...] cette personne est professionnelle (p.11) » [Notre traduction]). Les résultats ont montré que les participants avaient une préférence pour le français de France et du Québec pour les aspects généraux (« beau français, dynamique, agréable et sociale⁷ »). La même tendance pouvait être observée pour la perception du statut (« professionnel, meneur, éduqué⁸ »), le français de France et du Québec était mieux noté que les autres variétés linguistiques. De plus, le français de France et le français du Québec étaient selon les participants plus faciles à comprendre, et les locuteurs de ces variétés linguistiques étaient perçus comme plus susceptibles d'être de bons enseignants de français. L'auteure précise que les participants avaient des attitudes légèrement plus positives envers le français québécois que le français parisien, mais que la différence n'était pas significative. Ainsi, les résultats de cette étude contredisent ceux de certaines études antérieures (Calinon, 2009; Guertin, 2017) qui stipulent que les apprenants de FLS auraient des attitudes négatives envers le français québécois, mais il faut aussi prendre en compte que cette étude a été menée dans un contexte anglophone en Colombie-Britannique.

En résumé, notre revue de la littérature indique que les attitudes des apprenants de FLS envers la variation sont mixtes. Les apprenants ont différentes positions par rapport à leur vision du français québécois. Celles-ci dépendent notamment de leurs expériences et leur entourage (Calinon, 2009; Damay, 2018). Toutefois, des questions restent en suspens. Par exemple, ces études ne permettent pas de dire si

⁷ Notre traduction de «Beautiful french, dynamic, nice, social (p.12)»

⁸ Notre traduction de «Professional, leader, educated (p.15)»

l'enseignement de la variation lexicale à un effet sur les attitudes des apprenants, ou bien sur les choix d'usage, ce dont il sera question dans la section suivante.

2.3.2 Les choix d'usage de variation linguistique des apprenants de FLS

Une étude menée en France (Bartning et Forsberg Lundell, 2017) compare l'utilisation de différents aspects de la variation entre des apprenants avancés de français langue seconde suédophone et des locuteurs natifs. Les 10 participants natifs et les 10 participants suédophones de l'étude sont issus du même milieu socioculturel et ont tous au moins une formation secondaire et souvent aussi un diplôme universitaire. Les participants non natifs ont étudié le français pendant 2 à 6 ans en contexte scolaire. De plus, la plupart d'entre eux travaillent dans des contextes francophones et vivent avec des partenaires francophones. L'étude comporte une partie entrevue orale sur la vie, les études, la famille, le travail et sur les différences culturelles entre la France et la Suède. La deuxième partie est un jeu de rôle où un employé demande à son chef d'entreprise par téléphone l'autorisation de prolonger un congé au-delà du temps initialement prévu en raison du mariage de sa sœur. Les variations observées sont l'utilisation de ne pas, de nous au lieu de on, du tutoiement et de lexique non standard (familier). Les résultats ont montré que les locuteurs non natifs sont très semblables aux locuteurs natifs quoique légèrement plus formels dans leurs interactions, mais une différence a été trouvée dans le lexique familier pour ce qui est de la quantité de mots connus et utilisés. En effet, les locuteurs natifs ont un répertoire plus grand de mots familiers. Les auteures avancent que les ressemblances entre les deux groupes peuvent être dues au fait que les apprenants de français langue seconde sont de niveau très avancé et que leur intégration linguistique en dehors des cours est assez importante.

Pour continuer, une autre étude (Paternostro, 2016) menée à l'international en Suisse auprès de 214 lycéens apprenants de français langue seconde ou étrangère porte sur les attitudes envers le français et la variété qu'ils désirent parler. Les participants sont 76 garçons et 138 filles âgés en moyenne de 16,5 ans ayant fait environ 9 années d'études du français. L'étude a été réalisée à l'aide d'un questionnaire papier sur le français parlé en Suisse. Les résultats de cette étude suggèrent que les élèves associent le français qu'ils étudient à l'école au français standard (44%) et au français de France (39,5%), et non pas à la variation régionale (le français de Suisse). Il faut mentionner que 11% des élèves n'étaient pas en mesure d'identifier la variété étudiée. L'auteur avance que cela pourrait être le signe d'une absence de réflexion sur la variation à l'école. Ensuite, les apprenants affirment souhaiter parler comme un Français (62,5%) ou de façon neutre (21%) et non comme un Suisse romand (6,5%). Certains (7%) déclarent aussi vouloir

s'exprimer de façon neutre, mais avec quelques spécificités régionales. À noter qu'il est possible que le français standard ou neutre soit confondu par les apprenants avec le français de France, comme le font parfois les apprenants au Québec (Guertin, 2017). De plus, selon les apprenants de l'étude de Paternostro (2016), le français est important pour voyager (94%), pour étudier ou travailler (92,5%), pour interagir avec d'autres Suisses (70%), pour écouter de la musique (41%), pour regarder la télévision et s'informer (28,5%), pour rester en contact avec les amis (27%), pour naviguer sur Internet (12%), pour faire la fête et s'amuser (12%), pour interagir à l'armée (10%) et pour suivre la politique fédérale (11%). Seul 1% considèrent que le français n'est pas important. En résumé, les apprenants considèrent le français comme une langue importante dans différents aspects de la vie, mais ils préfèrent avoir un discours standard.

Par la suite, l'étude de Calinon (2009), dont nous avons discuté dans la section précédente, menée auprès d'apprenants intermédiaires et avancés en francisation, les participants affirment que le français québécois familier est très peu présent en classe et ne pouvaient donner d'exemples précis de ce qu'ils avaient appris. Ainsi, les apprenants essaient de produire des énoncés qui se rapprochent le plus possible de la forme grammaticale acceptée lorsqu'ils sont en classe, mais aussi en dehors de celle-ci. L'auteure avance que cela crée un discours moins fluide qui ne répond pas aux situations de communications auxquelles ils font face. L'auteure dit que cela entraîne des difficultés dans leur processus d'intégration linguistique. Cependant, 8% des participants ont décidé qu'ils parleraient le français québécois standard en y incorporant des éléments phonétiques et lexicaux du registre familier pour montrer leur appartenance à la communauté linguistique, peu importe leurs attitudes envers la langue. Pour continuer, toujours selon l'auteure, certains apprenants (12,5%) ne veulent pas parler le français québécois pour garder une identité personnelle plus large qui s'inscrit dans toute la francophonie, car ils ne sont pas prêts à s'identifier pleinement au Québec. En effet, selon eux parler le français québécois familier ne leur permettait pas d'accéder à un statut social élevé, de trouver un emploi qualifié et d'avoir des opportunités de vie dans le reste de la francophonie. Ainsi, les raisons qui amènent les apprenants à choisir rarement d'intégrer les variations dans leur langage peuvent être liées à la place de la variation en salle de classe et à leur niveau d'intégration linguistique.

Une étude de Beaulieu *et al.* (2017) portait sur l'effet de l'enseignement explicite de la forme interrogative totale en français laurentien (l'intonation montante suivie de la particule interrogative *tu*) sur les interactions quotidiennes des apprenants. L'étude comptait 46 apprenants avancés en français langue seconde. Les participants devaient répondre à un questionnaire portant sur leurs connaissances

antérieures de la variété de français qui leur avaient été enseignées explicitement en classe, et sur leurs utilisations futures de ces connaissances acquises. Les résultats ont montré que l'enseignement explicite de l'intonation montante suivie de la particule interrogative *tu* (ex. : Tu viens-tu?) a permis aux apprenants de découvrir qu'il y avait plus d'une façon de s'exprimer lorsqu'ils formulent des questions et de comprendre pour certains d'où venait cette formulation qu'ils entendaient parfois. De plus, plus de la moitié des apprenants (56%) ont affirmé vouloir intégrer leurs apprentissages à leur langue. Ils ont donné comme raison que cela leur permettrait d'adapter leurs énoncés aux différentes situations de communication de leur vie quotidienne, d'avoir un registre moins formel, de favoriser leur intégration linguistique et d'être plus compréhensible. Une participante a aussi affirmé qu'elle avait une opinion négative de l'intonation montante suivie de la particule interrogative –*tu* avant de recevoir le cours sur la variation, mais que celle-ci a modifié son opinion et qu'elle désirait maintenant intégrer cette locution. Les autres participants (15%) qui ne voulaient pas utiliser la forme laurentienne ont expliqué que ce n'était pas naturel pour eux de parler ainsi et qu'ils ne se sentaient pas assez québécois pour l'utiliser. Aussi, d'autres (11%) ont exprimé que cette forme ne répondait pas à leurs besoins communicatifs. Certains (9%) ont mentionné qu'ils n'avaient pas l'impression d'avoir un niveau assez élevé en français pour être en mesure d'utiliser correctement cette variante. Enfin, une participante (2%) a expliqué qu'elle préférerait parler dans un registre formel dans sa langue première, donc elle voulait garder cette habitude en français aussi. Tous ces participants (37%) ont donc refusé d'utiliser la variante dans leur discours oral pour des raisons personnelles et non parce qu'ils avaient une attitude négative envers celle-ci. En effet, seulement trois participants ont une attitude négative envers la variation apprise et ont décidé de ne pas l'utiliser, car celle-ci était considérée comme étant du « mauvais français ». Ainsi, les choix d'usage des apprenants de l'étude ne sont généralement pas causés par une attitude négative envers la langue ou les locuteurs.

L'étude de Guertin (2017), dont nous avons parlé dans la section précédente, visait à répondre à une autre question de recherche sur la langue cible de préférence des participants de FLS entre le français québécois et le français de France, selon les registres formel (standard) ou informel (familier). Les résultats démontrent une préférence envers le registre formel pour les quatre locutrices (2 françaises et 2 québécoises). Les participants de l'étude avaient préalablement associé 69% des pistes audios informelles au français québécois et 60% des pistes audios formelles au français de France. En réalité, le pourcentage pour chaque registre était de 50% en français de France et 50% en français québécois. Ainsi, les participants préfèrent apprendre le registre formel (standard) qu'ils associent en majorité au français de

France. L’auteure met en lien le fait que ce que les apprenants désirent apprendre serait aussi ce qu’ils désirent parler.

En somme, l’enseignement de la variation peut affecter les choix linguistiques (Beaulieu *et al.*, 2017 ; Calinon, 2009 ; Charunrochana, 2019), mais il y a aussi d’autres facteurs qui influencent ces choix, comme probablement les attitudes (Guertin, 2017), le désir de s’intégrer (Beaulieu *et al.*, 2017; Calinon, 2009), le désir de voyager (Paternostro, 2016), les visées socioprofessionnelles (Calinon, 2009 ; Paternostro, 2016), les besoins communicatifs (Beaulieu *et al.*, 2017 ; Paternostro, 2016), et le niveau des apprenants (Bartning et Forsberg Lundell, 2017). De plus, un apprenant peut décider de ne pas utiliser la variation sans avoir d’attitudes négatives envers celle-ci (Beaulieu *et al.*, 2017). D’ailleurs, cela n’a pas encore été observé en lien avec la variation lexicale. Enfin, il est important de mentionner que la plupart des études décrites dans notre recension des écrits rapportent les attitudes et les choix linguistiques des apprenants de FLS sur le français québécois, mais elles ne sont pas toutes en lien avec l’enseignement de la variation, parce que cela est encore un domaine peu exploré. Ces observations nous amènent à nos questions de recherche.

2.4 Questions de recherche

D’après notre recension de la littérature, on peut faire l’hypothèse que l’enseignement explicite de la variation aiderait à forger des attitudes positives vis-à-vis de celle-ci, et conduirait à l’usage de différents registres de langue chez les apprenants de langues. En revanche, il y a une lacune dans la recherche actuellement au sujet de l’impact de la variation lexicale. Nous proposons donc les questions de recherche suivante :

- Comment l’enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier affecte-t-il les attitudes linguistiques des apprenants ?
- Comment l’enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier affecte-t-il les choix d’usage de certaines expressions québécoises par les apprenants ?

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Cette section servira à expliquer comment nous avons procédé pour répondre aux questions de recherches de notre étude. Pour commencer, nous parlerons du type d'étude que nous ferons (3.1), puis nous présenterons les participants (3.2), ensuite nous décrirons les instruments de mesure qui seront utilisés (3.3), pour continuer nous expliquerons le déroulement de la recherche (3.4), par la suite nous présenterons comment nous allons traiter et analyser les données (3.5) et finalement nous nous pencherons sur les considérations éthiques à prendre pour l'étude (3.6).

3.1 Type d'étude

Pour répondre à notre objectif de recherche, qui est d'observer l'impact de l'enseignement explicite de la variation linguistique de certains québécoisismes familiers sur les attitudes des apprenants en francisation quant à ces variations et sur leurs choix linguistiques, nous avons fait une étude quasi-expérimentale reposant sur des données quantitatives. En effet, cette étude est quasi-expérimentale, puisqu'elle consiste à décrire à analyser les attitudes et les choix de deux groupes intacts (groupe témoin, groupe expérimental) avant et après une pratique éducative, dans ce cas-ci l'enseignement explicite de la variation lexicale, à l'aide d'un prétest et d'un post-test différé (Thouin, 2014).

3.2 Participants

L'étude a été menée auprès de 23 apprenants intermédiaires adultes inscrits au programme de francisation UQÀM-MIFI à Montréal. Ce nombre a été décidé selon ce qui a été vu dans une étude antérieure (Damay, 2018) réalisée dans le même contexte, celui d'un mémoire universitaire. Les participants appartenaient à deux classes intactes, puisqu'il n'était pas possible d'assigner manuellement les participants à un groupe selon leur profil sans perturber leur cursus scolaire, comme cela est souvent le cas dans le contexte d'étude menée dans le domaine de l'éducation (Fortin et Gagnon, 2022). Ainsi, une classe a constitué le groupe témoin, qui a rempli les questionnaires sans recevoir l'enseignement explicite de la variation. L'autre classe a pris le rôle du groupe expérimental, qui a rempli les questionnaires avant et après avoir reçu l'enseignement explicite. Le groupe expérimental (Groupe 0) était composé de 11 participants, dont 2 hommes et 9 femmes, âgés de 25 à 49 ans, ayant comme langue maternelle le mandarin ($n = 2$), l'espagnol ($n = 1$), l'ukrainien ($n = 1$), le portugais ($n = 2$), le turc ($n = 1$), le persan ($n = 3$) et le russe ($n = 1$). Pour ce qui est du groupe contrôle (Groupe 1), celui-ci était constitué de 12 participants, dont 5 hommes et 7 femmes, âgés de 21 à 50 ans, ayant comme langue maternelle le malayalam ($n = 1$),

le mandarin ($n = 4$), le tagalog ($n = 1$), le coréen ($n = 1$), l'espagnol ($n = 3$), l'ukrainien ($n = 1$) et le roumain ($n = 1$). Les critères de sélection de sélection des participants étaient liés à la diversité linguistique. Nous avons choisi des participants ayant différentes langues maternelles, mais ceux-ci ne sont pas représentatifs des personnes immigrantes admises au Québec de 2017 à 2021 et présentes en janvier 2023 qui résident dans la région administrative de Montréal (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2023). En effet, la majorité de nos participants proviennent de l'Asie (61%), ce qui est le double des chiffres recensés par le gouvernement pour l'Asie (33,2%). De plus, nous n'avons aucun participant provenant de l'Afrique. Cependant, les deux groupes sont presque identiques pour ce qui est des continents d'origine; Amérique (Groupe 0 $n = 3$, Groupe 1 $n = 3$), Asie (Groupe 0 $n = 7$, Groupe 1 $n = 7$) et Europe (Groupe 0 $n = 1$, Groupe 1 $n = 2$). Ensuite, au début de la collecte de donnée, les participants étaient tous au niveau 8 du Programme d'études du MELS en francisation. Nous avons choisi ce niveau puisqu'ils commencent à partir du niveau 5 à apprendre officiellement les expressions idiomatiques, qui sont des locutions typiquement québécoises et francophones (p. ex. : Il pleut à boire debout, avoir des fourmis dans les jambes, donner sa langue au chat, etc. (MELS, 2015), donc ils étaient tous censés avoir une connaissance de base en lexicologie québécoise. Même si le programme de francisation ne prescrit pas de québécismes propres au registre familier, nous avons décidé de choisir ce niveau pour introduire le vernaculaire québécois pour suivre la progression des apprentissages prévue par le programme. En effet, les expressions idiomatiques et le vernaculaire ne renvoient pas aux mêmes choses, mais ils se rejoignent au sens qu'ils représentent tous deux des locutions qui sont propres à une langue en particulier.

3.3 Instruments de collecte de données

Afin de récolter les données de cette étude, nous avons utilisé deux questionnaires écrits. Le premier questionnaire est un questionnaire pour recenser les données sociodémographiques des participants (3.3.1). Le deuxième questionnaire porte sur les attitudes envers le français québécois familier et les choix d'usage lexicaux (3.3.2).

3.3.1 Questionnaire sociodémographique

Un questionnaire sociodémographique (voir Annexe A), hébergé sur *LimeSurvey* et inspiré de celui de Damay (2018), a été remis à tous les participants au début de l'étude. Il est composé d'items qui nous ont permis d'obtenir entre autres des informations sur l'âge, le sexe, le temps de résidence au Québec, le pays d'origine, la langue maternelle, la principale langue parlée à la maison et la fréquence de l'utilisation du français dans la vie quotidienne. Aussi, une sous-section sonde les participants sur leur apprentissage du

français avant leur arrivée au Québec et dans leur classe de francisation actuelle. Cela permet de savoir s'ils ont été exposés au français québécois par le passé et s'ils ont déjà reçu de l'enseignement explicite sur les particularités du français québécois. De plus, nous leur avons demandé d'évaluer leur compréhension orale du français à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, ainsi que leur niveau perçu en production orale sur une échelle allant de 1 à 6 (1 = pas du tout ; 6 = énormément). Le but était d'observer s'il existait un lien entre leur compétence déclarée en compréhension orale et leurs attitudes, ainsi qu'entre leur perception de leur performance en production orale et leurs choix linguistiques.

3.3.2 Questionnaire sur les attitudes et choix lexicaux

Pour connaître les attitudes des apprenants de français langue seconde envers le français québécois familier et leurs choix lexicaux à l'oral, nous avons élaboré un questionnaire en ligne sur *LimeSurvey* qui traite des deux points (voir Annexe B), inspirés de ceux de Damay (2018), Gagné et Popica (2017), Guertin (2016), et de Kircher (2012). Le questionnaire était disponible en français et en anglais afin de s'assurer de leur compréhension des énoncés. Le questionnaire comporte une liste de mots du vocabulaire québécois familier auxquels les participants ont dû réagir (*blonde, chum, bibitte, char, pogner, chialer, chicane, jaser, niaiser, cruiser, choquer, être cramper, bobette, gougounes, frette*). Certaines questions sur les attitudes et sur les choix lexicaux sont des affirmations à réponse selon une échelle de Likert à six modalités (1. Tout à fait d'accord, 2. D'accord, 3. Un peu d'accords, 4. Un peu en désaccord, 5. En désaccord, 6. Tout à fait en désaccord). Par exemple, pour les attitudes nous utiliserons entre autres l'affirmation « je trouve que le français québécois familier est agréable à entendre. (Annexe B) », qui démontre le niveau d'*agréabilité* (Guertin, 2016), c'est-à-dire le niveau d'harmonie sonore perçue selon la modalité choisie sur l'échelle. D'autres questions sur les choix lexicaux sont à choix de réponse suivie d'une demande d'explication (ex. : « As-tu déjà utilisé des mots de la liste dans tes conversations quotidiennes? Si oui, pour quelle(s) raisons? (Annexe B) »). En s'inspirant de la méthodologie de French et Beaulieu (2020), ce questionnaire a été présenté deux fois au groupe expérimental. Une première fois (Test 1) avant les trois ateliers d'enseignement explicite de la variation étudiée (voir la section 3.4.2), pour cerner les connaissances antérieures, les attitudes et les choix d'usage antérieurs des participants sur le français québécois familier. Puis, une deuxième fois (Test 2) après l'enseignement explicite de la variation pour observer l'évolution de leur attitude envers le français québécois familier et les raisons qui les motivent à intégrer ou non le vocabulaire enseigné. Le groupe témoin a aussi rempli le questionnaire deux fois, mais n'a pas reçu l'enseignement explicite. Les participants ont eu une période de 30 minutes pour répondre au questionnaire. Avant d'avoir été rempli par les participants, ce questionnaire a été validé par des experts

en didactique des langues et a été mis à l'essai auprès d'apprenants en francisation de niveau intermédiaire.

3.4 Déroutement de la recherche

Afin de tester l'effet de l'enseignement explicite de la variation lexicale sur les attitudes et choix d'usage lexicaux des participants, nous proposons une intervention didactique sous la forme de trois ateliers sur l'enseignement de mot appartenant au registre québécois familier. Nous avons d'abord fait un choix pour les mots à enseigner (3.4.1). Ensuite, nous avons spécifié la méthode d'enseignement qui sera utilisée (3.4.2). Puis, nous évoquons enfin le calendrier de la recherche (3.4.3).

3.4.1 Choix du vocabulaire à enseigner

Pour choisir le vocabulaire qui a été enseigné en classe dans cette étude, nous nous sommes basés sur le principe qu'il devrait être composé de mots qui sont fréquemment utilisés par les locuteurs (Bogaards, 1994; Calinon, 2009; Protais, 2003). Malheureusement, il n'existe toujours pas de dictionnaire complet comprenant les différentes variétés lexicales du français québécois familier (Bigot, 2021), mais Bogaards (1994) souligne que les locuteurs natifs sont capables de faire une estimation fiable de la fréquence des mots. Donc le vocabulaire à l'étude a été sélectionné selon les mots qui sont assez connus pour être dans le corpus disponible en ligne *Usito* et selon des expériences personnelles avec les locuteurs francophones nés au Québec. Ainsi, les mots enseignés dans les ateliers sont : *blonde, chum, bibitte, char, pogner, chialer, chicane, jaser, niaiser, cruiser, choquer, être cramper, bobette, gougounes* et *frette*.

3.4.2 Méthode d'enseignement

L'enseignement explicite du vocabulaire québécois familier a été fait par l'enseignante des participants du groupe expérimental pour ne pas perturber leurs habitudes d'apprentissage. Aussi, cela a permis d'éviter qu'il y ait des biais liés aux réactions compensatoires des participants ou de désirabilité, c'est-à-dire que les participants modifient leurs comportements ou leurs réponses aux questionnaires en réaction au remplacement de leur enseignante par une chercheuse (Fortin et Gagnon, 2022). Nous avons choisi de faire trois ateliers visant à travailler les stratégies cognitives, tel que dans l'étude de Harmon *et al.* (2010), qui portait sur les attitudes des étudiants universitaires francophones quant au contact entre leur langue maternelle et l'anglais. Les stratégies retenues pour nos ateliers étaient: identifier les mots inconnus, examiner les significations des mots à l'aide d'un dictionnaire ou du contexte et associer ces significations

en créant un texte. Nous avons rencontré l’enseignante en amont pour lui expliquer les modalités quant à cet enseignement explicite de la variation (voir Annexe C). Le vocabulaire a été enseigné selon les approches de Bogaards (1994) et de Protais (2003). Le premier atelier consiste à présenter les mots de la forme vers le sens en les mettant en contexte dans une phrase, en expliquant leur origine historique et en trouvant en grand groupe des équivalents en français de référence ou dans leur langue maternelle. Cela a été réalisé à l’aide d’une présentation PowerPoint où chaque mot était accompagné d’une définition, de leur origine historique et d’une image pour mettre le mot en contexte. Puis, au deuxième atelier, les apprenants lisent un texte comprenant les mots à l’étude. À l’aide d’un tableau, ils doivent les repérer et les définir en se basant sur le contexte, ainsi que sur ce qu’ils ont appris au premier atelier. Ensuite, pour le troisième atelier, l’enseignante fait une activité de création d’un dialogue qui inclut les mots à l’étude, en équipe de 3 ou 4. Puis, les apprenants font un jeu de rôle en présentant leur dialogue à la classe.

3.4.3 Calendrier de la recherche

Notre recherche a commencé en mai 2023 avec la demande de certificat éthique et se poursuivra jusqu’au début de l’analyse des résultats en janvier 2024. Le tableau 3.1 présente plus en détail les différentes étapes de la recherche.

Tableau 3.1 Principales étapes de la recherche.

Création des outils de collecte de données	Janvier 2023
Création des ateliers	Janvier 2023
Demande de certificat éthique UQAM	Mai 2023
Prise de contact avec l'enseignante et approbation éthique de son établissement	Juillet 2023
Distribution du questionnaire sociodémographique et du premier questionnaire sur les attitudes et usages au groupe témoin et expérimental	Le cours précédant le premier atelier (septembre 2023)
Période d'intervention	Septembre et octobre 2023 Intervention: trois cours de 30 minutes chacun.
Distribution du deuxième questionnaire sur les attitudes et usages au groupe expérimental et au groupe témoin	À la suite du troisième atelier, deux semaines plus tard (octobre 2023).
Analyse des résultats	Janvier à avril 2024
Rédaction des résultats et de la discussion	Mai à août 2024

3.5 Traitement et analyse des données

L'approche de cette recherche est quantitative. Les données quantitatives représentent les attitudes et les choix lexicaux des apprenants, ainsi que les informations sociodémographiques. Les attitudes et les choix lexicaux sont analysés selon leur moyenne sur l'échelle de Likert et selon leur fréquence au premier et au deuxième questionnaire. Ainsi, nous avons pu observer s'il y avait une évolution entre les deux passations. Avant le début de l'étude, il a été vérifié auprès d'une statisticienne de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) la possibilité de traiter les échelles de Likert selon des moyennes plutôt qu'en termes de fréquence. Les données ont aussi été recueillies à l'aide de questions à choix de réponses comportant une modalité « autre » ouverte. Ces données qualitatives ont été analysées et codées de manière semi-ouverte (Thouin, 2014) afin de déterminer les facteurs qui peuvent influencer les attitudes et choix d'usage.

3.6 Considérations éthiques

Pour s'assurer que cette étude réponde aux critères éthiques, elle a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'UQAM (CIEREH) et elle a été autorisée par l'établissement partenaire, le programme de francisation UQAM-MIFI. Aussi, au début de l'étude, les participants devront remplir un formulaire de consentement, qui a été approuvé par le comité. De plus, pour conserver l'anonymat des participants, des pseudonymes seront utilisés pour l'analyse et la discussion des résultats. Enfin, les données seront conservées dans un ordinateur protégé par un mot de passe pendant la durée de l'étude et seront supprimées après une période de 2 ans.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, nous présentons les résultats quantitatifs en lien avec les questions de recherche. Plus précisément, nous rapportons d'abord les connaissances des mots propres au français québécois par les participants (4.1). Puis, nous traitons de l'impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois sur les attitudes des participants envers le français québécois familial (4.2). Ensuite, nous évoquons l'impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familial sur les choix d'usage lexicaux (4.3) des mots présentés (4.3.1) et les raisons de leur choix d'usage (4.3.2) ou de non-usage (4.3.3). Pour continuer, nous précisons les choix d'usage de québécismes dans le quotidien (4.3.4) et les raisons de ces choix (4.3.5). Pour poursuivre, nous présentons l'inclination des participants à parler le français québécois familial dans leur quotidien (4.3.6). Enfin, nous résumons le tout dans une synthèse des résultats (4.4).

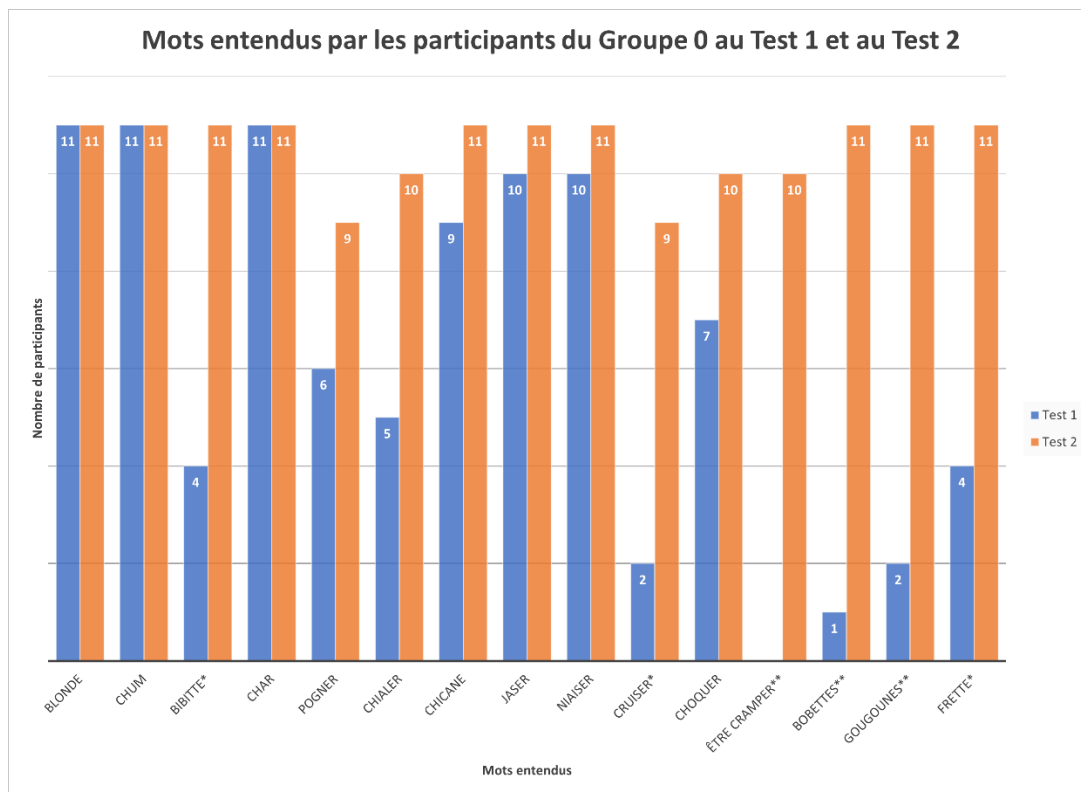
4.1 Connaissance des mots propres au français québécois par les participants

Le questionnaire commençait par une question qui n'était pas en lien direct avec les questions de recherche, mais qui permettait d'avoir une idée des connaissances des apprenants sur le français québécois familial avant l'intervention proposée. Les participants devaient cocher les mots de la liste présentée qu'ils avaient déjà entendus. Un test de khi-carré a été effectué afin de déterminer s'il existait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 1. En rappel, le groupe 0 a rempli le questionnaire avant et après avoir reçu l'enseignement explicite sur le vocabulaire français québécois familial et le groupe 1 a rempli le questionnaire deux fois, mais n'a pas reçu d'enseignement explicite.

Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes en termes de connaissance initiale des mots à l'étude. En effet, les valeurs des variables *blonde* et *chum* sont constantes, c'est-à-dire que les résultats sont identiques, alors il n'y a pas de différence significative et pour les variables; *bibitte*, $\chi^2(1) = 2,11$, $p > 0,05$, *char*, $\chi^2(1) = 0,96$, $p > 0,05$, *pogner*, $\chi^2(1) = 0,05$, $p > 0,05$, *chialer*, $\chi^2(1) = 2,25$, $p > 0,05$, *chicane*, $\chi^2(1) = 0,01$, $p > 0,05$, *jaser*, $\chi^2(1) = 3,16$, $p > 0,05$, *niaiser*, $\chi^2(1) = 1,01$, $p > 0,05$, *cruiser*, $\chi^2(1) = 1,50$, $p > 0,05$, *choquer*, $\chi^2(1) = 0,02$, $p > 0,05$, *être cramper*, $\chi^2(1) = 3,16$, $p > 0,05$, *bobettes*, $\chi^2(1) = 0,01$, $p > 0,05$, *gougounes*, $\chi^2(1) = 0,49$, $p > 0,05$, et *frette*, $\chi^2(1) = 0,35$, $p > 0,05$, les différences sont non significatives. Autrement dit, avant l'intervention, les deux groupes étaient comparables en termes de connaissance initiale des mots à l'étude.

Par ailleurs, le test de McNemar présenté à la Figure 4.1 a montré que le nombre de participants du Groupe 0 ayant affirmé avoir déjà entendu les mots de la liste a augmenté de façon significative ($p < 0,05$) du Test 1 au Test 2 (soit, après l'enseignement des mots lors des ateliers) pour les mots ; *bibitte*, *cruiser*, *être crammer*, *bobettes*, *gougounes* et *frette*. Le nombre de participants ayant affirmé avoir déjà entendu les mots a augmenté de façon non significative ($p > 0,05$) du Test 1 au Test 2 pour les mots ; *pogner*, *chialer*, *chicane*, *jaser*, *niaiser* et *choquer*. Le nombre de participants ayant affirmé avoir déjà entendu les mots est resté le même ($p > 0,05$) du Test 1 au Test 2 pour les mots *blonde*, *chum* et *char*, qui avaient déjà été entendus par tous les participants du groupe 0.

Figure 4.1 Fréquence des mots entendus par les participants du Groupe 0 au Test 1 et Test 2

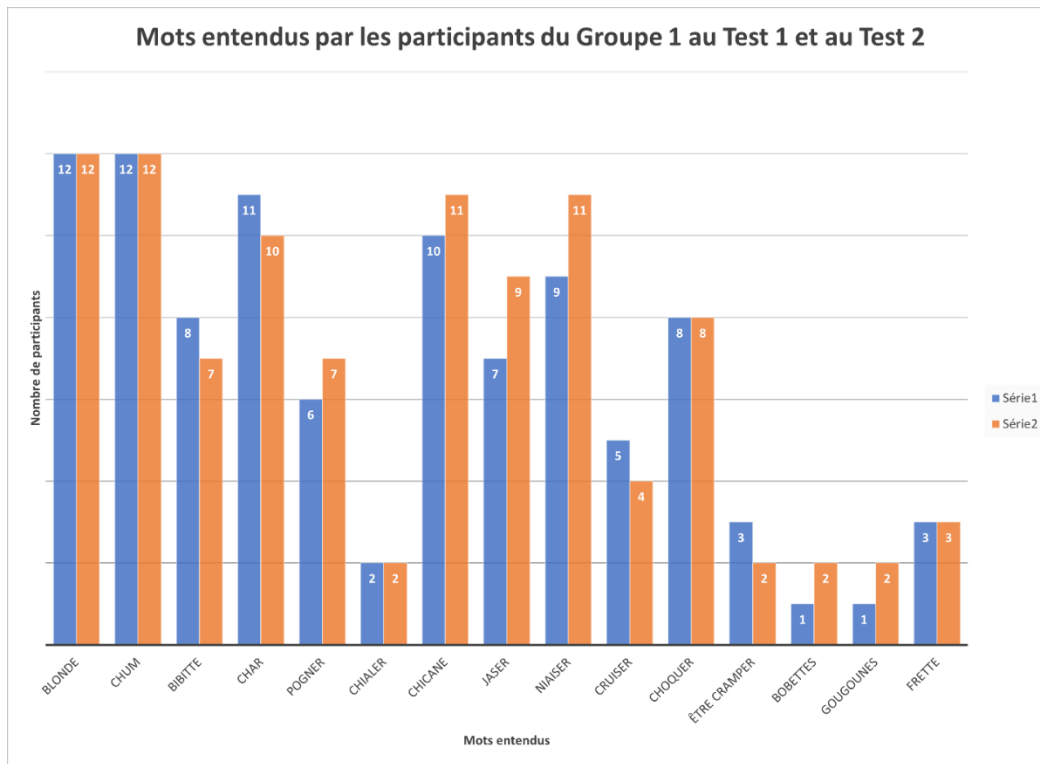


Note : * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

Le test de McNemar, présenté à la Figure 4.2, a quant à lui montré que le nombre de participants du Groupe 1 ayant affirmé avoir déjà entendu les mots de la liste a augmenté de façon non significative ($p > 0,05$) du Test 1 au Test 2 pour les mots ; *pogner*, *chicane*, *jaser*, *niaiser*, *bobettes* et *gougounes*. Le nombre de participants ayant affirmé avoir déjà entendu les mots est resté le même ($p > 0,05$) du Test 1 au Test 2 pour les mots ; *blonde*, *chum*, *chialer*, *choquer* et *frette*. Le nombre de participants ayant affirmé

avoir déjà entendu les mots a diminué de façon non significative ($p > 0,05$) du Test 1 au Test 2 pour les mots ; *bibitte*, *char*, *cruiser* et *être cramper*.

Figure 4.2 Fréquence des mots entendus par les participants du Groupe 1 au Test 1 et Test 2



Enfin, un test de khi-carré a été effectué pour déterminer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 2 concernant les mots entendus déclarés. Le test a indiqué qu'il existait une différence significative pour les variables; *bibitte*, $\chi^2(1) = 5,86$, $p < 0,05$, *chialer*, $\chi^2(1) = 12,68$, $p < 0,001$, *cruiser*, $\chi^2(1) = 5,49$, $p < 0,05$, *être cramper*, $\chi^2(1) = 12,68$, $p < 0,001$, *bobettes*, $\chi^2(1) = 16,22$, $p < 0,001$, *gougounes*, $\chi^2(1) = 16,22$, $p < 0,001$, et *frette*, $\chi^2(1) = 13,55$, $p < 0,001$. Le test de khi-carré a montré qu'il n'y avait pas de différence significative ($p > 0,05$) pour les variables *blonde* et *chum*, puisque les valeurs des variables sont constantes, et pour les variables; *char*, $\chi^2(1) = 2,01$, $p > 0,05$, *pogner*, $\chi^2(1) = 1,50$, $p > 0,05$, *chicane*, $\chi^2(1) = 0,96$, $p > 0,05$, *jaser*, $\chi^2(1) = 3,16$, $p > 0,05$, *niaiser*, $\chi^2(1) = 0,96$, $p > 0,05$, et *choquer*, $\chi^2(1) = 1,98$, $p > 0,05$, les différences sont non significatives.

En somme, le nombre de participants du Groupe 0 ayant déclaré avoir déjà entendu les mots de la liste a augmenté de façon significative du Test 1 au Test 2 pour les mots ; *bibitte*, *cruiser*, *être cramper*, *bobettes*,

gougounes et *frette*. Tandis que les résultats pour le Groupe 1 n'ont pas changé de façon significative. Le test a aussi indiqué qu'il n'existait pas de différence significative entre les deux groupes au Test 1, mais qu'il y avait des différences significatives au Test 2 pour les variables; *bibitte*, *chialer*, *cruiser*, *être cramper*, *bobettes*, *gougounes* et *frette*.

4.2 Impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familial sur les attitudes linguistiques

Pour répondre à la première question de recherche, « Comment l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familial affecte-t-il les attitudes linguistiques des apprenants ? », nous présentons les résultats des attitudes des apprenants envers le français québécois familial selon leurs réponses à des énoncés.

Les participants ont répondu à des énoncés sur leurs attitudes envers le français québécois familial (FQF) selon une échelle de Likert à 6 degrés. Un test de Mann-Whitney a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 1. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes pour les variables suivantes : *FQF difficile à comprendre*, $U = 47,50$, $z = -1,28$, $p > 0,05$, $r = -0,27$, *FQF agréable à entendre*, $U = 45,00$, $z = -1,34$, $p > 0,05$, $r = -0,28$, *aime entendre les mots*, $U = 64,00$, $z = -0,13$, $p > 0,05$, $r = -0,03$, *enseigner FQF est pertinent*, $U = 63,00$, $z = -0,19$, $p > 0,05$, $r = -0,04$, et *niveau professionnel élevé*, $U = 63,00$, $z = -0,19$, $p > 0,05$, $r = -0,04$. Cependant, il y avait une différence significative pour la variable *FQF mauvais français*, $U = 25,00$, $z = -2,67$, $p = 0,008$, $r = -0,56$.

L'analyse de la moyenne et de l'écart type (ÉT) des sept variables pour le Groupe 0 et le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2 sont présentés dans le Tableau 4.1. L'analyse selon le test des rangs signés de Wilcoxon a montré pour le Groupe 0 que les attitudes sont plus positives au Test 2 de façon significative pour *FQF agréable à entendre*, $z = -2,23$, $p > 0,05$, $r = -0,67$, et non significative pour *FQF difficile à comprendre*, $z = -1,67$, $p > 0,05$, $r = -0,50$, *aime entendre les mots*, $z = -0,68$, $p > 0,05$, $r = -0,21$, et *niveau professionnel élevé*, $z = -0,38$, $p > 0,05$, $r = -0,11$. Tandis que les attitudes sont plus négatives pour le Groupe 0 au Test 2 de façon non significative pour *FQF mauvais français*, $z = -0,18$, $p > 0,05$, $r = -0,05$, et *enseigner FQF est pertinent*, $z = -0,59$, $p > 0,05$, $r = -0,18$.

L'analyse selon le test des rangs signés de Wilcoxon a montré pour le Groupe 1 que les attitudes sont plus positives au Test 2 de façon non significative pour *FQF difficile à comprendre*, $z = -0,71$, $p > 0,05$, $r = -0,20$,

et aime entendre les mots, $z = -0,91$, $p > 0,05$, $r = -0,26$. Tandis que les attitudes sont plus négatives pour le Groupe 1 au Test 2 de façon non significative pour *FQF agréable à entendre*, $z = -0,38$, $p > 0,05$, $r = -0,11$, *FQF mauvais français*, $z = -0,82$, $p > 0,05$, $r = -0,24$, *enseigner FQF est pertinent*, $z = -0,97$, $p > 0,05$, $r = -0,28$, et *niveau professionnel élevé*, $z = -0,33$, $p > 0,05$, $r = -0,10$.

Tableau 4.1 Moyenne et écart type des attitudes sur le français québécois familier du Groupe 0 et du Groupe 1 au Test 1 et au Test 2

Variable	Groupe 0				Groupe 1			
	Test 1		Test 2		Test 1		Test 2	
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT
FQF difficile à comprendre	1,7	0,6	2,1	0,8	2,0	0,7	2,4	1,1
FQF agréable à entendre	3,6	1,0	2,6	1,2	2,8	1,6	3,0	1,4
FQF mauvais français	4,4	1,1	4,3	1,3	5,5	0,7	5,3	0,8
Aime entendre les mots	2,5	1,3	2,1	0,8	2,6	1,6	2,2	1,2
Enseigner FQF est pertinent	1,9	0,8	2,1	0,7	2,0	1,5	2,4	1,5
Niveau professionnel élevé	3,2	1,3	2,9	1,4	2,9	1,2	3,0	1,5

Note : moyenne selon une échelle de Likert (1 = tout à fait d'accord, 2 = d'accord, 3 = un peu d'accords, 4 = un peu en désaccord, 5 = en désaccord, 6 = tout à fait en désaccord).

Un test de Mann-Whitney a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 2. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes pour les variables; *FQF difficile à comprendre*, $U = 65,00$, $z = -0,07$, $p > 0,05$, $r = -0,01$, *FQF agréable à entendre*, $U = 56,00$, $z = -0,63$, $p > 0,05$, $r = -0,13$, *aime entendre les mots*, $U = 59,50$, $z = -0,10$, $p > 0,05$, $r = -0,02$, *enseigner FQF est pertinent*, $U = 61,00$, $z = -0,32$, $p > 0,05$, $r = -0,07$, et *niveau professionnel élevé*, $U = 65,00$, $z = -0,06$, $p > 0,05$, $r = -0,01$. Cependant, il y avait une différence presque significative pour la variable *FQF mauvais français*, $U = 36,00$, $z = -1,93$, $p = 0,053$, $r = -0,40$.

En d'autres termes, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes au Test 1 et au Test 2, concernant l'impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier sur les attitudes linguistiques, sauf pour la variable *FQF mauvais français*, où il y avait

une différence significative au Test1 et presque significative ($p = 0,053$) au Test 2. De plus, les attitudes du Groupe 0 sont plus positives au Test 2 de façon significative pour *FQF agréable à entendre*. Tandis que les attitudes sont plus négatives pour le Groupe 1 au Test 2 de façon non significative pour *FQF agréable à entendre*. Pour continuer, les attitudes du Groupe 0 sont plus positives au Test 2 de façon non significative pour *niveau professionnel élevé*. Alors que les attitudes sont plus négatives pour le Groupe 1 au Test 2 de façon non significative pour cette variable. Ensuite, les attitudes sont plus positives de façon non significative au Test 2 pour les deux groupes pour les variables *FQF difficile à comprendre* et *aime entendre les mots*. Aussi, les attitudes sont plus négatives pour les deux groupes au Test 2 de façon non significative pour *FQF mauvais français* et *enseigner FQF est pertinent*.

4.3 Impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier sur les choix d'usage

Pour répondre à la deuxième question de recherche, « Comment l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier affecte-t-il les choix d'usage de certaines expressions québécoises par les apprenants ? », nous présentons les résultats des choix d'usage des mots présentés dans le questionnaire et les raisons de ces choix, ainsi que des choix d'usage d'autres québécismes dans le quotidien et les raisons de ces choix. Enfin, nous présentons les résultats en lien avec le niveau de désir des participants de parler le français québécois familier dans leur quotidien.

4.3.1 Usage dans le quotidien des mots présentés

L'analyse des fréquences des réponses des participants à la question : « As-tu déjà utilisé des mots de la liste dans tes conversations quotidiennes? » est présentée dans le Tableau 4.2. Il est à noter que les pourcentages du Tableau 4.2 n'atteignent pas 100%, car 2 participants, 1 sur 11 (9,1%) dans le Groupe 0 et 1 sur 12 (8,3%) dans le Groupe 1, ont été retirés de l'analyse parce que leurs réponses au Test 1 et au Test 2 étaient incohérentes⁹. Le test de McNemar a montré que les participants n'ont pas changé leur réponse à la question du Test 1 ($p > 0,05$) au Test 2 ($p > 0,05$) pour le Groupe 0 et le Groupe 1. Un test de khi-carré a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux

⁹ En effet, ces participants ont répondu « oui » à la question « As-tu déjà utilisé des mots de la liste dans tes conversations quotidiennes? » au Test 1, puis « non » au Test 2. Cela est incohérent, donc nous avons décidé de ne pas prendre en compte leurs réponses pour cette question et pour celles sur les justifications (4.2.2 et 4.2.3).

groupes. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes au Test 1, $\chi^2(1) = 0,69, p > 0,05$, ni au Test 2, $\chi^2(1) = 0,69, p > 0,05$.

Tableau 4.2 Fréquence des choix d'usage des mots de la liste par le Groupe 0 et le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2

	Test 1	Test 2	
		Oui	Non
Groupe 0	Oui	8 (72,7%)	0
	Non	0	2 (18,2%)
Groupe 1	Oui	7 (58,3%)	0
	Non	0	4 (33,3%)

Note : Le premier chiffre dans chaque case représente le nombre de participants et le deuxième chiffre le pourcentage sur le groupe en entier.

Les résultats montrent que 8 participants sur 11 (72,7%) du Groupe 0 et 7 participants sur 12 (58,3%) du Groupe 1 ont affirmé au Test 1 et au Test 2 avoir déjà utilisé des mots de la liste dans leurs conversations quotidiennes.

4.3.2 Justifications en lien avec l'usage quotidien des mots présentés

Les participants ayant répondu avoir déjà utilisé des mots de la liste dans leurs conversations quotidiennes devaient expliquer pour quelles raisons ils avaient fait ce choix. Un test de khi-carré a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 1. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes pour les variables suivantes : utilisation *pour avoir un discours moins formel*, $\chi^2(1) = 0,13, p > 0,05$, *pour s'intégrer auprès de la communauté*, $\chi^2(1) = 0,08, p > 0,05$, *pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs*, $\chi^2(1) = 1,61, p > 0,05$, *pour parler comme les locuteurs natifs*, $\chi^2(1) = 3,62, p > 0,05$, *pour avoir un registre moins formel*, $\chi^2(1) = 0,60, p > 0,05$, et *pour favoriser mon intégration*, $\chi^2(1) = 0,08, p > 0,05$.

L'analyse selon le test de McNemar présentée dans le Tableau 4.3 montre que certains participants du Groupe 0 ont changé leurs raisons de choix d'usage du Test 1 au Test 2 pour chacune des variables, mais cela de façon non significative ($p > 0,05$).

Tableau 4.3 Fréquence des raisons de choix d'usage des mots de la liste par le Groupe 0 au Test 1 et au Test 2

	Test 1	Test 2	
		Oui	Non
Pour avoir un discours moins formel	Oui	3 (27,3%)	2 (18,2%)
	Non	3 (27,3%)	0
Pour s'intégrer auprès de la communauté	Oui	2 (18,2%)	2 (18,2%)
	Non	2 (18,2%)	2 (18,2%)
Pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs	Oui	1 (9,1%)	1 (9,1%)
	Non	2 (18,2%)	4 (36,4%)
Pour parler comme les locuteurs natifs	Oui	3 (27,3%)	0
	Non	1 (9,1%)	4 (36,4%)
Pour avoir un registre moins formel	Oui	1 (9,1%)	0
	Non	2 (18,2%)	5 (45,5%)
Pour favoriser mon intégration	Oui	2 (18,2%)	2 (18,2%)
	Non	1 (9,1%)	3 (27,3%)

Note : Le premier chiffre représente le nombre de participants et le deuxième chiffre entre parenthèses le pourcentage sur le groupe en entier. Par exemple, la première ligne du tableau [usage des mots] *pour avoir un discours moins formel* montre que 5 (45,5%) participants du Groupe 0 ont rapporté *oui* au test 1 et 6 (54,6%) du Groupe 0 ont rapporté *oui* au test 2.¹⁰

L'analyse selon le test de McNemar présentée dans le Tableau 4.4 montre que certains participants du Groupe 1 ont changé leurs raisons de choix d'usage du Test 1 au Test 2 pour chacune des variables, mais cela de façon non significative ($p > 0,05$).

¹⁰ En d'autres termes, 3 participants ont répondu *oui* au test 1 puis *oui* au test 2, et 2 autres participants ont répondu *oui* au test 1 puis *non* au test 2 : $3 + 2 = 5$ (45,5%) participants du Groupe 0 ont rapporté *oui* au test 1. Selon le même raisonnement, 3 participants ont répondu *non* au test 1 puis *oui* au test 2, et 3 autres participants ont répondu *oui* au test 1 puis *oui* au test 2 : $3 + 3 = 6$ (54,6%) du Groupe 0 ont rapporté *oui* au test 2.

Tableau 4.4 Fréquence des raisons de choix d'usage des mots de la liste par le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2

	Test 1	Test 2	
		Oui	Non
Pour avoir un discours moins formel	Oui	2 (16,7%)	3 (25%)
	Non	1 (8,3%)	1 (8,3%)
Pour s'intégrer auprès de la communauté	Oui	3 (25%)	0
	Non	3 (25%)	1 (8,3%)
Pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs	Oui	4 (33,3%)	0
	Non	1 (8,3%)	2 (16,7%)
Pour parler comme les locuteurs natifs	Oui	3 (25%)	3 (25%)
	Non	1 (8,3%)	0
Pour avoir un registre moins formel	Oui	0	2 (16,7%)
	Non	2 (16,7%)	3 (25%)
Pour favoriser mon intégration	Oui	4 (33,3%)	0
	Non	2 (16,7%)	1 (8,3%)

Note : Le premier chiffre dans chaque case représente le nombre de participants et le deuxième chiffre le pourcentage sur le groupe en entier.

Un test de khi-carré a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 2. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes pour les variables suivantes : utilisation *pour avoir un discours moins formel*, $\chi^2(1) = 1,61$, $p > 0,05$, *pour s'intégrer auprès de la communauté*, $\chi^2(1) = 2,14$, $p > 0,05$, *pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs*, $\chi^2(1) = 1,73$, $p > 0,05$, *pour parler comme les locuteurs natifs*, $\chi^2(1) = 0,07$, $p > 0,05$, *pour avoir un registre moins formel*, $\chi^2(1) = 0,13$, $p > 0,05$, et *pour favoriser mon intégration*, $\chi^2(1) = 3,62$, $p > 0,05$.

En d'autres termes, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes au Test 1 et au Test 2 concernant l'usage quotidien déclaré des mots présentés, mais que certains participants pour chacun des groupes ont changé les réponses au questionnaire du Test 2, de façon non significative. Nous nous concentrerons donc sur les résultats obtenus au Test 2. Ainsi, lors du Test 2, 54,6% des participants du Groupe 0 ont affirmé utiliser les mots de la liste pour avoir un discours moins formel contre 25% pour le Groupe 1. De plus, 36,4% du Groupe 0 et 50% du Groupe 1 affirment au Test 2 faire ce choix pour s'intégrer auprès de la communauté. Ensuite, 27,3% des participants du Groupe 0 et 41,6% du Groupe

1 utilisent ses mots au Test 2 pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs. Par la suite, 36,4% des participants du Groupe 0 et 33,3% du Groupe 1 font ce choix au Test 2 pour parler comme les locuteurs natifs. En outre, 27,3% des participants du Groupe 0 et 16,7% du Groupe 1 déclarent au Test 2 employer ses mots pour avoir un registre moins formel. Enfin, 27,3% des participants du Groupe 0 et 50% du Groupe 1 utilise ses mots au Test 2 pour favoriser leur intégration.

4.3.3 Justifications en lien avec le non-usage quotidien des mots présentés

Les participants ayant répondu n'avoir jamais utilisé des mots de la liste dans leurs conversations quotidiennes devaient expliquer pour quelles raisons ils avaient fait ce choix. Un test de khi-carré a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 1. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative ($p > 0,05$) entre les deux groupes pour les variables dont les valeurs sont constantes; *personnes moins scolarisées*, *personnes venant de classe économique inférieure* et *mauvais français*, ainsi que pour les variables; *parce que je ne me sens pas encore assez québécois pour utiliser ces mots*, $\chi^2(1) = 2,40$, $p > 0,05$, *ne répond pas aux besoins communicatifs*, $\chi^2(1) = 0,00$, $p > 0,05$, *désire un langage plus formel*, $\chi^2(1) = 2,40$, $p > 0,05$, et *non naturel*, $\chi^2(1) = 1,50$, $p > 0,05$.

Par ailleurs, l'analyse selon le test de McNemar pour les participants ($n = 2$) du Groupe 0 ayant répondu « non » à la question « As-tu déjà utilisé des mots de la liste dans tes conversations quotidiennes? » montre qu'un participant sur deux a changé leurs réponses du Test 1 au Test 2 pour les variables; *ne répond pas aux besoins communicatifs*, *désir un langage plus formel* et *non naturel*, mais cela de façon non significative ($p > 0,05$).

Ensuite, l'analyse selon le test de McNemar pour les participants ($n = 4$) du Groupe 1 ayant répondu « non » à la question « As-tu déjà utilisé des mots de la liste dans tes conversations quotidiennes? » montre qu'un participant sur quatre a changé leurs réponses du Test 1 au Test 2 pour les variables ; *parce que je ne me sens pas encore assez Québécois pour utiliser ces mots* et *ne répond pas aux besoins communicatifs*, mais cela de façon non significative ($p > 0,05$).

Un test de khi-carré a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 2. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative ($p > 0,05$) entre les deux groupes pour les variables dont les valeurs sont constantes; *personnes moins scolarisées*,

personnes venant de classe économique inférieure, mauvais français et désire un langage plus formel, et pour les variables; parce que je ne me sens pas encore assez Québécois pour utiliser ces mots, $\chi^2(1) = 0,38$, $p > 0,05$, ne répond pas aux besoins communicatifs, $\chi^2(1) = 0,60$, $p > 0,05$, et non naturel, $\chi^2(1) = 0,00$, $p > 0,05$.

En d'autres termes, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes au Test 1 et au Test 2 concernant les raisons du non-usage déclaré des mots présentés, mais que certains participants pour chacun des groupes ont changé les réponses au questionnaire du Test 2, de façon non significative. Ainsi, lors du Test 2, 18,2% des participants du Groupe 0 et 25% du Groupe 1 ont affirmé ne pas utiliser les mots de la liste parce qu'ils ne se sentent pas encore assez Québécois pour le faire. De plus, au Test 2, aucun participant du Groupe 0 n'affirme faire ce choix parce que cela ne répond pas à leurs besoins communicatifs, tandis que 8,3% du Groupe 1 l'affirme. Ensuite, toujours lors du Test 2, 9,1% des participants du Groupe 0 et 16,7% du Groupe 1 n'utilisent pas ses mots parce que cela n'est pas naturel pour eux. Enfin, aucun participant n'a affirmé ne pas utiliser les mots de la liste parce qu'il pense que le français québécois familier est parlé par des personnes moins scolarisées ou venant de classe économique inférieure, ou bien que celui-ci correspond à un mauvais français. Ce choix ne vient pas non plus du fait que les participants désireraient avoir un langage plus formel.

4.3.4 Usage de québécisme dans le quotidien

L'analyse des fréquences des réponses des participants à la question : « As-tu déjà utilisé d'autres mots québécois dans tes conversations quotidiennes? » est présentée dans le Tableau 4.5. Le test de McNemar a montré que 4 participants du Groupe 0 et 5 participants du Groupe 1 ont changé leur réponse à la question du Test 1 au Test 2, mais cela de façon non significative ($p > 0,05$). Un test de khi-carré a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes au Test 1, $\chi^2(1) = 2,25$, $p > 0,05$, et au Test 2, $\chi^2(1) = 2,25$, $p > 0,05$.

Tableau 4.5 Fréquence des choix d'usage de québécoisme par le Groupe 0 et le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2

		Test 2	
	Test 1	Oui	Non
Groupe 0	Oui	2 (18,2%)	3 (27,3%)
	Non	1 (9,1%)	5 (45,5%)
Groupe 1	Oui	2 (16,7%)	0
	Non	5 (41,7%)	5 (41,7%)

Note : Le premier chiffre dans chaque case représente le nombre de participants et le deuxième chiffre le pourcentage sur le groupe en entier.

Les résultats montrent qu'au Test 2 3 participants du Groupe 0 et 7 participants du Groupe 1 ont affirmé avoir déjà utilisé d'autres mots québécois dans leurs conversations quotidiennes.

4.3.5 Justifications des choix d'usage de québécoismes dans le quotidien

Les participants ont déclaré s'ils utilisent des mots français québécois familiers dans leur quotidien, puis ils ont sélectionné pour quelles raisons ils font ces choix. Un test de khi-carré a été effectué pour déterminer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 1. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes pour les variables; *pour s'intégrer auprès de la communauté*, $\chi^2(1) = 0,52$, $p > 0,05$, *pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs*, $\chi^2(1) = 0,10$, $p > 0,05$, *pour parler comme les locuteurs natifs*, $\chi^2(1) = 0,16$, $p > 0,05$, *pour avoir un registre moins formel*, $\chi^2(1) = 0,01$, $p > 0,05$, et *pour favoriser mon intégration*, $\chi^2(1) = 0,43$, $p > 0,05$.

L'analyse selon le test de McNemar présenté dans le Tableau 4.6 montre que certains participants du Groupe 0 ont changé leurs raisons du Test 1 au Test 2 pour chacune des variables, mais cela de façon non significative ($p > 0,05$).

Tableau 4.6 Fréquence des raisons de choix d'usage de québécoisisme par le Groupe 0 au Test 1 et au Test 2

Variable	Test 1	Test 2	
		Oui	Non
Pour s'intégrer auprès de la communauté	Oui	2 (18,2%)	1 (9,1%)
	Non	2 (18,2%)	6 (54,5%)
Pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs	Oui	1 (9,1%)	2 (18,2%)
	Non	3 (27,3%)	5 (45,5%)
Pour parler comme les locuteurs natifs	Oui	2 (18,2%)	0
	Non	1 (9,1%)	8 (72,7%)
Pour avoir un registre moins formel	Oui	1 (9,1%)	1 (9,1%)
	Non	2 (18,2%)	7 (63,6%)
Pour favoriser mon intégration	Oui	2 (18,2%)	2 (18,2%)
	Non	1 (9,1%)	6 (54,5%)

Note : Le premier chiffre dans chaque case représente le nombre de participants et le deuxième chiffre le pourcentage sur le groupe en entier.

L'analyse selon le test de McNemar présenté dans le Tableau 4.7 montre que certains participants du Groupe 1 ont changé leurs raisons du Test 1 au Test 2 pour chacune des variables, mais cela de façon non significative ($p > 0,05$).

Tableau 4.7 Fréquence des raisons de choix d'usage de québécoisisme par le Groupe 1 au Test 1 et au Test 2

Variable	Test 1	Test 2	
		Oui	Non
Pour s'intégrer auprès de la communauté	Oui	3 (25%)	2 (16,7%)
	Non	3 (25%)	4 (33,3%)
Pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs	Oui	3 (25%)	1 (8,3%)
	Non	3 (25%)	5 (41,7%)
Pour parler comme les locuteurs natifs	Oui	2 (16,7%)	1 (8,3%)
	Non	4 (33,3%)	5 (41,7%)
Pour avoir un registre moins formel	Oui	1 (8,3%)	1 (8,3%)
	Non	1 (8,3%)	9 (75%)
Pour favoriser mon intégration	Oui	5 (41,7%)	1 (8,3%)
	Non	2 (16,7%)	4 (33,3%)

Note : Le premier chiffre dans chaque case représente le nombre de participants et le deuxième chiffre le pourcentage sur le groupe en entier.

Un test de khi-carré a été effectué pour démontrer s'il y avait une différence significative ($p < 0,05$) entre les deux groupes au Test 2. Le test a indiqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes pour les variables suivantes : utilisation *pour s'intégrer auprès de la communauté*, $\chi^2(1) = 0,43$, $p > 0,05$, *pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs*, $\chi^2(1) = 0,43$, $p > 0,05$, *pour parler comme les locuteurs natifs*, $\chi^2(1) = 1,25$, $p > 0,05$, *pour avoir un registre moins formel*, $\chi^2(1) = 0,38$, $p > 0,05$, et *pour favoriser mon intégration*, $\chi^2(1) = 2,25$, $p > 0,05$.

En d'autres termes, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes au Test 1 et au Test 2, concernant les justifications des choix d'usage des québécoisismes au quotidien, mais que certains participants pour chacun des groupes ont changé les réponses au questionnaire du Test 2, de façon non significative. Ainsi, lors du Test 2, 36,4% des participants du Groupe 0 ont affirmé utiliser les mots de la liste pour s'intégrer auprès de la communauté 50% pour le Groupe 1. De plus, 36,4% du Groupe 0 et 50% du Groupe 1 affirme faire ce choix pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs. Ensuite, 27,3% des participants du Groupe 0 et 50% du Groupe 1 utilisent ses mots pour parler comme les locuteurs natifs. Par la suite, 27,3% des participants du Groupe 0 et 16,6% du Groupe 1 font ce choix pour avoir un

registre moins formel. Enfin, 27,3% des participants du Groupe 0 et 58,4% du Groupe 1 utilise ses mots pour favoriser leur intégration.

4.3.6 Désir de parler le français québécois familier dans le quotidien

Les participants du Groupe 0 et du Groupe 1 ont répondu de façon positive à l'affirmation : « Ce français correspond au style de français que je veux pratiquer lors de mes conversations quotidiennes. » au Test 1 et au Test 2. Pour le Groupe 0, la moyenne selon l'échelle de Likert (1 = tout à fait d'accord à 6 = tout à fait en désaccord) est de 2,4 (ÉT = 1,0) au Test 1 et de 2,2 (ÉT = 0,9) au Test 2. L'analyse selon le test des rangs signés de Wilcoxon a montré pour le Groupe 0 que les attitudes sont plus positives au Test 2 de façon non significative, $z = 0,00$, $p > 0,05$, $r < 0,001$. Pour le Groupe 1, la moyenne est de 2,6 (ÉT = 1,3) au Test 1 et de 2,4 (ÉT = 1,3) au Test 2. L'analyse selon le test des rangs signés de Wilcoxon a montré pour le Groupe 1 que les attitudes sont plus positives au Test 2 de façon non significative, $z = -1,34$, $p > 0,05$, $r = -0,39$. Un test de Mann-Whitney a été effectué pour montrer qu'il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes au Test 1, $U = 56,00$, $z = -0,66$, $p > 0,05$, $r = -0,14$, et au Test 2, $U = 64,50$, $z = -0,32$, $p > 0,05$, $r = -0,07$. Ainsi, les deux groupes ont noté plus haut leur désir de pratiquer le français québécois familier au Test 2, mais cela de façon non significative.

4.4 Synthèse des résultats

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats à nos deux questions de recherche, à savoir :

- QR1 : Comment l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier affecte-t-il les attitudes linguistiques des apprenants ?
- QR2 : Comment l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier affecte-t-il les choix d'usage de certaines expressions québécoises par les apprenants ?

En rappel, deux groupes ont participé à l'étude. Le Groupe 0 ($n = 11$) a répondu à un questionnaire avant et après un enseignement explicite sur le vocabulaire français québécois familier et le Groupe 1 ($n = 12$) a répondu au même questionnaire à un intervalle de cinq semaines sans recevoir d'enseignement explicite.

Concernant la première question de recherche, les résultats en lien avec les attitudes des participants sur le français québécois familier montrent que les attitudes du Groupe 0 sont plus positives au Test 2 de façon

significative pour l'énoncé *Je trouve le français québécois familier agréable à entendre*. Tandis que les attitudes sont plus négatives pour le Groupe 1 au Test 2 de façon non significative. Aussi, les attitudes du Groupe 0 sont plus positives au Test 2 de façon non significative pour *J'associe ce français à un niveau professionnel élevé*, alors que les attitudes sont plus négatives pour le Groupe 1 au Test 2 de façon non significative pour cet énoncé. Ensuite, les attitudes sont plus positives de façon non significative au Test 2 pour les deux groupes pour les énoncés *Je trouve que le français familier entendu au Québec est difficile à comprendre* et *J'aime entendre les mots de la liste*. Enfin, les attitudes sont plus négatives pour les deux groupes au Test 2 de façon non significative pour *Je trouve que le français québécois familier est du mauvais français* et *L'enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations de tous les jours est pertinent*.

Concernant la deuxième question de recherche, nous remarquons qu'en somme, le nombre de participants du Groupe 0 ayant déclaré avoir déjà entendu les mots de la liste a augmenté de façon significative du Test 1 au Test 2 pour les mots ; *bibitte, cruiser, être cramper, bobettes, gougounes et frette*. Tandis que les résultats pour le Groupe 1 n'ont pas changé de façon significative. Aussi, les résultats en lien avec les choix linguistiques des participants montrent que 8 participants du Groupe 0 (soit 72,7%) et 7 participants du Groupe 1 (soit 58,3%) ont affirmé au Test 1 et au Test 2 avoir déjà utilisé des mots de la liste dans leurs conversations quotidiennes. Les raisons mentionnées sont, en ordre de popularité auprès des participants du Groupe 0 lors du Test 2, pour avoir un discours moins formel, pour s'intégrer auprès de la communauté, pour parler comme les locuteurs natifs et pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs. Tandis que pour le Groupe 1, les raisons en ordre d'importance sont : pour favoriser leur intégration, pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs, pour parler comme les locuteurs natifs et pour avoir un discours moins formel. Ensuite, les quelques participants ($n = 6$) qui ont affirmé ne pas utiliser les mots de la liste affirment qu'ils ne le font pas parce qu'ils ne se sentent pas encore assez Québécois pour le faire et parce que cela n'est pas naturel pour eux. Le Groupe 1 a aussi mentionné faire ce choix parce que cela ne répond pas à leurs besoins communicatifs. Par la suite, les résultats montrent qu'au Test 2, 3 participants du Groupe 0 (27,3%) et 7 participants du Groupe 1 (58,3%) ont affirmé avoir déjà utilisé d'autres mots québécois dans leurs conversations quotidiennes. Les raisons nommées sont : pour s'intégrer auprès de la communauté, pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs, pour parler comme les locuteurs natifs et pour avoir un registre moins formel. Pour continuer, les deux groupes ont noté plus haut au Test 2 leur désir de pratiquer le français québécois familier, mais cela de façon non significative.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans cette section, nous mettrons nos résultats sur l'impact de l'enseignement explicite du vocabulaire français québécois familier sur leurs attitudes linguistiques (5.1) et sur les choix d'usage des apprenants (5.2) en lien avec les études antérieures recensées dans les sections précédentes.

5.1 L'impact de l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier sur les attitudes linguistiques

Selon les résultats, obtenus à l'aide d'un questionnaire en ligne rempli avant et après l'enseignement explicite de vocabulaire français québécois familier, pour la question de recherche « Comment l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier affecte-t-il les attitudes linguistiques des apprenants ? », les deux groupes avaient une attitude similaire envers le français québécois familier au début de l'étude. Cependant, le groupe témoin avait une tendance plus positive pour l'idée que le français québécois familier est du bon français que le groupe expérimental au début et à la fin de l'étude. En revanche, le groupe expérimental était aussi en désaccord avec le fait que le français québécois familier serait du mauvais français et le considérait ainsi plus comme « bon français », tel que vu dans l'étude de Damay (2018). Selon Calinon (2009), l'enseignement de la variation pourrait amener les apprenants à avoir une meilleure compréhension des différences linguistiques entre les pays francophones et que cela influencerait positivement leurs attitudes envers le français québécois pour que celui-ci ne soit plus perçu comme une mauvaise forme du français. L'auteure ajoute que cela serait aussi bénéfique pour leur compréhension orale. Dans le cadre de notre étude, il faut mentionner que les participants du groupe témoin ont noté plus haut leur compréhension du français en classe et en dehors de la classe que le groupe expérimental lors du questionnaire sociodémographique. Ceci pourrait avoir eu un impact sur les attitudes des participants puisqu'il est plus difficile de porter un jugement sur une langue lorsque nous n'avons pas l'impression de bien la comprendre (Boyer, 2001).

En revanche, nous n'avons pas observé de corrélation entre les compétences déclarées en compréhension orale des participants et leurs attitudes. Cela peut être dû au fait que le nombre de participants de notre étude est limité. À long terme, les attitudes des apprenants envers la langue cible et leur apprentissage de cette langue peuvent avoir un impact significatif sur leur réussite (Dörnyei, 2009). Évidemment, comme dans l'étude de Damay (2023), les deux groupes ont mentionné que le français québécois familier est

difficile à comprendre, mais ils ont aussi tous deux eu une attitude plus positive au deuxième questionnaire. Ceci peut être causé par le fait que les deux groupes ont reçu des cours sur d'autres aspects du français québécois familier en classe en dehors du contexte de l'étude, bien que nous ayons pris les précautions d'usage à ce sujet en nous coordonnant avec l'enseignante participante. Il pourrait aussi avoir une influence venant de l'extérieur de la classe, comme avec la télévision ou le contact avec des locuteurs natifs (Lasagabaster, 2006).

Comme conclu dans l'étude de Charunrochana (2019), après avoir reçu l'enseignement explicite, le groupe expérimental jugeait plus positivement la variation pour certaines caractéristiques du locuteur. En effet, ceux-ci trouvaient de façon significative le français québécois familier plus agréable à entendre. Ces résultats suivent ceux de Damay (2018) et de Bouchard (2023). Cela pourrait être en lien avec une amélioration de leur compréhension, ou avec le fait qu'ils comprennent mieux l'origine de ces mots et comment les utiliser ou simplement avec le fait d'y être plus en contact lors de l'enseignement explicite. En effet, la recherche sur l'enseignement-apprentissage de la variation (voir, par exemple : Protais, 2003) dit qu'en mettant l'accent sur l'histoire de la langue les apprenants pourront faire plus facilement des liens avec les aspects sociaux de celle-ci. Par exemple, ils comprendront ainsi quand et comment utiliser certains mots lors de leurs interactions et prendront conscience que les mots qu'ils choisissent communiquent de l'information sur leur identité (Pekarek Doehler, 2000). À l'opposé, le groupe témoin a noté plus négativement le degré d'« agréabilité » au deuxième questionnaire.

Concernant les attitudes sur le statut de la variation, en moyenne, les participants ont répondu positivement au fait qu'ils associent le français québécois familier à un niveau professionnel élevé. Ces résultats coïncident avec ceux de Calinon (2009) et Bouchard (2023), mais sont à l'inverse de ce que proposaient certains participants de l'étude de Kircher (2012). Cette différence pourrait être causée par la différence au niveau scolaire des participants, qui était au collège et ainsi plus jeune (18,3 ans) dans le cas de l'étude de Kircher (2012). Par ailleurs, les deux groupes affirment aimer entendre les mots de la liste et cela encore plus lors du deuxième questionnaire. Ceci est intéressant puisque les apprenants du groupe témoin ne devraient pas avoir entendu souvent ses mots entre les deux passations de questionnaire, mais leurs attitudes sont tout de même plus positives. Cependant, ce changement n'est pas statistiquement significatif, et pourrait donc être attribuable à différents facteurs, tels que l'état d'esprit en lien avec l'humeur des participants, qui on le sait influence les attitudes linguistiques (Agaesse, 2018). Enfin, comme dans l'étude de Damay (2018), les deux groupes sont en accord avec le fait que l'enseignement du français

québécois familier est pertinent. Ainsi, les attitudes des apprenants envers le français québécois familier sont généralement positives. Étant donné la taille limitée de notre échantillon, il resterait à confirmer que ces attitudes positives sont généralisables à l'ensemble de la population d'apprenants de francisation.

5.2 L'impact de l'enseignement explicite du vocabulaire propre au français québécois familier sur les choix d'usage de certaines expressions québécoises par les apprenants

Selon les résultats obtenus, à l'aide d'un questionnaire en ligne au début de l'étude, pour la question de recherche « Comment l'enseignement explicite de vocabulaire propre au français québécois familier affecte-t-il les choix d'usage de certaines expressions québécoises par les apprenants ? », les deux groupes étaient similaires avant l'enseignement explicite du vocabulaire. Cependant, à la deuxième passation du questionnaire après l'enseignement explicite du vocabulaire, il y a eu un changement significatif pour le nombre de mots de la liste que les participants du groupe expérimental (Groupe 0) ont rapporté avoir entendu. Ce changement se voit entre autres particulièrement pour les mots; *bibitte*, *cruiser*, *être cramper*, *bobettes*, *gougounes* et *frette*. Tandis que les résultats pour le Groupe 1 n'ont pas changé de façon significative. Ainsi, les groupes ont des différences significatives au Test 2 pour les mots; *bibitte*, *chialer*, *cruiser*, *être cramper*, *bobettes*, *gougounes* et *frette*. Cela n'est pas surprenant puisque les chances que le groupe témoin (Groupe 1) rencontre ces mots dans leur quotidien au courant des cinq semaines de l'étude et qu'ils les comprennent assez pour pouvoir les reconnaître par la suite sont assez minces. En effet, en lien avec ce point, il est pertinent de noter qu'après une exposition relativement courte, les apprenants du groupe expérimental ont reconnu les mots enseignés, alors qu'on sait que plusieurs expositions sont nécessaires pour mémoriser les mots (Nation, 2001). Cela démontre l'importance de mettre en contact les apprenants avec du vocabulaire québécois familier, parce qu'ils ne sont pas nécessairement en contact avec celui-ci en dehors de la classe (Calinon, 2009) et que ce registre fait partie de notre culture (Kircher, 2012). En outre, connaître plus de mots familiers peut aider les apprenants à communiquer avec les locuteurs natifs en dehors des cours, puisque ceux-ci vont généralement utiliser un plus grand vocabulaire familier dans leurs conversations informelles (Bartning et Forsberg Lundell, 2017).

Par ailleurs, les résultats de l'étude ne montrent pas que l'enseignement explicite du vocabulaire français québécois familier a un impact sur les choix d'usage des apprenants, contrairement à l'étude de Beaulieu *et al.* (2017). Dans cette dernière, la majorité des apprenants ont affirmé vouloir intégrer leurs apprentissages à leur manière de parler pour adapter leurs énoncés aux différentes situations de communication de leur vie quotidienne, pour avoir un discours moins formel, pour favoriser leur

intégration à la communauté linguistique, pour mieux se faire comprendre par les locuteurs et pour parler comme des locuteurs natifs. Cependant, l'étude nous a permis de voir que même si aucun participant n'a changé ses habitudes langagières pendant l'étude en utilisant les nouveaux mots appris dans leurs conversations quotidiennes, nous avons pu obtenir plus d'informations sur les raisons de leurs choix linguistiques. Il est possible que cela soit dû à la durée relativement courte de l'intervention (3 semaines) et qu'il y ait pu y avoir des changements si elle avait été menée sur un plus long terme en raison d'une exposition davantage fréquente aux mots (Nation, 2001). Par ailleurs, nous tenons à préciser qu'un des buts de l'étude était d'observer si l'enseignement explicite avait un impact sur les choix linguistiques des apprenants, mais que nous ne désirions pas nécessairement que les apprenants modifient leur langage. Les objectifs de l'enseignement explicite du français québécois familier sont d'offrir la possibilité d'incorporer à leur vocabulaire ce qu'ils apprennent en classe pour faciliter leur intégration (Calinon, 2009) et d'aider les apprenants à mieux comprendre les locuteurs du Québec. Effectivement, parmi les participants ayant affirmé avoir déjà utilisé des mots de la liste dans leurs conversations quotidiennes, la majorité a mentionné faire cela pour favoriser leur intégration. Seulement trois participants sur huit du groupe expérimental et un participant sur sept du groupe témoin ont répondu que cela n'était pas en lien avec leur intégration à la société québécoise. Cela va à l'inverse des résultats de Calinon (2009) où les apprenants préféraient utiliser un registre plus formel et standard parce qu'ils n'étaient pas beaucoup en contact avec le français québécois familier. Il est possible que le fait que les apprenants soient plus en contact avec le français québécois familier en classe et que celui-ci soit déstigmatisé par l'enseignant les amène à comprendre le rôle de la compréhension et la production orales dans les deux registres dans leur intégration sociale et linguistique (Calinon, 2009). Selon l'auteure, cela serait une évolution vers une plus grande ouverture envers le français québécois familier qui amènerait les apprenants à le pratiquer au lieu de simplement vouloir l'apprendre. De plus, dans notre étude, plusieurs participants ont mentionné utiliser ses mots pour avoir un registre moins formel. Cela est plus présent dans le groupe expérimental où nous pouvons aussi voir plus de participants qui ont ajouté cette raison au deuxième questionnaire. Dans les études précédentes, ce point est mitigé. En effet, dans les études de French et Beaulieu (2016), de Guertin (2017) et de Paternostro (2016), les apprenants de français langue seconde préfèrent apprendre le français formel, tandis qu'une partie des participants dans French et Beaulieu (2020) et plus de la moitié de ceux dans Beaulieu *et al.* (2017) voulaient intégrer la variation étudiée pour avoir un discours moins formel. Cela est probablement lié au fait que le français québécois est souvent considéré comme informel par les apprenants (Guertin, 2017). Ce qui expliquerait pourquoi la moitié des participants

de chacun de nos groupes précise faire ses choix linguistiques pour parler comme des locuteurs natifs. Cela est aussi en lien avec le désir de s'intégrer à la société québécoise (Calinon, 2009).

Il faut mentionner que dans le groupe expérimental, moins de personnes associent leur choix à un désir de se faire comprendre par les locuteurs natifs. Tandis que pour le groupe témoin ce nombre est plus élevé. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que certains participants ($n = 2$) n'associent pas le fait de parler comme un locuteur natif avec le fait de se faire comprendre par eux. Ceci peut s'expliquer par le fait que les expériences communicatives antérieures des participants avec les locuteurs natifs peuvent avoir eu un impact sur ce choix. Effectivement, dans l'étude de French et Beaulieu (2016), les apprenants de niveau avancé préféraient utiliser un langage plus formel, car selon eux les locuteurs natifs n'arrivaient pas à bien les comprendre à cause de leur accent étranger. Ils pensaient par exemple qu'en parlant de façon plus formelle, en utilisant des mots connus par tous les locuteurs de toute la Francophonie (plutôt que des québécismes) et en prononçant en évitant les contractions langagières, ils seraient mieux compris. Nous pouvons observer ce désir de mieux se faire comprendre dans plusieurs études (Beaulieu *et al.*, 2017 ; French et Beaulieu, 2020). Toutefois, dans notre étude, nous n'avons pas observé de corrélation entre la perception des participants de leur propre performance en production orale et leurs choix linguistiques.

Par la suite, nous avons observé que les participants (quel que soit le groupe) sont assez constants dans leurs raisons d'utiliser d'autres québécismes que ceux mentionnés dans le questionnaire (*blonde, chum, bibitte, char, pogner, chialer, chicane, jaser, niaiser, cruiser, choquer, être cramper, bobettes, gougounes et frette*). Cependant, certains participants ont répondu qu'ils n'utilisaient pas d'autres québécismes pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs et pour favoriser leur intégration. Il est possible que ceux-ci pensent mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs s'ils ont un registre plus formel, comme les participants de l'étude de French et Beaulieu (2016), et ainsi mieux s'intégrer. Cela va à l'encontre de l'hypothèse de Calinon (2009) qui stipule qu'utiliser un registre formel contribuerait à un discours moins fluide ne répondant pas aux contextes de communications naturels, ce qui entraverait le processus d'intégration linguistique.

Pour continuer, comme dans l'étude de Beaulieu *et al.* (2017), les quelques participants ayant répondu ne pas avoir utilisé les mots de la liste dans leurs conversations quotidiennes, c'est-à-dire deux dans le groupe expérimental et quatre dans le groupe témoin, ont tous, sauf un, affirmé faire ce choix parce qu'ils ne se sentent pas encore assez Québécois pour le faire. De plus, à la deuxième passation du questionnaire,

seulement un participant appartenant au groupe témoin affirme que cela ne correspond pas à ses besoins communicatifs. Ce qui contraste avec les études de Beaulieu *et al.* (2017) et French et Beaulieu (2020) où cette raison était plus souvent mentionnée pour expliquer le désir de ne pas intégrer le français québécois familier. Ensuite, suivant la tendance de Beaulieu *et al.* (2017), la moitié des participants affirme qu'ils n'utilisent pas ses mots parce que cela n'est pas naturel pour eux. Enfin, aucun de nos participants n'a affirmé ne pas utiliser les mots de la liste parce qu'il pense que le français québécois familier est parlé par des personnes moins scolarisées ou venant de classe économique inférieure, comme le proposaient certains participants de l'étude de Kircher (2012). Aussi, au deuxième questionnaire, aucun participant n'a associé le français québécois familier à un mauvais français. Ce résultat est similaire à celui de Beaulieu *et al.* (2017) qui ont trouvé que seulement trois participants sur 46 ont décidé de ne pas utiliser la variation, parce qu'ils la considéraient comme étant du mauvais français. Enfin, la majorité des participants à notre étude (78,3%) ont répondu que le français québécois familier correspond au style de français qu'ils veulent pratiquer lors de leurs conversations quotidiennes au premier questionnaire et les deux groupes ont eu des réponses plus positives au deuxième questionnaire. Les participants de l'étude de Damay (2018) ont répondu dans le même sens, puisque 24% ont mentionné désirer parler le français québécois familier et que 52% désirent le parler, mais cela ne serait pas leur premier choix de registre. Enfin, il faut mentionner que la plupart des résultats de notre étude ne demeurent non significatifs, probablement en raison du nombre des participants est limité, ce qui est susceptible de limiter la significativité statistique (Fortin et Gagnon, 2022).

CONCLUSION

Dans cette étude, nos objectifs étaient d’observer si l’enseignement explicite de québécismes familiers sur une période de trois semaines influence les attitudes et les choix d’usage des apprenants en francisation envers cet aspect de la variation linguistique. Ceci a été déterminé en divisant notre échantillon en deux groupes : le Groupe 0 expérimental ($n = 11$) a répondu à un questionnaire sur leurs attitudes et leurs choix linguistiques avant et après un enseignement explicite sur le vocabulaire français québécois familier et le Groupe 1 témoin ($n = 12$) a répondu au même questionnaire à un intervalle de cinq semaines sans recevoir l’enseignement explicite.

Nos résultats ont montré que l’enseignement explicite a un effet statistiquement significatif sur la reconnaissance des mots enseignés et sur la perception que le français québécois familier est agréable à entendre, ce qui confirme les résultats des précédentes études sur le sujet (Bouchard, 2023; Damay, 2018). Par ailleurs, il est intéressant de noter que les participants des deux groupes ont affirmé au deuxième questionnaire utiliser les mots étudiés pour plusieurs raisons, telles que pour avoir un discours moins formel, pour s’intégrer auprès de la communauté, pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs et pour parler comme les locuteurs natifs (toutefois, l’évolution positive de ces attitudes en particulier n’était pas statistiquement significative). Ceux qui ne les utilisent pas ont mentionné faire ce choix parce qu’ils ne se sentent pas encore assez Québécois pour les utiliser, parce que cela ne répond pas à leurs besoins communicatifs, parce qu’ils veulent utiliser un langage plus formel et parce que ce n’est pas naturel pour eux, ce qui s’aligne avec les résultats de la précédente étude sur le sujet de Beaulieu *et al.* (2017). Aussi, les participants rapportent trouver le français québécois familier difficile à comprendre, mais ne le considèrent pas comme du mauvais français et veulent le pratiquer lors de leurs conversations quotidiennes. En outre, les participants trouvent que l’enseignement des particularités du français québécois tel qu’il est parlé dans les conversations de tous les jours est pertinent et l’associent à un niveau professionnel élevé. Enfin, ils affirment aimer entendre les mots étudiés.

Il est à noter que notre analyse n’a relevé que peu de changement significatif en termes d’attitude et de choix d’usage à la suite de l’enseignement explicite. Cela peut être dû au nombre limité de participants dans notre étude ou bien au fait que l’étude se déroule sur un court laps de temps. De plus, les interactions sociales des participants et les cours sur d’autres aspects du français québécois familier qu’ils recevaient

dans le cadre de leur curriculum scolaire, bien que ceux-ci ne portaient pas sur les mêmes aspects vus dans notre étude, ont pu influencer les résultats. En effet, nous avons discuté avec les enseignants pour nous assurer que les mots de notre étude n'avaient pas été déjà vus en classe pour éviter la répétition.

Cette étude contribue à l'avancement des connaissances sur l'effet de l'enseignement explicite du vocabulaire québécois familier. Effectivement, il a été démontré que les apprenants ne pouvaient pas reconnaître le lexique avec leurs connaissances antérieures acquises en classe et dans leurs conversations quotidiennes avant l'étude. Ainsi, cela montre l'importance du rôle de l'enseignant dans l'acquisition des savoirs en lien avec la variation. De plus, tout en considérant que les résultats ne sont pas significatifs, les attitudes des apprenants étaient plus positives après l'enseignement explicite. Cela propose que des recherches futures puissent trouver un lien significatif en effectuant l'étude sur un plus long terme ou en prenant un échantillon plus ample pour avoir plus de données. De plus, il serait bénéfique de faire des entrevues individuelles avec les participants pour qu'ils puissent élaborer sur leurs choix et leurs attitudes linguistiques. Cela permettrait d'avoir des données qualitatives qui complèteraient les données quantitatives recueillies dans cette étude. Il pourrait aussi y avoir une comparaison entre des groupes de différents niveaux en francisation pour observer si le niveau des apprenants affecte leurs réponses. En outre, ces effets positifs sur les attitudes suggèrent que l'approche didactique utilisée dans notre étude peut avoir des effets bénéfiques sur les attitudes des apprenants et ainsi pourrait les aider dans leur processus d'intégration (Calinon, 2009). À l'avenir, en plus de placer le vocabulaire dans leur contexte historique pour rapprocher l'apprenant de la culture québécoise, de la lecture de texte comprenant les mots et d'atelier de jeu de rôle, il serait intéressant d'ajouter des mises en situation qui mettent les apprenants en contact direct avec les locuteurs natifs pour diversifier le vocabulaire entendu.

ANNEXE A
Questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire a pour but de décrire les participants de l'étude.

Votre nom ne sera pas utilisé dans l'étude et il ne sera pas possible de vous associer aux informations fournies.

Il y a 19 questions dans ce questionnaire.

SECTION 1 : Caractéristiques sociodémographiques

1. Quelle est votre adresse courriel? _____

2. Quel est votre prénom? _____

3. Quel est votre sexe? ☐ femme ☐ homme ☐ autre : _____

4. Quel est votre âge? _____

5. Quel est votre pays d'origine? _____

6. Quelle est votre langue maternelle? _____

7. Quelle est la langue principale parlée à la maison? _____

8. Depuis combien de temps vivez-vous au Québec ? _____

9. La population dans votre quartier 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 et combien de temps? _____

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

SECTION 2 : Apprentissage du français

13. Avez-vous suivi des cours de français avant votre arrivée à Montréal?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel(s) établissement(s) et pendant combien de temps ? _____

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

Si oui, dans quel(s) établissement(s) et pendant combien de temps ? _____

16. Parmi tous les enseignants 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. Lisez les énoncées et cochez la case appropriée.

(1 = pas du tout, 6 = énormément)

	1	2	3	4	5	6
À l'oral, dans mes cours de français, je comprends le français.						
À l'oral, à l'extérieur de mes cours de français, je comprends le français.						
Je parle français.						

ANNEXE B

Questionnaire sur le vocabulaire français québécois

Ce questionnaire parle de français québécois familier.

Un exemple de français québécois familier est de dire un char au lieu d'une auto ou d'une voiture.

C'est la langue parlée par les Québécois dans la rue, en famille ou entre amis.

Il y a 10 questions dans ce questionnaire.

Quelle est votre adresse courriel? _____

1) Coche les mots que tu as déjà entendus dans la liste. *

Cochez tout ce qui s'applique

Veuillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- ☐ blonde
- ☐ chum
- ☐ bibitte
- ☐ char
- ☐ pogner
- ☐ chialer
- ☐ chicane
- ☐ jaser
- ☐ niaiser
- ☐ cruiser
- ☐ choquer
- ☐ être cramper
- ☐ bobettes

- gougounes
- frette
- Aucun

2) Peux-tu nommer d'autres mots québécois ? Si oui, lesquels? _____

3) As-tu déjà utilisé des mots de la liste dans tes conversations quotidiennes? *

- Oui (réponds à la question 4)
- Non (réponds à la question 5)

4) Si oui, pour quelle(s) raisons? Sélectionne toutes celles qui s'appliquent.

- Pour avoir un discours moins formel
- Pour s'intégrer auprès de la communauté
- Pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs
- Pour parler comme les locuteurs natifs
- Pour avoir un registre moins formel
- Pour favoriser mon intégration
- Autre: _____

5) Si non, pour quelle(s) raisons? Sélectionne toutes celles qui s'appliquent.

- Parce que ce sont des mots utilisés par des personnes moins scolarisées
- Parce que ce sont des mots utilisés par des personnes venant de classe économique inférieure
- Parce que je ne me sens pas encore assez Québécois pour utiliser ces mots
- Parce que je ne sens pas le besoin de l'ajouter dans mes contextes de conversations
- Parce que je veux utiliser un langage plus formel
- Parce que ce n'est pas naturel pour moi

○ Parce que je trouve que c'est du mauvais français

○ Autre: _____

6) As-tu déjà utilisé d'autres mots québécois dans tes conversations quotidiennes? Si oui, lesquels?

7) Pour quelle(s) raisons? Sélectionne toutes celles qui s'appliquent.

○ Pour s'intégrer auprès de la communauté

○ Pour mieux se faire comprendre par les locuteurs natifs

○ Pour parler comme les locuteurs natifs

○ Pour avoir un registre moins formel

○ Pour favoriser mon intégration

○ Autre: _____

8) Nomme 3 mots qui représentent pour toi le français québécois familier. _____

9) Lis les affirmations suivantes et réponds selon si tu es en accord ou en désaccord avec l'énoncé.

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Un peu d'accord	Un peu en désaccord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Je trouve que le français familier entendu au Québec est difficile à comprendre.						
Je trouve le français québécois familier agréable à entendre.						
Je trouve que le français québécois familier est du mauvais français.						
J'aime entendre les mots de la liste.						
Ce français correspond au style de français que je veux pratiquer lors de mes conversations quotidiennes.						
L'enseignement des particularités du français québécois tel qu'il est parlé dans les conversations de tous les jours est pertinent.						
J'associe ce français à un niveau professionnel élevé.						

ANNEXE C

Plan des ateliers sur le vocabulaire

Mots à l'étude : *blonde, chum, bibitte, char, bobette, gougoune, frette, pogner, chialer, chicaner, jaser, niaiser, cruiser, choquer, crampé*

Atelier 1 (30 min.)	- Présentation de l'origine historique de chaque mot à l'aide d'un PowerPoint. - Pour chaque mot, l'enseignante demande aux apprenants de trouver un ou plusieurs synonymes en français ou dans leur langue maternelle.
Atelier 2 (30 min.)	- Les apprenants lisent un texte comprenant les mots à l'étude. - Ils doivent les repérer dans le texte et les définir en se rappelant l'atelier précédent ou en se basant au contexte.
Atelier 3 (30 min.)	- Les apprenants créent en équipe de 3 ou 4 un dialogue qui inclut les mots à l'étude. - Ensuite, ils font des jeux de rôle en présentant leur dialogue à la classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Ada, A. F., et Baker, C. (2001). Guía para padres y maestros de niños bilingües. *Multilingual Matters*, 5.
- Agaesse, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1-2), 6-19. https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/13/1-2/13_6/_pdf
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Open University Press.
- Alberta Education. (2012). *Fondements pour une pratique réfléchie en francisation*. Gouvernement of Alberta. <https://open.alberta.ca/dataset/8d775de0-68b4-4dc9-9cc5-deae0cac98d/resource/43a647c1-79c4-4118-baea-c285d2a054ce/download/5932075-2012-09-fondements-pratique-reflechis-francisation.pdf>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. *A handbook of social psychology*, (2), 798-844.
- Alshehri, A., et AlShabeb, A. (2023). Exploring attitudes, identity, and linguistic variation among Arabic speakers: Insights from acoustic landscapes. *International Journal of Arabic-English Studies*, 24(2), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.33806/ijaes.v24i2.587>
- Amireault, V. et Lampron-De Souza, S. (2021, 29 octobre). La classe de français, langue seconde : une fenêtre sur la culture? *Learn Quebec*. <https://blogs.learnquebec.ca/2021/10/la-classe-de-francais-langue-seconde-une-fenetre-sur-la-culture/>
- Armand, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire. *Vie pédagogique*, 52, 123-130. https://elodil.openum.ca/files/sites/249/2023/12/Armand_2009.pdf
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de linguistique appliquée*, (4), 407-425.
- Bartning, I., et Forsberg Lundell, F. (2017). La variation sociolinguistique en français langue seconde – de bonnes nouvelles? *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet*, 257-278.
- Beaulieu, S., French, L. et Gagnon, S. (2017). L'veulent-tu parler comme nous-autres ? Opinions d'apprenants sur la forme interrogative totale en français laurentien. *Arborescences*, (7), 90-105. <https://doi.org/10.7202/1050970ar>
- Bibeau, G., et Germain, C. (1983). *La norme dans l'enseignement de la langue seconde*. Conseil de la langue française.
- Bigot, D. (2021). *Le bon usage québécois : étude sociolinguistique sur la norme grammaticale du français au Québec*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Bigot, D. (2008). « Le Point » sur la norme grammaticale du français québécois oral. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Bigot, D. (2017). Regard rétrospectif sur la norme du français québécois oral. *Arborescences*, (7), 17-32. <https://doi.org/10.7202/1050966ar>

- Bigot, D. et Papen, R. (2013). Sur la « norme » du français oral au Québec (et au Canada en général). *Langage et société*, 146(4), 115-132. <https://doi.org/10.3917/ls.146.0115>
- Blondeau, H., et Tremblay, M. (2022). Écrire son vernaculaire: Variation et normes communautaires dans les messages textes en français québécois. *Journal of French Language Studies*, 32(2), 120-144.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.
- Bouchard, M. E. (2023). Language and Racial Attitudes toward French Varieties in a Second Language Learning Context. *The Canadian Modern Language Review*, 79(1), 16-37. <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr-2021-0078>
- Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation*. [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4827/1/M12394.pdf>
- Boudreau, A., Dubois, L., et d'Entremont, V. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. *Francophonie, minorités et pédagogie*, 145-176.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Revue de didactologie des langues-cultures*, (3-4), 333-340.
- Calinon, A-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal et Université de Franche Comté]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9122>
- Calvet, L.-J. (2009). *La sociolinguistique*. Presses universitaires de France.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural language use and language learning*, 41-57.
- Charunrochana, J. (2019). Attitudes towards Thai Regional Dialects among Students Who Have Studied Linguistics and Those Who Have Not Studied Linguistics. *Journal of Letters*, 48(2), 33-51. <https://digital.car.chula.ac.th/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=jletters>
- Chevalier, G. (2009). Politiques linguistiques régionales en France et en Italie: états des lieux, comparaison et perspectives. *Synergies Italie*, (5), 99-108.
- Damay, S. (2018). *Attitudes envers le français québécois familier et son enseignement en classe selon le profil d'acculturation d'apprenants de français langue seconde*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12121/1/M15617.pdf>
- Detey, S. (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*, 93-114.
- 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. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0441>

- Dubois Jean, G. M., Louis, G., Christiane, M., Jean-Baptiste, M., et Jean-Pierre, M. (2007). *Grand dictionnaire linguistique et sciences du langage*. Larousse.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Dörnyei, Z. et Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. *The handbook of second language acquisition*, 589.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation as a Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Blackwell.
- Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE. Réalités et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1).
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques*, (145-146), 179-196. <http://journals.openedition.org/pratiques/1551>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étape du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- French, L.M. et Beaulieu, S. (2020). Can beginner L2 learners handle explicit instruction about language variation? A proof-of-concept study of French negation. *Language Awareness*, 29(3-4), 272-285. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1782417>
- French, L. et S. Beaulieu. (2016). Effects of sociolinguistic awareness on French L2 learners' planned and unplanned oral production of stylistic variation. *Language Awareness*, 25(1-2), 55-71. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2015.1122024>
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile : oral/écrit. *Revue Tranel*, 25, 13-27.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Ophrys Québec
- Gadet F. (1997). *Le français ordinaire*. Armond Colin.
- Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Rapport de recherche: perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Vanier College Press. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. *Language and Social Psychology*, 193-220.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Gazerani, F. (2017). *L'enseignement centré sur la forme et l'apprentissage du vocabulaire en français langue seconde*. [Thèse, Université de Montréal]. Papyrus.

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19255/Gazerani Farzin 2017 these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/19255/Gazerani_Farzin_2017_these.pdf)

- Genesee, F. et Holobow, N. (1989). Change and stability in intergroup perceptions. *Journal of language and social psychology*, 8(1), 17-38.
- Guertin, M. (2016). *Variation sociophonétique dialectale ou stylistique ? Attitudes linguistiques et langue cible en français langue seconde à Montréal*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Guertin, M. (2017). Variation sociophonétique dialectale et stylistique : quelle est la langue cible en français langue seconde à Montréal ? *Arborescences*, (7), 67-89. <https://doi.org/10.7202/1050969ar>
- Grillet, J. (1973). Le bilinguisme en Gascogne. *Ethnologie française*, 287-290.
- Harmon, J. M., Buckelew-Martin, E., et Wood, K. D. (2010). The Cognitive Vocabulary Approach to Word Learning. *The English Journal*, 100(1), 100-107. <http://www.jstor.org/stable/20787701>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269-293.
- Institut de la statistique du Québec. (2021). Les indicateurs de l'occupation et de la vitalité des territoires : Nombre de personnes immigrantes admises. *Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration*. https://statistique.quebec.ca/docs-ken/vitrine/occupation-vitalite-territoire/documents/demographie_02.pdf
- Keating Marshall, K. et Bokhorst-Heng, W.D. (2018). I wouldn't want to impose! Intercultural mediation in French immersion. *Foreign Language Annals*, 51(2), 290-312. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/10.1111/flan.12340>
- 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. DOI:[10.1017/S0959269512000014](https://doi.org/10.1017/S0959269512000014)
- Kircher, R. (2009). *Language attitudes in Quebec: A contemporary perspective*. [Thèse de doctorat, University of London].
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Editions de Minuit.
- Lalileche, N. et Ben Mebarek, B. (2021). Les représentations et l'insécurité linguistique comme pierre d'achoppement à l'apprentissage de l'oral en contexte universitaire algérien. *Linguistique Appliquée*, 5(2), 187-199.
- Lambert, W., Hodgson, R.C., Gardner R.C., et Fillenbaum S. (1960). Evaluational reactions to spoken language. *Journal of abnormal and social psychology*, 60(1), 44-51.
- Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 393-406. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0393>
- Lindqvist, C., et Ramnäs, M. (2016). L'enseignement du vocabulaire à l'université. *Synergies pays scandinaves*, (11-12), 55-64. https://www.gerflint.fr/Base/Paysscandinaves11_12/lindqvist_ramnas%20.pdf

- Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde: conceptions et applications*. [Thèses du doctorat, Université de Lorraine].
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). *Programme d'études FRANCISATION : domaine des langues, formation générale des adultes*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Adultes_FGA_progetudes_domainelangue_francisation_2015.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). (2015). *Ensemble, nous sommes le Québec : politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). (2023). *Présence 2023 : Portraits sociodémographique et régional des personnes immigrantes admises au Québec de 2012 à 2021 et présentes en janvier 2023*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2023.pdf
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Ng, D. F., et Zhao, J. (2015). Investigating Cantonese speakers' language attitudes in Mainland China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(4), 357–371.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2014.925906>
- Oppenheim, A. (1982). An exercise in attitude measurement. *Social psychology: A practical manual*, 38-56.
- Paternostro, R. (2016). Enseigner les langues dans des contextes plurilingues: réflexions socio-didactiques sur le français en Suisse italienne. *SHS Web of Conferences*, 27, Article 07012.
https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07012.pdf
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12).
- 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, Université du Québec à Montréal].
https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-5204&op=pdf&app=Library&oclc_number=839218826
- Podesva, R. J. 2007. Phonation type as a stylistic variable : The use of falsetto in constructing a persona. *Journal of Sociolinguistics*, 11(4), 478-504. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00334.x>
- Protas, N. (2003). Développer la compétence lexicale en classe de français langue seconde. *La Lettre de l'AIRDF*, 33, 20-26. doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1575>
- Raffestin, C. (1978). La langue comme ressource: pour une analyse économique des langues vernaculaires et véhiculaires. *Cahiers de géographie du Québec*, 22(56), 279-286.
- Reinke, K. et Ostiguy, L. (2016). *Le français québécois d'aujourd'hui*. De Gruyter.

- Saint, E. C. (2013). Les attitudes à l'égard de l'emprunt à l'anglais au Québec et en France: Le cas du domaine informatique. *Communication, lettres et sciences du langage*, 7(1), 87-101.
- Santerre, L. (1981). Le français québécois, langue ou dialecte? *Québec français*, 41, 26-27.
<https://id.erudit.org/iderudit/57121ac>
- Steffens, M., et Baiwir, E. (2021). Intégrer la variation diatopique à l'enseignement du français: le rôle des outils numériques. *Éla. Études de linguistique appliquée*, (1), 11-25.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Thibault, A., Remysen, W., et Martineau, F. (2022). *Le français au Québec et en Amérique du Nord*. Ophrys.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73(4), 648-666. <https://www.jstor.org/stable/398602>
- Van Compernelle, R. A. et Williams, L. (2012). Reconceptualizing sociolinguistic competence as mediated action: Identity, meaning-making, agency. *Modern Language Journal*, 96(2), 234-250.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01334.x>
- Veilleux, É. (2011). Comprendre le vernaculaire pour s'intégrer. *Québec français*, (163), 61-63.
<https://id.erudit.org/iderudit/65421ac>
- 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 orale*. [Mémoire de maîtrise, Université de Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4681/>
- Zhang, Q. (2005). A Chinese yuppie in Beijing: Phonological variation and the construction of a new professional identity. *Language in Society*, 34(3), 431-466. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404505050153>