

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMPRÉHENSION ORALE DE VARIANTES LINGUISTIQUES DES REGISTRES DE  
LANGUE DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS  
CHEZ DES ALLOPHONES ADULTES EN FRANCISATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

KRYSTEL BOUCHER

JANVIER 2012

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.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Andréanne Gagné, professeure au Département des didactiques des langues de L'UQAM, qui a cru en mon projet malgré le peu de recherches effectuées dans ce domaine. Sa rigueur et son perfectionnisme m'ont permis de repousser mes limites.

J'aimerais aussi remercier mes deux lectrices : Madame Gladys Jean, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM et Madame Danielle Guénette, également professeure au Département de didactique des langues secondes de l'UQAM. Merci, Mesdames, d'avoir accepté de lire mon mémoire.

Je voudrais également remercier Sébastien Béland, chargé de cours au Département d'éducation et pédagogie, qui m'a précieusement guidée dans mon analyse des données et m'a grandement motivée par ses encouragements et son enthousiasme à continuer le processus de rédaction du mémoire.

Je désire aussi remercier particulièrement madame Marguerite Hardy, coordonnatrice du programme de francisation au MICC-UQAM, pour m'avoir donné généreusement de son temps. Sans sa participation, plusieurs encombres auraient jonché et restreint le parcours de ce mémoire.

Finalement, merci à mon entourage qui a su me soutenir, m'écouter et m'encourager tout au long de la rédaction de ce mémoire.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le français parlé.....	3
1.1.1 La variation linguistique .....	5
1.2 La maîtrise du français parlé québécois chez les immigrants adultes.....	5
1.3 Le programme régulier de francisation du MICC.....	7
1.4 L'approche communicative et sa compétence de communication en classe de francisation .....	7
1.5 Question de recherche .....	9
1.6 Pertinence de la recherche.....	10
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	12
2.1 Introduction : la francisation .....	12
2.2 La place de l'approche communicative et de la compétence communicative dans le programme régulier de francisation du MICC .....	13
2.3 L'oralité d'une langue .....	15
2.4 La compréhension orale en enseignement .....	16
2.5 La norme linguistique unique en enseignement : une idéologie .....	19
2.6 La variation linguistique et ses variantes : les origines.....	20
2.7 Les registres de langue.....	22
2.8 L'oral utilisé par les Québécois.....	23

2.9 Quelques études .....	25
2.9.1 Henrichsen .....	25
2.9.2 Ito .....	26
2.10 Conclusion .....	28
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Type de recherche .....	30
3.2 Population .....	30
3.3 Le matériel .....	32
3.3.1 Création des tâches de compréhension et de leur bande sonore .....	32
3.3.2 La tâche de compréhension orale.....	35
3.4 Le déroulement de la collecte de données.....	36
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS ET ANALYSES .....	38
4.1 Résultats et analyses : variantes linguistiques et compréhension .....	39
4.1.1 Quantité de variables linguistiques versus performance.....	40
CHAPITRE V	
DISCUSSION .....	49
5.1 Variantes linguistiques et compréhension.....	49
5.2 Quantité de variantes versus la performance .....	52
5.3 Implications de la recherche .....	53
5.4 Limites .....	55
5.5 Les perspectives de recherche.....	57
CONCLUSION.....	60
APPENDICE A	
COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION.....	62
APPENDICE B	
RÉPARTITION DES CONTENUS DU MICC COURS 1 .....	63
APPENDICE C	

LES REGISTRES DE LANGUE .....	65
APPENDICE D	
VARIANTES LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS FAMILIER .....	66
APPENDICE E	
DESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE INTERACTION SOCIALE DES NIVEAUX 5-8.....	69
APPENDICE F	
VARIANTES LINGUISTIQUES CHOISIES ET LEUR CATÉGORIE.....	71
APPENDICE G	
ÉQUIVALENCE DES DEUX VERSIONS FAMILIÈRES.....	76
APPENDICE H	
TEXTE UN, REGISTRE FAMILIER .....	81
APPENDICE I	
TEXTE DEUX REGISTRE FAMILIER.....	84
APPENDICE J	
TEXTE UN, REGISTRE NEUTRE .....	87
APPENDICE K	
TEXTE DEUX, REGISTRE NEUTRE.....	90
APPENDICE L	
LISTE DE QUESTIONS DU TEXTE UN .....	93
APPENDICE M	
LISTE DE QUESTION DU TEXTE DEUX.....	95
APPENDICE N	
EXEMPLE D'UNE TÂCHE DE COMPRÉHENSION ORALE.....	97
APPENDICE O	
DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE LA POPULATION .....	98
RÉFÉRENCES.....	101

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Dispersion des résultats du test neutre versus le test familial.....	40

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 La variation sociale	21
3.1 Description générale de la population	31
3.2 Description des participants selon leur langue maternelle	31
3.3 Description des dialogues	34
3.4 Ordre des tests effectués pour chaque groupe	37
4.1 Description des moyennes des évaluations	38
4.2 Description des évaluations regroupées en registre de langue	39
4.3 Nombre de variantes linguistiques présentes dans les scènes	41
4.4 Résultats d'un Anova des versions A et B, scènes un versus scène deux	42
4.5 Description des résultats des scènes 1 et 2 des versions A et B, de registres neutre et familier	44
4.6 Type de variantes linguistiques dans chaque scène versus les moyennes	46
4.7 Moyenne et durée des scènes	47



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES**

UQAM	Université du Québec à Montréal
CÉGEP	Collèges d'enseignement général et professionnel
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
M.P.M.	Mots par minute
PGIL	Programme général d'intégration linguistique

## RÉSUMÉ

Depuis 1968, le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) offre des cours de francisation pour les nouveaux immigrants allophones adultes. Ce programme a pour objectif « d'acquérir à la fois la maîtrise de la langue et la connaissance des codes culturels et de communiquer efficacement à travers différentes situations de la vie quotidienne » (PGIL, 1992, p. 1). Cependant, les responsables oeuvrant dans le domaine de la francisation et les étudiants immigrants allophones affirment, dans le cadre d'études qualitatives, que ces derniers, au terme du programme de francisation de 990 heures, ne sont pas aptes à communiquer de façon satisfaisante à travers plusieurs situations de communication de la vie courante. Ce mémoire s'est donc penché sur la compréhension orale des variantes linguistiques du parler du français québécois.

Quarante-deux apprenants adultes immigrants âgés en moyenne de 33 ans et provenant de groupes de classe de l'école MICC-UQAM ont participé à l'étude. Ils devaient écouter un dialogue de registre neutre, basé sur les grammaires de l'écrit, un dialogue de registre familier, basé sur un le français québécois parlé spontanément, et répondre ensuite à un questionnaire à choix multiples. Le nombre de bonnes réponses ont été compilé suivi d'un T-test comparant les moyennes de la compréhension orale des registres neutre versus familier.

Il a été observé que le taux de réussite de la compréhension orale du registre familier est significativement inférieur à celui du registre neutre. De plus, puisque le débit a été contrôlé dans ces évaluations, il y a de fortes chances que cette compréhension orale diminue dans une situation de communication naturelle. Dans un autre ordre d'idées, l'étude montre que lorsqu'il y a peu de variantes linguistiques dans un discours oral, la compréhension orale n'est pas affectée chez les sujets. À l'inverse, lorsque plusieurs variantes linguistiques sont présentes dans un discours oral, la compréhension est affectée. Il semble aussi que le type (la nature) des variantes linguistiques joue un rôle prédominant dans la compréhension orale. Les résultats quantitatifs de cette recherche viennent appuyer les résultats qualitatifs d'études précédentes. Il semble qu'au terme de la formation en francisation, les étudiants n'ont atteint que partiellement l'objectif « d'acquérir à la fois la maîtrise de la langue et la connaissance des codes culturels et de communiquer efficacement à travers différentes situations de la vie quotidienne » (PGIL, 1992, p. 1).

Mots-clés : compréhension orale, registre de langue, variation linguistique, français langue seconde

## INTRODUCTION

En vertu de l'adoption de la Loi 101, le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) dispense des cours de français langue seconde à une clientèle immigrante adulte allophone. Le programme de francisation du MICC a pour objectif « d'acquérir à la fois la maîtrise de la langue et la connaissance des codes culturels et de communiquer efficacement à travers différentes situations de la vie quotidienne » (PGIL, 1992, p. 1). Cependant, selon des recherches de type qualitatif (Nguyen, 1997; Valderrama-Benitez, 2007; Hardy, s.d.; Calinon, 2009), les responsables travaillant en francisation ainsi que les étudiants immigrants allophones ayant terminé le programme de francisation ne jugent pas adéquat le niveau de français oral des finissants pour leur permettre de communiquer en français dans des situations quotidiennes, comme celle « d'occuper un emploi qui demande de communiquer couramment en français » (Valderrama-Benitez, 2007, p. 25). Cela peut s'expliquer par le fait que le PGIL ne tient pas compte de la variabilité du discours présente dans un environnement naturel, bien que ce programme, basé sur l'approche communicative et son modèle de la compétence de communication (MRCI, 1998), préconise cette variabilité.

Certains auteurs (Arteaga, 1998; Joseph, 1988; McCool, 1994; Duran et McCool, 2003; Auger et Valdman, 1999; Gadet, 2007), opposent le parler et l'écrit du français et en viennent à dire que le français oral ne se base pas sur les ouvrages normatifs du français écrit. Ce français oral est parlé par les locuteurs natifs de toutes les couches de la société dans des contextes de communication tant formels qu'informels (McCool, 1994) et est influencé par la variation linguistique. La variation linguistique modifie un discours oral spontané sur les plans de la phonétique, de la phonologie, de la morphologie, du vocabulaire et de la syntaxe. La langue orale spontanée et ses variantes linguistiques diminuent par exemple la clarté et la précision des phonèmes. Dans un discours oral, selon la situation de communication, ces variantes peuvent être de peu à très nombreuses et semblent diminuer la compréhension orale des apprenants immigrants.

Comme nous l'avons mentionné, la variation linguistique est une réalité que le MICC ne semble pas prendre en considération puisque le français oral enseigné en salle de

classe se base sur un français écrit (Calinon, 2009). Cela cause deux problèmes. D'une part, lorsque les étudiants entrent en communication avec des gens à l'extérieur de l'école, ils ont beaucoup de difficulté à comprendre ces gens et la communication est alors grandement entravée (Calinon 2009; Valderramma-Benitez, 2007). Ce premier problème engendre le deuxième, c'est-à-dire la faillite de l'atteinte de l'objectif principal du MICC qui est « d'acquérir à la fois la maîtrise de la langue et la connaissance des codes culturels et de communiquer efficacement à travers différentes situations de la vie quotidienne » (PGIL, 1992, p. 1).

Bien que les intervenants aient noté une lacune en ce qui a trait à la compréhension orale du français québécois parlé « dans la rue », aucune étude scientifique n'a permis d'établir l'existence véritable de ces difficultés. Ce présent mémoire se penche donc sur la compréhension orale des variantes linguistiques du français oral québécois chez des immigrants adultes allophones terminant le programme régulier de francisation d'un des centres de francisation du MICC. Quarante-deux participants ont pris part à cette étude. Ils devaient écouter deux dialogues, un en français standard et un autre incluant des variantes linguistiques, puis répondre à un test à choix multiples de compréhension orale vérifiant leur compréhension de chacun des dialogues.

Bien que la taille de l'échantillon n'autorise pas la généralisation des résultats, cette recherche a permis de comparer les résultats obtenus à ceux d'études qualitatives québécoises et à ceux d'études quantitatives anglophones.

La structure de ce mémoire se présente comme suit : le premier chapitre, la problématique, fait un constat du français parlé et de son enseignement en langues secondes et présente le problème à résoudre, la question de recherche et la pertinence de ce mémoire. Ensuite, le deuxième chapitre, le cadre théorique, fait état des connaissances théoriques en lien avec la compréhension orale des variantes linguistiques du français parlé. Le troisième chapitre, celui de la méthodologie, décrit la population, l'élaboration du matériel et le déroulement de l'expérimentation. Le chapitre suivant présente les analyses et les résultats. Puis, au cinquième chapitre, la discussion reprend les résultats pour les examiner, tenter de les expliquer et les comparer à des études antérieures. Ce chapitre inclut également l'implication de la recherche, ses limites et finalement, ses perspectives. Le dernier chapitre, la conclusion, fait un résumé global et met en évidence les faits saillants de ce mémoire.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire de maîtrise s'intéresse à la compréhension orale des variantes linguistiques du français québécois chez des apprenants immigrants adultes en francisation. Ce chapitre a pour but de décrire le français parlé au Québec, la variation linguistique et ses variantes, quelques rapports dont les données de nature qualitative exposent le manque de maîtrise du français québécois chez les immigrants adultes en fin de francisation, le programme de francisation du MICC et son objectif principal, et, finalement, les concepts de l'approche communicative et de la compétence de communication en enseignement des langues secondes. Suivront les questions de recherche et la pertinence de la recherche.

### 1.1 Le français parlé

La langue écrite au Québec ne cause pas trop de problèmes puisque les Québécois francophones « se conforment aux règles traditionnelles de la grammaire et de la syntaxe française » (Larose<sup>1</sup>, 2001, p. 84) et suivent les règles dictées par les ouvrages normatifs, comme le *Bescherelle*, le *Petit Robert*, le *Bon usage* de Maurice Grevisse, le *Larousse*, etc. Par contre, selon Larose (2001), cela n'est pas le cas de la langue parlée.

Comme le mentionne Buck (2001), la langue parlée est très différente de la langue écrite. Il a ressorti quelques points importants qui nous permettent de définir les différences entre l'oral et l'écrit. Premièrement, à l'oral, les phrases sont plus courtes, tandis qu'à l'écrit, l'information est très concentrée et les phrases syntaxiquement complexes. Deuxièmement, à l'oral, l'utilisation de conjonctions de coordination simples (par exemple le *et* ou le *mais*) sont fréquents pour relier les groupes de mots, tandis qu'à l'écrit, les liens entre les groupes de mots sont beaucoup plus recherchés. Troisièmement, à l'oral, il y a présence de pauses,

---

<sup>1</sup> Référence : Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec

d'hésitations ou de répétitions permettant au locuteur de reformuler des idées, de réfléchir ou de se corriger grammaticalement ou lexicalement. Ensuite, l'oral se caractérise par la présence de traits moins formels, moins standards, ce qui est à l'opposé de l'écrit, qui se veut très conservateur et formel. Finalement, un locuteur a tendance à s'exprimer de façon beaucoup plus personnelle et moins précise, il exprime plus ses émotions et interpelle directement son interlocuteur.

Plusieurs autres auteurs (Gadet, 2007; Arteaga, 1998; Joseph, 1988; McCool, 1994; Duran et McCool 2003; Auger et Valdman, 1999) font également une distinction entre le français écrit et le français parlé. Selon Vendryes (dans McCool, 1994) : « L'écart entre la langue parlée et la langue écrite est de plus en plus grand » (p. 47). Joseph (1988) ajoute même que ce fossé entre le français écrit et le français parlé est plus marqué pour la langue française que n'importe quelle autre langue de l'Europe (p. 32).

Une panoplie de termes existent pour traiter du français parlé : français vernaculaire (Gadet, 2007), le français populaire (Valdman, 1982), *le new French* (Arteaga, 1998), *le colloquial French* (Bonin, 1972), et le français oral spontané (Blanche-Benveniste, 1998). Le point commun parmi tous ces termes est qu'ils expriment le même concept : un français parlé spontanément par les locuteurs natifs dans différents contextes de communication et qui diffère du français écrit. Pour une question de simplicité, et tout au long de ce mémoire, nous avons opté pour le terme *français vernaculaire*.

Ce phénomène particulier qui est de s'exprimer à l'oral différemment de l'écrit est universel à toutes les langues (Perucci, 2005). Le vernaculaire est composé de variantes linguistiques (défini au point 1.1.1) et se produit entre autres pour une question d'économie. « *It results from a simple law of economy, whereby the organs of speech, instead of taking a new position for each sound, tend to draw sounds together with the purpose of saving time and energy* » (Clarey et Dixon, 1963 dans Rosa, 2002, p. 50). De plus, selon Barnes et Lambrecht (dans McCool, 1994), tous les francophones ont recours à ce français vernaculaire, même les gens éduqués, et il n'est pas restreint à une classe sociale particulière. Valdman (1982) affirme qu'on le retrouve « dans des situations où un parler relativement châtié est de mise » (p. 227). Bref, les locuteurs de toutes les classes sociales peuvent parler le français vernaculaire, et ce, lors de situations formelles ou informelles.

### 1.1.1 La variation linguistique

On entend par variation linguistique « l'alternance entre plusieurs éléments linguistiques qui expriment la même notion ou le même son (lorsqu'il s'agit d'éléments phonétiques), éléments que l'on désigne du terme de variantes » (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002). La variation linguistique peut donc différer du code linguistique et les traits qu'elle engendre se nomment des variantes (Reinke, 2005). La variation linguistique peut être d'ordre lexical ou grammatical. Elle est d'ordre lexical lorsqu'elle touche aux mots. Par exemple, certains francophones peuvent dire les chiottes, le petit coin, la salle de bain, les w.-c. ou les toilettes. Ce sont différents mots qui sont toutes des variantes linguistiques qui correspondent au même concept. Lorsque la variation linguistique est d'ordre grammatical, ce sont la syntaxe/morphosyntaxe (tu-veux-tu versus veux-tu) et la phonologie/la phonétique (parler pointu ou relâché, par exemple le relâchement des phonèmes *i,u,ou* en français québécois) qui sont touchées. Les variantes linguistiques d'ordre grammatical engendrent entre autres l'assimilation (changer le son d'une syllabe selon les voyelles et consonnes qui l'entourent, par exemple le mot *absent* prononcé *apsent*), la contraction (réduire deux syllabes en une, par exemple la locution *à la place* prononcée *a' place*), l'effacement (ignorer un son dans un mot, par exemple le mot *fausseté* prononcé *faussté*) ou la liaison (connecter le son final d'un mot avec le son initial du mot qui suit, par exemple lorsque *les enfants* est prononcé *lèzenfants*). Elles diminuent donc la clarté et la précision des phonèmes sur les plans syntaxique, morphosyntaxique et morphologique (Henrischen, 1984; Brown and Hilferty, 1986; Rosa, 2002).

### 1.2 La maîtrise du français parlé chez les immigrants adultes

Il est possible de relever dans quelques documents des passages exprimant la satisfaction des apprenants au sujet des cours de francisation, de même que des passages où des responsables du milieu de la francisation jugent la maîtrise du français parlé chez les apprenants. Un premier document financé par le MICC (Nguyen, 1997) mentionne que seulement 36 % des immigrants ayant suivi des cours de francisation considèrent avoir atteint

une *compétence en expression orale*<sup>2</sup> très bonne ou plutôt bonne. Par contre, l'auteure ne définit pas ce qu'est une compétence en expression orale très bonne ou plutôt bonne. Est-ce d'être capable de communiquer en français dans la vie de tous les jours dans n'importe quelles situations ou de se débrouiller dans des situations assez simples? De plus, plusieurs apprenants pensent que leurs connaissances sont très difficiles à transférer en milieu naturel, « dans des situations réelles » (1997, p. 35). L'auteure n'a pas explicité la démarche utilisée pour récolter ces données, mais il est fort probable que les résultats soient issus des perceptions des immigrants puisque la méthode utilisée dans cette section de l'étude était le groupe de discussion.

Dans un deuxième document, celui-ci rédigé par Valderrama-Benitez (2007), la chercheuse fait état des entretiens individuels qu'elle a conduits avec des intervenants du milieu et en a tiré comme conclusion que les apprenants de français à temps partiel s'aperçoivent qu'une fois le programme de francisation terminé, ils « n'ont pas le niveau nécessaire pour occuper un emploi qui demande de communiquer couramment en français » (p. 25). Ils sont généralement satisfaits des cours, mais le niveau atteint n'est pas assez élevé pour leur permettre de s'intégrer dans tous les domaines (culturel, socio-économique, personnel, etc.) de la société d'accueil. Un autre document rejoint les conclusions de Valderrama-Benitez (2007). Dans le descriptif d'un cours intitulé *Écouter pour parler, un cours de communication orale axé sur la différenciation des registres de la langue du français québécois*, élaboré par Hardy (s.d.), l'auteure ainsi que ses collègues ont « observé que les finissants de nos cours [de francisation], bien qu'ayant atteint un certain niveau de français [...] avaient encore de la difficulté à "communiquer dans la vraie vie" [...] » (s.d, p. 2). La thèse de Calinon (2009) va aussi dans le même sens que ces deux premiers documents. Selon des entretiens semi-dirigés avec des immigrants apprenant le français, « [l]es témoins évaluent, de manière positive, la formation linguistique, mais réalisent que les objectifs d'apprentissage ne peuvent leur permettre d'obtenir un niveau de compétence qui soit suffisant pour obtenir l'emploi qu'ils désirent » (p. 236). L'auteure spécifie qu'« en dehors des échanges à faible niveau communicatif, il semble que ces témoins ne soient pas capables de tenir leur rôle d'interlocuteur en situation sociale » (p. 238).

---

<sup>2</sup> Le MICC définit ce groupe de mots par la compréhension et la production orales.



### 1.3 Le programme régulier de francisation du MICC

C'est en 1968 que le Québec s'est pourvu d'un ministère de l'Immigration qui a, pour commencer, géré les flux migratoires et qui, un an plus tard, a mis sur pied les cours de francisation. « [L]orsque le gouvernement québécois a compris qu'il était dans l'intérêt de tous de s'occuper de la gestion de l'immigration, il a pris en charge l'intégration sociale et linguistique des immigrants » (Valderrama-Benitez, 2007, p. 6). Heureusement que ces cours existent puisque, depuis 1987, entre 26 000 et 45 000 immigrants arrivent chaque année au Québec pour s'y établir. De plus, 75 % d'entre eux décident d'habiter dans la Région Métropolitaine de Montréal (Pagé, 2010, p. 3).

Le *Programme général d'intégration linguistique* (PGIL) est le programme de francisation du MICC et s'adresse à une clientèle adulte d'immigrants scolarisés. Ces derniers doivent être « aptes à poursuivre un cheminement de formation dans un cadre scolaire » (PGIL, 1992 p. 1). Son objectif principal est, qu'au terme de sa formation, l'apprenant soit capable de « [c]ommuniquer oralement et par écrit en français dans des situations de la vie quotidienne [et] d'interpréter les contenus et les règles de comportements sociaux, culturels et économiques afin d'agir de façon appropriée » (PGIL, 1992, p. 5). En d'autres mots, l'immigrant adulte devrait « maîtriser la langue et la connaissance des codes culturels et [être capable] de communiquer efficacement à travers différentes situations de la vie quotidienne » (PGIL, 1992, p.1).

Cependant, d'après les résultats des documents cités au point 1.2, les apprenants immigrants adultes n'auraient pas la capacité de communiquer adéquatement en français dans les contextes de la vie courante. Pourtant, le PGIL, en théorie, se base sur l'approche communicative et sur la compétence de communication (MRCI, 1998).

### 1.4 L'approche communicative et sa compétence de communication en classe de francisation

Le domaine de l'enseignement des langues secondes a recours aux concepts de l'approche communicative (Chomsky) et de sa compétence de communication (mise de l'avant par Hymes en 1972). L'approche communicative est un courant didactique qui s'appuie sur les besoins de l'apprenant, se réfère à la vie quotidienne et se base sur des

documents authentiques (Galisson, 1993). Cela a pour effet de modifier « 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. » (Calinon, 2009, p. 130). D'après ce concept, le français vernaculaire aurait donc sa place dans les contenus à enseigner.

La compétence de communication, tout comme l'approche communicative, a « une vision variationniste et communicative (la compétence en langue des individus est variable et adaptable selon les situations de communication). » (Calinon, 2009, p.144). Pour maintenir une bonne communication, il faut non seulement connaître les formes linguistiques, mais aussi les « règles sociales d'usage, savoir quand, comment et avec qui, il est approprié d'utiliser ces formes » (Calinon, 2009, p.142). En d'autres mots, la compétence de communication est « une série de connaissances et de compétences englobant la compétence linguistique, divers aspects sociolinguistiques et les règles qui régissent l'emploi du langage dans une société et une culture donnée. » (Valdman, 1982, p. 218). Plusieurs modèles de la compétence de communication ont été élaborés. D'après la description du programme de francisation du MICC (le PGIL), il semble que le modèle choisi se base sur un mélange des modèles théoriques de Moirand (1982) et de Canale et Swain (1980). La compétence de communication a donc 5 composantes (que nous définissons au chapitre II, point 2.2), dont la composante discursive. La composante discursive permet l'interprétation et la production de différents discours selon le contexte de la situation. Le locuteur doit non seulement utiliser la grammaire du français, mais aussi des connaissances extralinguistiques lui permettant d'ajuster son discours par rapport à l'âge, au sexe et au statut de l'interlocuteur. D'après Celce-Murcia et Olshtain dans Katz. S.L (2007), la « composante [discursive] est le noyau central du modèle de la compétence de communication de Canale et Swain (1983) parce que c'est le point de conjoncture où tout fusionne » (2007, p.21)<sup>3</sup>. Et c'est dans cette composante que l'on retrouve, entre autres, le concept de la variation linguistique. Selon les résultats des études énumérées au point 1.2, la variation linguistique (donc le français vernaculaire) semble peu vue dans les classes de francisation malgré qu'il soit important d'en connaître certaines particularités pour être capable de maintenir des interactions dans diverses situations de communication de la vie courante.

---

<sup>3</sup> traduction libre

Ces résultats portent à croire que l'approche communicative et sa compétence de communication dans les classes de francisation du MICC ne sont peut-être pas enseignées comme il se devrait. Salien (1998) et Duran et McCool (2003) abondent dans le même sens. Selon Salien (1998), un grand nombre d'enseignants évitent totalement d'enseigner les variantes du français, surtout celles provenant du Québec. Ce choix a évidemment des répercussions chez les apprenants dans leur appropriation de la langue. Citons l'exemple de Duran (Duran et McCool, 2003), qui a lui-même vécu la réalité d'apprendre le français en salle de classe pendant plusieurs années pour réaliser que, finalement, il ne comprenait que son professeur. Un court séjour à Paris l'a rapidement amené à faire cette constatation : « I had no difficulty understanding my instructors at l'Alliance française, but my comprehension of French radio, television, films, popular songs and people on the street often fell woefully short » (p. 288). Si le PGIL (1992) a comme objectif que les apprenants puissent « maîtriser la langue et la connaissance des codes culturels et [être capable] de communiquer efficacement à travers différentes situations de la vie quotidienne » (p.1), et se base sur l'approche communicative, qui prône une acquisition quasi naturelle de la langue cible, il semble logique que le français vernaculaire et les variantes linguistiques soient enseignés. Toutefois, comme le mentionnent Auger et Valdman (1999) :

Il est clair que les locuteurs natifs ne s'attendent pas à retrouver leur propre comportement langagier chez les locuteurs alloglottes, en particulier chez ceux qui ont acquis leur maîtrise de la langue principalement en salle de classe. Au contraire, ils s'attendent à ce que ceux-ci parlent « mieux » qu'eux, c'est-à-dire qu'il aient acquis une variété de la langue dans laquelle certaines variantes sont gommées, c'est-à-dire, une variété neutre. (p.649)

Ces auteurs ne s'attendent donc pas que les apprenants produisent un français vernaculaire en utilisant des variantes linguistiques, mais plutôt qu'ils comprennent cette sorte de discours.

### **1.5 Question de recherche**

La langue française est la seule langue officielle au Québec depuis l'adoption de la *Charte de la langue française* (la Loi 101). C'est en la connaissant que les immigrants pourront trouver un travail, se créer un réseau social et se sentir acceptés dans la société d'accueil. Depuis 1968, le MICC offre des cours de francisation ayant comme objectif de « [c]ommuniquer oralement et par écrit en français dans des situations de la vie quotidienne

[et] d'interpréter les contenus et les règles de comportements sociaux, culturels et économiques afin d'agir de façon appropriée » (PGIL, 1992, p. 5). Comme nous l'avons démontré dans les sections précédentes, les responsables du domaine de la francisation ainsi que les apprenants sont d'accord avec le fait que les immigrants ayant complété les 990 heures d'apprentissage du français dans le programme de francisation ne sont pas aptes à interagir adéquatement en société. Ils éprouvent beaucoup de difficultés, dont celle de comprendre les « gens de la rue ». Le français écrit et le français vernaculaire sont deux moyens de communication différents et ce dernier non seulement ne repose pas sur les ouvrages de références du français écrit, mais il est en plus touché par la variation linguistique. Il n'est donc pas suffisant de maîtriser la grammaire du français écrit. Il est aussi nécessaire de maîtriser l'ensemble des composantes du modèle de la compétence de communication, dont la composante discursive, puisqu'elle a été identifiée comme étant le noyau central du modèle de la compétence de communication orale (Katz, S.L., 2007). La connaissance des variantes linguistiques, et surtout leur compréhension, est essentielle à l'acquisition d'une aisance à communiquer dans la vie de tous les jours (Calinon 2009).

La question de recherche est donc la suivante : la présence de variantes linguistiques du français québécois dans un discours oral affecte-t-elle la compréhension orale chez des allophones adultes en francisation? De cela découle la sous-question suivante : le niveau de compréhension orale d'un discours dépend-il du nombre des variantes linguistiques du français vernaculaire québécois?

### **1.6 Pertinence de la recherche**

À notre connaissance, aucune étude quantitative n'a porté spécifiquement sur la compréhension orale du français québécois et de ses variantes linguistiques chez des immigrants adultes en francisation. Les rapports de Nguyen (1997) et de Valderramma-Benitez (2007), le document de Hardy (s.d.) et la thèse de Calinon (2009) ont tous des conclusions de nature qualitative basées sur des perceptions selon lesquelles les immigrants allophones terminant le programme de francisation ont beaucoup de difficultés à comprendre le français québécois dans des situations de la vie courante. La présente recherche veut donc vérifier le niveau de compréhension orale des variantes linguistiques du français vernaculaire québécois chez des apprenants immigrants adultes en francisation en évaluant

quantitativement l'impact de la présence de variantes linguistiques du français québécois sur la compréhension orale chez la clientèle étudiante du centre de francisation de l'établissement du MICC-UQAM. S'il s'avère que les résultats de cette étude appuient les conclusions des documents cités ci-dessus, cela sera une preuve de plus pour démontrer que les objectifs du MICC ne sont pas entièrement atteints en matière de compréhension orale et que des modifications au programme de francisation sont souhaitables. Les immigrants doivent être capables de s'ajuster et de s'adapter selon le contexte de communication. Ces situations peuvent être formelles ou informelles, écrites ou orales et provoquer, entre autres, l'apparition plus ou moins forte de variations linguistiques. Les immigrants doivent alors être en mesure de faire face à ces différents discours et aux changements de prononciation, de structures de phrases ou de vocabulaire qu'ils engendrent. Du moins, ils doivent être capables de **comprendre** ces variantes linguistiques du français québécois. Comme le mentionne Auger et Valdman (1999), on ne demande pas aux apprenants de produire un discours oral en utilisant des variantes linguistiques, mais plutôt de *comprendre* un discours incluant ces variantes. S'ils les comprennent, même sans les produire, alors la communication sera moins entravée. Cette compréhension leur permettra de mieux s'intégrer à la société d'accueil, puisqu'ils seront mieux outillés. Ils auront ainsi plus de facilité à comprendre les Québécois francophones et augmenteront leurs chances d'insertion sur le marché du travail. En somme, une meilleure compétence en compréhension orale équivaut à une meilleure insertion dans la société d'accueil, et ce, dans tous les domaines (personnel, culturel, socio-économique, etc.).

Le prochain chapitre recense des connaissances théoriques pertinentes en lien avec le sujet de ce présent mémoire, permettant de définir et d'expliquer plus en profondeur certaines notions.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique qui a guidé notre réflexion sur le thème de la compréhension orale de variantes linguistiques du français vernaculaire québécois. Tout d'abord, sont décrits les cours de francisation du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), à qui ils s'adressent et le pourquoi de leur existence, et la place de l'approche communicative et de la compétence de communication à travers le contenu du programme de francisation. Suivent les concepts de la compréhension de l'oral et de la norme linguistique en enseignement, les origines de la variation linguistique, et la description de concepts tels que les registres de langues et l'oral utilisé par les Québécois. Le chapitre se termine avec la présentation de quelques études sur lesquelles nous nous sommes basée pour développer l'expérimentation de cette recherche et la conclusion.

#### 2.1 Introduction : la francisation

Les cours de francisation permettent aux immigrants âgés de plus de 16 ans qui ont un statut d'immigration conforme, qui sont établis au Québec depuis moins de cinq ans et qui ne connaissent pas suffisamment le français pour être fonctionnels dans la vie de tous les jours, d'apprendre la langue française et la culture québécoise (Valderrama-Benitez, 2007). La francisation a pour but de développer chez les immigrants « une compétence linguistique fonctionnelle en français et des connaissances grâce auxquelles ils pourront comprendre leur société d'installation » (Calinon, 2009, p. 1).

Ces cours existent au Québec depuis la fin des années soixante, soit un an après la création du Ministère de l'Immigration en 1968. Mais c'est surtout en 1977, avec la promulgation de la *Charte de la langue française* que les cours de francisation ont pris leur sens. En effet, l'adoption de la *Charte de la langue française*, aussi connue sous le nom de la Loi 101, a fait du français la seule langue officielle du Québec, c'est-à-dire que le français est devenu la langue de travail et la langue de scolarisation pour tous les francophones et les

enfants allophones. Le principe central de la Charte est celui que « le français doit devenir la langue commune de tous les Québécois » (Rocher, 2008, p. 342). Cette loi a porté ses fruits. Par exemple, au fil des ans, le pourcentage des enfants immigrants fréquentant l'école anglophone a chuté. En effet, en 1977, ils y étaient à 80 %, ce rapport diminuant à 61,3 % en 1980, puis à 27,3 % en 1990 (Poissant, 2003). Jusqu'à ce jour, malgré quelques modifications apportées, la Charte est toujours valide et conserve ses principes de base.

Le MICC et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) sont les deux ministères qui offrent des cours de francisation en partenariat avec des organismes communautaires, des universités, des cégeps et des commissions scolaires. Cependant, les deux ministères ont chacun leur programme distinct. Par exemple, le nombre d'heures, les objectifs d'apprentissage ou les moyens d'évaluation diffèrent d'un programme à l'autre. Chacun a sa « responsabilité en la matière, leur programme, leur organisation, leurs ressources humaines et leurs budgets » (MRCI, 1998, p. 13). Même si le MELS est parfois sous-traitant du MICC, « il existe peu de collaboration entre le réseau de l'éducation et celui du MICC en regard de la francisation » (MRCI, 1998, p. 14). Selon ce rapport (MRCI, 1998), cela a pour effet de développer un esprit de compétition lors du recrutement des immigrants et ne peut aboutir à des relations conflictuelles entre les deux ministères.

Dans le cadre de ce mémoire, seul le programme régulier de francisation du MICC sera décrit. Les résultats et les conclusions ne pourront être généralisés au programme du MELS puisqu'il n'y a pas de normalisation des programmes des deux réseaux.

## **2.2 La place de l'approche communicative et la compétence de communication dans le programme régulier de francisation du MICC**

Rappelons que l'approche communicative est un courant didactique dans le domaine de l'enseignement des langues qui a comme objectif d'enseigner une langue qui se rapproche le plus possible de situations authentiques dans la langue cible, et qui se base sur les besoins des apprenants (Galisson, 1993). Quant à la compétence de communication, celle-ci se définit comme la capacité de s'exprimer de façon linguistiquement correcte tout en s'adaptant à la situation de communication (Galisson, 1993). Les composantes de la compétence de communication qui suivent se basent sur celles de Canal et Swain (1980) et de Moirand (1982). Cinq composantes la constituent : la composante linguistique, la composante

sociolinguistique<sup>4</sup>, la composante stratégique, la composante référentielle et finalement la composante discursive (voir appendice A). La composante linguistique est la maîtrise des règles grammaticales. Elle permet de formuler des phrases grammaticalement correctes. La composante sociolinguistique consiste à comprendre les conventions qui régissent une langue (ex : l'usage du « tu » versus « vous », choix des salutations, règles de politesse). Cette composante permet d'adapter son discours selon la situation donnée. Ensuite, il y a la composante stratégique, qui est celle d'utiliser le verbal et le non verbal pour se faire comprendre, dans le but de compenser pour les ratés de la communication (Canale et Swain, 1980). La composante référentielle est, quant à elle, la connaissance des concepts propres à d'une société (ex. : l'histoire du Québec et de sa politique, le nom des rues principales de Montréal...). Ce sont des savoirs culturels de la société d'accueil (Moirand, 1982). Finalement, la composante discursive, qui a été définie au point 1.4 du chapitre I est un amalgame des composantes linguistique et sociolinguistique permettant de suivre les normes d'interaction. Elle permet l'interprétation et la production de différents discours selon le contexte de la situation. Les cinq composantes sont toutes aussi importantes les unes que les autres.

Les cours de francisation du MICC a, entre autres, des « objectifs outils » (PGIL, 1992, p.9), qui sont des « éléments reliés au fonctionnement de la langue » (MRCI, 2004, p. 2), comme le système phonétique, et cela à travers des situations de communication (PGIL, 1992). Dans la section du *système phonétique*, les apprenants étudient la prosodie<sup>5</sup>, la phonétique<sup>6</sup> ainsi que la phonétique combinatoire<sup>7</sup> de la langue française (PGIL, 1992). Le programme inclut l'étude de « certains phénomènes de la langue parlée au Québec » tels que la diphtongaison et les voyelles relâchées (i, y, u), mais sans plus. L'appendice B est un exemple de la répartition des contenus du programme du niveau I. D'après la description de ce programme, celui-ci se base sur l'approche communicative et la compétence de communication. Le programme rejoint les besoins des apprenants et se réfère à la vie

<sup>4</sup> Moirand appelle cette composante la composante socioculturelle

<sup>5</sup> L'accentuation, l'intonation et le rythme de la langue (PGLI, 1992).

<sup>6</sup> Les consonnes et les voyelles.

<sup>7</sup> L'enchaînement, l'élision et la fusion vocalique.



quotidienne. L'apprentissage n'est pas seulement centré sur la forme linguistique puisque l'aspect sémantique de la langue est vu à travers des fonctions langagières. Les quatre habiletés linguistiques sont visées et l'apprenant semble actif dans son apprentissage. Théoriquement, le programme semble bien construit, mais en pratique, nous avons des doutes quant au développement des quatre habiletés, entre autres, la compréhension orale, et cela à travers des situations de communications de nature authentique comprenant de la variation linguistique.

### 2.3 L'oralité d'une langue

Selon Buck (2001), il y a trois caractéristiques particulièrement importantes se rattachant au discours oral. Le discours oral est formé de sons, il est linéaire et est en temps réel et est linguistiquement différent de la forme écrite. Il faut donc considérer l'*acoustique*, le *temps* et la *linguistique*. L'*acoustique* est facilement modifiable, surtout en contexte informel. L'accentuation, l'intonation ou l'utilisation de variantes linguistiques sont des éléments modifiant l'*acoustique*, se distinguant par la présence de facteurs prosodiques (enchaînement, liaisons, etc.) C'est donc dire que l'oral est hétérogène. Il est beaucoup plus influencé par les variations sociales et linguistiques (définies au point 2.6). Il y a le *temps*, c'est-à-dire que l'auditeur doit suivre la vitesse d'élocution du locuteur et ne peut pas revenir aussi facilement en arrière comme c'est le cas en lecture. Il est possible de voir les traces de l'évolution d'un discours oral par la présence de pauses, de retours en arrière ou de reprises. « [I]t exists in time, rather than space – it is ephemeral in nature. » (Lund, 1991, p.201). Il y a une spontanéité dans le temps. Finalement, la *linguistique*, puisque nous ne parlons pas comme nous écrivons. Par exemple, pour ce dernier point, en français vernaculaire, il y a l'effacement de certaines syllabes, comme celles parfois contenant la voyelle « e » (petit devient *p'tit*, samedi devient *sam'di*) (Gervais et coll., 2000). Aussi, les phrases dans un discours oral spontané sont plus courtes. La grammaire ne respectent pas nécessairement les ouvrages normatifs. Par exemple, la syntaxe est souvent déviante, se transformant de « je viens pas » à « je viens pas » ou de « viens-tu ? » à « tu viens-tu? ». Enfin, beaucoup de mots et d'expressions ne se retrouvent pas dans les dictionnaires (Buck, 2001).

L'oral et l'écrit sont deux mediums complètement différents. Ils sont en forte opposition et possèdent des caractéristiques propres à chacun. Voici ce qui les distingue.

Contrairement à l'écrit etc. À l'écrit, l'auteur a le temps de réfléchir aux mots qu'il souhaite utiliser pour s'exprimer que l'écrit n'a pas. À cela se rajoute le débit, un vocabulaire différent, et une spontanéité dans le temps. À moins que l'auditeur ne demande des éclaircissements, il n'est pas possible, à l'oral, de revenir en arrière, comme c'est le cas à l'écrit (Py, 1996; Wachs, 2005). Albrespit (2007) définit très bien l'oral :

Au minimum, des sons et des bruits, mais aussi de façon large des gestes, des manifestations paralinguistiques, un contact direct avec un interlocuteur et toutes les interférences d'ordre psychologique qui peuvent l'accompagner. L'oral est aussi lié à des facteurs tels que des restrictions mémorielles, la distraction, l'attention partagée, les problèmes de calques phonologiques, les échecs dans la compréhension, l'interaction sociale et les problèmes de représentation de l'individu. L'oralité est aussi caractérisée par les problèmes de segmentation : pauses, accents de mots, rythme, découpage en « chunks ». (p. 3)

#### 2.4 La compréhension orale en enseignement

Comme le mentionne Vandergrift (1999), la compréhension orale est un processus invisible et difficile à décrire. Tout de même, cet auteur définit ce concept comme suit :

Listening comprehension is anything but a passive activity. It is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance. (p. 168)

La compréhension orale est donc un processus complexe puisque l'auditeur doit activer en même temps plusieurs connaissances (phonétiques, phonologiques, prosodiques, pragmatiques, socioculturelles, etc.).

Pendant un certain temps, les chercheurs pensaient que la compréhension était un processus général qui opérait de la même manière en lecture et en écoute. Mais ils ont réalisé que les caractéristiques de l'oral exigent de la part des apprenants un travail cognitif différent de celui de l'écrit (Osada, 2004). En effet, ils doivent identifier les frontières entre les groupes de mots, ce qu'à l'écrit ils n'ont pas besoin de faire puisque les mots sont visuellement séparés. Ils doivent aussi se familiariser avec les pauses irrégulières, les hésitations, les mauvais départs, etc. De plus, les apprenants doivent retenir en mémoire l'information verbalisée, l'intégrer et continuellement ajuster le message avec ce qui suit et avec leurs connaissances antérieures. Tous ces processus cognitifs demandent beaucoup

d'efforts, diminuant le temps de concentration. Selon une étude menée par Thompson et Rubin (1996), la longueur d'un segment d'une activité d'écoute chez des apprenants de langue seconde intermédiaire avancé ne devrait pas excéder plus de deux minutes puisqu'au-delà de ce temps, la pleine concentration est grandement diminuée. King et Behnke (1989) expliquent aussi que la tâche demandée a un impact sur l'utilisation d'habiletés cognitives. Ces chercheurs définissent trois modes d'écoute : *comprehensive listening*, *interpretive listening* et *short-time listening*, que nous traduisons librement et respectivement comme, l'écoute complète, l'écoute interprétative et l'écoute à courte durée. L'écoute complète se définit comme la compréhension et la mémorisation d'un message pour une utilisation ultérieure. L'écoute interprétative demande à l'auditeur de faire de l'inférence, « de lire entre les lignes ». L'écoute à courte durée est la réception, le décodage suivi de la verbalisation d'une quantité limitée d'informations sur une courte période. Selon la tâche que l'auditeur doit effectuer, ce dernier optera pour un des trois modes d'écoute. King et Behnke (1989) ont aussi démontré par exemple que plus le débit est rapide, plus la performance des auditeurs pour une écoute complète est faible, contrairement aux deux autres modes d'écoute, où la compréhension reste stable. Les caractéristiques du locuteur et de l'auditeur ont aussi un impact sur la compréhension orale. Selon l'étude de Markham (1988), un locuteur de genre masculin serait plus écouté qu'une locutrice de genre féminin. Un auditeur est aussi plus attentif à un locuteur présenté comme étant un expert dans un domaine. Quant aux caractéristiques d'un auditeur, il en existe une panoplie qui crée un impact sur la compréhension orale. Par exemple, il y a le niveau d'habileté langagière du l'auditeur, son âge, son genre, ses connaissances antérieures, sa motivation, sa confiance en soi, etc. (Rubin, 1994).

La compréhension orale est une habileté négligée dans le domaine de l'enseignement des langues. Par exemple, de 1980 à 1990, le taux de recherche dans ce domaine en français est passé de 25 % à 10 % (Nonnon, 1999). Il semble que l'on prenne pour acquis que les apprenants développent leur compréhension orale naturellement et qu'il n'est pas nécessaire d'y travailler (Nonnon, 1999; Osada, 2004). En enseignement du français, l'écrit prend une place tellement importante qu'il « minorise le statut de l'oral. » (Gadet, 2007, p. 45). Pourtant, la compréhension orale semble tout aussi importante à enseigner, surtout lorsque l'on sait que les adultes sont en situation d'écoute dans une proportion de 40 % à 50 % du

temps, comparativement à la production orale (25 % à 30 %), à la compréhension de lecture (11 % à 16 %) et à la production écrite (9 %) (Gilman et Moody, 1984, p. 331). La recherche en compréhension orale se concentre surtout sur l'identification d'éléments jouant un rôle dans le processus d'écoute et l'impact qu'ils engendrent sur la compréhension orale. Par exemple, le débit, les pauses et les hésitations, la prosodie, les variantes linguistiques, la mémoire, les marqueurs de discours, les types de discours, l'anxiété, la confiance en soi ou le sexe des locuteurs sont des éléments qui sont étudiés dans ce domaine (Osada, 2004). Carrier (1999) fait remarquer que peu d'études se sont penchées sur le contexte social d'une situation d'écoute. Toutefois, il a été prouvé que la relation sociale a un impact sur le comportement langagier et sur l'interaction conversationnelle, et que l'interaction conversationnelle a un impact sur la compréhension orale, donc la relation sociale lors d'une interaction peut avoir un impact sur la compréhension orale. Ces conclusions rejoignent la définition de la compréhension orale de Vandergrift (1999) qui spécifie que le contexte socioculturel joue un rôle important dans une situation d'écoute.

Généralement, lorsque la compréhension orale est enseignée en salle de classe, les efforts sont orientés sur « l'étude de la phonétique et de la phonologie, l'acquisition de l'A.P.I [alphabet phonétique international], l'accentuation des mots et dans le meilleur des cas, l'enseignement rationnel de l'intonation, l'analyse du discours oral, [...] » (Albrespit, 2007, p. 1). L'apprentissage des variantes linguistiques ne semble pas se réaliser en classe. Au Québec, Hopper (1978) et Archambault et Corbeil (1982) mentionnent que les élèves voient les particularités du français vernaculaire québécois seulement si les enseignants prennent eux-mêmes l'initiative de l'enseigner, puisque les méthodes ne font nullement référence à cette variété du français. Tout cela engendre un cercle vicieux. Lorsqu'un apprenant réalise qu'il ne comprend pas le français à l'extérieur de la salle de classe, il devient « frustré de ne pas comprendre et réagit épidermiquement : le professeur est incompetent, la méthode n'est pas bonne, les Québécois parlent mal, le français est une langue trop difficile, le français de la méthode n'est pas celui dont il a besoin » (Archambault et Corbeil, 1982). Ces auteurs trouvent cela déplorable et revendiquent l'inclusion des notions du français vernaculaire dans les manuels scolaires. Près de 30 ans plus tard, il semble que ce parler des natifs n'est toujours pas celui que l'on retrouve, ni dans la classe, ni à travers le matériel scolaire, ni dans le parler de l'enseignant (Rosa, 2002). Selon l'étude de

Calinon (2009), la langue enseignée dans les cours de francisation au Québec reposerait toujours sur le français de France. Bien que 39,1 % des participants « ont explicitement dit que leur professeur mentionne certaines caractéristiques du français québécois en cours [...], il n'y a pas de séquences d'apprentissage destinées au français québécois : le professeur enseigne le français standard et fait parfois référence à la variante québécoise » (p.246).

Ce mémoire se penche sur la compréhension orale de variantes linguistiques des registres soutenu et familier du français québécois chez une clientèle immigrante allophone et permettra de compiler et d'analyser des données quantitatives. Il sera dorénavant possible de comparer les conclusions de cette étude aux conclusions des études qualitatives ci-dessus.

## **2.5 La norme linguistique unique en enseignement : une idéologie**

Depuis toujours, le français parisien (hexagonal) est considéré comme la norme de la langue française (Bigot, 2008, p. 8) et l'enseignement du français se base sur ce français (Calinon 2009). Plusieurs facteurs d'ordre historique, sociologique, culturel et politique expliquent cette situation (Viatte, 1969). Toutefois, cette perception tend à changer. Selon Gadet (Py, 1996), on peut expliquer cela par l'apparition de nouvelles technologies (radio, télévision, cinéma, Internet) où la prise de parole à l'oral est de plus en plus présente et spontanée, et l'accès à l'information plus facile; par la mobilité des locuteurs; par une augmentation du niveau de scolarité des locuteurs; et par l'apparition d'auteurs de nouveau genre (Michel Tremblay, par exemple) qui écrivent en utilisant une grammaire de l'oral et non celle des grammaires prescriptives. Valdman (1982, p.215) rajoute quatre autres points qui expliqueraient aussi cette situation :

[...] (1) l'essor de la sociolinguistique; (2) l'influence grandissante des régions francophones extra-hexagonales, le Québec notamment; (3) en France elle-même l'éveil des groupes ethniques régionaux minoritaires: les Alsaciens, les Antillais, les Bretons, les Catalans, les Corses, les Flamands et autres Occitans; (4) des changements dans les méthodes et les objectifs éducatifs qui, accompagnés de changements profonds dans l'origine socio-culturelle et socio-économique des élèves, ont contribué à bouleverser l'enseignement du français.

Les réflexions de ces auteurs permettent de comprendre maintenant pourquoi aujourd'hui cette norme unique de la langue française tend à changer et apparait idéologique, et pourquoi les intervenants dans le domaine de l'enseignement des langues se questionnent quant à la

crédibilité de cette norme unique. Les gens sont plus ouverts à la diversité et revendiquent une identité, une appartenance à un groupe (Gadet, 2007). Quant à l'enseignement des langues, jadis, la connaissances des règles de grammaire et la compréhension de textes littéraires étaient le contenu enseigné (Valdman, 2000). Aujourd'hui, le courant didactique de l'approche communicative et de sa compétence de communication mènent à « réduire l'importance de textes écrits [...] au profit d'un échantillon extrait d'interactions verbales naturelles, donc, montrant au départ une grande variabilité. » (Valdman, 2000, p.648).

## **2.6 La variation linguistique et ses variantes : les origines**

La variation d'ordre linguistique, qui a été expliquée au chapitre I, génère des variantes qui touchent le lexique, la phonologie/phonétique et la syntaxe/morphosyntaxe. Cependant, la variation linguistique et ses variantes sont influencées par un deuxième type de variations : les variations sociales. Celles-ci sont la géographie (diatopique), la situation de communication (diaphasique), le temps (diachronique) et la position socioéconomique des locuteurs (diastratique). La variation d'ordre géographique, par exemple, explique que « la même langue peut être prononcée différemment ou avoir un lexique différent en différents points du territoire » (Calvet, 2005, p. 61). L'exemple qui a été donné précédemment sur les différentes façons d'exprimer le concept de toilette s'applique à la variable géographique. La variation situationnelle (situation de communication) s'explique par le contexte du discours. Le « lieu, [le] moment, les objectifs communicatifs, les statuts/positions des interlocuteurs » (Boyer, 2001, p. 29) sont des éléments influençant la situation de communication. C'est le côté formel ou informel du contexte en lien avec les caractéristiques des interlocuteurs qui prennent part à la situation de communication. Par exemple, un locuteur porte attention à la qualité de son langage s'il parle devant un groupe de 100 personnes contrairement à s'il discute entre amis dans un bar. Le temps se définit comme l'évolution de la langue dans le temps. Elle permet de distinguer, par exemple, les anciennes formes du français (vieux français) des plus récentes (français contemporain) (Bigot, 2008, p. 47). La variation socioéconomique « explique les différences entre les usages pratiqués par les diverses classes sociales » (Moreau, 1997, p. 284). Donc, les locuteurs utilisent un certain langage selon leur rang social. Entrent aussi en ligne de compte, dans cette variation, certains facteurs sociaux comme les caractéristiques sociales du locuteur, par exemple sa classe sociale, mais aussi son

âge et son sexe. En ce qui concerne l'âge, chaque génération a sa façon de parler. Ainsi, un adolescent utilisera des expressions différentes de celles de ses grands-parents. Finalement, l'utilisation de la langue sera différente selon que l'on est de sexe féminin ou masculin. À titre d'exemple, les femmes ont plus tendance à s'exprimer indirectement et poliment lorsqu'elles ont besoin d'aide pour accomplir une tâche au travail, tandis que les hommes sont plus directs. Gadet (2007) ajoute une autre variation qui, selon elle, doit aussi être considérée : la variation diamésique. Cette dernière se définit comme le type de médium utilisé (écrit ou parlé). Est-ce que la situation de communication se déroule à écrit ou à l'oral? Effectivement, on ne parle pas comme on écrit. Le tableau 2.1 élaboré par Gadet (2007) résume simplement la variation sociale.

**Tableau 2.1 La variation sociale**

Variation selon l'utilisateur	temps	changement	diachronie
	espace	géographie, régional, local, spatial	diatopie
	société, communauté	social	diastratie
Variation selon l'usage	styles, niveaux, registres	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasie
	canal	oral/écrit	diamésique

D'après F. Gadet, *La variation sociale*, 2007, p.23

Bref, les variations linguistiques et sociales ainsi que les facteurs sociaux sont indissociables. On ne peut parler des uns sans les autres puisqu'ils s'influencent mutuellement. Ils forment un tout et évoluent parallèlement. Les auteurs « s'entendent pour reconnaître que tout locuteur, quelle que soit son appartenance à un groupe social (appartenance socioculturelle, sexe et groupe d'âge), modifie de manière plus ou moins appuyée sa façon de s'exprimer suivant les situations de communication dans lesquelles il se trouve » (Ostiguy et coll., 2005, p. 15). De plus, selon le médium (oral ou écrit), les usages

sont différents, basés sur différentes normes. À l'oral, si la situation de communication est informelle, les interlocuteurs parleront de façon familière, avec des expressions et des prononciations provenant de leur région. Tandis que plus la situation est formelle, plus les interlocuteurs surveilleront leur façon de s'exprimer, en essayant de parler de la manière la plus neutre possible (Bigot, 2008). Il n'y a donc pas un type de langage oral, mais plusieurs types, ceux-ci étant classifiés selon le concept des registres de langue.

## 2.7 Les registres de langue

Les registres de langue, communément appelés niveaux de langue, sont une classification des usages d'une langue. Ils sont déterminés par la prononciation, la morphologie, le vocabulaire et la syntaxe qu'un locuteur utilise dans divers contextes. Un locuteur natif, en temps normal, utilise plus d'un niveau de langue et est capable de passer d'un registre à l'autre, c'est-à-dire de faire varier son discours selon la situation de communication (Wachs, 2005). Le tableau des registres de langue de l'appendice C (provenant du Centre d'études collégiales de Chibougamau) démontre clairement comment est hiérarchisé le langage. Le tableau contient cinq niveaux de langue : littéraire, soutenu, neutre, familier et populaire.

Le registre *littéraire* existe seulement à l'écrit. Les mots sont recherchés et choisis avec soin. L'auteur a le temps de penser au mot idéal pour son texte. Le registre *soutenu* demande au locuteur une grande concentration lorsqu'il parle. Il utilise des mots spécifiques d'un domaine précis lors de rencontres très formelles, par exemple, lors d'un colloque. Le registre *neutre*, aussi appelé registre standard, est celui exigé des professeurs et des élèves par le MELS. Le registre neutre est plus spontané que le registre soutenu et fait moins appel à du métaterme<sup>8</sup>. Il est d'usage courant, parlé lors de situations formelles et il se base, tout comme les registres littéraire et soutenu, sur les dictionnaires et les grammaires (Riegel, 1994). Le registre *familier* est celui utilisé entre amis et proches dans des contextes informels. Cependant, du moins au Québec, des traits de ce registre ont tendance à s'entendre quelquefois lors de situations formelles. Selon Hardy (s.d.), « [...] peut-être à cause de notre personnalité en tant que peuple du Nouveau Monde, l'on observe une tendance à utiliser,

<sup>8</sup> Mot de nature très spécifique d'un domaine précis.



même lorsque l'on soigne notre langage, quelques traits qui, ailleurs, seraient considérés de registre familier » (p. 3). Finalement, le registre *populaire* présente une prononciation énormément relâchée et inclut les jurons. Il peut être un langage vulgaire et choquant. On peut aussi remarquer dans l'appendice C que le tableau, à la gauche, est divisé en deux sections : langue standard écriture et langue non standard oralité. Pour la partie *langue standard écriture*, les locuteurs, lorsqu'ils parlent, s'appuient sur les ouvrages de référence tandis que pour la partie *langue non standard oralité*, il n'y a pas d'ouvrages de référence vers lesquels les locuteurs se tournent.

Catégoriser un discours selon le niveau de langue peut être ardu puisque cela est très subjectif. Par exemple, au niveau lexical, où l'on compare les synonymes, les dictionnaires classifient différemment les mots, passant de soutenu à familier ou à populaire (Wachs, 2005). Campana et Castincaud (1999) se demandent, entre autres, « [...] où se situe la frontière entre registres courant [neutre] et familier, du point de vue de la syntaxe ou du lexique » (p. 78). Il est impossible de délimiter clairement, noir sur blanc, les niveaux de langue. En effet, un même mot, selon la façon dont un locuteur le dit (ton, prononciation), peut être perçu comme soutenu, familier ou populaire. Des facteurs non linguistiques doivent aussi être considérés, tel que le non verbal du locuteur.

Le problème en enseignement des langues secondes est que seuls les registres de l'écrit sont enseignés, et ce, même si tous les niveaux de l'oral sont couramment utilisés. Aussi pouvons-nous nous questionner sur la compréhension que les immigrants inscrits aux cours de francisation ont des autres registres de langue utilisés par les locuteurs.

## **2.8 L'oral utilisé par les Québécois**

Selon une étude de Bouchard et Maurais (2001), la plupart des Québécois francophones considèrent les lecteurs de nouvelles de Radio-Canada comme le modèle de référence de la langue parlée. Paradoxalement, ces lecteurs de nouvelles oralisent un français écrit. Et comme il a été mentionné précédemment, le français oral et écrit sont deux médiums complètement différents. Ce sont donc de fausses perceptions de la part des Québécois que de se rapporter à ces journalistes comme modèle de référence. Pour la prononciation, la société d'État se réfère au *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle* de Léon Warnant (Ostiguy et coll., 2005); pour la syntaxe (grammaire), au *Bon usage* de

Maurice Grevisse; et pour le vocabulaire, aux dictionnaires *Larousse* et *Robert*. Bien entendu, Radio-Canada permet l'utilisation de québécismes<sup>9</sup>, mais très peu, puisque cette station se veut la plus accessible possible aux francophones et aux francophiles, ce qui inclut des gens « dont le français n'est pas l[a] langue maternelle » (Gervais coll., 2001, p. 10). Cependant, dans la réalité, quelques différences ressurgissent au plan de la prononciation. En effet, selon Ostiguy et coll. (2005) :

On doit admettre aujourd'hui qu'un certain nombre de particularités québécoises n'appartenant pas au français international ou radiocanadien sont couramment utilisées par les Québécois dans des communications à caractère formel (par exemple, dans le cadre d'émissions d'affaires publiques à la télévision ou à la radio) et constituent dès lors de « bons usages » pour la population en général. Par exemple, sur le plan de la prononciation, il y a l'affrication des consonnes *t* et *d* quand elles sont suivies des voyelles *i* et *u* (tu [tsy], du [dzy], dis [dzi], petit [pɛtsi]) qui ne choque plus, même dans les situations exigeant une langue parlée de bonne tenue. (p. 16)

Donc, bien que les annonceurs de Radio-Canada n'affriquent pas les *t* ou les *d* devant les voyelles *i* et *u*, ces traits de prononciation sont la plupart de temps utilisés par les Québécois francophones autant dans les situations informelles que formelles. Aucun jugement de valeur négatif n'est associé, au Québec, à ces traits de prononciation. Le même principe s'applique pour le vocabulaire (les québécismes). Les conclusions de Larose (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001) appuient ce raisonnement selon lequel la différence entre le français standard québécois et celui des Français de France touche « très peu l'orthographe, la grammaire, la syntaxe, la morphologie [...]. Ces spécificités concernent essentiellement la prononciation et le vocabulaire » (p. 84). Donc, l'oral du français standard québécois est sensiblement le même que celui des lecteurs de nouvelles de Radio-Canada, mais à quelques différences près, dont quelques traits de prononciation ainsi que des choix lexicaux. Et puisque le comité linguistique de Radio-Canada s'appuie sur des ouvrages normatifs français, on peut affirmer que la langue standard québécoise est très proche de celle du standard français de France. Bigot (2008) est du même avis. Il conclut, dans sa thèse, que « sur le plan grammatical de

<sup>9</sup> Mots considérés par les dictionnaires français comme de l'ancien français (archaïsmes) ou mots définissant la réalité québécoise, par exemple : poutine, cabane à sucre.

l'oral, c'est bien la grammaire du Bon usage de Grevisse-Goosse qui prévaut dans la grande majorité des cas (soit douze cas sur quatorze) ».(p. 371).

Quant au français vernaculaire québécois, plusieurs chercheurs ont mené des études portant sur l'évaluation de la production orale du français québécois familier<sup>10</sup> (Ostiguy et coll., 2005; Reinke, 2005; Gervais et coll., 2001). Pour établir une grille d'analyse du discours, ils se sont basés sur des études sociolinguistiques décrivant le parler du français québécois. Les grilles d'analyse de ces auteurs ont été rassemblées afin de résumer les variantes linguistiques du français québécois familier qui sont de nature phonologique, morphologique et morphosyntaxique. La grille d'analyse de Gervais (2001) est particulièrement exhaustive et regroupe presque entièrement les grilles des deux autres études. L'appendice D regroupe les grilles des études d'Ostiguy et coll. (2005), de Reinke (2005) et de Gervais et coll. (2001), et présente les variantes perçues comme étant de niveau familier en français québécois. Cependant, comme il a été mentionné, ces variantes ne se retrouvent pas seulement dans le registre familier et ne sont pas exclusivement produites au Québec. D'autres communautés linguistiques françaises peuvent les produire au cours de situations de communication formelles et informelles.

## 2.9 Quelques études

À notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur la compréhension orale des variantes linguistiques que l'on retrouve à travers les différents registres de langue du français québécois chez des apprenants adultes finissant un programme de francisation. Cependant, quelques expérimentations ont été réalisées en anglais et nous avons pu nous en inspirer pour développer l'expérimentation de cette recherche.

### 2.9.1 Henrichsen

*Sandhi-Variation : A Filter of Input for Learners of ESL* (1984) est une étude menée par Henrichsen ayant pour but d'évaluer l'effet de la présence ou de l'absence de variantes

---

<sup>10</sup>Le français vernaculaire est souvent associé aux variantes du registre familier, mais comme nous avons vu au point 1.1, les variantes linguistiques du registre familier se retrouvent lors de situations formelles ou informelles (donc à travers d'autres registres de langue) et sont utilisées par les locuteurs de toutes les classes sociales (Valdman, 1982).

linguistiques grammaticales dans un discours sur la compréhension orale d'apprenants étudiant l'anglais comme langue seconde. L'auteur a évalué des apprenants de niveaux débutant et avancé ainsi que des natifs de la langue cible. L'auteur a élaboré un outil d'évaluation en choisissant 15 phrases parmi les 50 phrases d'un test de grammaire intégré (TGI) conçu par Bowen (1975). De ces 15 phrases, l'auteur a choisi au hasard des phrases dont il a enlevé les variantes linguistiques. Ci-dessous est un exemple de phrases avec une variation linguistique et son équivalence sans variation linguistique :

Who'd he been to se? = Who had he been to see?

Who'd he like to see? = Who would he like to see?

Les apprenants devaient écouter 15 phrases contenant, ou non, des variantes linguistiques, puis écrire la phrase dans une forme grammaticale. Les conclusions de l'étude sont les suivantes : chez les natifs, qu'il y ait présence ou non de variantes linguistiques dans un discours, aucune différence de compréhension orale n'était perceptible. Par contre, chez les apprenants de langue seconde, une diminution de la compréhension orale du discours en présence de variantes linguistiques a été observée, et ce, autant chez les élèves débutants qu'avancés. Quelques limites ressortent de cette étude. Parmi ces limites, l'auteur souligne qu'il serait préférable, lors d'une étude subséquente, de présenter les phrases en contexte plutôt que de façon isolée comme elles l'étaient dans son test. Le chercheur juge également que certaines phrases étaient trop complexes et qu'à l'avenir, il serait important d'intégrer des formes plus simples. Une autre limite identifiée réside dans le fait qu'il aurait fallu vérifier le lien entre les participants et leur contact avec la langue cible dans un contexte naturel puisque ce facteur a un effet direct sur leur apprentissage de la langue, donc sur leur compétence à comprendre un discours oral incluant des variantes linguistiques. Finalement, l'auteur croit qu'il serait intéressant de vérifier si le type de variantes linguistiques (assimilation, contraction, etc.) du parler oral influence la compréhension orale des participants.

### 2.9.2 Ito

Ce n'est que quelques années plus tard que Ito (2001) a repris l'expérimentation d'Henrichsen en la modifiant. Dans le cadre de cette étude, l'auteure cherchait à savoir si la présence de variantes linguistiques grammaticales affecte la compréhension orale des apprenants, si la compétence des apprenants de l'anglais langue seconde corrèle avec leur

compréhension orale de discours comportant des variantes linguistiques et si des variantes linguistiques (phonologique ou lexicale) sont plus difficiles à comprendre pour les apprenants. L'expérimentation de Ito consistait en une dictée de 20 phrases comprenant des variations linguistiques de type lexical et phonologique. Les phrases, syntaxiquement complexes, ont été développées à partir d'un livre de grammaire de Azar (1996) destiné à des apprenants de niveau débutant. Deux versions (A-B) ont été façonnées, avec les mêmes phrases, mais dans un ordre différent. Les participants devaient écouter les phrases de l'une des versions et les écrire de façon grammaticale, sans utiliser de contraction. Après la passation du premier test, la chercheuse a utilisé un mot croisé comme distracteur. Quelques minutes plus tard, la passation de la deuxième version du test a été réalisée suivant le même déroulement que lors de la première version. Les résultats démontrent que la présence de variantes linguistiques affecte la compréhension orale des apprenants. Qu'ils soient débutants ou avancés, les apprenants obtiennent les mêmes résultats, plus faibles, lorsqu'il y a présence de variantes linguistiques. Finalement, la compréhension orale de variantes phonologiques est plus difficile à comprendre que les variantes lexicales. Ici aussi, plusieurs limites ont été soulevées. Premièrement, l'échantillon de 18 participants limite la généralisation de l'étude. Deuxièmement, lors de la deuxième passation, les résultats des participants étaient supérieurs à ceux de la première passation. Le distracteur (mots croisés) n'a peut-être pas été efficace ou le temps de pause entre les deux tests n'a pas été suffisamment long. Aussi, comme il est mentionné dans l'étude de Henrichsen, il faudrait prendre en considération les participants et leur exposition à la langue cible dans un environnement naturel. La chercheuse a aussi quelques doutes quant à la fiabilité des résultats mesurant le niveau de compréhension orale des participants par une dictée. Un autre outil de mesure, selon elle, serait peut-être plus approprié. Finalement, la longueur des phrases variait selon la présence de variantes linguistiques de type lexical ou phonologique. Les phrases contenant des variantes phonologiques étaient plus longues que celle contenant des variantes lexicales. Il est probable que cela ait affecté la performance des participants puisqu'il est plus difficile, pour la mémoire, d'écrire de longues phrases que de courtes phrases.

## 2.10 Conclusion

Un des besoins prioritaires des immigrants, qui rejoint aussi l'objectif du MICC, est celui de s'intégrer à la société d'accueil. Pour cela, les apprenants doivent premièrement être capables de communiquer efficacement en français à travers un éventail de situations de communication. Cependant, il ressort de plusieurs études (Nguyen, 1997; Valderramma-Benitez, 2007; Hardy, s.d.; Calinon, 2009) que les immigrants, au terme de la formation en francisation, éprouvent beaucoup de difficultés à comprendre le français « de la rue » (français vernaculaire, français de registre familier).

La compréhension orale est une habileté négligée en enseignement des langues puisque pendant plusieurs années, les chercheurs considéraient le développement de cette habileté comme naturel, et que les connaissances acquises en compréhension écrite pouvaient se transférer en compréhension orale. Cependant, l'oral et l'écrit sont deux mediums différents qui exigent un travail cognitif différent. Contrairement à l'écrit, l'oral est formé de sons, a lieu en temps réel et diffère des ouvrages de référence.

Au MICC, lorsqu'il y a enseignement de la compréhension oral en classe, cela porte surtout sur « l'étude de la phonétique et de la phonologie, l'acquisition de l'A.P.I [alphabet phonétique international], l'accentuation des mots et dans le meilleur des cas, l'enseignement rationnel de l'intonation, l'analyse du discours oral, [...] » (Albrespit, 2007, p. 1). Les variantes linguistiques du français québécois ne semblent pas être vues d'autant plus que c'est un français de France qui est priorisé (Calinon, 2009). La perception que le français de France est la norme linguistique qui doit être enseignée à travers toutes les communautés linguistiques semble toutefois dépassée. Les nouvelles technologies, la mobilité des locuteurs, l'augmentation du niveau de scolarité des locuteurs ou les nouveaux objectifs éducatifs ont une répercussion sur la perception d'une norme unique. Les gens sont plus ouverts à la diversité (Gadet, 2007). L'enseignement des langues ne se concentre plus seulement sur les textes écrits, mais aussi sur un discours oral naturel, qui amène les concepts de la variation linguistique et de la variation sociale. Ces variations engendrent plusieurs façons de parler que les chercheurs classifient en registres de langue.

Les registres de langues sont déterminés par la prononciation, la morphologie, le vocabulaire et la syntaxe qu'un locuteur utilise dans divers contextes. Comme le démontre le

tableau des registres de langue de l'appendice C, l'écrit se fonde sur les ouvrages de référence, contrairement au français vernaculaire (français oral) qui ne se base pas sur ces ouvrages. Le français vernaculaire contient des variantes linguistiques, influencées par la variation sociale. Les variations linguistiques sont présentes à travers tous les registres de langue, mais leurs récurrences varient. Par exemple, un registre familier présente davantage de variantes linguistiques qu'un registre neutre. Cela a des répercussions sur l'enseignement du français langue seconde. Les apprenants devraient être à l'affût des variantes linguistiques du français vernaculaire du français québécois parce qu'elles se retrouvent dans un éventail de situations de communication de la vie quotidienne. Or, certains auteurs (Hopper, 1978; Archambault et Corbeil, 1982; Rosa, 2002; Calinon, 2009) observent que le programme de francisation n'inclut pas l'enseignement de ces notions. Seuls les registres se basant sur l'écrit sont enseignés. L'initiative d'enseigner les particularités du français vernaculaire et de sensibiliser les apprenants à cette réalité est laissée à la discrétion de l'enseignant. Mais le contenu chargé et le temps limité du programme de francisation n'aide pas la cause de l'enseignement de la variation linguistique.

Sachant que la compréhension orale du français vernaculaire est susceptible d'être problématique chez les étudiants des programmes de francisation; à la fois parce que les caractéristiques de ce français complexifie sa compréhension, et à la fois parce que nous doutons de la place qu'occupe l'étude du français vernaculaire dans les cours de francisation, nous proposons une étude quantitative sur la compréhension orale des variantes linguistiques du français vernaculaire québécois. Nous nous sommes appuyée sur des études anglaises (Henrichsen, 1984, Ito, 2001) pour développer notre expérimentation.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

#### **3.1 Type de recherche**

Ce mémoire est de type quantitative descriptive. En effet, l'évaluation de la compréhension orale des variantes linguistiques du français s'est faite à partir de groupes formés aléatoirement et volontairement. Nous cherchons à savoir comment la présence de variantes linguistiques du français vernaculaire québécois affecte la compréhension orale chez des apprenants adultes finissant le programme de francisation. Le recours à des instruments utilisant des mesures quantitatives a permis d'évaluer le niveau de compréhension orale d'un français québécois écrit oralisé (avec très peu de variantes linguistiques) comparé avec le niveau de compréhension orale d'un français québécois oral inspiré d'un français vernaculaire (avec une abondance de variantes linguistiques).

#### **3.2 Population**

Quarante-trois apprenants suivant le programme de francisation du MICC ont participé à l'expérimentation. Cependant, un participant a été éliminé puisqu'il n'a pas complété les évaluations. La population analysée compte donc 42 participants. Elle est constituée d'immigrants apprenant le français et ayant un degré de scolarité universitaire, à l'exception de trois d'entre eux qui ont un diplôme collégial. Comme l'indique le tableau 3.1, la population se divise en 28 femmes et 14 hommes. La moyenne d'âge est de 32,57 ans et celle du nombre d'années de scolarité est de 17,14 années. Les sujets ont immigré au Québec depuis 10,31 mois en moyenne. Le tableau 3.2 est une description des participants selon leur langue maternelle. On remarque que l'espagnol était la langue maternelle la plus fréquente chez cette population. L'appendice O est une description détaillée de la population selon leur sexe. Leur connaissance de la langue française québécoise lors de la fin du dernier cours de



francisation se situait en moyenne au « niveau intermédiaire-avancé, 5 à 8 de l'échelle d'évaluation du MICC » (Hardy, s.d., p. 2). L'appendice E présente les descriptions de la compétence en interaction sociale (compréhension et production orales) des niveaux 5 à 8 de l'échelle d'évaluation du MICC.

**Tableau 3.1** Description générale de la population

Homme	Femme	Âge	Années de scolarité	Au Québec depuis:(mois)
Total		Moyenne		
14	28	32,57	17,14	10,30
Écart-type				
6,60	6,22	5,95	2,03	10,99

**Tableau 3.2** Description des participants selon leur langue maternelle

Langues maternelles	Nb. d'apprenants
Espagnol	17
Portugais	7
Roumain	5
Arabe	4
Russe	3
Chinois	2
Bulgare	2
Hindi	1
Anglais	1

### 3.3 Le matériel

Les participants devaient accomplir une tâche expérimentale qui consistait en une compréhension orale de quatre différents dialogues lus. Quatre extraits sonores de dialogues ont été créés à partir de textes écrits : deux textes dont la norme répond à la grammaire de l'écrit telle que décrite dans la grammaire de référence, que l'on a appelés *texte de registre neutre* et deux autres textes créés à partir d'un français vernaculaire québécois que l'on a appelés *texte de registre familier*). D'après les limites des études énumérées à la section 2.8, voici comment s'est déroulé le développement des instruments de mesure pour cette recherche.

#### 3.3.1 Création des tâches de compréhension orale et de leur bande sonore

Les textes étaient des dialogues développés à partir des thèmes du cours de communication orale intermédiaire-avancé portant sur la compréhension des registres de langue du français québécois. Ce cours, intitulé *Écouter pour parler, un cours de communication orale axé sur la différenciation des registres de langue*, a été développé par Marguerite Hardy (s.d.). Ses intentions sont de porter un regard objectif sur le français québécois et ses registres de langue ainsi que d'exposer les apprenants immigrants au français vernaculaire et à ses variations linguistiques. Les thèmes abordés sont *Les sucres* (la cabane à sucre, l'alimentation), *Le temps qu'il fait* (la météo) et *Concilier travail, famille et loisirs* (le marché de l'emploi, les festivals, la garderie, etc.). C'est à partir de ces thèmes, de leurs banques de vocabulaire ainsi que des grilles d'analyses de discours sociolinguistiques du français québécois d'Ostiguy et al. (2005), de Reinke (2005) et de Gervais et al. (2001) que les contextes de communication des textes ont été développés. L'appendice D, qui regroupe des grilles des études d'Ostiguy et al. (2005) Reinke, (2005) et de Gervais et al. (2001), énumère les variantes linguistiques du français vernaculaire québécois. Ces variantes sont de nature phonologique, morphologique et morphosyntaxique et peuvent se retrouver dans les textes de registre familier. Nous avons choisi de contextualiser la compréhension orale parce que, tel que discuté dans la section 2.8.2, la décontextualisation des phrases dans l'étude de Henrichsen (1984) représentait une limite. Décontextualiser les phrases pourrait entraîner un biais quant à la validité des résultats parce que dans une situation de communication orale

naturelle, les phrases s'enchaînent les unes aux autres. De plus, nous avons écrit des phrases à la voix active et à des temps de verbes connus des sujets (présent, imparfait, passé composé, futur et impératif). Les apprenants en francisation ont appris ces temps au premier semestre du programme et ils leur sont familiers. La longueur des phrases et la présence de phrases complexes, identifiées par les juxtapositions, subordinations et coordinations, n'ont pas été contrôlées. Avec seulement des phrases simples et courtes, les dialogues auraient été très superficiels, ce que nous cherchions à éviter, désirant nous rapprocher le plus possible d'une conversation orale spontanée de tous les jours. Cependant, comme l'a mentionné Henrichsen (1984), le fait d'avoir des phrases trop complexes et trop longues pourrait ajouter un biais aux résultats. En effet, si les phrases sont trop compliquées, les sujets ne comprendront pas la conversation, qu'il y ait ou non des variantes linguistiques, et cela nous empêcherait de mesurer l'impact des variantes linguistiques sur la compréhension orale des sujets allophones.

Deux versions équivalentes de dialogues ont été construites, pour un total de quatre textes : deux versions basées sur un français écrit (de registre neutre) et deux autres sur un français vernaculaire (de registre familier). Chaque phrase du texte un de registre familier avait son équivalence dans le texte deux de registre familier (voir appendice G). Par exemple, s'il y avait trois variantes linguistiques dans une phrase du texte un, on retrouvait trois variantes linguistiques dans une phrase du texte deux. Ce principe a aussi été appliqué pour concevoir des textes de registre neutres équivalents. Les textes élaborés pour cette étude se trouvent dans les appendices H, I, J et K. Les phrases en gras sont les *phrases questions* qui se retrouvent dans les tâches de compréhension. Il y a des *phrases questions* qui mettent en contexte chaque acte, pour les textes neutres et familiers, et basées sur un français écrit. Elles sont présentes dans les textes pour vérifier, de prime abord, si les sujets comprenaient la mise en situation. Nous retrouvons ces *phrases questions* à l'appendice F sous la rubrique « question de compréhension ». L'appendice F énumère les variantes linguistiques choisies et leur catégorie que nous retrouvons dans les textes familiers un et deux.

Lors de la création des tâches de compréhension orale, les versions familières ont d'abord été écrites, puis les versions neutres. Avant d'enregistrer les dialogues, les phrases en gras ont été vérifiées pour voir s'il était possible de les représenter par un dessin. Après avoir ajusté les phrases en lien avec les images, une rencontre avec des finissants en théâtre du cégep de St-Hyacinthe a eu lieu pour interpréter les dialogues. Les acteurs devaient parler à

un rythme « normal », ni trop lent ni trop vite. À la suite de cette rencontre, le montage des dialogues a été réalisé. Les dialogues ont été divisés en cinq segments et ceux-ci sont d'une durée maximale de 1 min 24 s (84 secondes), permettant ainsi d'éviter, comme le prévient McBride (2007), une surcharge de la mémoire courte des apprenants. Le tableau 3.3 résume la durée et le nombre de mots des dialogues.

**Tableau 3.3** Description des dialogues

<b>VERSION FAMILIÈRE</b>										
	<b>TEXTE UN</b>					<b>TEXTE DEUX</b>				
<b>SCÈNES</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>DURÉE (SEC.)</b>	62	58	63	63	43	76	57	57	33	64
<b>NB. DE MOTS</b>	152	140	161	150	96	204	153	137	74	178
<b>NB. DE MOTS/MIN.</b>	147	145	153	143	134	161	161	144	135	167
<b>MOYENNE</b>	144 MOTS/MINUTE					154 MOTS/MINUTE				
<b>VERSION NEUTRE</b>										
<b>SCÈNES</b>	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>DURÉE (SEC.)</b>	64	60	65	63	48	84	59	60	32	69
<b>NB. DE MOTS</b>	152	145	162	153	99	213	158	132	76	179
<b>NB. DE MOTS/MIN.</b>	143	145	150	146	124	152	161	132	143	156
<b>MOYENNE</b>	142 MOTS/MINUTE					149 MOTS/MINUTE				

Selon Blau dans Rubin (1994), un débit de 145 à 185 mots par minute n'affecte pas vraiment la compréhension orale d'apprenants de niveau intermédiaire et avancé. Cela concorde avec notre population puisque les participants terminaient le programme de francisation du MICC et qu'en moyenne, leur connaissance de la langue française se situait

au « niveau intermédiaire-avancé, 5 à 8 de l'échelle d'évaluation du MICC » (Hardy, s.d., p. 2).

### 3.3.2 La tâche de compréhension orale

Une tâche expérimentale de nature quantitative a été développée pour cette recherche. Elle mesurait le degré de compréhension générale du parler du français québécois avec présence ou non de variantes linguistiques par des apprenants immigrants adultes finissant le programme de francisation du MICC. Nous spécifions une compréhension générale parce que si, par exemple, l'apprenant entend « pogner la grippe » et qu'il comprend le mot « grippe », il y a de fortes chances qu'il choisisse la bonne réponse. Nous cherchions à savoir si la présence de variantes linguistiques déstabilisait les participants, et ce, à travers deux types de discours oraux : un basé sur les ouvrages de référence et l'autre basé sur un français vernaculaire.

Le texte de registre neutre incluait peu de variantes linguistiques (on dit *peu* parce qu'il y avait présence d'enchaînements et de liaisons) et le texte de registre familier en incluait beaucoup. Deux versions équivalentes pour cette tâche ont été élaborées permettant de valider les résultats. Ce procédé permet de s'assurer l'universalité des résultats, d'enlever le biais du test puisqu'il n'a jamais été expérimenté à travers d'autres études et de ne pas relier les résultats aux tests, mais plutôt aux variantes linguistiques. Chaque tâche (quatre en tout : texte un en versions familière et neutre et texte deux aussi en versions familière et neutre) contenait 45 questions à choix multiples (Appendice L et M). La recherche diffère en cela des études d'Henrichsen (1984) et de Ito (2001) qui utilisaient les dictées pour vérifier la compréhension orale de leurs sujets. Les participants des études de ces auteurs devaient écouter une dictée sonore en parler *sandhi* et, par la suite, écrire ces phrases décontextualisées dans un bon anglais. Or, le fait d'écrire ce que les participants entendent pourrait influencer la mesure. Les chercheurs évaluaient-ils vraiment la compréhension orale des participants ou plutôt leur production écrite? Nous avons donc opté pour des choix de réponses imagés, éliminant les habiletés de la production écrite dans la mesure de la compréhension orale. Chaque question proposait de trois à quatre choix de réponse. Un exemple d'une tâche est présenté en appendice N.

Une étude de pilote a permis de valider la compréhension des choix de réponses et de corriger l'outil d'évaluation avant de procéder à l'expérimentation. Il a été effectué avec deux locuteurs natifs ainsi qu'avec quatre apprenants finissant le programme de francisation du MICC. La première version de la tâche de compréhension consistait à une suite d'images, sans question. Il y avait une bonne image par rangée. Cependant, les sujets se perdaient, n'ayant aucun point de repère. C'est à partir de cette observation que l'étudiante-chercheure a rajouté des questions aux rangées d'images. De plus, certaines images n'étaient pas claires. Elles ont donc été modifiées. Quant aux pistes sonores des dialogues, la qualité sonore de la première version n'était pas bonne, et il était difficile de différencier les deux voix féminines. Une deuxième rencontre avec les acteurs était donc nécessaire. Cette deuxième rencontre a permis d'enregistrer des pistes sonores de bonne qualité et d'adapter les voix féminines pour les différencier.

Chaque question valait un point, que la phrase contienne une, six ou onze variantes linguistiques, pour un maximum de 45 points. Au terme de la séance, le taux de réussite des versions familières et neutres était de 100 % chez les natifs tandis que chez les non-natifs, le taux de réussite se situait entre 70 % et 85 %. Nous avons jugé que la moyenne de 85 % obtenue à l'épreuve des textes neutres démontrait que les phrases n'étaient pas trop complexes.

### **3.4 Le déroulement de la collecte de données**

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de huit jours au mois de juillet 2010. Les évaluations de la compréhension orale ont eu lieu en groupe dans un local prévu à cet effet. Chaque étudiant écoutait d'abord la procédure de la passation de l'évaluation orale que nous expliquions. Les participants avaient la possibilité d'écouter deux fois les dialogues. Lors de la première écoute, ils ne devaient pas regarder la tâche, seulement écouter attentivement. Ensuite, à la seconde écoute, le dialogue était divisé en cinq parties (chacune correspondant à l'un des cinq segments). Avant chaque écoute des segments, une période de temps d'une minute était prise pour lire les questions et comprendre les choix de réponses imagés. S'il y avait une question ou une image que les sujets ne comprenaient pas, ils devaient lever la main sans hésiter et nous poser la question. De plus, entre l'écoute de chaque acte, une période de temps (d'une à deux minutes) était allouée aux sujets pour qu'ils

répondent aux questions et révisent leurs réponses. Cette même procédure d'évaluation de la compréhension orale était répétée une seconde fois puisque les participants devaient écouter deux dialogues : un de registre neutre et un autre de registre familier.

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de 55 minutes. La population a été divisée en deux groupes : A et B. Le groupe A a fait le test familier version B (TFB) suivi du test neutre version A (TNA). Le groupe B a fait le test neutre version B (TNB) puis le test familier version A (TFA). Le tableau 3.4 permet de mieux visualiser l'ordre de passation des évaluations selon les groupes. Cette procédure a permis de contrebalancer les évaluations pour s'assurer que l'ordre de passation n'influence pas les résultats.

**Tableau 3.4** Ordre des tests effectués pour chaque groupe

Groupes	Tests effectués	
A	TFB	TNA
B	TNB	TFA

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS ET ANALYSES

Ce chapitre rend compte des résultats et de l'analyse de chacune des questions de recherche. Il décrit les tests statistiques utilisés et justifie leur choix et leur utilisation en fonction des questions de recherche.

#### 4.1 Résultats et analyses : variantes linguistiques et compréhension

Pour vérifier l'impact causé par la présence de variantes linguistiques du français québécois dans un discours oral sur la compréhension orale des apprenants, il faut comparer les résultats des versions de registres neutre et familier. Le tableau 4.1 décrit la moyenne, l'écart-type et le minimum et le maximum des pourcentages de réussite au test neutre et familier selon chaque version.

**Tableau 4.1** Description des moyennes des évaluations

Groupes	Versions	N	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
A	TNA*	22	81,5	12,2	51,1	97,8
	TFB**	22	72,1	10,9	46,7	88,9
B	TNB***	20	78,2	12	48,9	95,6
	TFA****	20	69	16,8	37,8	95,6

\* TNA : Test neutre, version A

\*\* TFB: Test familier, version B

\*\*\* TNB: Test neutre, version B

\*\*\*\*TFA: Test familier, version A



Le tableau 4.1 permet de voir que les moyennes obtenues aux tests des versions familières sont plus basses que celles obtenues aux tests des versions neutres. De plus, l'écart-type du groupe B version familière rend compte d'une grande variation des résultats (16,8).

Un T de student bilatéral a été effectué pour s'assurer que les tests neutres sont équivalents entre eux et les tests familiers sont équivalents entre eux. Les résultats lors de l'application du T de student sont de  $t(41 \text{ ddl}) = 0,88$ ,  $p = 0,38$  pour les versions neutres et de  $t(41 \text{ ddl}) = 0,72$ ,  $p = 0,47$  pour les versions familières. Cela démontre que les deux versions des tests neutres sont équivalentes l'une à l'autre et que les deux versions des tests familiers sont aussi équivalentes l'une à l'autre.

Il est maintenant possible de regrouper les tests de registre neutre ensemble et les tests de registre familier ensemble pour former deux nouveaux groupes et ainsi augmenter la puissance statistique : TN qui correspond à l'ensemble des résultats des versions neutres et TF qui correspond à l'ensemble des résultats des versions familières. Le tableau 4.2 décrit les moyennes et les écarts-types des groupes TN et TF.

**Tableau 4.2** Description des évaluations regroupées en registre de langue

Versions	N	Moyenne	Écart-type
TN*	42	79,9	12,1
TF**	42	70,6	14

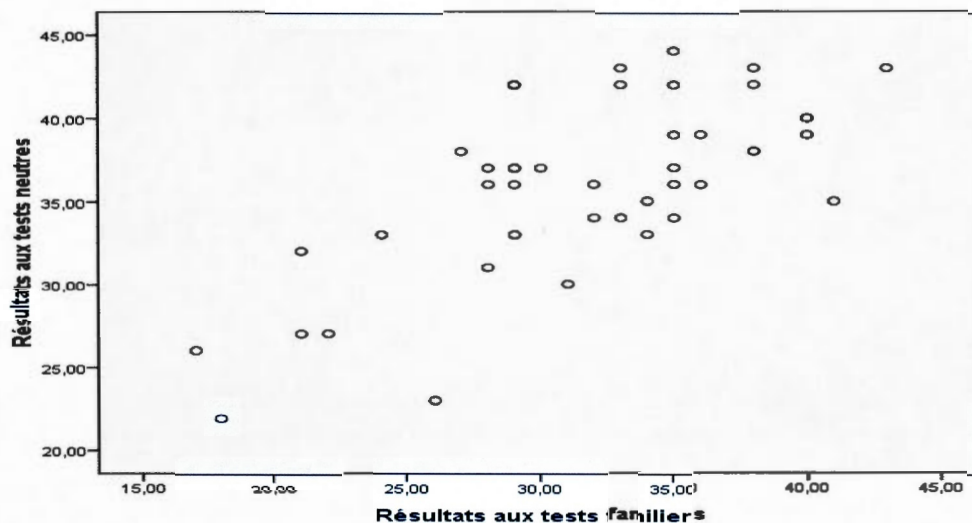
\*TN : Tous les tests de registre neutre des deux groupes regroupés

\*\*TF : Tous les tests de registre familier des deux groupes regroupés

Le tableau 4.2 démontre que les écarts-types sont semblables et qu'il y a une différence de moyenne entre les versions neutres et familières de 9,3 %. Pour nous assurer du caractère significatif de cette différence, un T de student a été appliqué et donne le résultat de  $t = 5,91$ ,  $p < 0,0001$ . Le p est significatif et confirme que la différence de moyennes est significative.

Nous avons pensé qu'il serait intéressant de voir s'il y a une corrélation entre les résultats des tests familiers et neutres puisque cela permettrait d'observer si le fait d'avoir une meilleure compréhension orale au registre neutre est relié ou non à la compréhension orale du registre familier. Une corrélation de Pearson a été appliquée pour vérifier s'il existe un lien

entre les scores des tests familiaux et neutres. Le résultat est de  $r = 0.70$  avec  $p < 0.0001$ . Il y a une corrélation significative entre les résultats des tests neutres et familiaux. La figure 4.1 permet de visualiser la dispersion des résultats des participants. Plus le participant a une bonne compréhension du registre neutre, meilleure est sa compréhension du registre familial.



**Figure 4.1** Dispersion des résultats du test neutre versus le test familial

Les analyses des tests statistiques permettent d'affirmer que la présence de variantes linguistiques affecte la compréhension orale des apprenants adultes finissant le programme de francisation. Les moyennes sont significativement différentes. De plus, nous pouvons affirmer qu'une corrélation existe entre les résultats des évaluations de registres neutre et familial.

#### 4.1.1: Quantité de variantes linguistiques versus performance

Cette section cherche à répondre à la sous-question : « Est-ce que le niveau de compréhension orale d'un discours dépend du nombre de variantes linguistiques du français québécois? » Pour ce faire, deux scènes des tests de chaque version du registre familial ont été comparées : la scène avec le moins de variantes linguistiques et celle avec le plus de variantes linguistiques, respectivement les scènes 1 et 2 pour les deux versions. C'est à partir de l'appendice G que nous avons comptabilisé le nombre de variantes par scène. Le tableau 4.3 démontre le nombre de variantes présentes dans chaque scène selon les versions.

**Tableau 4.3** Nombre de variantes linguistiques présentes dans les scènes

Versions	TFA**		TFB***	
	1	2	1	2
Scènes	1	2	1	2
Nb. variantes linguistiques*	19	38	23	39

\* Nb. : nombre

\*\* TFA : Tests familiaux, version A

\*\*\* TFB : Tests familiaux, versions B

On remarque, à partir du tableau 4.3, que le nombre de variantes des scènes 1 et des scènes 2 des deux versions sont relativement semblables. Quant aux scènes 1 et 2 du registre neutre des deux versions, rappelons que celles-ci sont considérées comme n'ayant pas ou peu de variantes linguistiques (les liaisons et enchainements étant considérés comme des variantes linguistiques de la langue orale). Un test T de student bilatéral a été effectué pour nous assurer que les scènes 1 des tests de registre familial des deux versions sont équivalentes entre elles et que les scènes 2 des tests de registre familial des deux versions le sont également. Si elles sont équivalentes, cela permettrait de comparer un plus gros échantillon, soit les scènes un des deux versions familiales versus les scènes deux des deux versions familiales. Les résultats lors de l'application du T de student sont de  $t(41 \text{ ddl}) = 0,76$ ,  $p = 0,00$  pour les scènes 1 de registre familial et de  $t(41 \text{ ddl}) = 0,70$ ,  $p = 0,00$  pour les scènes 2 de registre familial. Cela démontre que les résultats des scènes 1 des tests de registre familial des deux versions ne sont pas équivalentes et que les scènes 2 des deux versions de registre familial ne le sont pas non plus. Il est donc impossible de regrouper les scènes 1 ensemble, tout comme il est impossible de le faire pour les scènes 2, puisque les scores moyens ne sont pas équivalents. Cette constatation porte à croire que le nombre de variantes linguistiques dans un discours n'est peut-être pas le seul facteur ayant un impact sur la compréhension orale. Nous élaborerons ce point un peu plus tard.

Maintenant que nous savons que nous ne pouvons pas regrouper les scènes entre elles, une comparaison des moyennes entre les scènes familiales et neutres s'impose. La moyenne de la scène 1 du test TFA a été comparée à la moyenne de la scène 1 du test TNA;

la moyenne de la scène 2 du test TFA a été comparée à la moyenne de la scène 2 du test TNA; la moyenne de la scène 1 du test TFB a été comparée à la moyenne de la scène 1 du test TNB, et la moyenne de la scène 2 du test TFB a été comparée à la moyenne de la scène 2 du test TNB. Un Anova a été appliqué. Le tableau 4.4 démontre les résultats de l'Anova, comparant les moyennes entre les scènes 1 et entre les scènes 2, selon le registre neutre ou familier des versions A et B.

**Tableau 4.4** Résultats d'un Anova, version A et B, scènes un versus scène deux

	Sommes des carrés	Ddl	Moyennes des carrés	F	Signification
Version A, scène 1, familier et neutre					
inter-groupe	0,44	1	,044	1,82	0,18
intra-groupe	0,95	40	,024	-	-
Total	1,00	41	-	-	-
Version A, scène 2, familier et neutre					
inter-groupe	0,63	1	0,63	17,06	0,00
intra-groupe	1,43	40	0,36	-	-
Total	2,06	41	-	-	-
Version B, scène 1, familier et neutre					
inter-groupe	0,01	1	0,10	0,34	0,56
intra-groupe	1,19	40	0,30	-	-
Total	1,20	41	-	-	-
Version B, scène 2, familier et neutre					

inter-groupe	0,16	1	0,16	11,14	0,00
intra-groupe	0,57	40	0,01	-	-
Total	0,73	41	-	-	-

À la lecture du tableau 4.4, les résultats sont non significatifs pour les scènes 1 des versions A et B. Les moyennes des scènes 1 pour les deux versions familières sont statistiquement similaires aux moyennes des scènes 1 de registre neutre. Par contre, la différence entre les résultats pour les scènes 2 des versions A et B est significative. Les moyennes des scènes 2 des deux versions familières sont significativement différentes des moyennes des scènes 2 des versions neutres. Comme les scènes 1 comportent moins de variantes linguistiques que les scènes 2, nous pouvons émettre l'hypothèse que lorsqu'il y a peu de variantes linguistiques, les sujets n'en semblent pas perturbés et maintiennent un taux de réussite semblable à celui obtenu dans au test du registre neutre. Cependant, on remarque que lorsqu'il y a présence de plusieurs variantes linguistiques dans un discours oral, comme les scènes 2 de registre familier, la compréhension orale semble affectée et les résultats sont plus faibles.

Mais comme il a été mentionné à la page 41, le nombre de variantes ne semblent pas être le seul facteur jouant un rôle dans la compréhension orale. Logiquement, si le nombre de variantes avait un rôle prédominant dans la compréhension orale, le résultat moyen pour les scènes un ( version A et B) et pour les scènes deux (version A et B) de registre familier aurait été sensiblement le même puisque les scènes un contiennent un nombre à peu-près égal de variantes, de même que pour les scènes deux (voir tableau 4.3). En effet, les tests ont été construits selon le nombre des variantes. Dans chaque test familier, on retrouve 132 variantes en tout, réparties à travers cinq scènes. Ces cinq scènes ont plus ou moins le même nombre de variantes. Pour aider à éclaircir cette hypothèse, le tableau 4.5 démontre les résultats moyens obtenus à chaque scène selon la version et le registre.

**Tableau 4.5** Description des résultats des scènes 1 et 2 des versions A et B, de registres neutre et familier

Registres, versions	*Nb. de sujets	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Scène 1					
Familier					
A	20	50	100	73,35	0,14
B	22	17	100	78,14	0,19
Neutre					
A	22	50	100	79,82	0,16
B	20	50	100	81,25	0,14
Scène 2					
Familier					
A	20	22	100	63,9	0,23
B	22	45	91	75	0,10
Neutre					
A	22	44	100	88,45	0,13
B	20	64	100	87,40	0,13

On peut remarquer à partir du tableau 4.5 que les écarts-types sont beaucoup plus instables pour le registre familier (passant de 0,10 à 0,23) que les écarts-types de registre neutre (0,13 à 0,16). L'étalement des résultats autour de la moyenne entre les scènes des versions familiaires est donc plus grand que pour les scènes des versions neutres. Du côté des moyennes, celles

des scènes familières sont moins élevées que les moyennes des scènes neutres. On peut aussi remarquer que les moyennes des scènes 2 de registre familier, qui ont un plus grand nombre de variantes linguistiques, sont plus basses que leur scène 1 respective. Mais il est intéressant de constater que la scène 2, version B de registre familier (qui a 39 variantes linguistiques) a un résultat plus élevé (75 %) que la scène 1, version A de registre familier (qui a 19 variantes) (73,35 %). Pour un nombre de variantes presque doublé, la scène 2, version B de registre familier obtient un résultat légèrement supérieur que la scène 1, version A de registre familier. Un autre fait frappant est celui des résultats des scènes 2 des deux versions de registre familier. Pour presque le même nombre de variantes linguistiques (38 et 39), les moyennes divergent grandement (63,9 % et 75 %). Ces informations ont porté à nous poser la question si le *type* de variantes linguistiques pouvait être un facteur prédominant dans la diminution de la compréhension orale. En effet, toutes les phrases de la version A ont leurs phrases équivalentes dans la version B en terme de quantité de variantes linguistiques, mais non en terme de type (nature) des variantes linguistiques. Nous avons aussi pensé que la durée des scènes pouvait être un autre facteur influençant la compréhension orale.

Le tableau 4.6 expose le type de variantes linguistiques présentes dans les scènes familières des versions A et B ainsi que les moyennes respectives de ces scènes.

**Tableau 4.6.** Type de variantes linguistiques présentes dans chaque scène versus les moyennes

Nature des variantes linguistiques	TFA		TFB	
	Scène 1	Scène 2	Scène 1	Scène 2
	(19 variantes)	(38 variantes)	(23 variantes)	(39 variantes)
Pronom sujet	3	4	5	6
Voc./expression	4	10	2	6
verbe « être »	2	1	2	2
Élision voyelles	5	5	7	6
Liaison/enchain.	2	11	2	7
Ajout « tu »	1	-	1	1
Diphthongaison	1	3	1	5
Question	1	-	1	1
Ajout consonne	-	2	1	-
Inversion « -er »	-	1	-	-
Autre consonne	-	1	-	1
Syllabe finale	-	-	1	3
Négation (ne)	-	-	-	1
Moyenne (%)				
	73,35	63,90	78,14	75



Le tableau 4.6 permet de voir plus clairement que le type de variantes linguistiques semble engendrer une diminution de la compréhension orale. Les variantes linguistiques de catégories « vocabulaire/expression » et « liaison/enchaînement » semblent causer une diminution de compréhension orale. En effet, la scène ayant le plus bas taux de réussite est la scène 2 de registre familier, version A, avec une moyenne de 63,90 %. Cette scène contient le plus grand nombre de variantes linguistiques de type « vocabulaire/expressions », soit 10 variantes et le plus grand nombre de variantes linguistiques de type « liaison/enchaînement », soit 11 variantes. La scène 2 de registre familier, version B renferme quatre variantes linguistiques de moins dans la catégorie « vocabulaire/expressions », donc six variantes de ce type et possède quatre variantes de moins dans la catégorie « liaison/enchaînement », donc sept variantes de ce type. La moyenne de cette scène est toutefois de 75 %. Et si l'on regarde la scène de registre familier ayant le meilleur score, c'est-à-dire la scène 1 de la version B, avec une moyenne de 78,14 %, c'est cette scène qui a le moins de variantes linguistiques dans les deux catégories, soit deux variantes linguistiques pour chacune des deux catégories qui nous intéressent.

Regardons maintenant si le facteur de la durée des scènes a un impact sur la compréhension orale. Le tableau 4.7 présente la moyenne des résultats obtenus à chacune des scènes en lien avec la durée de chacune d'entre elles.

**Tableau 4.7 Moyenne et durée des scènes**

TFA		TFB	
Scène 1	Scène 2	Scène 1	Scène 2
Moyenne (%)			
73,35	63,90	78,14	75
Durée (secondes)			
62	58	76	57

Contrairement à la nature des variantes linguistiques, la durée des scènes ne semble pas causer d'impact sur la compréhension orale. Le score le plus bas est celui qui a le temps le

plus court (58 secondes) et le meilleur score est obtenu à la scène qui dure le plus longtemps (76 secondes).

La présence de plusieurs variantes linguistiques du français québécois dans un discours oral a un impact sur la compréhension orale, mais ne semble pas être le seul facteur à influencer cette performance. La nature des variantes linguistiques semble aussi jouer un rôle, contrairement à la durée de scènes de moins de une minute et quinze secondes.

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION**

Ce mémoire de maîtrise a comme sujet la compréhension orale des variantes linguistiques du parler français québécois chez une clientèle immigrante adulte allophone. À l'aide d'instruments de mesure spécifiquement conçus à cet effet, il a été possible de recueillir des données et de les analyser. Ce chapitre se divise en quatre parties. D'abord, nous présentons une discussion des résultats obtenus pour les questions de recherche. Ensuite, nous discutons de l'implication de la recherche, de ses limites et pour terminer, nous en énonçons les perspectives.

#### **5.1 Variantes linguistiques et compréhension**

La principale question de recherche est la suivante : est-ce que la présence de variantes linguistiques du parler du français québécois affecte la compréhension orale chez les apprenants adultes finissant un programme de francisation? L'hypothèse de notre étude est que s'il y a présence de variantes linguistiques, la compréhension diminue. D'après l'analyse des résultats, cette hypothèse se confirme. Les résultats des étudiants aux tests portant sur des textes de registre familier sont significativement plus bas que ceux obtenus aux tests portant sur des textes de registre neutre. Cela corrobore les résultats de l'étude d'Henrichsen (1984) et de celle d'Ito (2001) malgré la différence des langues (français, anglais) et du type d'évaluation (Ito et Henrichsen donnaient une dictée de phrases décontextualisées et redonnaient les mêmes phrases lors du deuxième tour, mais dans un ordre différent). Dans l'étude qui nous concerne, les participants devaient cocher, parmi une série d'images, celles représentant les phrases contextualisées. Ces phrases s'enchaînaient pour créer un dialogue. Ensuite, ils écoutaient deux dialogues différents, un de registre neutre et un autre de registre familier. Les dialogues de registre neutre étaient nécessairement moins naturels qu'une conversation de tous les jours entre amis, contrairement aux dialogues de registre familier qui s'en rapprochaient beaucoup. Il est ici spécifié « se rapprocher d'une conversation de tous les

jours » puisque dans les deux types de dialogues, le débit et le nombre de variantes linguistiques ont été contrôlés, permettant de mesurer l'effet de la présence des variantes linguistiques et non celui du débit sur la compréhension orale. Il convient de noter que les dialogues sont divisés en cinq segments, engendrant des temps d'arrêt et donnant aux participants la possibilité de se rattraper. Cette particularité n'est pas naturelle et ne se retrouve pas dans des situations de communication de tous les jours.

Bien que les résultats soient semblables aux études mentionnées ci-dessus, la présente étude diffère sur plusieurs points, dont le déroulement de l'expérimentation, les outils de mesure, la clientèle et la langue cible. Les études d'Henrischen et d'Ito incluaient un distracteur de 30 minutes entre la première et la deuxième évaluation. Puisque les phrases décontextualisées étaient les mêmes dans les deux évaluations, mais dans un ordre de passation différent, probablement qu'il était nécessaire d'utiliser cette période pour distraire les sujets. Cependant, dans cette présente étude, cette procédure n'a pas eu lieu puisque les deux évaluations orales étaient des histoires différentes de registres différents. Les phrases étaient contextualisées et les participants ne retrouvaient pas les mêmes mots ni les mêmes constructions de phrases au cours des deux évaluations. Le fait que les sujets ne devaient pas produire un *output*, par exemple écrire des phrases grammaticales rendant compte de ce qu'ils ont compris, comme dans les études de Henrischen et Ito, a permis de mesurer leur compréhension orale sans que la capacité d'écrire dans un bon français n'influence les résultats de ce qu'ils avaient entendu et compris. Nous croyons que toutes ces procédures ont permis d'obtenir des résultats plus représentatifs de la compréhension de la langue de la rue bien que l'étude était de type quantitative descriptive. Ensuite, les populations étudiées par Henrischen et Ito étaient principalement composées de sinophones (sauf un participant) étudiant l'anglais dans une université hawaïenne. Dans le cadre de la présente étude, la population était plutôt éclectique, comprenant des Colombiens, des Brésiliens, des Roumains, des Arabes, etc., et incluant très peu de sinophones. Henrischen a aussi jugé utile de spécifier que le campus de l'Université d'Hawaï est isolé et ne permet pas à ses sujets d'être suffisamment en contact avec la langue cible. Au contraire, les sujets, dans le cas actuel, vivaient littéralement dans la société d'accueil et étaient en contact avec un français oral. Cependant, ce contact avec ce français pouvait être moindre en fonction de la langue utilisée à l'extérieur de l'école. Puisque Montréal est une ville plurilingue, il est possible que les

sujets utilisent leur langue maternelle ou l'anglais comme langue de tous les jours et très peu le français. Il n'a pas été possible de contrôler cette variable. Malgré les différences méthodologiques entre les études, un constat commun ressort : la présence de variantes linguistiques dans un discours oral diminue la compréhension orale chez des locuteurs non natifs.

Bien que ce n'était pas l'objectif principal de l'étude, nous avons aussi noté qu'il y a une corrélation entre la compréhension orale du registre neutre et celui du registre familial. Plus un élève a un bon résultat dans la tâche de compréhension de registre neutre, plus il a un bon résultat dans la tâche de communication de registre familial. Cela porte à croire qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner un français parlé, que seul l'enseignement d'un français basé sur l'écrit est suffisant. Cependant, le nombre de variantes linguistiques et le débit dans les dialogues étaient contrôlés. Le maximum de variantes linguistiques présent dans un segment de la compréhension orale est de 39 variantes. Dans une conversation de la vie de tous les jours, ce chiffre augmenterait grandement. La présence de liaisons et d'enchaînements serait les mêmes, mais pour ce qui est des autres catégories, comme celui du vocabulaire, ce ne serait pas le cas. Quant au débit, comme le mentionne Blau dans Rubin (1994), si un locuteur parle entre 145 et 185 mots par minute, cela n'affecte pas la compréhension orale d'apprenants de niveaux intermédiaire et avancé. Mais en réalité, le nombre de mots dans une conversation orale naturelle entre des locuteurs natifs fluctue entre 120 et 400 mots par minutes selon la situation de communication et les caractéristiques des locuteurs (Pimsleur, Hancock et Furey, 1977). Probablement que si l'on reproduisait une étude semblable, mais à l'aide de dialogues naturels, les résultats diminueraient et se différencieraient des résultats de la présente étude.

Selon l'étude de Nguyen (1997), beaucoup d'apprenants immigrants terminant un programme de francisation au Québec trouvent difficile de passer « de l'exercice en classe à la communication dans des situations réelles » (p.35). D'après l'étude de Valderrama-Benitez (2007) et le document produit par Hardy (s.d.), les responsables de la francisation trouvent que le niveau atteint par les apprenants n'était pas assez élevé pour bien fonctionner sur le marché du travail francophone. La présente recherche a permis de quantifier la compréhension orale de deux registres du français québécois, soit 79,9 % de compréhension du registre neutre et 70,6 % de compréhension du registre familial, et ce, lorsque le débit et le

nombre de variantes linguistiques sont contrôlés. Parce que le seuil minimum de compréhension orale n'est pas connu, on ne peut affirmer si ces deux moyennes sont suffisantes ou pas pour une bonne compréhension orale. À partir de quel pourcentage peut-on considérer qu'une conversation orale est relativement bien comprise ou pas? De combien de points de pourcentage le débit diminue-t-il la compréhension orale? Quel est son impact sur la compréhension orale?

## 5.2 Quantité de variantes versus la performance

« Le niveau de compréhension orale d'un discours dépend-il du nombre de variantes linguistiques du français québécois? » C'est à l'aide des deux premières scènes de chaque version de registre familier qu'il a été possible de répondre à cette question. Les premières scènes des deux versions étaient celles qui contenaient le moins de variantes linguistiques et les deuxièmes scènes des deux versions étaient celles qui contenaient le plus de variantes linguistiques. Un Anova a été appliqué pour comparer les moyennes des scènes 1 entre elles et les scènes 2 entre elles, et ce, en fonction du registre familier ou neutre. Malgré la présence de variantes linguistiques, la différence de moyennes entre les scènes 1 de registre familier et neutre n'est pas significative. Mais lorsqu'il y a présence de plusieurs variantes linguistiques, comme c'est le cas dans les scènes 2 de registre familier, la différence de moyennes de ces scènes et ceux du registre neutre est significative. Il n'est toutefois pas possible de démontrer à compter de combien de variantes linguistiques exactement la compréhension orale commence à diminuer. De plus, à partir du résultat du test T de student de la page 41, qui ne permettait pas de regrouper les scènes un des deux versions familière et les scènes deux des deux versions familières, on pourrait se demander si le type de variante linguistique joue également un rôle dans la compréhension orale. En effet, la scène 2 de la version B de registre familier obtient une moyenne de résultats relativement similaire aux moyennes obtenues aux scènes 1 de registre familier, toutes versions confondues. La scène 2 est celle qui contient le plus de variantes linguistiques, soit 39 variantes. Elle a obtenu toutefois une moyenne de 75 %, comparativement à 73,35 % et 78,14 % pour les scènes 1 de registre familier et à 63,90 % pour la scène 2 de registre familier, version A, qui contenait tout de même 38 variantes linguistiques. Cette observation semble soutenir celle d'Ito (2001), qui a démontré que le type de variante a un effet sur la compréhension orale. Certains types de

variantes sont plus difficiles à comprendre que d'autres. Dans son étude, les variantes phonologiques étaient plus difficiles à comprendre que les variantes linguistiques de type lexical. Dans le cadre de notre étude, il semble plutôt que les variantes linguistiques des catégories « vocabulaire/ expression » et « liaison/enchaînement » soient celles ayant causé une plus importante diminution de la compréhension orale.

L'hypothèse selon laquelle le type de variantes linguistiques est un facteur dans la compréhension orale du français est basée sur l'observation des moyennes des scènes. Cette variable n'a pu être contrôlée, tout comme plusieurs autres, par exemple, la longueur des phrases. Il serait nécessaire d'effectuer des recherches plus approfondies dans le but de déterminer le rôle joué par le type de variantes linguistiques dans la diminution de la compréhension orale du français québécois chez une clientèle immigrante adulte allophone, ce que laisse supposer actuellement notre recherche.

### **5.3 Implications de la recherche**

Peu d'études ont abordé le sujet de l'influence de la présence des variantes linguistiques propres à des registres de langue, et à notre connaissance, aucune étude en lien avec ce champ de recherche n'a été réalisée en français québécois. Notre recherche semble être la première à examiner ce domaine d'étude dans un contexte franco-québécois. Ce mémoire s'adresse donc particulièrement à tous les responsables oeuvrant dans le domaine de l'éducation aux adultes en francisation ou à toute personne s'intéressant au domaine de la compréhension orale des registres de langues dans l'enseignement des langues secondes.

Par ailleurs, cette recherche a permis, entre autres, de vérifier le niveau de compréhension orale des variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez une clientèle adulte allophone immigrante finissant le programme de francisation du MICC-UQAM. Les résultats des évaluations de la compréhension orale prouvent que cette clientèle, au terme des 990 heures du programme de francisation du MICC-UQAM, a plus de difficultés à comprendre un discours de registre familier (70,6 % de moyenne) qu'un discours de registre neutre (79,9 % de moyenne). Ces résultats sont statistiquement significatifs. Une moyenne de 70,6 % aux évaluations de compréhension orale du registre familier du français québécois pourrait sembler faible. Or, il n'est pas possible d'évaluer quel pourcentage doit être compris pour que la compréhension orale d'un discours soit fonctionnelle, n'entravant pas

ainsi la communication entre les interlocuteurs. Un message ne doit pas nécessairement être compris à 100 % pour que son sens soit saisi. Mais jusqu'à quel pourcentage fonctionnel la compréhension orale d'un discours est-elle acceptable? Puisque l'une des conclusions des études de Ngyuen (1997), de Valderrama-Benitez (2007) et du document de Hardy (s.d.) est à l'effet que les étudiants finissant le programme de francisation n'ont pas atteint un seuil nécessaire pour bien communiquer dans la vie de tous les jours, nous sommes d'avis que 70,6 % semble être un résultat faible qui pourrait signifier que la compréhension du message est entravée. Par ailleurs, considérant que le débit et le nombre de variantes linguistiques ont été contrôlés et que les dialogues ont été coupés en segments, l'hypothèse selon laquelle la communication est entravée semble avoir encore plus de poids. Dans une conversation naturelle, où le débit est plus rapide et où le nombre de variantes linguistiques est plus important, on est tenté d'émettre l'hypothèse qu'il y a de fortes chances que le taux de compréhension orale soit grandement diminué, entravant encore plus la communication entre les interlocuteurs. Certaines recherches démontrent que diminuer le débit et rajouter des pauses aide à la compréhension orale chez des apprenants de langues secondes (McBride, 2007). Mais d'un autre côté, tout l'aspect visuel auquel il est possible d'accéder dans une discussion (les mouvements de la bouche, le non-verbal, etc.) et la possibilité d'arrêter le locuteur et de lui poser des questions pour mieux comprendre sont des éléments qui peuvent fournir beaucoup d'informations aux interlocuteurs. Ces éléments ne faisaient pas partie de l'évaluation de la compréhension orale et il est certain que les sujets ont été désavantagés par cet état de fait.

Ces résultats aux évaluations de la compréhension orale permettent de se pencher sur la question de la distinction entre le français écrit et le français oral, et de son enseignement en salle de classe. En effet, ces deux médiums de communication sont très différents l'un de l'autre. Les chercheurs utilisent différents termes pour désigner le français oral. Nous avons, pour notre part, opté pour le terme du *français vernaculaire*. Celui-ci se définit comme un parler naturel entre natifs lors d'un discours oral formel ou informel touchant les domaines de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe d'une langue donnée (Rosa, 2002). Ce parler contient donc des variations linguistiques qui diminuent la clarté et la précision des phonèmes sur les plans syntaxique, morphosyntaxique et morphologique. Bien que le programme de francisation du MICC offre aux immigrants d'apprendre des connaissances



culturelles, sociales et économiques qui leur permettent de comprendre certains comportements liés à la société québécoise (PGIL, 1992), le français enseigné semble basé uniquement sur un français écrit et, comme nous l'avons déjà mentionné, celui-ci diffère beaucoup du français oral (Joseph, 1988). Le programme ne semble pas insister sur l'apprentissage de phénomènes oraux, que ce soit sur le plan lexical, syntaxique, morphosyntaxique ou phonologique du français québécois. Le fait d'inclure un volet « variantes linguistiques orales du français québécois » au programme de francisation permettrait probablement une amélioration de la compréhension orale du français québécois chez cette clientèle. Ces apprentissages leur seraient utiles pour les aider à comprendre les différents registres du français oral dont les variantes s'entendent aussi bien lors de situations formelles qu'informelles, bien qu'à différents degrés. Ce volet d'apprentissage permettrait aussi de se rapprocher de l'atteinte de l'objectif principal du programme du MICC, qui est celui de permettre aux immigrants de « maîtriser la langue et la connaissance des codes culturels et [être capable] de communiquer efficacement à travers différentes situations de la vie quotidienne » (PGIL, 1992, p.1). À cet effet, il serait bénéfique pour les immigrants de minimalement comprendre ces variations linguistiques orales.

#### 5.4 Limites

Il n'est pas possible de généraliser les résultats parce que la petite taille de l'échantillon de la population est non représentative, les sujets présents à l'étude sont venus sur une base volontaire et le matériel d'enseignement à travers les centres de francisation du MICC n'est pas normalisé. En effet, tous les centres de francisation du MICC se basent sur le même curriculum et tous doivent enseigner les mêmes contenus. Cependant, le matériel pédagogique diffère d'un centre à l'autre. Par exemple, *Québec Atout* est un cahier d'activités développé par le MICC et mis à la disposition des professeurs de francisation du MICC. Mais son utilisation n'est pas obligatoire et le professeur peut faire le choix de ne pas l'employer. Les professeurs ont carte blanche quant au choix du matériel et à la façon d'enseigner une notion, ce qui peut avoir un impact direct sur l'apprentissage des élèves. Dans certains centres, tout le matériel pédagogique utilisé favorise peut-être les apprentissages tandis que dans d'autres centres, certaines activités pédagogiques laissent à désirer et favorisent moins

l'apprentissage. L'effet peut donc s'avérer cumulatif sur le niveau d'apprentissage du français des élèves. Dans certains centres, à la fin du programme régulier de francisation de 990 heures, la moyenne du niveau de compréhension et de production orale du français chez les élèves correspond au niveau cinq de l'échelle d'évaluation du MICC, tandis que dans d'autres centres, cette moyenne correspond possiblement au niveau huit de l'échelle d'évaluation du MICC (voir appendice E pour la description des niveaux). D'après Hardy, les élèves terminant le programme de francisation régulier au MICC-UQAM ont un « niveau intermédiaire-avancé, 5 à 8 de l'échelle d'évaluation du MICC » en compréhension et en production orale (Hardy, s.d., p. 2). À notre connaissance, aucun autre document n'expose le niveau de français de la compréhension et production orale des finissants des autres centres. Il est donc impossible d'extrapoler les résultats obtenus auprès de cette clientèle à travers tous les centres de francisation du Québec.

La méthode d'échantillonnage est une autre limite de notre recherche. Celle-ci est constituée d'un groupe non aléatoire par volontariat. Ainsi, ceux qui ont passé les évaluations désiraient participer à l'étude et sont venus volontairement. Cela est un indicateur important, car il est possible que ces étudiants soient parmi les plus motivés, les plus confiants ou les plus avancés en français. Ainsi, l'échantillon de cette étude pourrait avoir un niveau de confiance en soi supérieur à la moyenne et cela pourrait influencer le taux de réussite à la tâche de compréhension orale. Les résultats doivent être interprétés sous toutes réserves.

Quant aux outils de mesure de l'évaluation de la compréhension orale, l'idéal aurait été d'utiliser du matériel authentique. Le principal avantage d'utiliser du matériel authentique est le degré de similitude et de véracité d'une situation naturelle de communication. Une situation de communication authentique contient du bruit de fond, des ajustements (si l'interlocuteur ne comprend pas le locuteur, il l'arrêtera et posera des questions pour éclaircir la situation), des retours en arrière (le locuteur reprend des mots ou des phrases qu'il a dits puisqu'il juge qu'il ne s'est pas bien exprimé), du non-verbal (les gestes effectués pour soutenir le dialogue), etc. Or, trouver des dialogues équivalents en français québécois, d'un même niveau de difficulté, contenant le même nombre de variantes linguistiques, sur un sujet que les participants connaissent et sans l'utilisation d'humour était une tâche très ardue. En effet, l'humour est un élément très difficile à comprendre dans une langue seconde puisqu'il faut connaître plusieurs des concepts et des référents de la société d'accueil. Dans la

compétence de communication, cet élément s'appelle la composante référentielle et se définit comme la connaissance des concepts d'une société (Puren et coll., 1998). Le débit est un autre désavantage de l'utilisation du matériel authentique. Selon McBride (2007), « Everyone, when learning a second language (L2), finds normal L2 speech produced by native speakers to be too fast to keep up with [...] ». En effet, si le débit avait été trop rapide, il n'aurait pas été possible de mesurer la compréhension orale des variantes linguistiques, car c'est plutôt la capacité des sujets à discerner les mots et les phrases entre eux qui aurait été mesurée. Pour contrer cet effet, nous avons adapté le débit pour qu'il varie de 145 à 185 mots par minute, ce qui permet de ne pas vraiment affecter la compréhension orale d'apprenants de niveaux intermédiaire et avancé (Blau dans Rubin, 1994). L'utilisation de matériel authentique suppose la présence de nombreux facteurs qui ne peuvent être contrôlés, empêchant ainsi l'isolement de la variante souhaitée.

Quant à l'utilisation des tâches imagées, certains avantages et désavantages en découlent. L'avantage premier est de réellement vérifier la compréhension orale des participants sans leur demander un *output* quelconque (c'est-à-dire que les sujets n'ont pas à écrire ou à dire ce qu'ils ont entendu). Un des désavantages se trouve dans la restriction dont sont l'objet quelques questions, puisque certaines d'entre elles ne peuvent être dessinées. Malgré les précautions prises, certains participants ont peut-être pu déduire certaines réponses grâce aux dessins qui précédaient et suivaient. Finalement, en raison de la grande quantité de dessins, il est possible que des participants aient perdu le fil du déroulement de l'épreuve. En effet, pendant la seconde écoute, les sujets répondaient aux questions au fur et à mesure qu'elles leur étaient posées. Il n'y avait pas de pause ou d'arrêt pour indiquer que le participant devait répondre à une question à un moment donné. Il était fréquent que certains passages oraux n'aient pas été compris par les sujets, ce qui les amenaient à attendre la réponse à la question, sans savoir que la réponse avait déjà été dite quelques secondes auparavant. Cette situation a provoqué des décalages. Lorsque les sujets, après plusieurs secondes, constataient que la réponse était passée, ils se déconcentraient pour retrouver l'endroit où, dans la tâche, le dialogue était rendu. Cela a pu provoquer une perte de concentration, les sujets étant alors moins attentifs au dialogue. Chez les natifs et chez un non-natif, lors de l'étude de pilote, ce problème n'est cependant pas survenu.

### 5.5 Perspectives de recherche

Le domaine d'étude de la compréhension orale des registres de langue a été peu exploré et, à notre connaissance, cette recherche est actuellement la seule à s'y être penchée pour le français québécois. Il serait important d'accroître la recherche dans ce domaine afin d'élaborer et d'appliquer des recommandations. Cela permettrait ainsi d'augmenter l'efficacité du programme de francisation dont l'objectif principal est « d'acquérir à la fois la maîtrise de la langue et la connaissance des codes culturels et de communiquer efficacement à travers différentes situations de la vie quotidienne » (PGIL, 1992, p.1).

Il serait intéressant de reproduire une évaluation semblable à celle de la présente étude, particulièrement si l'outil de mesure ne demande pas *d'output*. Dans le meilleur des cas, cela permettrait d'appuyer et de préciser les conclusions ressorties de ce mémoire et ainsi renforcer le fait qu'il serait profitable d'enseigner à la clientèle immigrante allophone un français oral qui ne se base pas sur une grammaire de l'écrit.

Les différentes possibilités d'évaluer la compréhension orale du français québécois sont très grandes et peu explorées. Par exemple, il serait intéressant de voir quels sont les effets et les impacts du débit sur la compréhension orale du français québécois de registre familial. On pourrait faire écouter aux sujets un dialogue à débit naturel et un autre dialogue d'un même niveau de difficulté à débit contrôlé. La nature des variantes linguistiques semble aussi très pertinente dans ce domaine d'étude, tout comme ce l'était dans l'étude d'Ito (2001) qui a démontré que les variantes linguistiques de type phonologique et lexical diminuent la compréhension orale chez des élèves apprenant l'anglais comme langue seconde. Les évaluations de la compréhension orale de notre étude n'ont pas été construites pour mettre en évidence quels types de variantes linguistiques causent le plus de difficultés aux sujets. Cependant, il a été possible d'observer que lorsqu'il y a présence de plusieurs mots de vocabulaire français québécois, de liaisons et d'enchaînements, le taux de réussite des participants est plus faible. Savoir quels types de variantes linguistiques du français québécois perturbent davantage la compréhension orale chez un apprenant de langue seconde serait une piste intéressante quant aux notions à enseigner et sur lesquelles insister en salle de classe.

Dans un autre ordre d'idées, il serait intéressant de réaliser un prétest et un posttest de l'amélioration de la compréhension orale du français québécois chez les apprenants du cours de communication orale intermédiaire-avancé *Écouter pour parler, un cours de communication orale axé sur la différenciation des registres de langue*. Comme il a été mentionné précédemment, ce cours s'offre à temps partiel après le programme régulier de francisation du MICC et a pour objectif d'enseigner les différentes variantes linguistiques des registres de langue du français parlé au Québec (Hardy, s.d.). Mesurer le taux d'amélioration de ces élèves permettrait de vérifier l'efficacité et la pertinence de ce cours. S'il est vraiment efficace, plusieurs possibilités s'offriraient aux responsables oeuvrant en francisation, par exemple celle de rendre obligatoire ce cours dans le programme régulier de francisation ou encore, puisque ce cours est contingenté et exige une sélection rigoureuse, de le rendre disponible à tous les finissants et leur permettre ainsi d'augmenter leurs chances d'une meilleure insertion sur le marché du travail et d'une meilleure intégration à la société.

Toujours en ce qui concerne la compréhension des registres de langue du français québécois, depuis un peu plus d'un an, un cours de francisation en ligne est assuré par le Cégep@distance. Ce service est gratuit et permet aux futurs immigrants en attente de la confirmation de leur acceptation, d'apprendre le français à partir de leur pays. Ce cours en ligne est de niveau intermédiaire. Lorsque l'immigrant arrive au Québec, il peut continuer son apprentissage du français dans, par exemple, les centres de francisation du MICC. Puisque cet immigrant possède une base en français, il ne commence pas au bloc un du programme de francisation, c'est-à-dire au niveau zéro, mais plutôt au bloc deux ou trois. Il serait intéressant de cibler ces arrivants, ayant suivi une formation en ligne et ayant été classés directement au bloc trois, afin de mesurer leur compréhension orale du français québécois. Est-ce que le cours de francisation en ligne en plus des 15 semaines de cours de français au Québec permet une meilleure, une semblable ou une moindre compréhension orale du français québécois?

Puisque peu d'études se sont penchées sur ce domaine de recherche, il est évident qu'une panoplie de questions surgissent de part et d'autre. Cette étude a toutefois permis de constater que les immigrants allophones qui finissent le programme régulier de francisation éprouvent certaines difficultés à comprendre le français oral québécois, du moins tel que celui qui a été évalué à l'aide de nos instruments de mesure.

## CONCLUSION

Si l'on veut le plus rapidement et le mieux possible s'intégrer à une société d'accueil, l'apprentissage de la langue de cette société semble impératif (MICC, 1990). Lorsque les immigrants viennent s'établir au Québec, certains d'entre eux suivent des cours de français puisque depuis la mise en application de la Loi 101, le français est la langue officielle du Québec. Ces cours de français donnés, entre autres, par le MICC, ont comme objectif d'apprendre la langue française et de la culture qui s'y rattache et d'utiliser ces connaissances adéquatement dans un éventail de situations de communication afin de mener à terme les interactions sociales (PGIL, 1992). En d'autres mots, ce programme ouvre la voie aux immigrants pour une intégration à la société d'accueil. C'est par l'apprentissage de langue de la société d'accueil que les immigrants acquerront une connaissance de la langue et par celle-ci, une connaissance culturelle. Cet apprentissage est la première étape dans le processus d'intégration. Les immigrants allophones doivent premièrement comprendre et se faire comprendre pour, par la suite, entrer sur le marché du travail et développer des relations avec les Québécois. Cet objectif, toutefois, semble partiellement atteint puisque, d'après des études qualitatives québécoises (Nguyen, 1997; Valderrama-Benitez, 2007; Hardy, s.d.; Calinon 2009), des responsables en francisation ainsi que des étudiants immigrants évoquent le fait que les finissants du programme de francisation ne semblent pas atteindre un seuil de compétence du français assez élevé pour se débrouiller dans la vie de tous les jours, notamment sur le marché du travail. Les immigrants finissants éprouvent beaucoup de difficultés à, entre autres, comprendre les « gens de la rue », c'est-à-dire le français parlé par les Québécois francophones entre eux. Cette conclusion provient cependant d'observations et de perceptions et c'est l'une des raisons pour lesquelles cette étude voulait recueillir des données quantitatives dans le but de vérifier le niveau de compréhension orale des variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des étudiants immigrants finissant le programme de francisation d'un des centres de francisation du MICC.

Quarante-deux apprenants âgés en moyenne de 33 ans, ayant pour la plupart un degré de scolarité universitaire et provenant de groupes de classe différents de l'école MICC-

UQAM, ont participé à l'étude. Tous ont été soumis à des évaluations de la compréhension orale du français québécois.

L'hypothèse de la question principale a été confirmée : la présence de variantes linguistiques du français québécois dans un discours oral affecte la compréhension orale chez les apprenants adultes finissant le programme de francisation. Le taux de réussite de l'évaluation de la compréhension orale du registre familier du français québécois est statistiquement inférieur aux taux de réussite de la compréhension orale du registre neutre, avec, à débit et à variantes linguistiques contrôlés, des moyennes respectives de 70,6 % et de 79,9 %. Ces moyennes sont significativement différentes. Nous avons aussi observé qu'il y a de la corrélation entre les résultats des tâches de compréhension orale. Plus un sujet a un bon résultat dans la tâche de compréhension orale de registre neutre, meilleur est son résultat dans la tâche de compréhension orale de registre familier.

De plus, cette étude a permis de constater que plus il y a de variantes linguistiques présentes dans un discours, plus la compréhension diminue. Un autre facteur semble aussi avoir un effet sur la compréhension orale : le type de variantes linguistiques. Cependant, la nature des variantes linguistiques qui influencent la compréhension orale n'a pu être identifiée de façon précise. Cela dépassait le cadre de cette étude.

Il serait important d'accroître la recherche dans ce champ d'étude afin d'améliorer le programme de francisation et ainsi permettre l'atteinte de son objectif principal. Le cours de communication orale intermédiaire-avancé *Écouter pour parler, un cours de communication orale axé sur la différenciation des registres de langue* pourrait être une solution en vue de l'amélioration par les immigrants de la compréhension orale du français québécois. Il serait vraiment intéressant et pertinent d'évaluer ce cours et d'autres cours similaires offerts dans d'autres contextes afin de vérifier leur efficacité et leur pertinence.

## APPENDICE A

### COMPOSANTES DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION

Composantes	Critères	Paramètres
1. Linguistique	Respect des règles formelles régissant la langue au niveau de la phrase	<ul style="list-style-type: none"><li>- Prononciation</li><li>- Intonation</li><li>- Rythme</li><li>- Syntaxe</li><li>- Morphologie verbale et grammaire</li></ul>
2. Stratégique	Technique permettant de compenser l'ignorance ou la non-maîtrise de certaines règles	<ul style="list-style-type: none"><li>- Emploi de gestes, mimiques, mots génériques</li><li>- Poser des questions pour mieux comprendre l'interlocuteur</li><li>- Recours à des aides (dictionnaire, autres personnes, analogies, hypothèses...)</li></ul>
3. Référentielle	Adéquation au sujet, précision de l'expression	Connaissance et maîtrise d'un domaine traité (ex. : politique canadienne/québécoise)
4. Socioculturelle	Respect des règles régissant la parole en situation	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pertinence de l'information selon l'intention de communication</li><li>- Exactitude du message</li><li>- Intelligibilité du message</li><li>- Adaptation du discours au but visé, aux interlocuteurs et à la situation</li></ul>
5. Discursive	Respect des règles régissant la langue au niveau d'un ensemble de phrases	<ul style="list-style-type: none"><li>- type de discours</li><li>- cohérence</li><li>- cohésion</li><li>- progression</li></ul>

Source : Puren C., Bertochi, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*.

Paris : Ellipse



## APPENDICE B

### REPARTITION DES CONTENUS DU MICC COURS 1

#### Répartition du cours FIA 330-1

Compétences linguistiques et socioculturelles		
Interaction orale 1-2-3-4	Compréhension écrite 1-2-3-4	Production écrite 1-2-3
<p>Comprendre et produire les énoncés oraux permettant de répondre à des besoins immédiats et à des besoins courants dans plusieurs situations prévisibles de la vie quotidienne</p> <p>Identifier les us et coutumes, les codes et règles de vie qui s'appliquent aux situations de communication les plus courantes de la vie quotidienne</p> <p>Comprendre les aspects culturels et les diverses formes d'expression verbale et non verbale qui régulent les échanges interpersonnels quotidiens dans la société québécoise</p> <p><b>Objectifs du PGIIL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire connaissance</li> <li>• S'informer du fonctionnement de l'établissement</li> <li>• Demander un service dans un établissement</li> <li>• Se raconter             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler de ses activités quotidiennes</li> <li>- Discuter d'habitudes passées</li> </ul> </li> <li>• S'orienter dans un édifice</li> <li>• S'orienter dans un quartier ou en ville</li> <li>• S'informer de la météo</li> <li>• Acheter des produits de consommation courante ou des vêtements</li> <li>• Réagir lors d'une urgence médicale</li> </ul> <p><b>Enrichissement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectuer des transactions bancaires courantes</li> <li>• Effectuer des transactions postales</li> <li>• S'informer pour participer à un jeu</li> <li>• Demander un service au restaurant</li> <li>• Faire des choix liés aux médias</li> <li>• Etablir un contact dans une activité de loisir ou pour le travail</li> <li>• Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale et de loisir</li> </ul>	<p>Comprendre des phrases, des messages et des textes courts et simples, dont le contenu et le contexte sont prévisibles et familiers</p> <p>Comprendre des consignes écrites, simples et brèves liées aux codes et aux règles de vie quotidienne qui sont nécessaires à une première insertion</p> <p>Repérer dans des textes simples des informations spécifiques permettant d'identifier des institutions et des ressources de la société québécoise, afin de répondre à des besoins courants</p> <p><b>Objectifs du PGIIL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'orienter dans un édifice</li> <li>• S'orienter dans un quartier ou en ville</li> <li>• S'informer de la météo</li> <li>• Acheter des produits de consommation courante ou des vêtements</li> <li>• Réagir lors d'une urgence médicale</li> <li>• S'informer des caractéristiques d'une offre d'emploi (petites annonces)</li> <li>• Effectuer une recherche dynamique d'emploi (annuaire téléphonique)</li> </ul> <p><b>Autres objectifs de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul> <p><b>Enrichissement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectuer des transactions bancaires courantes</li> <li>• Effectuer des transactions postales</li> <li>• Demander un service au restaurant</li> <li>• Faire des choix liés aux médias</li> <li>• Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale et de loisir</li> </ul> <p><b>Exemples de tâches</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier des pictogrammes</li> <li>• Repérer des informations simples dans un boîtin, un horaire, un répertoire, une facture</li> <li>• Comprendre des petites annonces</li> <li>• Dresser un inventaire d'endroits où chercher un emploi</li> <li>• Comprendre l'information d'un court avis</li> <li>• Lire une invitation</li> </ul>	<p>Produire des messages courts et simples pour répondre à des besoins immédiats et en relation avec des situations de vie quotidienne</p> <p>Produire de courts messages constitués de mots et d'expressions mémorisées, rattachés à des rituels sociaux</p> <p>Produire de courts messages constitués de quelques phrases simples pour répondre à des besoins utilitaires liés à la vie civique</p> <p><b>Objectifs du PGIIL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer à des manifestations soulignant des événements sociaux collectifs ou individuels</li> <li>• Offrir ses services</li> </ul> <p><b>Autres objectifs de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul> <p><b>Enrichissement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectuer des transactions bancaires courantes</li> <li>• Effectuer des transactions postales</li> <li>• Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale et de loisir</li> </ul> <p><b>Exemples de tâches</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Remplir un formulaire d'emploi</li> <li>• Rédiger une petite annonce</li> <li>• Écrire des souhaits</li> <li>• Faire un chèque</li> <li>• Noter des informations</li> <li>• Faire une liste d'épicerie</li> </ul>

#### Connaissance du Québec

- \* Situer le Québec par rapport au Canada et à l'Amérique du Nord
- \* Connaître la région où est situé l'établissement d'enseignement et quelques régions périphériques : caractéristiques géophysiques, économiques et démographiques
- \* Connaître les autres régions du Québec : les caractéristiques géophysiques, économiques, démographiques; associer des personnages historiques à certains lieux (toponymie)
- \* Connaître les peuples fondateurs : Premières Nations, Français et Anglais
- \* Connaître quelques personnages célèbres de la société québécoise
- \* Se familiariser avec la culture d'expression française en Amérique (médias, arts, vie en société)
- \* Faire l'amorce de l'histoire en relation avec la géographie : le Saint-Laurent, axe de la colonisation de la Nouvelle-France et voie de communication par la suite
- \* Connaître certaines institutions et certaines ressources liées à la vie des citoyens : commissions scolaires, services municipaux, services juridiques
- \* Connaître certaines institutions et certaines ressources liées à la vie culturelle : bibliothèques, centres de loisirs, cinémas, théâtres, lieux de spectacles

#### Valeurs

- \* Amorcer l'observation sur les comportements liés aux contacts interpersonnels dans la société d'accueil et dans le pays d'origine
- \* Faire une réflexion sommaire sur les habitudes de vie et de consommation
- \* Amorcer une réflexion sur les valeurs liées à la localisation et au déplacement
- \* Amorcer une réflexion sur les valeurs liées aux objectifs abordés

## Répartition du cours FIA 330-1

Éléments liés au fonctionnement de la langue	
<p><b>Outils phonétiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faits prosodiques           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rythme</li> <li>- Intonation / Intonation expressive</li> <li>- Accent tonique</li> </ul> </li> <li>• Faits phonétiques           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voyelles nasales / orales</li> <li>- Consonnes / semi-consonnes</li> </ul> </li> <li>• Faits morphosyntaxiques           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marques du genre et du nombre</li> <li>- Marques de conjugaison</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Contenu grammatical</b></p> <p><b>Groupe du nom</b>            Article : défini, indéfini, contracté, partitif            Adjectif : qualificatif, possessif, démonstratif, cardinal / ordinal, verbal, participe, indéfini            Pronom : personnel sujet, démonstratif, complément direct / indirect, tonique            Complément du nom            Comparatif des adjectifs</p> <p><b>Temps de verbes</b>            Infinitif présent            Indicatif présent et présent continu            Impératif présent            Indicatif futur proche            Passé récent            Imparfait            Conditionnel présent (souhait, proposition)            Gérondif</p> <p><b>Des verbes :</b>            Avoir et être            Du 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> groupe            Pronominaux            Semi-auxiliaires</p> <p>Conditionnel de politesse : verbes pouvoir vouloir, aimer</p>	<p><b>Types de phrases</b>            Énonciative ) forme affirmative et négative            Impérative ) forme affirmative et négative            Interrogative            Impersonnelle            Exclamative            Conditionnelle</p> <p>Si / Ind. Présent      Ind. présent / fut. proche / fut. simple                                             Imp. présent</p> <p>Locution verbale avec avoir</p> <p><b>Localisation dans le temps</b>            Moment précis, Imprécis            Postériorité            Simultanéité            Fréquence            Durée            Répétition            Antériorité</p> <p><b>Localisation dans l'espace</b>            Situation            Direction            Distance            Provenance</p> <p><b>Expression de quantité</b></p> <p>(Pour plus de détails se référer aux éléments grammaticaux du Programme général d'intégration linguistique liés aux objectifs du cours)</p>

## APPENDICE C

### LES REGISTRES DE LANGUE

	REGISTRES	CARACTÉRISTIQUES	EXEMPLES
LANGUE STANDARD ÉCRITURE	REGISTRE LITTÉRAIRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>* C'est le registre de la langue écrite érudite.</li> <li>* Phrases variées, souvent complexes</li> <li>* Vocabulaire très riche</li> <li>* Effets stylistiques (figures de style)</li> <li>* Conforme à la grammaire</li> <li>* Négation sans « pas »</li> <li>* Très bonne articulation</li> <li>* Grands romans, poésie, théâtre classique</li> <li>* (<i>litt. ou poét.</i>) dans le dictionnaire</li> </ul>	M'eût été donnée la possibilité, propriétaire je serais d'une voiture de l'année.
	REGISTRE SOUTENU	<ul style="list-style-type: none"> <li>* C'est le registre qui se distingue par son vocabulaire didactique (technique, scientifique).</li> <li>* Grande précision, vocabulaire riche et précis</li> <li>* Phrases variées et complexes</li> <li>* Très bonne prononciation</li> <li>* Conférences lues, communication savante, essais, articles spécialisés</li> <li>* (<i>didact.</i>) dans le dictionnaire</li> </ul>	Si j'avais le choix, je me procurerais une berline automatique neuve, traction avant avec direction assistée.
	REGISTRE NEUTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>* C'est le registre commun, standard que l'on apprend à l'école.</li> <li>* C'est la référence quand on porte un jugement sur la qualité de la langue de quelqu'un.</li> <li>* Conforme à la grammaire</li> <li>* Quelques régionalismes de bon aloi</li> <li>* Bonne articulation</li> <li>* Exposés oraux, journaux et magazines, Conversations soignées, lettres officielles, rapports</li> <li>* Essais et romans à grand tirage</li> <li>* Aucune mention dans le dictionnaire</li> </ul>	Si j'avais le choix, j'aurais une très belle voiture neuve.
LANGUE NON STANDARD ORALE	REGISTRE FAMILIER	<ul style="list-style-type: none"> <li>* C'est un registre moins soigné.* Souvent les mots sont imprécis. * Phrases simples ou incomplètes</li> <li>* Absence de « ne » dans la négation</li> <li>* Quelques écarts grammaticaux, *Tutoiement,</li> <li>* Simplification de la prononciation * régionalismes</li> <li>* Conversation de bon ton entre parents, amis, et collègues</li> <li>* correspondance amicale</li> <li>* (<i>fam.</i>) dans le dictionnaire</li> </ul>	Si j'avais l'choix, j'aurais un méchant beau char neuf.
	REGISTRE POPULAIRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>* C'est le registre utilisé par le « peuple ».</li> <li>* Invention de mots (néologismes)</li> <li>* Vocabulaire limité *Nombreux écarts grammaticaux</li> <li>* Absence de « ne » dans la négation *Tutoiement</li> <li>* Voc. imprécis, emprunts, *Régionalismes</li> <li>* Simplification ou déformation de la prononciation</li> <li>* Conversation relâchée entre copains et parents</li> <li>* (<i>pop.</i>) dans le dictionnaire</li> </ul>	Si j'aurais l'choix, j'aurais un simonak de beau bazou flambant neuf.

## APPENDICE D

### VARIANTES LINGUISTIQUES DU FRANÇAIS QUEBECOIS

Variantes linguistiques	Exemples
1) Le « a » en final de mot ou à l'intérieur du mot prononcé comme [ɔ].	Sara, gâteau
2) Les diphtongaisons des phonèmes « a, è, eu, o »	claousse (classe), faète (fête), haeure (heure), faort (fort)
3) Le son [wa]	« moé » (moi), « soèf » (soif), « soèr » (soir)
4) Le phonème [ɛ] prononcé [a]	« profasseur » (professeur) ou jama (jamais)
5) Prononciation de consonnes ou de voyelles autre que celles qui devraient être entendues	« quetchose » (quelque chose), « espression » (expression), « déhors » (dehors), « ménute » (minute)
6) Effacement de groupe de consonnes finales	« tab » (table), « jus » (juste), « vot mère » (votre mère)
7) Effacement de consonnes à l'intérieur du mot	« pasque » (parce que), « ien que » (rien que) ou « quequ'un » (quelqu'un)
En ce qui concerne la lettre « L » les déterminants ou les pronoms complément <i>le, la, les</i> , s'effacent	« veux-tu mes donner » (veux-tu me les donner), « j'ai fermé a porte » (j'ai fermé la porte) ou comme dans « j'a connais » (je la connais), « j'es ai pris » (je les ai pris)
8) Le « L » de <i>le, la et les</i> , tout comme le déterminant <i>un</i> va se contracter lorsqu'ils sont précédés des prépositions <i>dans, sur</i> , ou à  « [S]ur la est prononcé « sa », sur les « ses », à la « à », dans la « dan », dans les « dins », sur le « sul », dans un « dun » et sur un « sun » » (Ostiguy, 2005, p. 41)	« Dan vie » (dans la vie)
9) Les pronoms personnels il (s) et elle (s) se prononcent respectivement « i » et « a ». Cependant, lorsqu' <i>elle</i> est au pluriel, le phonème « i » remplace celui du « a ».	« a s'habille » (elle s'habille), « i s'habillent » (Ils/elles s'habillent) ou « i boit » (il boit)
10) Effacement de syllabe	« un pit gars » (un petit gars) ou « scusez-moi » (excusez-moi)

Variantes linguistiques	Exemples
11) Inversion de la lettre « e » dans re + verbe	« ercommence plus » (recommence plus), « ervient ici » (revient ici)
12) Ajout d'une consonne	« de dla » (de là)
13) Remplacement de <i>lui</i> par « y »	« J'y ai parlé » (Je lui ai parlé)
14) Le mot <i>tout</i> , qu'il soit adverbe ou pronom, quelque soit sa forme (tous, tout, toute) se prononce [tUt].	« J'ai <i>toute</i> ce que je veux » (J'ai tout ce que je veux), « ils sont <i>toute</i> morts » (ils sont tous morts).
15) <i>Que</i> se rajoute après l'adverbe <i>quand</i>	« quand qu'on est partis » (quand on est partis)
16) Le <i>ne</i> de négation s'efface	« i faut pas yaller » (Il ne faut pas y aller) ou « je pense pas » (je ne pense pas)
17) Fausses liaisons ou omission de liaisons obligatoires	« chu t'arrivé » (je suis arrivé) « dèenfants » au lieu de « dèzanfants » (des enfants)
18) La forme standard <i>ce que</i> ou des connecteurs de complétives (où, quand, comment, etc.) remplacés par des formes familières comme <i>qu'est-c'que</i> , <i>que c'est</i> , <i>c'est quoi</i> , etc.	« Chpouvais faire qu'est-c'qui m'plaisait » (je pouvais faire ce qu'il me plaisait), « j'savais pas où est-ce que les moutons étaient » (je ne savais pas où étaient les moutons.)
19) Variantes familières des mots interrogatifs <i>QU-</i> dans les interrogations partielles	« L'avait quoi dans la valise? » (Qu'est-ce qu'il y avait dans la valise), « c'est quoi le chmin? » (Quel est le chemin?)
20) Présence de <i>tu</i> dans les questions de type total	« Tu peux-tu » (est-ce que tu peux/peux-tu), « je t'ai-tu parlé de ça? » (Est-ce que je t'ai parlé de cela?)
21) Mauvais pronom relatif dans la phrase	« Le livre <b>que</b> je t'ai parlé » (le livre dont je t'ai parlé) ou « le bureau <b>que</b> j'ai mis mes cartes dedans » (le bureau dans lequel j'ai mis...)
22) Omission du pronom conjonctif <b>que</b>	« J'ai pensé i était là » (j'ai pensé qu'il était là).
23) Variantes familières de connecteurs de conjonction ou de relative	« Pis » au lieu de <i>puis</i> , « faque » au lieu de <i>alors</i> , « à cause que » au lieu de <i>parce que</i> , et plus encore
24) Mauvais choix ou absence de préposition	« ça évite les gens à se dire... » (...aux gens de se dire...) et « combien d'années ça a pris faire ça? » (combien d'années ça a pris pour faire ça?)
25) Mauvais accords en genre et en nombre	« une grosse autobus » (un gros autobus ou « des chevaux » (des chevaux).
26) Le lexique Beaucoup de mots de vocabulaire ont une version familière de leur version standard. Ces mots peuvent être des verbes, des noms, des adjectifs ou des participes et des adverbes. Est aussi considéré comme	« achaler » (taquiner), « pogner » (attraper, prendre), niaiser (blaguer, perdre du temps).  Bon matin (good morning), canceller (to cancel)

familier la mauvaise utilisation des mots et les anglicismes.	
--	--

Adaptée de Ostiguy et all. (2005), Reinke (2005), Gervais et all. (2001)

## APPENDICE E

### DESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE INTERACTION SOCIALE DES NIVEAUX 5-8



#### Niveau 5

**Communication interactive dans des situations prévisibles autour de thèmes familiers pour combler des besoins courants de la vie quotidienne.**

#### DESCRIPTION GÉNÉRALE

Interagit dans une conversation informelle portant sur un sujet familier à l'aide de phrases simples reliées par des mots-liens courants. Maintient une conversation et s'assure d'être compris. Relate des événements en utilisant parfois les temps du passé les plus usuels. Utilise le téléphone pour obtenir et donner des renseignements.

#### Niveau 6

**Communication interactive dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets pour combler des besoins courants de la vie quotidienne.**

#### DESCRIPTION GÉNÉRALE

Comprend suffisamment pour suivre la plupart des conversations simples portant sur un sujet concret. Peut s'introduire dans une conversation et y participer dans la mesure où elle se déroule à un rythme modéré, en groupe restreint et en l'absence de tension et d'interférence marquées. Décrit de façon détaillée les caractéristiques d'une personne. A parfois recours à des structures de phrase complexes entre autres pour traduire un souhait, un sentiment ou une nécessité.

### **Niveau 7**

**Communication autonome dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets pour combler des besoins courants dans des contextes connus.**

#### **DESCRIPTION GÉNÉRALE**

Se fait bien comprendre sans recourir ou en recourant peu à l'interlocuteur. Parle de façon détaillée de ses champs d'intérêt, de ses projets ou de ses expériences de travail. Raconte un événement ou rapporte les éléments essentiels d'un fait d'actualité de façon claire. Expose les avantages et les inconvénients de deux situations, événements ou contextes pour prendre ou expliquer une décision.

### **Niveau 8**

**Communication autonome dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets ou certains thèmes sociaux pour combler des besoins courants et spécifiques dans des contextes connus.**

#### **DESCRIPTION GÉNÉRALE**

Comprend et utilise un vocabulaire assez étendu et suffisamment d'expressions familières pour parler de sujets d'intérêt général. Donne son opinion, l'explique et la justifie. Emploie des structures de phrase variées comportant plusieurs erreurs qui toutefois n'entravent que rarement la communication. Raconte un événement en utilisant adéquatement les temps du passé les plus usuels. Tient une conversation au téléphone.



## APPENDICE F

### VARIANTES LINGUISTIQUES CHOISIES ET LEUR CATEGORIE

<b>Question de compréhension = 7</b>	
Texte un	Texte deux
<p>1) Simon arrive chez Emilie et entre chez celle-ci. (1)</p> <p>2) Il a sauté sur moi et mon assiette est tombé par terre. (3)</p> <p>3) Simon attendant dans l'auto, Emilie rentre dans le dépanneur et revient 5 minutes plus tard. (19)</p> <p>4) 23 mars à 11h00 (29)</p> <p>5) Rendues au cinéma, ils rencontrent un ami. (30)</p> <p>6) le film commence dans 2 minutes (43)</p> <p>7) Après le film, les filles expriment leur appréciation. (44)</p>	<p>1) Simon arrive chez Emilie. (1)</p> <p>2) Il est 8 heures moins quart. (2)</p> <p>3) Les amis partent en voiture pour aller à la fête. (14)</p> <p>4) Du 2 mars au 30. (7)</p> <p>5) On part à 8 heures piles (13)</p> <p>6) Les filles sont arrivées à destination (37)</p> <p>7) Quelle est la date et l'heure? 5 avril à 11h00. (51)</p>
<b>Pronom sujet</b>	
$JE = CH = 2/4(CH + *C)$	
<p>ch'tais bougonne (10)</p> <p>ch'tais mouillée (12)</p>	<p>Ch'pars à (21)</p> <p>ch'tais bougonne(5)</p> <p>ch'prend (19)</p> <p>chu crevée (3)</p>
$JE = J'* = 6/5 (J' + C)$	
<p>j'veux perdre (28)</p> <p>J viens voir l'nouveau (31)</p> <p>J'buvais (48)</p> <p>j'lisais (48)</p> <p>J'suis restée pognée (8)</p> <p>J'suis (26)</p>	<p>j'vais (10)</p> <p>j'me lève (17)</p> <p>j'vais courrir (18)</p> <p>j'déjeune (20)</p> <p>J'veux perd'e (22)</p>

$TU = T' = 1/0 (T' + V)$	
t'étais dans le dépanneur (23)	
$IL = I/Y = 9/8 (I/Y + C/V^*)$	
i' t' va b'en! (2) ben yé malade (5) i va rester nono toute sa vie (6) ya une auto qui (11) Yé -t- écoeurant! (33) y fais-tu assez (36) y annonce d'la pluie (38) y'en a pu (41) yé -t- arrivé (49)	i' t' va tellement b'en! (4) où y a (10) Yé très sucré (31) Y'é cute (32) Y' é correct (32) Y' sont ben trop (33) qu'y avait (39) qu' y faisait (40.1)
$ELLE = A / È = 2 (È/A + C/V)$	
È' sorti du bureau (15)	È-t- excellente (30)
<b>Élision « E »</b>	
$TE = T' = 1 (T' + C)$	
i' t' va (2)	i' t' va (4)
$LE = L' = 2 (L' + C)$	
dans l' train (8) l' sirop (27)	pis l' blanc (25) l'sirop. (50)
À l'intérieur des mots ayant 2 syllabes et plus = 8/7	
à pell'ter (42) ach'té (21) (41) ch'fal, (24) t'ssus (13) r'gardait (16) ch'feux (47) d'mie(50)	ach'ter (24) ch'fal (39) t'ssus (40) r'joindre (8) ch'feux (39) p'tite queue (39)
$DE = D' = 3/4 (D' + C)$	
d'la (17) d'la pluie (38) d'problèmes (41)	décidé d' partir (6) d' blanc (24) d'la cabane (41) d'la tête (42)
$QUE = Q' = 2/2 (Q' + C)$	
qu' la (25) q'j'ai (41)	qu' la (48) qu' j'vais (10)
$CET = C'T = 1 (C'T + C)$	
c't hiver (36)	c't été (22)
<b>Élision « I » = 2/4</b>	
b'en (2) Ben hier,... (8)	ben je cé (28) ben moi (36)

	b'en (4) b'en trop (33)
<b>Élision « U » = 5/6</b>	
pis ma (4) pis qui (11) pis son café (13) pis j'lisais (48) pis cé t'assis (49)	pis ma (8) pis qu' j'vas (10) Pis, t'as-tu (15) Pis je suis (40) pis d' blanc (24) pis tu (34)
<b>Élision « L » = 2</b>	
'a grippe (35) pu d'problèmes (41)	'a grippe (43) 'a porte (41)
<b>Diphthongaison a-è-i = 4- 5</b>	
ma crêpe (2X) = cr-a-è-i-pe (4) (27) hiver = hiv-a-è-i-r (36) neige = n-a-è-I-ge (18) problème = probl-a-è-i-me (41)	Être = a-è-i-t'e (12) Fève = Fa-è-i-ve (20) Fraise = Fra-è-I-se (30) Ouvert = ouva-è-i-rt (23) Air = a-è-i-r (34)
<b>Diphthongaison a-ou = 2</b>	
char = Cha-ou-r (7) boîtes = bo-a-ou-te (16)	char = Cha-ou-r (21) J'adore = J'ad-a-ou-r (50)
<b>Diphthongaison -a-u- = 3/3</b>	
Horreur = sav-a-u-r (31) Heure = h-a-u-re (50) Dépanneur = dépanna-u-r (23)	Saveur = sav-a-u-r (30) Heure = h-a-u-re (23) dépann-a-u-r (23)
<b>Diphthongaison -o-ou = 1</b>	
Arrossé = arr-o-ousée (11)	Jour = jo-ou-rs (23)
<b>Liaison/enchaînement</b>	
<b>Enchaînement = 18/18</b>	
une auto (11) toute arrosée (11) toute ervolé (13) une employée (14) boss en (15) partir avec (16) machine à café (17) neige à (18) comme un (26) voir Avatar (32) c't hiver (36) y'en a pu (41) yé -t- arrivé (49)	Ch'pars en (21) Cinq heure (17) partir en (6) cabane à sucre (41) côte Atlantique (10) heure environ (17) est ouvert (23) ouvert à (23) job en (21) lève à (17) avec un aig' (27) È-t- excellente (30) T-excellent (30)

c-t- assis (49) On a parlé (50) avec un bon (51) une heure (51) heure et (51)	avec une (30) cabane à (41) comme un boudin (49) avec une (39) c't'été (22)
Liaison = 5/1	
mes oeufs (4) dans une, dans un (11) (13) (48) ded'ça (17) Les animaux (24)	9 neu-v- heure
<b>Québécoisismes, anglicismes, mots familiers, expressions (Vocabulaire) = 28/26</b>	
Déblayer (18) resto (51) nono (6) char (7) pogné (8) bougonne (10) pogner (34) flaque d'eau (11) mouillée (12) d'la tête aux pieds (12) slaqué (14) boss (15) placotait (17) charrue (18) banc d' neige (18) bouffe (25) écoeurante (25) (33) J'suis pleine comme un boudin (26) tire (27) sirop d'érable (27) les cretons (27) frette (36) sloche (39) tannée (40) souffleuse (41) mini-jupe (34) bus (7) serviettes de tab'e. (21)	Chu crevée (3) Fève (20) Nono (45) char (21) face (33) pogné (44) bougonne (5) pogné(43) flaque (41) mouillée (42) d'la tête aux pieds (42) Cute (32) clown (34) tire d'érab' (50) dépanneur (23) bouffe (48) Écoeurante (15) Je suis pleine comme un boudin...(49) Sirop (50) Cretons (20) frette (40.1) sloche (41) cabane à sucre (41) tannée (35) était quelque chose! (48) Job (21)
<b>Verbe être, prononciation « é », contraction verbe = 8/10</b>	
yé malade (5) Cé la (27) Yé -t- écoeurant (33)	Yé très (31) Y'é correct (32)... Y'é cute (32)

cé terminé (51) yé -t- arrivé (48) ch'tais (10) Chu (26) cé -t-assis (49)	Cé pour moi (25) Je cé pas (28) ch'tais (5) Cé n'importe quoi (35) È-t-excellente (30) Chu crevée (3) Ce fermé (23)
<b>Questions non inversées = 1/2</b>	
on prends-tu l'autobus ou on prend mon char?(7)	Tu vas-tu aller à..? (11) t'as-tu passé une..? (15)
<b>Ajout du « tu » = 2</b>	
On prend -tu (7) y fais-tu assez frette (36)	Tu vas-tu aller à (11) t'as-tu passé (15)
<b>Inversion « er » = 1</b>	
Ervolé (13)	t'ergardes (34)
<b>Syllabe finale simplifiée = 5/6 (-RE = 4 -LE = 2)</b>	
Serviette de tab' (21) liv'es (28) not'(51) rencont'e (51) érab'e (27)	Quat'e tranches (20) liv'es (22) perd'e (22) ça va-t-êt'e un(12) érab'(50) Aig' (aigle) (27)
<b>Doublement sujet = 1</b>	
Nous, on vient voir Avatar (32)	Ben moi, je trouve (36)
<b>Absence de « ne », négation = 1/2</b>	
y'en a pu d'problèmes (41)	On peut pas (23) Je sais pas trop... (28)
<b>Autre consonne que celle entendue = 4</b>	
Dessus = ervolé t'ssus (13) Cheveux = ch'feux (47) Cheval = ch'fal (24) Six = sis (28)	Dessus = monté t'ssus (40) Cheveux = ch'feux (39) Cheval = ch'fal (39) Six = si (22)
<b>Ajout d'une consonne = 2</b>	
De-d-ça (17) M'a tout ervolé (13)	Ça va -t- être (12) de-d-ça (35)

## APPENDICE G

### EQUIVALENCES DES DEUX VERSIONS FAMILIÈRES

TEXTE UN				TEXTE DEUX			
Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variantes	Phrase	Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variante	Phrase
1	ph 34	vocabulaire	En mini-jupe, avec des souliers à talons hauts	1	ph 44	vocabulaire	Je me rappelle que j'étais restée pogné dans la salle de bain un bon 10 minutes!
1	ph 42	élision "e"	j'aime pell'ter.	1	ph 18	pronom sujet	j'vais courrir 30 minutes
1	ph 39	vocabulaire	Il va avoir de la sloche partout!	1	ph 19	pronom sujet	ch'prends ma douche
1	ph 40	vocabulaire	Je suis tannée de l'hiver	1	ph 45	vocabulaire	Je suis vraiment nono
2	ph 6	pronom sujet, vocabulaire	i va rester nono toute sa vie	2	ph 31	pronom sujet, contraction verbe	Yé très sucré
2	ph 10	pronom sujet, contraction verbe vocabulaire	ch'tais bougonne	2	ph 5	pronom sujet, contraction verbe vocabulaire	ch'tais bougonne
2	ph 31	pronom sujet, diphtongaison	J'viens voir le nouveau film d'horr-a-u-r	2	ph 11	ajout "tu", question non inversée	Tu vas-tu aller à San José, la capitale
2	ph 35	vocabulaire, élision "l"	Elle va pogné 'a grippe	2	ph 43	vocabulaire, élision "l"	j'ai pogné 'a grippe
2	ph 23	pronom sujet, diphtongaison	Pendant que t'étais dans le dépanna-u-r	2	ph 6	élision "e", enchaînement	J'ai décidé d'partir en voyage

TEXTE UN				TEXTE DEUX			
Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variantes	Phrase	Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variante	Phrase
2	ph 21	vocabulaire, syllabe finale simplifiée	Je devais absolument m'acheter des serviettes de tab'e.	2	ph 49	expression, enchaînement	Je suis pleine comme un boudin.
2	ph 14	enchaînement, vocabulaire	il y a une employée qui s'est faite slaqué à la porte	2	ph 25	contraction verbe, élision "e"	La bouteille de vin rouge, cé pour moi et l' blanc, c'est pour Alex.
2	ph 32	doublement sujet, enchaînement	Nous, on vient voir Avatar.	2	ph 36	élision "i", doublement sujet	Ben moi, je trouve ça correct
2	ph 38	pronom sujet, élision "e"	Et demain, y annonce d'la pluie	2	ph 8	élision "e", élision "u"	je vais r'joindre ma tante pis ma cousine là-bas
2	ph 47	élision "e". Autre consonne	Ah oui! Martin avec les ch'feux frisés noirs?	2	ph 27	enchaînement, syllabe finale simplifiée	Oui, avec un aig'dessus
2	ph 5	pronom sujet, contraction verbe	et là, yé malade	2	ph 40,1	pronom sujet, vocabulaire	Je me souviens qu' y faisait frette
3	ph 2	pronom sujet, élision "e", élision "i"	i' t' va b'en!	3	ph 4	pronom sujet, élision "e", élision "i"	i' t' va b'en
3	ph 33	pronom sujet, contraction verbe, vocabulaire	Yé écoeurant	3	ph 28	élision "i", contraction verbe, négation	ben je cé pas trop là
3	ph 12	pronom sujet, vocabulaire, expression	ch'tais mouillée de la tête aux pieds!	3	ph 42	vocabulaire, élision "e", expression	J'étais mouillé d'la tête aux pieds
3	ph 24	liaison, autre consonne, élision "e"	Les animaux, les animaux... on s'entend qui a un ch'fal, un cochon et un canard...	3	ph 40	élision "u", élision "e" autre consonne	Pis je suis même monté t'ssus
3	ph 25	élision "e", vocabulaire,	Avoue qu' la bouffe était	3	ph 48	élision "e", vocabulaire,	Avouez qu' la bouffe était quelque

		vocabulaire	écoeurante			expression	chose!
TEXTE UN				TEXTE DEUX			
Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variantes	Phrase	Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variante	Phrase
3	ph 26	Pronom sujet, enchaînement expression,	J' suis pleine comme un boudin	3	ph 3	pronom sujet, contraction verbe, expression	Chu crevée
3	ph 15	pronom sujet, vocabulaire, enchaînement	É' sorti du bureau du boss en pleurant	3	ph 33	pronom sujet, élision "i", vocabulaire	Y' sont ben trop grosses pour sa face
3	ph 28	pronom sujet, autre consonne, syllabe finale simplifiée	j'veux perdre si liv'es	3	ph 35	vocabulaire, ajout consonne, contraction verbe	Je suis tannée de-d-ça, cé n'importe quoi.
3	ph 16	élision "e", enchaînement, diphtongaison	et tout le monde la r'gardait partir avec ses bo-a-ou-tes	3	ph 24	élision "e", élision "u", élisions "e"	Je veux ach'ter une bouteille de vin rouge pis d' blanc.
3	ph 4	liaison, élision « u », enchaînement	mangé mes œufs pis ma cr-a-è-ipe,	3	ph 12	ajout consonne, diphtongaison, syllabe finale simplifié,	Ça va-t-a-è-i-t'e un beau voyage ça. Oh que oui!
4	ph 17	vocabulaire, ajout consonne, élision "e", enchaînement	tout le monde placotait ded'ça à côté d'la machine à café.	4	ph 34	inversion "re", élisions "u", diphtongaison, vocabulaire	Tu te ergardes ...pis tu as l'a-è-i-r d'un clown
4	ph 48	pronom sujet, liaison, élision "u", pronom sujet	J'buvais un café à la cafétéria de l'école... j'étais seule dans un coin pis j'lisais	4	ph 15	élision "u", ajout "tu", question non inversée, vocabulaire	Pis, t'as-tu passé une bonne semaine. Écoeurante!
5	ph 51	syllabe finale simplifiée (2X), contraction verbe, enchaînement	not'rencont'e cé' terminé avec un bon souper au resto	5	ph 20	pronom sujet, syllabe finale simplifiée, vocabulaire, diphtongaison, vocabulaire	j'déjeune : quat'e tranches de pain avec des cretons et des faè-i-ve



vocabulaire							
TEXTE UN				TEXTE DEUX			
Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variantes	Phrase	Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variante	Phrase
4	ph 8	élision "i", contraction verbe, vocabulaire, élision "e"	Ben hier, chu resté pogné 15 minutes dans l' train	4	ph 17	pronom sujet, enchaînement (3X)	j'me lève à 5h00 environ
5	ph 18	vocabulaire (3X) diphthongaison, enchaînement	, la charrue m'a gentiment laissé un beau banc d' na-è-i-ge à déblayer....	5	ph 32	pronom sujet (2 X), contraction verbe (2X), vocabulaire	Y'é cute le commis. Y'é correct
5	ph 7	ajout "tu", diphthongaison, question non inversée, vocabulaire (2X)	on prend- tu le bus ou on prend mon cha-ou-r?	5	ph 50	diphthongaison, vocabulaire (2X), syllabe finale simplifiée, élision "e"	J'ada-ou-r la tire d'érab' et l'sirop.
5	ph 50	enchaînement (3X) diphthongaison, élision "e"	On a parlé une ha-u-re et d'mie	5	ph 10	élision "u", élision "e", pronom sujet, enchaînement, pronom sujet	pis qu' j'vais sur la côte Atlantique où y a un volcan.
6	ph 36	pronom sujet, ajout "tu", vocabulaire, élision "e", enchaînement, diphthongaison	Y fais-tu assez frette c't hiv-a-è-i-r	6	ph 22	pronom sujet, syllabe finale simplifiée (2X), autre consonne, élision "e", enchaînement	J'veux perd'e si (6) liv'es d'ici c't été
6	ph 49	pronom sujet, contraction verbe (2X), enchaînement (2X), élision "u",	yé -t- arrivé pis cé-t- assis en face de moi	6	ph 21	pronom sujet, enchaînement (2X), vocabulaire (2X), diphthongaison	et ch' pars à job en cha-our
7	ph 13	liaison, élision "u", ajout consonne, enchaînement, élision "e", inversion « er » autre	j'ai foncé dans un collègue pis son café m'a toute ervolé t'ssus	7	ph 30	pronom sujet, contraction verbe enchaînement, (3X) diphthongaison (2X)	È-t- excellente avec une sava-u-r de fra- è-i-se.

consonne							
TEXTE UN				TEXTE DEUX			
Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variantes	Phrase	Nb. items par phrases	No. phrase	Types de variante	Phrase
7	ph 11	pronom sujet, enchainement, liaison, vocabulaire, élision "u" enchainement, diphtongaison	ya une auto qui a roulé dans une flaque d'eau pis qui m'a toute arr-ousée	7	ph 39	pronom sujet, élision "e" (3x), autre consonne (2X), enchainement,	Je me souviens qu'y avait un ch'fal avec des ch'feux frisés et avec une p'tite queue
7	ph 27	contraction verbe, vocabulaire (3X), élision "e", syllabe finale simplifiée, diphtongaison	cé la tire et l' sirop d'érab'e, les cretons et les cra-è-i-pes	7	ph 41	pronom sujet, vocabulaire (3X), élision "l", élision "e", enchainement	Y avait aussi une flaque de sloche devant 'a porte d'la cabane à sucre.
10	ph 41	élision "e" (2X), vocabulaire, pronom sujet, enchainement négation, élision "l", élision "e", diphtongaison (2X)	q'j'ai achte ma souffle-u-se, y'en a pu d'probl-a-è-imes	10	ph 23	contraction verbe, négation, diphtongaison (3X), vocabulaire, enchainement (3X)	Cé fermé, on peut pas. On va arrêter au dépanna-ur. Tu oublies que la SAQ au coin là-bas est ouva-è-i-rt à tous les jo-ou-rs jusqu'à 9 neu-v- ha-u-res

## APPENDICE H

### TEXTE UN, REGISTRE FAMILIER

Légende : S = Simon  
E = Emilie  
K = Krystel

Simon et Emilie s'en vont au cinéma. **Simon arrive chez Émilie et entre chez celle-ci. (1)** Les deux amis discutent.

- S - Allo Émilie. Woww, ton pantalon, **i' t' va b'en! (2)**  
E -Ah merci! Je l'ai acheté la semaine passée!  
- Puis, à part de ça, ça va toi?  
- Oui ça va, mais ce matin, je paniquais...  
- Ah oui!? Comment ça?  
- Mon chien a mangé mon assiette à déjeuner! **Il a sauté sur moi et mon assiette est tombé par terre (3)...** Il a donc mangé mes œufs pis ma cr-a-è-ipe, **(4) ... et là, yé malade! (5)**  
- Ouin.... :S  
- Ce chien-là, **i va rester nono toute sa vie (6)** jusqu'à sa mort!  
- En tout cas... **on prends-tu le metro, le bus ou on prend mon cha-ou-r? (7)**  
- L'arrêt d'autobus est trop loin et surtout pas en metro!... **Ben hier, chu resté pogné 15 minutes dans l' train !!!(8)...**  
-

Simon et Émilie partent ensemble pour aller au cinéma et parlent de leur journée.

- S - Et puis Emilie, comment s'est passée ta journée?  
E — **Aujourd'hui, ch'tais bougonne (10)!** Écoute bien : Ce matin, en allant au bureau à pied, **ya une auto qui a roulé dans une flaque d'eau pis qui m'a toute arr-o-ousée...(11) ch'tais mouillée de la tête aux pieds! (12)** Au travail, j'ai foncé dans un collègue pis son café m'a toute ervolé t'ssus...(13). De plus, il y a une employée qui s'est faite slaqué à la porte....(14) **È' sorti du bureau du boss en pleurant (15) et tout le monde la r'gardait partir avec ses bo-a-ou-tes.(16)** À la pause, tout le monde placotait ded'ça à côté d'la machine à café. (17) Puis lorsque je suis

revenue chez moi, la charrue m'a gentiment laissé un beau banc d' na-è-ige à déblayer.... (18)

En allant au cinéma, Simon arrête au dépanneur. Emilie rentre dans celui-ci et revient 5 minutes plus tard. (19)

E- Merci beaucoup. Je devais absolument m'acheter des serviettes de tab'e. (21)

S- De rien. Pendant que t'étais dans le dépanna-u-r, (23) Alex m'a appelé. Il organise une journée à la cabane à sucre.

- Quelle cabane à sucre est-ce?
- La même que l'année passée, à côté du lac avec les animaux...
- Les animaux, les animaux... il y a un ch'fal, un cochon et un canard...(24)
- En tout cas, tu viens ou pas? Avoue qu' la bouffe était écoeurante! (25)
- À chaque fois que je vais à la cabane à sucre j'suis pleine comme un boudin! (26)
- Moi ce que je préfère plus que tout, cé l' sirop d'érab'e, les cretons et les cra-è-i-pes. (27)
- Mais là, j'veux perdre si liv'es (28) avant cet été. Mais bon...c'est tellement bon. Quelles sont la date et l'heure?
- 23 mars à 11h00. (29)

Emilie et Simon arrivent finalement au cinéma où ils rencontrent une amie. (30)

S - Hey Krystal! Ça va? Que fais-tu ici!?

K — Heyyy salut! J'viens voir le nouveau film d'horr-a-u-r.(31) Et vous?

S - Nous, on vient voir Avatar. (32)

K — Je l'ai vu! Yé écoeurant! (33)

E — Ah! Regardez la fille là-bas! En mini-jupe, avec des souliers à talons hauts (34)... Elle va pogner 'a grippe! (35)

K -Y fais-tu assez frette c't hiv-a-è-i-r! (36) Et demain, y annonce d'la pluie! (38)

E- Ahhh nonnnn, il va avoir de la sloche partout! (39) Il est temps que l'hiver finisse parce que moi, je suis tannée de l'hiver. (40)

K — Depuis q'j'ai acheté ma souffle-u-se, y'en a pu d'probl-a-è-imes! (41)

S - Une chance que j'aime pell'ter. (42)

E -Vite Smon, le film commence dans 2 minutes! (43)

S — Bon bien on te laisse, bon film et à la prochaine!

Lorsque le film termine, les amis discutent ensemble. (44)

- E- Avant que j'oublie, j'ai revu Martin la semaine passée.
- Martin...? **Ah oui, Martin avec les ch'feux frisés noirs! (47)**
  - Oui!
  - Où, quand, comment, pourquoi!?
  - Wooooo!!! Je te raconte : **J'buvais un café à la cafétéria de l'école... j'étais seule dans un coin pis j'lisais...(48) Et là, yé -t- arrivé pis cé-t-assis en face de moi (49). On a parlé une ha-u-re et d'mie (50) et not'renconte cé' terminé avec un bon souper au resto...(51)**
  - Wowwww, c'est une belle histoire ça! Je suis vraiment content pour toi!

Mots : 732

## APPENDICE I

### TEXTE DEUX, REGISTRE FAMILIER

Légende : K= Simon  
E = Emilie  
C = commis  
K = Krystel

Simon et Emilie s'en vont à une fête d'amis. **Simon arrive chez Emilie et rentre dans la maison. (1) Il est 8 heures moins quart. (2)**

S - Allo!

E — Allo! Ça va?

S- **Chu crevé,(3)**, mais ça va. Et toi, ça va?

- Oui ça va, mais je ne suis pas prête... j'hésite entre mon pantalon et ma jupe...

- Sans hésiter, ton pantalon. **i' t' va b'en! (4)**

- Ah merci! **Avant que tu arrives, ch'tais bougonne. (5)**

- Bon bon bon... **Tu sais quoi? J'ai décidé d'partir en voyage! (6)**

- Hein! Où ça?

- Au Costa Rica!

- Wow! Quand?

- Bientôt, au mois de mars.

- Combien de temps?

- 1 mois, presque : **Du 2 mars au 30. (7)**

- Tout seul?

- Non, **je vais r'joindre ma tante pis ma cousine là-bas.(8)**

- Est-ce que tu as un itinéraire?

- Pas vraiment... **Je sais que j'atterris à Liberia (9) pis qu' j'vais sur la côte Atlantique. (10)**

- **Tu vas-tu aller à San José? (11)**

- Je ne pense pas.

- **Ça va-t-a-ê-i-t'e, un beau voyage ça...**

- 
- **Oh que oui! (12)** Arrête de parler et va t<sup>e</sup> changer, on va être en retard... je te laisse 5 minutes... **on part à 8 heures pile. (13)**

**Simon et Emilie partent en voiture (14)** pour aller à la fête. Ils parlent de leur semaine.

**S-** Pis, t'as-tu passé une bonne semaine?

**E-** Écoeurante! (15) J'me lève à 5h00 environ (17), j'vais courrir 30 minutes (18), ch'prends ma douche (19), j'déjeune : quat'e tranches de pain avec des cretons pis des faè-i-ve (20) et ch' pars à job en cha-our. (21)

- Wow, toute une routine!
- Il faut! J'veux perd'e si (6) liv'es d'ici c't été. (22) Avant que j'oublie, on peut arrêter à là SAQ en passant devant?
- **Cé fermé, on peut pas. On va arrêter au dépanna-ur.**
- Tu oublies que la SAQ au coin là-bas est ouva-è-i-rt à tous les jo-ou-rs jusqu'à 9 neu-v- ha-u-res... (23) Je veux ach'ter une bouteille de vin rouge pis d' blanc. (24)
- Tu vas boire ça toute seule!?
- Ben non! La bouteille de vin rouge, cé pour moi et l' blanc, c'est pour Alex. (25)

**Simon et Emilie arrêtent au magasin pour s'acheter du vin. Lorsqu'elles rentrent dans le magasin, Emilie va tout de suite voir un commis pour lui demander conseil.**

**E-** Monsieur, excusez-moi, j'aurais une petite question s'il vous plait...

**C-** Oui madame?

**E-** Je cherche une bouteille de vin rouge... mais je ne me souviens plus du nom...

**C-** Est-ce que la bouteille a une étiquette en particulier?

**E-** **Oui, avec un aig'dessus...(27)**

**C-** Et la saveur? Fruitée?

**E-** **Heu... je cé pas trop là... (28)**

**C-** Je ne sais pas de quelle bouteille dont vous me parlez... mais je vous conseille fortement celle-ci. **È-t- excellente avec une sava-u-r de fra-è-i-se.**

**(30)**

**E-** Bon, parfait! Et j'aurais aussi besoin d'une bouteille de vin blanc... **Yé très sucré...(31)**

**C -** Il est là-bas.

**E —** Merci beaucoup!

Emilie regarde intensément le commis partir. Simon remarque le comportement de son amie...

**S- Y'é cute le commis, je suis sûr qu'il te plait...**

**E — Y'é correct (32)... ses lunettes... Y' sont ben trop grosses pour sa face! (33) Tout ça à cause de la mode. Tu te ergardes sur les photos dix ans plus tard, pis tu as l'a-è-i-r d'un clown. (34) Je suis tannée de-d-ça, cé n'importe quoi. (35)**

**S — Ah bon... moi, je trouve ça correct.(36)**

**Les deux amis arrivent finalement à la fête. (37) Leur amie Krystel les accueille.**

**K- Hééé Emilie, Simon!!! Enfin, on vous attendait. Parce que là, j'organise une journée cabane à sucre, la même que l'année passée...**

**E — Ah oui! Je mesouviens qu'y avait un ch'fal avec des ch'feux frisés et avec une p'tite queue! (39) Pis je suis même monté t'ssus. (40)**

**S — Je me souviens qu' y faisait frette. (40.1) Y avait aussi une flaque de sloche devant 'a porte d'la cabane à sucre. (41) J'étais mouillé d'la tête aux pieds. (42) Et le lendemain, j'ai pogné 'a grippe. (43) Et aussi, je me rappelle que j'étais restée pogné dans la salle de bain un bon 10 minutes!(44)**

**Hahahah Je suis vraiment nono (45)... j'avais juste oublié de débarré la porte.**

**K- Avouez qu' la bouffe était quelque chose! (48)**

**E — À chaque fois je vais à la cabane à sucre, je suis pleine comme un boudin. (49)**

**S - J'ada-ou-r la tire d'érab' et l'sirop. (50)**

**E — Quelles est la date et l'heure?**

**K — Cinq avril à 11h00. (51)**

Mots : 801



## APPENDICE J

### TEXTE UN, REGISTRE NEUTRE

Légende : S = Simon  
E = Emilie  
K = Krystel

Simon et Emilie s'en vont au cinéma. **Simon arrive chez Émilie et entre chez celle-ci. (1)** Les deux amis discutent.

- S - Allo Émilie. Woww, ton pantalon **te va bien!** (2)  
E -Ah merci! Je l'ai acheté la semaine passée!  
- Puis, à part de ça, ça va toi?  
- Oui ça va, mais ce matin, je paniquais...  
- Ah oui!? Comment ça?  
- Mon chien a mangé mon assiette à déjeuner! **Il a sauté sur moi et mon assiette est tombée par terre (3)...** Il a donc mangé mes œufs puis ma crêpe, (4) ... et là, il est malade! (5)  
- Ouin.... :S  
- Ce chien-là restera idiot toute sa vie (6) jusqu'à sa mort!  
- En tout cas... **prenons-nous le metro, l'autobus ou ma voiture?** (7)  
- L'arrêt d'autobus est trop loin et surtout pas en metro!... **Bien hier, je suis restée coincée 15 minutes dans le train !!!(8)...**

Simon et Émilie partent ensemble pour aller au cinéma et parlent de leur journée.

- S - Et puis Emilie, comment s'est passée ta journée?  
E — **Aujourd'hui, j'étais de mauvaise humeur (10)!** Écoute bien : Ce matin, en allant au bureau à pied, il y a une voiture qui a roulé dans une marre d'eau puis qui m'a tout arrosée... (11) J'étais trempée de la tête aux pieds! (12) Au travail, j'ai foncé dans un collègue puis son café s'est renversé sur moi... (13). De plus, il y a une employée qui s'est fait congédier... (14) Elle est sortie du bureau du patron en pleurant (15) et tout le monde la regardait partir avec ses boîtes.(16) À la pause, tout le monde parlait de

**cela à côté de la machine à café. (17) Puis, lorsque je suis revenue chez moi, le chasse-neige m'a gentiment laissé un beau tas de neige à déblayer. (18)**

**En allant au cinéma, Simon arrête au dépanneur. Emilie rentre dans celui-ci et revient 5 minutes plus tard. (19)**

E- Merci beaucoup. Je devais absolument m'acheter **des serviettes de table. (21)**

S- De rien. **Pendant que tu étais dans le dépanneur, (23) Alex m'a appelé. Il organise une journée à la cabane à sucre.**

- Quelle cabane à sucre est-ce?

- La même que l'année passée, à côté du lac avec les animaux...

- **Les animaux, les animaux... il y a un cheval, un cochon et un canard... (24)**

- En tout cas, tu viens ou pas? **Avoue que la nourriture était très bonne! (25)**

- À chaque fois que je vais à la cabane à sucre, **je mange beaucoup trop! (26)**

- Moi ce que je préfère plus que tout, **c'est le sirop d'érable, les cretons et les crêpes. (27)**

- Mais là, **je veux perdre six livres (28) avant cet été. Mais bon... c'est tellement bon. Quelles sont la date et l'heure?**

- **23 mars à 11h00. (29)**

**Emilie et Simon arrivent finalement au cinéma où ils rencontrent une amie. (30)**

S - Hey Krystel! Ça va? Que fais-tu ici!?

K — Heyyy salut! **Je viens voir le nouveau film d'horreur.(31) Et vous?**

S – **Nous venons voir Avatar. (32)**

K — Je l'ai vu! **C'est génial! (33)**

E — Ah! Regardez la fille là-bas! **En jupe courte avec des souliers à talons hauts (34)... Elle va attraper la grippe! (35)**

K –**Il fait tellement froid cet hiver! (36) Et demain, il annonce de la pluie! (38)**

F- **Ahhh nonnnn, il va avoir de la sloche partout! (39) Il est temps que l'hiver finisse parce que moi, je suis fatiguée de l'hiver. (40)**

K – Depuis que j'ai acheté ma déneigeuse, **il n'y a plus de problème! (41)**

S - Une chance que j'aime **pelletier. (42)**

E -Vite Simon, **le film commence dans 2 minutes! (43)**

S - Bon bien on te laisse, bon film et à la prochaine!

**Lorsque le film termine, les amis discutent ensemble. (44)**

F- Avant que j'oublie, j'ai revu Martin la semaine passée.

- Martin...? **Ah oui, Martin avec les cheveux frisés noirs!?** (47)

- Oui!

- Où, quand, comment, pourquoi!?

- Wooooo!!! Je te raconte : je **buvais un café à la cafétéria de l'école...**

**j'étais seule dans un coin et je lisais... (48) Et là, il est arrivé puis s'est assis en avant de moi (49). On a parlé facilement heure et demie (50) et notre rencontre s'est terminée avec un bon souper au restaurant... (51)**

- Wowwww, c'est une belle histoire ça! Je suis vraiment content pour toi!

Mots : 736

## APPENDICE K

### TEXTE DEUX, REGISTRE NEUTRE

Légende : K= Simon  
E = Emilie  
C = commis  
K = Krystel

Simon et Emilie s'en vont à une fête d'amis. **Simon arrive chez Emilie et rentre dans la maison. (1) Il est 8 heures moins quart. (2)**

S - Allo!

E — Allo! Ça va?

T- **Je suis vraiment fatiguée (3)**, mais ça va. Et toi, ça va?

- Oui ça va, mais je ne suis pas prête... j'hésite entre mon pantalon et ma jupe...

- Sans hésiter, ton pantalon. **Il te va tellement bien! (4)**

- Ah merci! **Avant que tu arrives, j'étais de mauvaise humeur. (5)**

- Bon bon bon... **Sais-tu quoi? J'ai décidé de partir en voyage! (6)**

- Hein! Où ça?

- Au Costa Rica!

- Wow! Quand?

- Bientôt, au mois de mars.

- Combien de temps?

- 1 mois, presque : **Du 2 mars au 30. (7)**

- Tout seul?

- Non, **je vais rejoindre ma tante et ma cousine là-bas.(8)**

- Est-ce que tu as un itinéraire?

- Pas vraiment... **Je sais que j'atterris à Liberia (9) puis que je vais sur la côte Atlantique. (10)**

- **Vas-tu aller à San José? (11)**

- Je ne pense pas.

- **Ce sera un beau voyage ça...**

- **Oh que oui! (12) Arrête de parler et va te changer. Nous serons en retard... je te laisse 5 minutes... nous partons à 8 heures pile. (13)**

**Simon et Emilie partent en voiture (14) pour aller à la fête. Ils parlent de leur semaine.**

**S-Et puis, as-tu passé une bonne semaine?**

**E-Merveilleuse! (15) Je me lève à 5h00 environ (17), je vais courir 30 minutes (18), je prends ma douche (19), je déjeune : quatre tranches de pain avec des cretons et des fèves (20) et je vais au travail en voiture. (21)**

- Wow, toute une routine!
- Il faut! **Je veux perdre six (6) livres avant cet été. (22) Avant que j'oublie, pouvons-nous arrêter à la SAQ en passant devant?**
- **C'est fermé, on ne peut pas. Nous arrêterons au dépanneur.**
- **Tu oublies que la SAQ au coin là-bas est ouverte tous les jours jusqu'à 9 neuf heures... (23) Je veux acheter une bouteille de vin rouge et de blanc. (24)**
- Tu vas boire ça toute seule!?
- Bien non! **La bouteille de vin rouge, c'est pour moi et le blanc, c'est pour Alex. (25)**

**Simon et Emilie arrêtent au magasin pour s'acheter du vin. Lorsqu'elles rentrent dans le magasin, Emilie va tout de suite voir un commis pour lui demander conseil.**

E-Monsieur, excusez-moi, j'aurais une petite question s'il vous plait...

C-Oui madame?

E- Je cherche une bouteille de vin rouge... mais je ne me souviens plus du nom...

C-Est-ce que la bouteille a une étiquette en particulier?

**E- Oui, avec un aigle dessus...(27)**

**C-Et la saveur? Fruitée?**

**E- Heu... je ne sais pas trop là... (28)**

C- Je ne sais pas de quelle bouteille dont vous me parlez... mais je vous conseille fortement celle-ci. **Elle est excellente avec une saveur de fraise. (30)**

E- Bon, parfait! Et j'aurais aussi besoin d'une bouteille de vin blanc... **Il est très sucré... (31)**

C - Il est là-bas.

E — Merci beaucoup!

Emilie regarde intensément le commis partir... Simon remarque le comportement de son amie...

**S-Il est mignon le commis, je suis sûr qu'il te plait...**

**E - Il est correct (32)... ses lunettes... Elles sont beaucoup trop grosses pour son visage! (33) Tout ça à cause de la mode. Tu te regardes sur les photos dix ans plus tard, puis tu as l'air d'un clown. (34) Je suis épuisée de cela. C'est n'importe quoi. (35)**

**S — Ah bon, je trouve ça correct.(36)**

**Les deux amis arrivent finalement à la fête. (37) Leur amie Krystel les accueille.**

**K-Hééé Emilie, Simon!!! Enfin, nous vous attendions. Parce que là, j'organise une journée cabane à sucre. La même que l'année passée...**

**E — Ah oui! Je me souviens qu'il y avait un cheval avec des cheveux frisés et avec une petite queue! (39) Puis, je suis même montée dessus. (40)**

**S — Je me souviens qu'il faisait froid. (40.1) Il avait aussi une marre de sloche devant la porte de la cabane à sucre. (41) J'étais trempé de la tête aux pieds. (42) Et le lendemain, j'ai attrapé la grippe. (43) Et aussi, je me rappelle que j'étais resté coincé dans la salle de bain un bon 10 minutes!(44) Hahahah Je suis vraiment idiot (45)... j'avais juste oublié de débarrer la porte.**

**K- Avouez que la nourriture était délicieuse! (48)**

**E — Chaque fois que je vais à la cabane à sucre, je mange beaucoup trop. (49)**

**S — J'adore la tige d'érable et le sirop. (50)**

**E — Quelles sont la date et l'heure?**

**K — Cinq avril à 11 h. (51)**

Mots : 804

## APPENDICE L

### LISTE DE QUESTIONS DU TEXTE UN

#### Section un :

- 1) Qui arrive chez qui ?
- 2) Qu'est-ce que Simon pense des vêtements à Emilie ?
- 3) Qu'est-ce que le chien à Emilie a fait ?
- 4) Qu'a-t-il mangé ?
- 5) Qu'est-ce qui ne va pas ?
- 6) Comment Emilie caractérise son chien ?
- 7) Quel moyen de transport utilisent les deux amis ?
- 8) Où est restée coincer Emilie ?

#### Section deux :

- 9) Comment se sentait Emilie pendant la journée ?
- 10) À 17) Que s'est-il passé dans sa journée (il y a une bonne réponse pour chaque rangée d'images)

#### Section trois :

- 18) Que se passe-t-il lorsque Simon arrête au dépanneur ?
- 19) Qu'est-ce qu'Emilie a acheté ?
- 20) Alex a appelé Simon quand...
- 21) Quels animaux y avait-il ?
- 22) Quel souvenir Simon a de cette cabane à sucre ?
- 23) Qu'arrive-t-il lorsque Emilie va là ?
- 24) Qu'est-ce que Simon aime le plus ?
- 25) De quoi Emilie se plaint-elle ?
- 26) Quand iront-ils là-bas ?

#### Section quatre :

- 27) Lorsque les deux amis arrivent à destination, qui rencontrent-ils ?
- 28) Pourquoi Krystel est là-bas ?

- 29) Qui va voir le film Avatar ?
- 30) Quel critique Krystel dit du film ?
- 31) Pourquoi Emilie remarque une fille ?
- 32) Que peut-il arriver à la fille ?
- 33) Que pense Krystel de la température ?
- 34) Quelle est la prochaine prévision météorologique ?
- 35) Pourquoi Emilie se plaint-elle ?
- 36) Qu'est-ce que Emilie pense de l'hiver ?
- 37) Et que pense Krystel de l'hiver ?
- 38) Et Simon ?
- 39) Pourquoi Emilie et Simon doivent-ils arrêter de parler à Krystel ?

Section cinq :

- 40) Que font Simon et Emilie après le film ?
- 41) Comment Simon se souvient-il de Martin ?
- 42) à 45) Que raconte Emilie à Simon ?



## APPENDICE M

### LISTE DE QUESTIONS DU TEXTE DEUX

#### Section un :

- 1) Qui rentre chez qui ?
- 2) Quelle heure est-il ?
- 3) Que répond Alex à la question « Ça va ? »
- 4) Quel commentaire vestimentaire Alex dit à Sophie ?
- 5) Que se passait-il avant qu'Alex arrive ?
- 6) Qu'est-ce que Alex annonce à Sophie ?
- 7) Quelles dates nomme-t-il ?
- 8) Que fera Alex là-bas ?
- 9) Que fera Alex là-bas ? (Il y a deux rangées d'images pour cette question)
- 10) Qui ne va pas à San José ?
- 11) Comment les amis voient-ils le voyage ?
- 12) À quelle heure partent les deux amis ?

#### Section deux :

- 13) Quel moyen de transport utilisent les deux amis ?
- 14) À 19) Que répond Sophie à la question d'Alex ?
- 20) Pourquoi Sophie a une routine très organisée ?
- 21) À quel magasin Sophie et Alex s'arrêtent-ils et pourquoi ?
- 22) Que veut faire Sophie dans le magasin ?
- 23) Qu'explique Sophie à propos de ses futurs achats ?

#### Section trois :

- 24) Qu'y a-t-il sur l'étiquette ?
- 25) Quelle est la saveur de vin que Sophie recherche ?
- 26) Que conseille le commis ?
- 27) Qu'est-ce que Sophie a besoin d'autre ?

## Section 4 :

- 28) Que pensent Alex et Sophie du commis ?
- 29) Qu'est-ce que Sophie n'aime pas du commis ?
- 30) De quoi Sophie se plaint-elle ?
- 31) Comment se sent Sophie par rapport au sujet dont elle se plaint ?
- 32) Et que pense Alex de ça ?

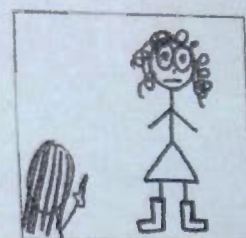
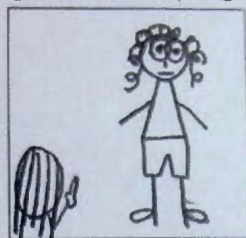
## Section 5 :

- 33) Où arrivent Alex et Sophie ?
- 34) De quoi se souvient Sophie ?
- 35) Et qu'a-t-elle fait avec ?
- 36) à 40) Et que se souvient Alex de la journée à la cabane à sucre ?
- 41) Comment Alex se qualifie-t-il ?
- 42) Qu'avoue Véro ?
- 43) Qu'arrive-t-il à Sophie chaque fois qu'elle va à la cabane à sucre ?
- 44) Qu'apprécie Alex à la cabane à sucre ?
- 45) Quelles sont la date et l'heure ?

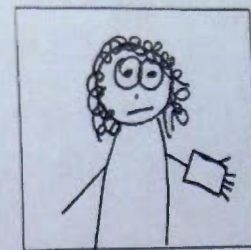
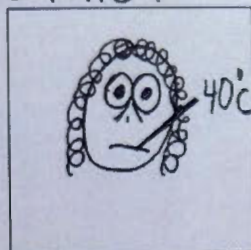
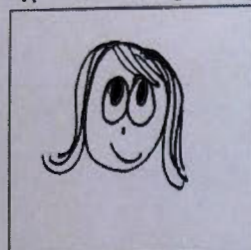
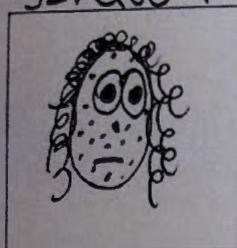
APPENDICE N

EXEMPLE D'UNE TACHE DE COMPRÉHENSION ORALE

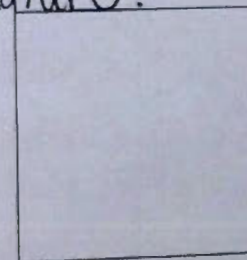
31) Pourquoi Emilie remarque une fille ?



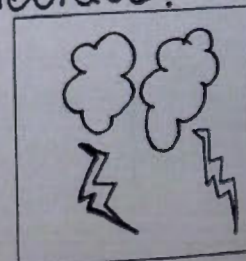
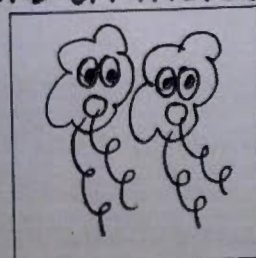
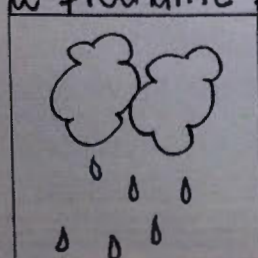
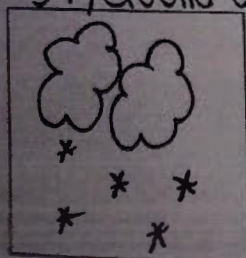
32) Que peut-il arriver à la fille ?



33) Que pense Krystel de la température ?



34) Quelle est la prochaine prévision météorologique ?



## APPENDICE O

### DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE LA POPULATION

Homme	Femme	Âge	Années de scolarité	Au Québec depuis:(mois)	Langue maternelle
	Total : 28				
	X	40	22	5	Espagnol
	X	29	17	24	Espagnol
	X	29	21	19	Espagnol
	X	37	16	24	Espagnol
	X	29	16	5	Espagnol
	X	30	18	4	Espagnol
	X	37	18	4	Espagnol
	X	32	17	5	Espagnol
	X	37	13	3	Espagnol
	X	32	17	7	Espagnol
	X	38	13	3	Portugais
	X	28	16	3	Portugais

Homme	Femme	Âge	Années de scolarité	Au Québec depuis:(mois)	Langue maternelle
	X	29	21	7	Roumain
	X	42	17	6	Roumain
	X	28	16	2	Roumain
	X	37	17	6	Roumain
	X	27	16	7	Roumain
	X	31	16	19	Arabe
	X	24	16	11	Arabe
	X	32	19	3	Arabe
	X	35	17	4	Russe
	X	35	16	4	Russe
	X	28	18	3	Russe
	X	26	17	16	Chinois
	X	26	18	24	Chinois
	X	54	17	9	Bulgare
	X	34	17	24	Bulgare
	X	30	17	48	Hindi
Total : 14					

Homme	Femme	Âge	Années de scolarité	Au Québec depuis:(mois)	Langue maternelle
X		51	19	3	Espagnol
X		30	19	48	Espagnol
X		44	17	8	Espagnol
X		30	17	4	Espagnol
X		30	17	20	Espagnol
X		32	17	14	Espagnol
X		35	18	4	Espagnol
X		39	18	4	Portugais
X		32	16	3	Portugais
X		29	21	5	Portugais
X		42	11	3	Portugais
X		29	18	3	Portugais
X		35	16	3	Arabe
X		34	17	12	Anglais

## RÉFÉRENCES

- Albrespit, Jean. 2007. *Y a-t-il une grammaire de l'oral?: Journée des langues.* (Novembre). CDDP de la Gironde. s.l., 10 p.
- Archambault Ariane, Jean-Claude Corbeil. 1982. *L'enseignement du français langue seconde aux adultes.* En ligne. Québec : Conseil de la langue française. <[http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx\\_iggecpplus\\_pi4%5bfile%5d=publications/pubc122/c122ch3.html](http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggecpplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubc122/c122ch3.html)> Consulté le 26 avril 2011.
- Arteaga, Deborah, Julia Herschensohn. 1998. « Diachronic Perspectives on the Teaching of New French ». *The French Review*, vol. 71, no 4, p. 607-620.
- Auger, Julie, Albert Valdman. 1999. « Letting French Students Hear the Diverse Voices of Francophony ». *The Modern Language Journal*, vol. 83 , no 3, p. 403-412.
- Bigot, Davy. 2008. « "Le Point" sur la norme grammaticale du français québécois oral ». Thèse de doctorat. Montréal, Université du Québec à Montréal, 356 p.
- Blanche-Benveniste, Claire. 1997. *Approches de la langue parlée en français.* Paris: Ophrys. 175 p.
- Bonin, Thérèse. 1972. « A Rational for including Colloquial French as an Integral part of french Language Studies ». Thèse de doctorat. Ohio, Ohio University State, 317 p.
- Bouchard, Pierre. et Jacques Maurais. 2001. « Norme et médias : Les opinions de la population québécoise ». *Terminogramme : norme et médias.* vol. 97-98, p. 111-125.
- Boyer, Henri. 2001. *Introduction à la sociolinguistique.* Coll. « Topos ». Paris : Dunod, 104 p.
- Bowen, Donald J. 1975. « An experimental integrative test of English grammar ». *TESL*, vol. 93, p. 9-17.
- Brown, Donald J., Ann Hilferty. 1986. « The Effectivness of Teaching reduced form of Listening Comprehension ». *RELC Journal*, vol. 17, no. 2, p.59-70

- Buck, Gary. 2001. *Assessing Listening*. New York : Cambridge University press, 274 p.
- Calvet, Louis- José. 2009. *La sociolinguistique*. Coll. « Que sais-je? » ,6 éd., Paris : Presses universitaires de France. 127 p.
- Calinon, Anne-Sophie, 2009. « Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingues : le cas des immigrants à Montréal. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal à Montréal, 357 p.
- Campana, Marc, Florence Castinaud. 1999. *Comment faire de la grammaire*. Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ». Paris : ESF, 127 p.
- Canale, Michael, Merrill Swain. 1980. « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing ». *Applied Linguistic*. Vol. 1, no. 1, p.1-47.
- Carrier, K., 1999. « The Social Environment of Second Language Listening: Does Status Play a Role in Comprehension? ». *The Modern Language Journal*, vol. 83, p.65-79.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. 2001. *Le français, une langue pour tout le monde une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Rédigé par Larose. Montréal : Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 285 p.
- Durán, Richard, George J. McCool. 2003. «If This Is French, Then What Did I Learn in School?», *The French Review*, vol. 77, no 2, p. 288-299.
- Gadet, Françoise. 2007. *La variation sociale en français*. Nouv. éd. rev. et augm. Paris : Ophrys. 186 p.
- Gallisson, Robert. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues:5000 ans d'histoire*. Paris :CLE international, 351 p
- Gervais, Flore, Luc Ostiguy, Christophe Hopper, Monique Lebrun et Clémence Préfontaine. 2000. « Aspects du français oral des futurs enseignants : Une étude exploratoire ». *Rapport présenté au Conseil de la langue française du Gouvernement du Québec*. Montréal, QC : auteurs.
- Gilman, Robert A., Loranna M. Moody. 1984. « What Practitioners say about listening: Research Implication for the Classroom ». *Foreign Language Annals*, vol. 17, no 4, (septembre) p.331-334



- Hardy, Marguerite. s.d. non publié. *Écouter pour parler : cours de communication orale axé sur la différenciation des registres de la langue*
- Henrichsen, Lynn. E. 1984. « Sandhi-Variation : a Filter of Input for Learners of ESL ». *Language Learning*, vol. 34, no 3, p. 103-123.
- Hopper, Christophe. 1978. « L'enseignement du français langue seconde aux adultes: échec : le colloque de Participation- Québec ». *Québec français*, no 31, p. 52-55.
- Ito, Yasuko. 2001. « Effect of reduced forms on ELS Learners' Input-Intake Process ». *Second Language Studies*, vol. 20, no 1, (automne), p. 99-124.
- Joseph John E. 1988. « New French: A Pedagogical Crisis in the Making ». *The Modern Language Journal*, vol. 72, no 1, p. 31-36.
- Katz, Stacey L. 2007. *Teaching French Grammar in Context: Theory and Practice*. New Haven : Yale University Press. 265 p.
- King, Paule E., Ralph R. Behnke. 1989. « The Effect of Time-Compressed Speech on Comprehensive, Interpretive, and Short-Term Listening ». *Human communication Research*, vol. 15, no. 3 (mars), p. 428-443.
- L'Abbé, Fanny. 2006. « Description du lexique appartenant au vernaculaire des jeunes adultes de 17 à 25 ans habitant dans les quartiers est de Montréal ». Mémoire de maîtrise. Montréal, Université du Québec à Montréal, 179 p.
- Lund, Randall J. 1991. « A comparison of second language listening and reading comprehension ». *The Modern Language Journal*, vol.75, no.2, p. 196-204.
- Markham, Paul, 1988. « Gender and Perceived Expertness of the Speaker as factors in ESL Listening Recall ». *TESOL Quarterly*. Vol. 22, no. 3 (septembre), p.397-406.
- McBride, Kare Angela. 2007. « The effect of rate of speech and CALL design features on EFL listening comprehension and strategy use ». Thèse de doctorat, Arizona, The University of Arizona, United States, 399 f.
- McCool, George J. 1994. « Teaching the Formation of Questions: Lessons from New French ». *The Modern Language Journal*, vol. 78, no 1, p. 56-60.
- Moirand, Sophie, 1982. *Enseigner et communiquer en langue étrangère*. Hachette, Paris, 188p.

- Moreau, Marie-Louise. 1997. *Sociolinguistique concepts de base*. Coll. « Psychologie et sciences humaines ». Liège : P. Mardaga. 312 p.
- Mougeon, Raymond, Rerry Nadasdi, Katherine Rehner. 2002. « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE ». *AILES*, no. 17, p. 7-50.
- Nguyen, Hoa. 1997. *Les besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes admis au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français (région de Montréal)*. Montréal : ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Direction des politiques et programmes d'intégration. 70 p.
- Nonnon, Élisabeth. 1999. « Enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques ». *Revue française de pédagogie*, no. 129 (octobre, novembre, décembre), p.87-131.
- Osada, Nobuko, 2004. « Listening Comprehension Research : A Brief Review of the Past Thirty Years ». *Dialogue*, vol.3, p.53-66.
- Ostiguy, Luc, Éric Champagne, Flore Gervais et Monique Lebrun. 2005. « *Le français oral soutenu chez les étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire* ». En ligne, 56 p. <<http://catalogue.banq.qc.ca/cgi-bin/bestn?id=%5FZjow%2F%E2%7Dt%2DJQNFwwdX&act=15&rec=2&auto=0&nov=1&t0=le+fran%C3%A7ais+oral+soutenu&i0=0&s0=5&v0=0&v1=0&v2=0&y3=0&v4=0&sy=0&ey=0&scr=1&line=1>>. Consulté le 3 novembre 2009.
- Pagé, Michel, 2010. « *Étude IRPP : L'intégration linguistique des immigrants au Québec* ». En ligne. 42 p. <[www.irpp.org/fr/events/archive/20100309/page.pdf](http://www.irpp.org/fr/events/archive/20100309/page.pdf)>. Consulté le 22 avril 2011.
- Perucci, M. 2005. « The Effect of Instruction of Sandhi-Form on L2 Listening Comprehension Tasks ». Thèse de doctorat. Université fédérale de Santa Catarina, 144 p.
- Pimsleur, Paul, C. Hancock, P. Furey. 1977. « Speech Rate and Listening Comprehension », In *Viewpoints on English as a Second Language*, 265 p. New York: M. Burt, H. Dulay, & M. Finochiarro.

- Poissant, Hélène. 2003. « La question de l'identité et l'éducation bilingue au Québec », *Langues en contact, Les cahiers de sociolinguistique*, no.7, p.83-98.
- Puren Christian, Paola Bertocchini, Edwige Costanzo. 1998. *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998, 206 p.
- Py, Bernard (ed.). 1996. *Discours oraux-discours écrits : quelles relations ? : Acte du 4eme colloque d'orthophonie/logopédie organisé par l'Université de Neuchâtel (Suisse, décembre 1996)*.s.l. p.207
- Québec, 2004. *Des valeurs partagées, des Intérêts communs pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec : Plan d'action 2004-2007*. Montréal : gouvernement du Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. 135 p.
- Québec, Conseil de la langue française. 2001. *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Rédigé par Flore Gervais et al. Québec : Conseil de la langue française. 75 p.
- Québec, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. 1998. *Pour une francisation et une insertion sociale et économique réussies des nouveaux arrivants et des non-francophones sommaire : Un système public intégré, des services de qualité, pertinents, accessibles, centrés sur le client et sur l'objectif à atteindre, un parcours individualisé de francisation et d'insertion sociale et économique, une approche de citoyenneté*. Québec : ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, 30 p.
- Québec, 1992. *Programme général d'intégration linguistique*. Québec : ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. 150 p.
- Québec, 1990. *Au Québec pour bâtir ensemble: Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. 88 p.
- Québec, 1990. *L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles document de réflexion et d'orientation*. Québec : ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. 18 p.
- Rosa, Moana. 2002. « Don't cha Know », *Second Language Studies* vol. 21, no 1 (automne), p. 49-78.
- Reinke, Kristen. 2005. « La langue à la télévision québécoise : aspects sociophonétiques ». En ligne. 61 p. <<http://catalogue.banq.qc.ca/cgi->

bin/bestn?id=%5FZjow%2F%E2%7Dt%2DJQNFwwdX&act=15&rec=4&auto=0&nov=1&t0=reinke&i0=1&s0=5&v0=0&v1=0&v2=0&v3=0&v4=0&sy=0&ey=0&scr=1&line=3>. Consulté le 28 octobre 2009.

- Riegel, Martin. 1994. *Grammaire méthodique du Français*. Paris : PUF. 646 p.
- Rocher, Guy. 2008. « La politique et la loi linguistique du Québec en 1977 », In *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie*, sous la dir. de Michel Plourde. 339-353 p. Québec : Fides.
- Rubin, Joan. 1994. « A Review of Second Language Listening Comprehension Research ». *Modern Language Journal*, vol. 78, no 2, p. 199-221.
- Salien, Jean-Marie. 1998. « Quebec French : Attitude and Pedagogical Perspectives ». *The Modern Language Journal*, vol.82, no.1 (printemps), p.95-102.
- Tauroza, S., Desmond Allison. 1990. « Speech Rate in British English ». *Applied Linguistic*, vol. 11, no. 1 (mars), p.90-105.
- Thompson, Irene., Joan Rubin. (1996) « Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension ? ». *Foreign Language Annals*, vol. 29, no.3, p.331-342.
- Valderrama-Benitez, Valéria. 2007. « Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal, en 2004-2005 ». En ligne. 45 p. <<http://catalogue.banq.qc.ca/cgi-bin/bestn?id=%5FZjow%2F%E2%7Dt%2DJQNFwwdX&act=15&rec=1&auto=0&nov=1&t0=francisation+en+temps+partiel&i0=0&s0=5&v0=0&v1=0&v2=0&v3=0&v4=0&sy=0&ey=0&scr=1&line=0>>. Consulté le 8 décembre 2009.
- Valdman, Albert. 2000. « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis ». *The French Review*, vol. 73, no 4, p. 648-666.
- Valdman, Albert. 1982. « Français standard et français populaire : sociolectes ou fictions? ». *The French Review*, vol. 56, no 2, p.218-227.
- Vandergift, Larry.1999. « Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies ». *ELT Journal* , vol.53, p. 168-76.
- Viatte, Auguste. 1969. *La Francophonie*. Coll. « La Langue vivante » Paris : Larousse. 205 p.

Wachs, Sandrine. 2005. « Passer la frontière des registres en français : un pas à l'école ». *Synergies France*, no 4, p. 169-177.