

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS ET EXPOSITION À SES  
DIFFÉRENTS USAGES : REPRÉSENTATIONS D'APPRENANTS IMMIGRANTS  
ADULTES À MONTRÉAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MARIE-HÉLÈNE HARVEY

DÉCEMBRE 2016

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.07-2011). 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

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Valérie Amireault, sans qui, j'aurais maintes fois abandonné. Merci pour ta présence, tes conseils, ton soutien et ton positif. Je n'aurais pas pu souhaiter mieux!

Je tiens également à remercier mes lectrices, Suzie Beaulieu et Véronique Fortier. Merci pour vos commentaires et votre expertise. Un merci spécial à Suzie pour les longues discussions par courriel.

De sincères remerciements à Pamela, ma collègue et amie, qui m'a généreusement aidée pour les groupes de discussion. Merci pour ton professionnalisme!

Je souligne la précieuse aide de Jill Vandermeerschen, de l'UQAM, avec les statistiques.

Enfin, je remercie mes amis et ma famille, plus particulièrement ma mère qui m'a toujours encouragée et écoutée, même si tout ce projet lui semblait abstrait. Merci à Sébastien et à Adrian (toi) : votre esprit scientifique, votre compréhension et votre soutien m'ont été inestimables.



## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES TABLEAUX .....	xi
RÉSUMÉ .....	xiii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	
1.1 Contexte linguistique .....	3
1.1.1 Français et idéologie du standard.....	3
1.1.2 Langue française au Québec .....	4
1.1.3 Exposition aux différents usages du français.....	5
1.2 Représentations des immigrants .....	6
1.3 Objectifs de la recherche.....	8
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS	
2.1 Normes et variation .....	9
2.2 Français québécois .....	11
2.2.1 Définition .....	11
2.2.2 Description .....	12
2.3 Variation et enseignement.....	16
2.3.3 Programme de formation .....	16
2.3.2 Documents authentiques et compréhension orale.....	17

2.3.3	Études sur la variation et l'enseignement .....	19
2.4	Représentations .....	22
2.4.4	Définitions .....	23
2.4.5	Études antérieures sur les représentations du français québécois .....	24
2.4.6	Études antérieures sur les représentations du français québécois dans le contexte scolaire .....	28
2.5	Questions de recherche.....	31
 CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		
3.1	Type d'étude et la méthode de recherche.....	33
3.2.1	Description du questionnaire écrit.....	34
3.2.2	Description des groupes de discussion .....	36
3.3	Validation des instruments .....	38
3.4	Procédures de collecte des données.....	38
3.4.1	Procédures pour le questionnaire écrit .....	38
3.4.2	Procédures pour les groupes de discussion .....	39
3.5	Participants .....	40
3.6	Méthodes d'analyse des données .....	41
3.6.1	Traitement des données du questionnaire écrit .....	41
3.6.2	Transcription et traitement des données des groupes de discussion.....	42
 CHAPITRE IV		
DESCRIPTION ET ANALYSES DES DONNÉES		
4.1	Profil sociodémographique et linguistique des participants.....	45
4.2	Représentations du français québécois .....	55

4.2.1	Résultats du questionnaire écrit .....	55
4.2.2	Résultats des groupes de discussion.....	60
4.3	Représentations de l'enseignement du français québécois.....	67
4.3.1	Résultats du questionnaire écrit .....	67
4.3.2	Résultats des groupes de discussion.....	74
4.4	Exposition au français en contexte scolaire.....	77
4.4.1	Résultats du questionnaire écrit .....	77
4.4.2	Résultats des groupes de discussion.....	82
4.5	Exposition au français à l'extérieur du contexte scolaire .....	83
4.5.1	Résultats du questionnaire écrit .....	83
4.5.2	Résultats des groupes de discussion.....	88
4.6	Analyses statistiques supplémentaires .....	88
4.6.1	Analyses statistiques de la Q24.....	89
4.6.2	Analyses statistiques de la Q25.....	90
CHAPITRE V		
DISCUSSION .....		93
5.1	Représentations du français québécois .....	94
5.2	Représentations de l'enseignement du français québécois .....	97
5.3	Exposition à l'intérieur de la classe .....	98
5.4	Exposition à l'extérieur de la classe.....	99
CONCLUSION.....		101

ANNEXE A	
QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS .....	107
ANNEXE B	
PROTOCOLE DES ENTRETIENS DE GROUPE .....	113
ANNEXE C	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	114
ANNEXE D	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	116
ANNEXE E	
ANALYSE THÉMATIQUE DES REPRÉSENTATIONS .....	118
ANNEXE F	
ANALYSE THÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT .....	119
ANNEXE G	
ANALYSE THÉMATIQUE DE L'EXPOSITION .....	120
BIBLIOGRAPHIE.....	121





## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
Figure 4.1	Distribution des participants selon leur âge .....	46
Figure 4.2	Distribution des participants selon le nombre de mois au Québec .....	48
Figure 4.3	Distribution des participants selon le nombre de mois à suivre des cours de français avant leur arrivée au Québec.....	53
Figure 4.4	Durée des cours de français au Québec (mois) .....	54



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2.1 Classification des usages.....	10
Tableau 3.1 Sections et items .....	34
Tableau 3.2 Répartition des items selon les questions de recherche .....	37
Tableau 3.3 Caractéristiques des participants aux groupes de discussion.....	41
Tableau 4.1 Distribution des participants selon le sexe.....	46
Tableau 4.2 Plus haut niveau de scolarité complété .....	47
Tableau 4.3 Pays de naissance des participants.....	47
Tableau 4.4 Distribution des participants selon leur quartier .....	49
Tableau 4.5 Langues maternelles des participants.....	50
Tableau 4.6 Langues les plus couramment parlées en public.....	50
Tableau 4.7 Connaissance du français à l'arrivée au Québec.....	51
Tableau 4.8 Cours de français avant l'arrivée au Québec .....	52
Tableau 4.9 Type de cours suivis lors de l'arrivée au Québec .....	54
Tableau 4.10 Utilisation des emprunts des autres francophones (Q25.1).....	56
Tableau 4.11 Les gens instruits au Québec et en France (Q25.2).....	57
Tableau 4.12 Les gens ici parlent le québécois plutôt que le français (Q25.3) .....	57
Tableau 4.13 Compétence en français et connaissance des particularités du FQ (Q25.6) .....	58
Tableau 4.14 Commentaires liés au français québécois en général .....	59
Tableau 4.15 Évaluation de l'utilité des documents audiovisuels .....	67
Tableau 4.16 Évaluation de l'intérêt des documents audiovisuels .....	68

Tableau 4.17	Évaluation de l'enseignement des différences entre le français du Québec et celui d'autres régions francophones .....	69
Tableau 4.18	Évaluation de l'enseignement selon les contextes .....	70
Tableau 4.19	Les enseignants devraient parler en classe comme ils le font avec des Québécois francophones.....	70
Tableau 4.20	L'enseignement explicite du FQ .....	71
Tableau 4.21	Commentaires sur l'exposition aux usages du français en classe .....	72
Tableau 4.22	Expositions aux usages par un enseignant québécois (Q14).....	77
Tableau 4.23	Documents audiovisuels authentiques utilisés (Q16).....	78
Tableau 4.24	Autres mises en contact avec les usages du FQ en contexte de classe (Q18) .....	79
Tableau 4.25	Enseignement explicite de certains aspects de la langue (Q19).....	81
Tableau 4.26	Emploi dans un environnement majoritairement francophone (Q23). 84	
Tableau 4.27	Utilisation du français dans les interactions quotidiennes (Q24.1).....	84
Tableau 4.28	Utilisation du français dans les activités sociales et de loisirs (Q24.2)85	
Tableau 4.29	Utilisation du français avec vos amis au Québec (Q24.4) .....	85
Tableau 4.30	Utilisation du français avec vos collègues de travail (Q24.6).....	86
Tableau 4.31	Utilisation du français avec le milieu scolaire de vos enfants (Q24.7)87	
Tableau 4.32	Utilisation du français de façon spontanée (Q24.8) .....	87
Tableau 4.33	Représentations et enseignants québécois .....	91

## RÉSUMÉ

Le but de ce mémoire était de cerner les représentations que les immigrants adultes suivant un cours de français de niveau avancé ont du français québécois (FQ) et de son enseignement. Afin d'avoir une image plus complète des représentations, nous avons également considéré l'exposition que les apprenants ont avec cette variété de français, à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire. Pour être en mesure d'atteindre ces objectifs, nous avons réalisé une recherche descriptive mixte alliant données quantitatives recueillies à l'aide d'un questionnaire écrit (n = 77) et données qualitatives provenant de trois groupes de discussion (n = 10). La collecte de données s'est effectuée auprès d'immigrants adultes suivant des cours de français langue seconde dans les écoles de langues de deux universités montréalaises francophones. Les principaux résultats indiquent que les participants considèrent le FQ comme étant compliqué, même si certains traits qui lui sont associés sont caractéristiques de l'oral spontané et sont partagés avec d'autres variétés de français. Nous avons également constaté que pour certains participants le registre standard était davantage associé à la variété hexagonale, ce qui s'inscrit dans l'idéologie du standard. Au terme de notre étude, nous pouvons dire que l'enseignement du FQ, tant formel qu'informel, est perçu comme étant une nécessité, y compris dans le milieu universitaire, pour développer la compréhension orale et faciliter l'interaction en dehors du contexte scolaire. Quant à l'exposition au FQ, diverses pratiques pédagogiques tenant compte de la variation ont été relevées, notamment l'utilisation de documents audiovisuels authentiques, les discussions au sujet du FQ et l'enseignement explicite de certaines caractéristiques. Toutefois, nous ne sommes pas en mesure de connaître la nature exacte des interventions et leur fréquence ; tout au plus pouvons-nous rapporter que le français semble être la langue privilégiée par plus de la moitié des participants dans leurs interactions quotidiennes, même si peu d'entre eux ont travaillé dans un milieu francophone. Enfin, les tests statistiques effectués n'ont pas révélé de liens significatifs entre l'exposition et les représentations.

Mots-clés : représentations, français québécois, variation linguistique, immigrants adultes.



## INTRODUCTION

La population du Québec fait face à un taux de dénatalité croissant et l'immigration contribue au maintien démographique de la province (Institut de la statistique du Québec, 2015). À titre d'exemple, en 2015, 49 024 personnes se sont installées au Québec. À leur arrivée, 55,5 % de ces immigrants connaissaient le français, la langue officielle parlée par la majorité de Québécois (MIDI, 2015). De nombreuses mesures sont instaurées pour inciter les nouveaux arrivants à choisir le français comme langue d'intégration et de socialisation, et ce, dans l'optique qu'ils participent à la pérennité du français au Québec. Le programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) mis en place par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) offre des cours en classe (temps partiel ou complet) ou en ligne qui permettent aux immigrants d'entrer en contact et de se familiariser avec la langue, mais également avec la culture de la société d'accueil. Comme le soulignent Castellotti et Moore (2002), le désir d'apprendre une langue est fortement influencé par les représentations que les locuteurs se font de celle-ci. L'enjeu est de taille, d'autant plus que la question du français au Québec est indéniablement liée au prestige et à la valeur sociale accordée non seulement à la langue, mais également aux locuteurs (Bourdieu, 1982). De nombreuses études ont porté sur les attitudes des locuteurs natifs québécois envers leur propre variété de français, mais peu d'entre elles portent sur le point de vue des nouveaux arrivants (Amireault, 2007; Calinon, 2009; Kircher, 2009, 2012).

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons aux représentations des adultes immigrants suivant un cours de français de niveau avancé à Montréal, plus précisément aux représentations concernant le français québécois (variété de français qui sera définie et détaillée au Chapitre II) et son enseignement. Nous nous penchons



également sur les occasions de contacts qu'ils ont avec le français lors de leur formation.

Dans le premier chapitre, nous développerons la problématique inhérente à ce projet de recherche. Nous expliciterons ensuite les concepts dans lesquels s'insère notre étude puis l'état de la recherche dans le domaine concerné. Nous détaillerons le dispositif méthodologique mixte dans le troisième chapitre puis les résultats obtenus par les deux instruments de recherche dans le quatrième chapitre. Le dernier chapitre permettra de synthétiser les résultats et de les mettre en parallèle avec les études antérieures. Enfin, nous conclurons avec la portée de notre étude, les limites soulevées et quelques pistes de recherches futures.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre permet de détailler dans un premier temps la problématique de la recherche en traitant d'abord du contexte linguistique de l'étude, plus spécifiquement de la langue française et de l'idéologie du standard, puis de la situation du français au Québec. Dans un deuxième temps, la question de l'exposition des immigrants aux divers usages du français et les conséquences sur les représentations sont abordées. Enfin, il est question de l'importance des représentations linguistiques des immigrants et des objectifs de cette recherche.

#### 1.1 Contexte linguistique

##### 1.1.1 Français et idéologie du standard

La langue française s'inscrit dans une tradition monocentrique qui se caractérise principalement par la perpétuation de l'idée d'un « bon usage » (Ludi, 1992). Au XVII<sup>e</sup> siècle, les dialectes qui ne se conformaient pas à celui de l'Île-de-France étaient alors considérés comme étant « mauvais », ce qui a contribué à la création du stéréotype selon lequel il n'existe qu'une seule « norme » (Boyer, 1996; Kircher, 2012). Bien que cette illusion d'un français « meilleur » relève davantage du fantasme et d'un imaginaire linguistique (Boyer, 1996; Moreau, 1997), il appert qu'elle perdure dans les représentations des locuteurs, même ceux qui ne parlent pas le français (Ludi, 1992). Martel et Cajolet-Laganière (1996) expliquent que depuis la Révolution française, la langue est devenue un vecteur d'unicité et que

l'hétérogénéité est devenue difficile à accepter : « La centralisation politique de la France s'est en effet accompagnée d'une centralisation linguistique très poussée » (Martel et Cajolet-Laganière, 1996, p. 67). Cette tradition monocentrique s'inscrit dans l'idéologie du standard, ce qui est défini par Milroy et Milroy (1991) comme étant la valorisation de formes prestigieuses de la langue. De ce fait, l'école devient le lieu par excellence de la transmission de cette idéologie à travers la langue écrite codifiée. Comme le souligne Gadet, la partie de l'idéologie du standard qui consiste à considérer comme étant une « déformation » toute forme de variation demeure « très vivace dans l'histoire du français et très présente dans sa diffusion, que ce soit dans la francophonie ou dans l'enseignement du français comme langue étrangère » (Gadet, 1996, p. 19). Par conséquent, une telle perception masque la diversité inhérente à la langue (Gadet, 2007).

#### 1.1.2 Langue française au Québec

Le Québec est la deuxième communauté francophone (après la France) en nombre de locuteurs. La population de la province s'élève à près de 8 millions d'habitants. De ce nombre, 78,9 % déclaraient avoir le français comme langue maternelle lors du recensement de 2011 (Québec, 2011). La proportion de la population utilisant le plus souvent le français à la maison était de 82,5 % (Québec, 2011), une proportion contrastante avec celle de la métropole montréalaise marquée par la diversité ethnique et linguistique (Statistique Canada, 2011).

Le premier article de la Charte de la langue française instaurée en 1977 stipule que le français a le statut de langue officielle au Québec. Si certains ont déjà parlé de « langue québécoise » (Bergeron, 1980), les chercheurs s'entendent pour dire que la langue parlée au Québec, malgré ses différences avec celle parlée en France, constitue indéniablement une variété du français (Mercier, 2002; Remysen, 2004; Verreault, 2000; Vézina, 2009). À cet effet, Martel et Cajolet-Laganière précisent que

« la langue des Québécois et Québécoises est un français qui comporte une multitude de traits communs avec le français écrit et parlé en France » et que « peu d'écarts concernent la morphologie et la syntaxe ; en revanche, ils sont nombreux en ce qui a trait au lexique et à la phonétique » (Martel et Cajolet-Laganière, 1996, p. 14). À l'instar de Martel et Cajolet-Laganière, l'appellation *français québécois* (FQ) dans ce mémoire désigne « l'ensemble des usages linguistiques constituant la variété de français utilisée sur le territoire québécois » (Martel et Cajolet-Laganière, 1996, p. 14) (voir le Chapitre II pour une description plus détaillée).

Malgré les mesures mises en place pour faciliter l'apprentissage de la langue officielle au Québec, le rapport *Le Québec rate sa cible*, publié par l'Institut de recherche en économie contemporaine en 2016, rapportait que les cours de francisation à temps complet ne permettaient pas aux apprenants d'atteindre un niveau de fonctionnalité en français à la fin de leur formation (Ferratti, 2016).

### 1.1.3 Exposition aux différents usages du français

Il a été démontré dans certaines études que le modèle standard domine en classe (French et Beaulieu, 2016 ; Auger, 2002, Etienne et Sax, 2009; Mougeon, Nasdasdi et Rehner, 2002). Le fait que les traits du français non standard soient si peu présents dans l'enseignement aurait par ailleurs des conséquences sur les apprenants et leur capacité à interagir à l'extérieur de la classe (Adami et Leclercq, 2012; Archambault et Corbeil, 1982; Auger, 2002; Durán et McCool, 2003; French et Beaulieu, 2016; St-Laurent et El-Geledi, 2011). À cet effet, French et Beaulieu (2016) soulèvent la nécessité que les apprenants puissent se familiariser non seulement avec la variété de français standard utilisé et attendu dans les contextes formels monologiques tels que préconisés en salle de classe de français langue seconde, mais aussi avec les traits non standard utilisés dans les situations courantes de la vie quotidienne. Pour Guérin (2008), « les étrangers ayant pour seule source d'apprentissage la classe de français,

se trouvent fort démunis une fois immergés dans la jungle des variétés situées que les locuteurs natifs du pays d'accueil produisent quotidiennement » (Guérin, 2008, p. 2309). Dans la salle de classe, l'exposition aux corpus oraux tels qu'entendus en contexte réel par des locuteurs natifs est donc jugée nécessaire pour développer les habiletés en compréhension orale et, de ce fait, l'adaptation des adultes immigrants à la société d'accueil et leur autonomie (Adami, 2009). Il semblerait d'ailleurs que le seul *input* de l'enseignant ou l'interaction avec les autres apprenants ne soient pas suffisants pour remplir cette fonction (Mordaunt et Olson, 2010). Il va sans dire qu'en dehors du contexte scolaire, dans leurs interactions quotidiennes, dans la ville, au travail, les nouveaux arrivants risquent d'être confrontés à diverses situations, aux réalisations diversifiées de la langue et non seulement à la variété standard valorisée par le milieu scolaire.

Dans le contexte d'immigration au Québec, une trop grande orientation vers les formes considérées comme étant standard en classe peut engendrer des difficultés à l'extérieur de la classe, de la frustration ainsi que la perception que la langue parlée ici est trop difficile (Bertrand, 1999; Corbeil, 1982; St-Laurent et El-Geledi, 2011). L'étude d'Amireault et Lussier (2008), à propos des représentations culturelles des immigrants en lien avec leur intégration à la société québécoise, ciblait le manque d'exposition au FQ lors de la formation, une lacune que les participants de l'étude avaient cernée. Les conclusions de Calinon (2009) vont également en ce sens, la présence insuffisante du FQ en classe ayant renforcé l'idée que cette variété était illégitime.

## 1.2 Représentations des immigrants

Les données recueillies dans l'étude d'Amireault et Lussier (2008) mettent en lumière que le français est associé à un prestige culturel et qu'il s'agit pour les immigrants d'un moyen d'accéder à la culture française. Toutefois, nous ne sommes pas en

mesure de déterminer si ce prestige est associé à la culture québécoise plus spécifiquement, à ses origines françaises ou à la francophonie en général. Il semble pertinent de souligner que dans cette recherche les mots associés spontanément au FQ sont liés à des expressions typiques et des jurons d'un côté, et que plusieurs participants affirment vivre de la frustration lorsqu'ils sont confrontés aux variantes informelles de la langue, d'un autre côté. Ces variantes informelles n'étant pas identifiées, il demeure difficile de savoir s'il s'agit de traits appartenant globalement à la francophonie ou de traits stigmatisés du français québécois. L'étude de Calinon (2009) est une des rares se penchant sur les perceptions des immigrants par rapport au français québécois en s'intéressant aux facteurs qui influencent l'intégration des immigrants à la société québécoise. Les 110 entrevues individuelles semi-dirigées ont montré que les apprenants ont des représentations négatives du français québécois, variété de français regroupant les traits standards et non standards, et qu'il est considéré comme une langue autre que le français ou comme un dialecte associé aux strates moins instruites de la population.

Les représentations des apprenants, selon Castellotti et Moore (2002), influencent le désir d'apprendre une langue ainsi que les succès et les échecs de l'apprentissage. L'institution scolaire, bien qu'elle ne soit pas l'unique lieu de circulation des représentations, n'en demeure par ailleurs pas moins cruciale (Boyer, 1996 ; Moreau et al. 2007). À cet effet, il ne faudrait pas sous-estimer les conséquences des jugements négatifs portés sur la langue, comme le souligne Klinkenberg :

« [...] lorsque les locuteurs d'une langue ressentent un sentiment d'insécurité et que la représentation de leur compétence linguistique et celle de leur entourage sont négatives, la valeur de cette langue s'amointrit sur le marché linguistique, ce qui la rend moins attrayante que ses concurrentes. Par conséquent, si une politique linguistique doit sans conteste contribuer à étendre les compétences langagières des usagers et augmenter leur maîtrise de toute sa palette expressive, elle doit également viser à hausser leur niveau de sécurité linguistique, ce qui implique une amélioration des représentations que les usagers se font de leur langue ». (Klinkenberg, 2001, cité dans Ouellon, 2010, p. 31).

Une meilleure compréhension des représentations des immigrants nous semble donc primordiale dans la mesure où celles-ci dépassent la langue et influencent les images que les apprenants ont de la langue, des locuteurs et de la nation (Amireault et Lussier, 2008; Calinon, 2009).

### 1.3 Objectifs de la recherche

Dans l'optique où l'adoption du français comme langue commune par les immigrants est souhaitable au Québec, il apparaît primordial d'encourager les représentations positives envers le français (Kircher, 2009) et la diversité linguistique au sein de la francophonie (Ouellon, 2010), d'où la pertinence sociale de cette recherche. Cette dernière s'inscrit par ailleurs dans la continuité des recherches précédentes faites en éducation et en linguistique au cours des dernières années et visant à mieux cerner les représentations des locuteurs sur la langue, par exemple Amireault et Lussier (2008) et Calinon (2009). L'objectif de cette recherche est donc de cerner les représentations d'adultes immigrants suivant un cours de français niveau avancé à Montréal en ce qui concerne le français québécois et son enseignement ainsi que l'exposition qu'ils ont de cette variété. Le chapitre suivant permettra de développer les concepts de l'étude et de relever les principales recherches relatives aux représentations du français québécois et à son enseignement.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS

La première partie de ce chapitre vise à définir certains concepts relatifs au français québécois et ce qui le caractérise plus exactement, alors que la deuxième partie fait un survol des pratiques d'enseignement tenant compte de la variation. Enfin, la dernière partie porte sur les représentations, plus spécifiquement sur la définition de ce concept dans le champ d'études qui nous intéresse ainsi que sur les études relatives aux représentations du français parlé sur le territoire québécois.

#### 2.1 Normes et variation

Norme, dans le sens *normatif*, désigne les règles prescriptives de la langue, ou l'ensemble de ces règles, qui tentent de hiérarchiser les normes *objectives*, c'est-à-dire, les normes liées au fonctionnement de la langue, à sa description (Pöll, 2005). Par opposition, les normes *subjectives* renvoient à « l'usage valorisé » (Gadet, 2007). L'attitude normative repose donc « sur un modèle unitaire et fortement sélectif de la langue, et ne tolér[e] aucun écart par rapport à ce modèle prédéfini, quelles que soient les conditions objectives de la vie linguistique de la communauté » (Rey, 1972, p. 21). Les communautés dont la langue s'inscrit dans l'idéologie du standard (Milroy, 2001), c'est-à-dire pour qui l'*uniformité* a été institutionnellement instaurée, considèrent que le standard est approprié, voire exigé, dans toutes les situations de communication, ce qui a pour conséquence d'occulter la variation inhérente à toutes langues (Gadet, 2007).



Ainsi, selon Gadet (2007), contrairement à certaines perceptions, la langue française n'est pas homogène : différents facteurs extralinguistiques viennent influencer les productions langagières. Cette diversité est observable selon le lieu géographique des locuteurs (variation diatopique), selon les caractéristiques sociales de ceux-ci (variation diastratique), selon la formalité de la situation (variation diaphasique) ou selon le type de discours (oral/écrit). Ces facteurs sont difficilement dissociables les uns des autres. Il est donc à noter que le critère géographique n'est pas le seul à considérer dans la description du français parlé par les Québécois, les caractéristiques sociales des locuteurs ainsi que les situations de communications influençant également les réalisations langagières (Vézina, 2009). Le Tableau 2.1, inspiré de Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005) relativement au *français canadien*, propose un exemple de classification des usages à partir de divers paramètres de variation.

**Tableau 2.1** Classification des usages

	<b>Vernaculaires</b>	<b>Informelles</b>	<b>Formelles</b>	<b>Hyperformelles</b>
<b>Situations</b>	(hautement) informelles / inappropriées dans une situation formelle.	formelles et informelles à l'oral et à l'écrit	Discours soigné à l'oral ou discours écrit	Discours écrit / rares à l'oral / inappropriées dans une situation informelle
<b>Conformité par rapport aux règles du français standard écrit</b>	Non conformes	Non conformes	Conformes	Conformes
<b>Caractéristiques des locuteurs</b>	Associées aux classes sociales inférieures	Associées à toutes les classes sociales	Associées aux classes supérieures	Associées au sommet des sociales supérieures
<b>Stigmatisation</b>	Habituellement stigmatisées	Peu stigmatisées	Non stigmatisées, mais peuvent être socialement marquée si elles sont utilisées hors de leur contexte.	Non stigmatisées, mais peuvent être socialement marquée si elles sont utilisées hors de leur contexte.
<b>Exemples</b>	<i>Rien que</i>	<i>juste</i>	<i>seulement</i>	<i>ne... que</i>

## 2.2 Français québécois

### 2.2.1 Définition

L'appellation de la langue parlée par les Québécois soulève quelques questionnements terminologiques. D'abord, l'utilisation de *langue québécoise* est d'emblée écartée, étant donné que le terme *langue* présuppose qu'il s'agit d'une entité étrangère à la langue française. Le fait de partager des éléments linguistiques communs avec tous les francophones prouve qu'il s'agit bel et bien de français (Guérin, 2008; Mercier, 2002; Verreault, 2000; Vézina, 2009).

Une autre façon de nommer la langue parlée au Québec est de rendre saillant le fait qu'il s'agit d'une variété de français en parlant de *variété québécoise de français*. Cette configuration pluricentrique tend à mettre en évidence les emplois communs et les particularités entre les différentes variétés. D'un point de vue strictement linguistique, le français de la France est considéré comme une variété parmi les autres (Mercier, 2002). De plus, une telle conceptualisation incite à reconnaître que les normes de la langue standard ne sont pas issues d'un seul et unique centre linguistique et implique que l'on reconnaisse que ces différents centres possèdent leur propre variété standard (Pöll, 2005). Ce qu'on définit comme étant le français québécois est donc la variété de français partagée par la communauté socioculturelle que forment les Québécois (Verreault, 2000).

Toutefois, comme indiqué au chapitre I, nous optons dans ce mémoire pour l'appellation *français québécois* (FQ), à l'instar de Martel et Cajolet-Laganière, pour désigner « l'ensemble des usages linguistiques constituant la variété de français utilisée sur le territoire québécois » (Martel et Cajolet-Laganière, 1996, p. 14). Cette sélection nous a semblé plus appropriée que *variété québécoise de français*, d'une part, pour faciliter la compréhension des participants à l'étude, et d'autre part, puisqu'elle a également été utilisée en amont par d'autres chercheurs qui ont tenté de décrire la langue parlée par les Québécois (par exemple, Bigot et Papen, 2003 ;

Calinon, 2009 ; Martel et Cajolet-Laganière, 1996 ; Ostiguy et Tousignant, 1993, 2008 ; Poirier, 1998 ; Reinke 2005).

### 2.2.2 Description

Le but de cette section n'est pas de faire une recension exhaustive de la langue, mais bien d'identifier certains traits du FQ<sup>1</sup> que les participants à l'étude peuvent reconnaître comme tel et de les classer selon le niveau de stigmatisation, c'est-à-dire comme étant plutôt *neutres* (non marqués socialement), plutôt *stigmatisés* (marqués socialement) ou spécifiques au français oral spontané et partagés avec les autres variétés de français.

#### 2.2.2.1 Traits neutres

Les traits neutres ne sont pas socialement marqués et leurs réalisations ont lieu autant dans les contextes formels que dans ceux informels.

Les traits lexicaux neutres ont fait l'objet d'une plus grande attention du côté de l'Office québécois de la langue française (OQLF). On remarque d'abord des traces provenant des dialectes des premiers colons qui se sont maintenus au Québec (*achaler, champlure*) ainsi que certains mots considérés comme étant vieillis dans certaines autres régions de la francophonie, mais qui perdurent ici (*astheure, souper*). Le lexique s'est également enrichi de mots provenant des langues de premières nations (*atoca, babiche, mocassins*, etc.), d'anglicismes et de néologismes adaptés à la réalité géographique et sociale que l'on désigne sous l'appellation de « québécismes » (Martel et Cajolet-Laganière, 1996). Remysen (2003) ajoute à cela de nouvelles acceptions à travers le temps, de l'autre côté de l'océan (par exemple, *cartable* qui désigne un classeur à anneaux au Québec et un sac d'écoliers en France).

---

<sup>1</sup> Nous sommes consciente du fait que les usages peuvent varier également sur le territoire québécois, d'une région à une autre, raison pour laquelle nous ne tenons compte que de certains traits plus fortement partagés.

Ce dernier insiste également sur le fait que les mots considérés comme étant des « québécismes » ne sont pas seulement de registre populaire ou familier, plusieurs ayant un emploi neutre (*poudrerie, cellulaire, ustensiles, balayeuse, courriel*, etc.). En 1985, l'OLF, dans son Énoncé d'une politique linguistique relative aux québécismes, tranchait que les québécismes neutres sont ceux qui 1) remplacent un mot qui n'avait pas d'équivalent en français (*traversier* pour *ferryboat*); 2) sont dérivés d'un mot déjà existant (*nord – nordicité*); 3) répondaient à un besoin terminologique comme les néologismes (*clavardage*); 4) ont un usage étendu (*terminologie*); 5) sont des emprunts anciens à l'anglais et aux langues amérindiennes (*drave, canot*); 6) ont une fréquence d'usage est plus élevée que l'équivalence française (*fin de semaine, tuque*); 7) qui sont utilisés dans plus de deux autres aires francophones; 8) désignent un aspect spécifique à la culture francophone (*polyvalente, cégépien*) (OLF, 1985).

Le FQ possède plusieurs expressions, par exemple, *ramer à contrecourant* ou *mener le bal*. Ces expressions qui constituent une richesse, selon Martel et Cajolet-Laganière (1995), font partie du français standard québécois.

En ce qui concerne la prononciation, Bigot et Papen (2013) et Reinke (2005) ont dégagé certains traits phonétiques qui font consensus dans la description d'un modèle valorisé au Québec. Ces traits phonétiques, très présents au Québec, sont considérés comme étant neutres peu importe le niveau de formalité des situations dans lesquelles ils sont produits (Bigot et Papen, 2013; Remysen, 2003) :

- le FQ a maintenu l'opposition entre les quatre voyelles nasales [ɛ̃] / [ɑ̃] / [ɔ̃] / [œ̃] et les voyelles [a] / [ɑ] et [e] / [ɛ], alors qu'elle tend à disparaître dans la variété française;

- l'assibilation (ou l'affrication), qui consiste à transformer une consonne occlusive en consonne fricative, « tu dis » [t<sub>s</sub>yd<sub>z</sub>i];

- la réalisation du /oi/ en [wa] ou en [wa];

- l'ouverture et le relâchement des voyelles fermées /i, y, u/ comme dans [vɪt], qui passe inaperçu chez les locuteurs natifs.

Bien que les traits syntaxiques et morphologiques soient moins nombreux, certains usages possèdent une grande fréquence d'utilisation. Remysen (2003) relève que, l'interrogation avec la particule – *tu* est un des éléments syntaxiques les plus communs dans les situations informelles. Bien que ce trait soit caractéristique du FQ, il n'en est pas pour autant exclusif (Vézina, 2009).

#### 2.2.2.2 Traits stigmatisés

Les usages stigmatisés ne sont pas conformes aux règles du français standard écrit, mais ils sont toutefois appropriés lors des situations informelles. Ils sont fortement associés aux caractéristiques sociales des locuteurs.

Parmi les traits jugés négativement du FQ se retrouvent les sacres québécois (*osti, tabarnak...*). Ceux-ci sont d'une grande variété grammaticale et sont régulés par la situation de communication. Bien que les jurons ne soient pas un phénomène unique aux Québécois, ils demeurent spécifiques à l'histoire religieuse et culturelle de la communauté (Vincent, Malo et Grenier, 1982).

Parmi les traits phonétiques socialement stigmatisés identifiés par Bigot et Papen (2013) se trouvent :

- l'allongement des voyelles qui, souvent, se transforme en diphtongaison : « épais » [epɛ] peut se prononcer [epae] ou [epæ]

- la réalisation du /oi/ en [we], [wɛ] et [wɔ].

### 2.2.2.3 Traits de l'oral spontané

Par ailleurs, le discours des locuteurs natifs en interaction dans des situations spontanées est marqué par l'utilisation de certains traits propres à l'oral qui peuvent être considérés comme étant non standard par opposition à l'écrit (Blanche-Benveniste et Bilger, 1999; Gadet, 2007). Certains traits de l'oral spontané, partagés par divers groupes francophones, peuvent donc être faussement associés au FQ (Vézina, 2009). Ces traits concernent principalement :

- la chute du *e* caduc selon sa position – *le faire* [lfer] (Bürki, Ernestus et Frauenfelder, 2010; Côté et Morrison, 2007; Gadet, 1996, 2007; Ostiguy et Tousignant, 2008) ;
- la réduction consonantique – *quatre* [kat] (Bigot et Papen, 2013; Côté et Milne, 2009) ;
- l'élision de voyelle – *tu as vu* [tavy] (Gadet, 2007) ;
- l'assimilation consonantique - *je sais* [je] (Durán et McCool, 2003; Gadet, 2007) ;
- l'effacement du /l/ dans les déterminants, les pronoms compléments *la* et *les* et les pronoms personnels *il(s)* et *elle(s)* (Armstrong, 1996; French et Beaulieu, 2016; Gadet, 1996; Poplack et Walker, 1986).

Les ponctuants de discours, par exemple, *écoute*, *tu vois*, *eh ben*, sont des procédés utilisés pour montrer l'engagement du locuteur (Gadet, 2007). Au Québec toutefois, les déictiques *comme*, *alors*, *tu sais (tsé)*, *là*, sont considérés par Vincent et Sankoff (1992) comme étant plus courants.

Le FQ partage également certains traits morphosyntaxiques oraux avec le reste de la francophonie. L'effacement de la particule négative *ne* a fait l'objet de nombreuses études dont les corpus étaient ceux de locuteurs de la France (Armstrong, 2002;

Ashby, 1991; Coveney, 1998, 2002). D'autres études ont porté spécifiquement sur le phénomène de l'effacement du *ne* de part et d'autre de l'océan (Armstrong, 2002; Martineau et Mougeon, 2003; Rehner et Mougeon, 1999), de même que sur l'utilisation répandue du *on* au lieu du *nous*, qui ne constitue pas une spécificité du FQ (Ashby, 1992; King, Martineau et Mougeon, 2011).

En résumé, autant en ce qui concerne les traits neutres que les traits stigmatisés, les différences marquantes avec les autres variétés de français se trouvent sur le plan lexical et phonologique. Enfin, les locuteurs du FQ, comme ceux des autres variétés de français, utilisent des traits propres à l'interaction spontanée.

### 2.3 Variation et enseignement

Avant de nous pencher plus spécifiquement sur les représentations, nous allons explorer les possibilités d'exposition aux différents usages du français québécois dans la salle de classe ainsi que certaines approches pédagogiques qui peuvent en tenir compte, ces différents contacts pouvant influencer les représentations.

#### 2.3.3 Programme de formation

*Le Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes* (2011) et *L'échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrantes adultes au Québec* (2011) ont été créés dans le but d'harmoniser les cours de francisation du ministère et ceux des commissions scolaires et de pourvoir les services de francisation de balises. En ce qui concerne l'exposition au FQ, aucune référence explicite n'est faite. Le Programme-cadre prévoit cependant l'enseignement de différents registres en phonétique et en syntaxe pour que l'apprenant puisse s'adapter rapidement à son milieu (Québec, 2011, p. 10). Les traits mentionnés touchent la diphtongaison, l'effacement du *ne*, le *e* caduc, les pronoms [i] et [a] pour *il* et *elle*, [sya] pour *sur la* ou [dã] pour *dans la*.

Cependant, dans le cadre de la francisation en milieu universitaire, les cours sélectionnés par les apprenants ainsi que les contenus ou le matériel utilisé des cours sont variables. Le certificat pour non-francophones des deux universités francophones de l'étude offre un cours obligatoire qui aborde le FQ par l'entremise de la compréhension orale. Une des universités propose également aux apprenants un cours optionnel sur la compréhension orale de dialogues formels et informels.

### 2.3.2 Documents authentiques et compréhension orale

Dans les dernières années, deux mémoires publiés dans le contexte de francisation québécois ont montré de façon quantitative que les apprenants en fin de formation n'avaient que partiellement atteint la compétence en compréhension orale, ce qui limitait leur interaction avec des locuteurs natifs en situations informelles (Boucher, 2012; Picard, 2012). Ces études mettent en évidence l'importance de l'exposition aux différents registres de la langue et le rôle essentiel des documents authentiques dans le développement de la compréhension orale (Adami, 2009; Debaisieux, 2009; Mordaunt et Olson, 2010). Ces documents, dont la finalité n'est pas didactique, permettent un contact avec la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs. Adami (2009) souligne à cet effet que les bulletins de nouvelles, bien qu'authentiques, demeurent éloignés des interactions quotidiennes puisqu'ils se rapprochent de « l'écrit oralisé ». De plus, malgré la nécessité d'exposer les apprenants à une grande quantité de documents oraux, Mordaunt et Olson (2010) pointent l'impératif d'effectuer un travail en profondeur et de fragmenter les écoutes pour rendre le contenu compréhensible.

Comme le soulignent Duda et Tyne (2010), le développement technologique facilite désormais l'utilisation de tels documents. La recherche-action menée par Tyne, en 2009, propose une démarche d'analyse de corpus et de réflexion sur l'oral et l'écrit. La séquence didactique comprenait : 1) une partie théorique visant à découvrir le phénomène de la variation ; 2) une présentation d'études sociolinguistiques et 3)



l'enregistrement et l'analyse de deux extraits (par exemple, un enregistrement d'un même locuteur natif dans deux situations différentes ou deux locuteurs d'origines géographiques différentes dans une situation semblable). L'analyse incluait la transcription des corpus et le repérage d'éléments linguistiques étudiés. Le questionnaire appréciatif distribué à la fin de la séquence a permis de découvrir que l'activité avait été globalement appréciée, mais surtout fort utile pour développer la compréhension orale.

Un autre exemple de projet pédagogique tenant compte plus spécifiquement des différentes variétés de français est celui du corpus PFC (*phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure*)<sup>2</sup>. Detey (2010), un des instigateurs du projet, souligne que limiter les apprenants à la zone linguistique dans laquelle ils se situent n'est pas souhaitable, pas plus que l'idée courante d'un français « international » qui relève, selon lui, de l'imaginaire. Le projet a pour but de donner une image du français « dans son unité et dans sa diversité » (Detey, 2010, p. 31). Pour ce faire, le PFC a constitué une base de données à partir d'enregistrements effectués auprès de 500 locuteurs (10 locuteurs représentatifs de leur communauté linguistique). Afin de pouvoir observer les comportements phonologiques des locuteurs, des conditions méthodologiques similaires ont été utilisées lors de la cueillette des données à l'origine de la base de données : lecture de listes de mots et d'un texte, entretien semi-dirigé et conversation libre. En plus des enregistrements, le site internet met à disposition des pistes d'exploitation didactique afin de sensibiliser les apprenants à la diversité.

Il est également à noter qu'au-delà de l'enseignement, certaines études (Amireault 2007; Calinon, 2009 et Arbour 2012) mettent en exergue l'importance de l'exposition des apprenants avec les locuteurs natifs et les divers usages du FQ.

---

<sup>2</sup> <http://www.projet-pfc.net>

### 2.3.3 Études sur la variation et l'enseignement

À défaut de tenir compte spécifiquement du FQ en raison du manque d'études empiriques à ce sujet, nous présentons quelques recherches qui tiennent compte de la variation linguistique en général dans l'enseignement du français.

La notion de normes pédagogiques destinées spécifiquement à l'enseignement et à l'apprentissage des langues dans une visée communicative aurait l'avantage, selon Valdman (2003), de présenter la langue comme un continuum de variétés (diatopiques, diastratiques, diaphasiques) et non d'une façon dichotomique entre ce qui correspond ou non aux formes standard. Les normes pédagogiques sont définies à partir de critères linguistiques, épilinguistiques et acquisitionnels. Plus précisément, le critère linguistique correspond à la prise en compte de la parole réelle des locuteurs natifs dans des situations authentiques. Le critère épilinguistique vise à sélectionner les usages valorisés parmi ceux utilisés. Enfin, le critère acquisitionnel concerne l'apprenabilité de certains usages dans la progression des apprentissages, certains étant considérés comme étant relativement plus « faciles » que d'autres.

Toutefois, les résultats de l'étude de Beaulieu (2016) ne vont pas dans le même sens que le critère épilinguistique des normes pédagogiques de Valdman (2003). En Alberta, dans un contexte francophone minoritaire, Beaulieu a examiné les attentes et les attitudes linguistiques des patients envers les étudiants en soins infirmiers de langue seconde. Pour ce faire, elle a utilisé le test du « locuteur masqué » avec 42 patients de 65 ans et plus d'un centre de soins. Dans ce test, un même locuteur faisait varier le registre ou la variété utilisée dans une interaction entre infirmier et patients. Les entrevues semi-dirigées avec les patients ont permis de sonder leurs opinions sur les variantes utilisées. Certains patients (7 sur 42) jugent qu'il est plus professionnel d'utiliser les marques formelles, alors que la majorité considère qu'il s'agit d'une attitude froide qui n'attire pas les confidences. Dans ce cas, les habiletés sociales de l'infirmière sont mises en doute. En effet, la vaste majorité des participants a apprécié

(35 sur 42) l'utilisation informelle, notamment lexicale. Ces résultats mettent également en lumière le rôle de l'éducation dans les préférences, les patients ayant été exposés au français dans un contexte scolaire majoritaire s'inscrivent plus dans l'idéologie du standard et perçoivent plus positivement l'utilisation des variantes formelles, contrairement à ceux qui ont fréquenté l'école primaire francophone dans un milieu minoritaire. L'auteure conclut en soulignant l'importance d'inclure tous les types d'usage dans la classe et les manuels, la seule exposition aux variantes standard ne permettant pas d'acquérir l'éventail de traits stylistiques qui se retrouvent dans les situations quotidiennes.

### 2.3.3.1 Études sur l'enseignement explicite

Certaines études ont mis de l'avant l'enseignement explicite pour permettre une meilleure compréhension de la diversité des usages.

Lyster (1994) a tenté de vérifier l'effet d'un dispositif d'enseignement sur la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire sur la capacité de reconnaître et de produire des énoncés socialement appropriés en contexte, notamment en ce qui concerne les variétés et les registres utilisés. La séquence d'enseignement explicite testée sur des élèves de 8<sup>e</sup> année en immersion consistait à observer et à comparer les situations d'utilisation du « tu » et du « vous » ainsi qu'à effectuer des jeux de rôles avec correction par les pairs, des exercices structuraux et des rédactions de lettres officielles et informelles. Trois groupes expérimentaux et deux groupes témoins (n = 106) ont passé un prétest, un posttest et un posttest différé, lesquels étaient composé de productions orales et écrites et d'un questionnaire à choix multiples. De jeunes francophones avec un profil similaire ont effectué les mêmes évaluations afin d'avoir une base pour comparer les résultats. Les comparaisons statistiques prouvent que l'enseignement explicite améliore la compétence sociolinguistique des participants. Les trois groupes expérimentaux ont mieux réussi les productions écrites et les questionnaires à choix multiples, en étant plus près des résultats des locuteurs natifs.

Ils ont fait des progrès significatifs comparativement aux groupes témoin et ces gains ont perduré à travers le temps. À l'oral, les productions informelles n'ont pas eu d'effets, car les participants maîtrisaient déjà l'utilisation du « tu ». Toutefois, ce type d'enseignement améliore la production orale en contexte officiel par l'utilisation du « vous ». De même, l'enseignement explicite augmente significativement la conscience des différences sociolinguistiques et sensibilise à l'utilisation selon les contextes.

Dans le même sens, l'étude de French et Beaulieu (2016) portait sur l'effacement du « ne » et du « l » dans les pronoms personnels dans deux types de tâches (planifiée et spontanée) à la suite d'un cours de 45 heures pour étudiants adultes de niveau avancé. Les deux traits linguistiques sélectionnés, qui appartiennent à ceux de l'oral spontané, ont été l'objet d'un enseignement explicite de trois heures chacun. Les 18 participants d'origines variées devaient également répondre à un questionnaire hebdomadaire. Les questions de recherche visaient à savoir si les apprenants pouvaient s'appropriier les variantes à l'étude dans une production orale planifiée et une production orale spontanée. Les résultats montrent que les deux variantes informelles sont les plus utilisées dans les productions avec planification, rapprochant de la sorte les productions des participants à celles des locuteurs natifs. D'un autre côté, il y a beaucoup moins d'utilisation des variantes informelles lors de la tâche spontanée. Les résultats de la tâche non planifiée étaient presque similaires à ceux du prétest, notamment en ce qui concerne le peu de suppression du « l », ce qui pourrait être expliqué par une préférence personnelle, même chez les plus locuteurs de niveau avancé. Ces résultats prouvent que l'enseignement explicite apporte des changements, notamment en ce qui a trait à la prise de conscience et à la production des deux variantes, notamment l'effacement du « ne » dans une production planifiée. Cependant, l'absence de planification pousse les étudiants à choisir la variante avec laquelle ils sont le plus familiers, soit les variantes formelles.

Toutefois, Van Compernelle et Williams (2012) croient que l'enseignement explicite seul n'est pas suffisant au développement de la compétence sociolinguistique, la compréhension du phénomène de la variation linguistique et des occasions de production s'avérant nécessaires. L'étude qualitative et quantitative qu'ils ont menée avait pour but d'observer le développement de la compétence sociolinguistique à travers l'utilisation et l'omission de la variable « ne » en français langue seconde. Elle s'est faite auprès de 24 étudiants universitaires américains de niveau intermédiaire apprenant le français dans un programme intensif de 15 semaines. La séquence didactique créée par les auteurs a été intégrée au programme existant. Une première partie concernait l'enseignement du concept de variation linguistique à partir de l'observation de variables et de discussions de groupe. Les données recueillies dans cette partie provenaient de deux tâches d'analyse de vidéos à partir desquels les étudiants devaient expliquer la variation du « ne ». La deuxième partie de l'étude portait sur les occasions significatives d'utiliser les nouveaux apprentissages à partir de sessions de clavardage avec des étudiants français. Les chercheurs ont analysé le contenu des échanges en observant l'absence et la présence de la variable « ne » à travers le temps ainsi que les contextes d'utilisation. Les résultats montrent que le développement de la compétence sociolinguistique est lié à la compréhension du phénomène de la variation linguistique et de la façon dont elle fonctionne à l'intérieur d'une communauté donnée. Les auteurs soulèvent également l'importance de traiter de la variation de façon systématique en début d'apprentissage afin qu'elle ne soit pas considérée comme un « désapprentissage » par les apprenants.

#### 2.4 Représentations

En plus du FQ et de l'enseignement susceptible de tenir compte de la variation, les représentations constituent un concept clé de ce mémoire. Les sous-sections suivantes

permettront de définir ce concept et d'approfondir les recherches antérieures relatives aux représentations du FQ et de son enseignement.

#### 2.4.4 Définitions

Comme les notions d'attitudes et de représentations proviennent toutes deux des sciences sociales (notamment la psychologie) et que la distinction est mince, de brèves définitions s'imposent.

Bien que les attitudes et les représentations soient toutes deux des perceptions, les premières correspondent à des réactions favorables ou non à une classe d'objets en particulier, dans ce cas-ci la langue, qui se traduisent par des comportements observables, alors que les deuxièmes sont définies comme étant une forme de savoir courant (non savant) partagé par un groupe et accessible par le discours (Gueunier, 2003). Pour Pöll (2005), « [...] les attitudes sont des émotions positives ou négatives, alors que les représentations seraient des opinions ("beliefs") » (Pöll, 2005, p. 175). Selon Jodelet (2003), valeurs, opinions, attitudes, éléments cognitifs et informatifs servent à forger les représentations sociales. Pour cette dernière, les représentations constituent une façon d'appréhender le monde : « Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre » (Jodelet, 2003, p. 47). À cet effet, deux processus caractérisent les représentations, soit le processus d'objectivation, qui consiste à simplifier et à adapter sa vision du monde pour mieux s'approprier une réalité, et le processus d'ancrage, qui consiste à incorporer les nouvelles informations aux anciennes afin de les rendre intelligibles (Moscovici, 1961, cité dans Castellotti et Moore, 2002). Py (2004) ajoute à cette définition que ce sont « des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale (notamment à la communication) » (Py, 2004, p. 8). Il insiste également sur le caractère énonciatif des représentations sociales qui prennent vie et se modifient par le discours. Par ailleurs, Castellotti et Moore

(2002) précisent que les représentations sont dynamiques, dans le sens où elles sont en constantes constructions et reconstructions.

Nous retenons donc que les représentations 1) ont un caractère social; 2) prennent vie et se modifient à travers le discours; 3) sont le reflet d'une interprétation du monde et 4) sont dynamiques. Toutefois, tout comme Pöll (2005) qui précise que la démarcation entre les attitudes et les représentations n'est pas toujours clairement établie, nous incluons dans la recension des écrits ci-dessous des études portant aussi bien sur les attitudes et les perceptions que sur les représentations.

#### 2.4.5 Études antérieures sur les représentations du français québécois

Cette sous-section propose un aperçu des recherches effectuées afin de mieux saisir les représentations que les locuteurs natifs, les immigrants et les allophones ont du FQ.

Parmi les études traitant des perceptions et représentations liées à la langue, Laur (2002) a tenté de retracer l'évolution du stigmat social associé au FQ. L'auteure souligne que les jugements portés sur la qualité de la langue correspondent plus à la valeur sociale accordée au groupe de locuteurs qu'à des éléments strictement linguistiques. Les stigmates sont donc le reflet de l'histoire des locuteurs. Autrement dit, la « qualité » de la langue est déterminée par rapport à l'écart à une norme qui, elle, est jugée positivement d'un point de vue social. L'analyse des perceptions<sup>3</sup> dans l'étude de Laur (2002) s'est faite à travers les résultats des études antérieures sur les perceptions, mais également indirectement en observant l'orientation que les chercheurs ont donnée à leurs travaux à travers le temps. D'après ces analyses, les attitudes linguistiques et les perceptions du FQ se trouveraient dans un processus de rééquilibrage, et ce, depuis les années quatre-vingt, la variété étant auparavant jugée négativement, à plus forte raison par les locuteurs francophones eux-mêmes. Elle note

---

<sup>3</sup> Terminologie de l'étude.

également une attitude plus positive envers le français québécois ainsi qu'une norme moins axée sur celle de la France. En outre, selon Laur (2002), les mesures d'aménagement linguistique auraient contribué à l'amélioration socioéconomique dont le prolongement logique est la réévaluation sociale des locuteurs et par extension la revalorisation linguistique.

Kircher (2012) confirme les résultats de l'étude de Laur par rapport aux préférences des locuteurs francophones natifs. Les francophones continuent à montrer une préférence pour le français européen (FE) en ce qui concerne le statut de la langue. Toutefois, en ce qui concerne la solidarité, ils ont passé d'une préférence envers le FE dans les années cinquante à une préférence équivalente dans les années quatre-vingt, à une préférence pour le FQ à l'aube des années 2000.

L'étude de Maurais (2008) avait pour objectif de suivre l'opinion des locuteurs à l'égard de la langue, conformément au mandat que c'était fixé l'Office québécois de la langue française (OQLF). Pour ce faire, le chercheur a mis en parallèle les résultats de son sondage téléphonique mené auprès de 2200 francophones, anglophones, allophones répartis au Québec au sujet de la langue et de la norme dans divers domaines (médias, enseignement, dictionnaires) avec les résultats des sondages antérieurs utilisant pratiquement les mêmes questions datant de 1971, 1983 et 1998. Les résultats ont été mis en lien avec l'âge des répondants, leur niveau de scolarité et leur milieu de vie (ville ou campagne). Il constate une plus grande sécurité linguistique à travers le temps, notamment par rapport aux médias qui représentent mieux ce à quoi la norme québécoise devrait tendre. Ce consensus fragile qui émerge des résultats est expliqué par l'auteur par les différentes variables qui se croisent, soit l'âge, le sexe, l'appartenance sociale à différents groupes et la scolarité.

En 2007, Moreau et autres ont mené une recherche qui consistait à faire écouter 40 enregistrements de 20 secondes provenant de la Belgique, de la France, du Québec, du Sénégal, de la Suisse et de la Tunisie à des étudiants de 3<sup>e</sup> cycle et à des



professionnels peu scolarisés. L'analyse des discours épilinguistiques a mis en évidence l'ascendance de la variété de la France, tandis que les jugements réels portés sur la langue allaient dans le sens de normes pluricentriques. Il appert que pour tous les groupes de la francophonie du Nord, les enregistrements perçus le plus positivement sont ceux des locuteurs scolarisés. Ainsi, le facteur topolectal n'est pas déterminant dans le jugement porté sur la qualité de la langue. Cette conclusion va dans le sens des réflexions et observations de Benzakour (2004) sur les stéréotypes liés à la perception de la variété québécoise chez les universitaires magrébins. Les discours épilinguistiques montrent que la variété populaire est stigmatisée par les locuteurs du français ayant seulement eu des contacts avec la langue dans le contexte scolaire. Elle avance que l'évaluation positive de la variété scolaire tient davantage de facteurs externes à la langue, entre autres choses, au capital symbolique consenti aux intellectuels (Benzakour, 2004, p. 159).

En ce qui concerne les représentations linguistiques des immigrants, les quelques sections de l'enquête de Maurais (2008) qui ciblent exclusivement les allophones et les anglophones mettent de l'avant que 68 % des 336 allophones et 75 % des 302 anglophones interrogés jugent que les francophones du Québec parlent bien le français. Ce pourcentage plus faible chez les allophones n'est cependant pas expliqué ou détaillé. Conséquemment, Kircher (2009) a décidé d'approfondir cette question. Sa recherche menée en 2007 avait pour but de faire le point sur les retombées du projet de loi 101 sur les attitudes, 30 ans après l'adoption de celui-ci. La chercheuse a effectué une étude comparative des attitudes de 167 participants (anglophones, francophones et allophones) par rapport au français québécois (FQ) et au français européen (FE). Les méthodes de collectes de données comprenaient un questionnaire écrit et la technique du locuteur masqué qui consiste à faire écouter aux participants des enregistrements produits par un même locuteur qui change sa façon de parler. Toutefois, les enregistrements sont présentés comme étant produits par différents locuteurs et les participants doivent émettre un jugement qualitatif sur les locuteurs.

Les quatre questions de recherche tentaient de déterminer 1) si les anglophones et les francophones avaient encore des attitudes plus positives envers l'anglais 2) si les anglophones et les francophones avaient encore des attitudes plus positives envers le FE que le FQ 3) quelles étaient les attitudes des allophones envers le français et l'anglais et 4) quelles étaient les attitudes des allophones envers le FQ, comparativement au FE. Dans cette recherche, le FQ est défini comme étant « la variété de français parlée par la classe moyenne éduquée, notamment à Montréal » (Kircher, 2009, p. 16). L'auteur reconnaît qu'il s'agit d'une simplification d'une réalité complexe qui fait abstraction des modulations régionales et sociales.

Les résultats qui concernent les allophones montrent que ces derniers ont des attitudes plus positives envers le FE, ce qui confirme la persistance du mythe du *bon usage*. L'auteur explique que, bien que la « possession » de la langue française par les Français change, la notion d'un FQ standard est encore relativement récente. Les apprenants ont donc une plus forte motivation à apprendre le FE. Néanmoins, la technique du faux couple montre que pour le sentiment de *solidarité*, les attitudes sont plus positives envers le FQ pour tous les groupes linguistiques. Dans un article publié en 2012, Kircher approfondit ses résultats qui montrent que le FQ n'est pas vu positivement en ce qui concerne le *statut* de la langue. Les allophones sont le groupe évaluant le moins favorablement le FQ. Les mots attribués au FQ sont majoritairement négatifs, soit « patois », « joual », « franglais », « accentué » et « anglicisé ». Kircher conclut que le FQ est vu comme un français non standard et fortement associé au joual. Le questionnaire montre qu'en moyenne, le FQ est vu plus négativement pour tous les groupes linguistiques, et ce, plus particulièrement pour le groupe des allophones. Quatre traits sur cinq sont jugés plus négativement par rapport au statut de la langue. Pourtant, avec le test du locuteur masqué, les traits humour, chaleur, amabilité et sociabilité sont ceux que les sujets ont le plus sélectionnés. Les corrélations ont permis de mettre en évidence que plus les participants sont près du FQ, plus ils le jugent favorablement. En ce sens, l'auteure

soulève aussi le fait que plus les immigrants ont passé de mois au Québec, plus leur évaluation du FQ est positive. Globalement, le FE jouit encore d'attitudes plus positives. Par rapport aux immigrants, elle note qu'à l'extérieur du Québec, le FE demeure la norme enseignée, ce qui perpétue, par conséquent, une conception monocentrique de la langue plus forte pour ce groupe. Il s'agit d'une observation qui se rapproche de l'étude qualitative de St-Laurent et El-Geledi (2011). Les entrevues menées auprès de 22 immigrants ne maîtrisant pas le français et 11 intervenants oeuvrant dans des organismes anglophones d'insertion à l'emploi mettent en évidence que certains immigrants qui ont suivi des cours de français avant leur arrivée au Québec (par exemple dans les Alliances françaises) éprouvaient un sentiment de désapprentissage une fois confrontés au FQ.

#### 2.4.6 Études antérieures sur les représentations du français québécois dans le contexte scolaire

Peu d'études portent sur les représentations du français québécois dans le contexte scolaire. Dans sa thèse traitant des facteurs influençant l'intégration des immigrants à la société québécoise, Calinon (2009) a mené 110 entrevues individuelles semi-dirigées auprès d'immigrants terminant les cours de francisation offerts par le gouvernement. Elle est arrivée à la conclusion que les enseignants et leurs choix pédagogiques sont en grande partie responsables des représentations négatives liées au français québécois. Cette conclusion se rapproche de celle de Bertrand (1999) dont la thèse portait sur les perceptions des pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement des québécismes. Cinquante-et-un enseignants des centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) ont répondu au questionnaire. Parmi les six méthodes pédagogiques suggérées dans le questionnaire, *attirer l'attention des étudiants sur un type de variante* a été systématiquement utilisé par les participants, alors que les exercices de productions orales se retrouvent toujours au dernier rang. Par ailleurs, les enseignants considèrent qu'il est de leur responsabilité d'enseigner en premier lieu les formes normatives et passent donc sous silence les

québécois « qu'ils déclarent condamner irrévocablement, sans fournir des explications historiques ou sociolinguistiques » (Bertrand, 1999, p. 127). Bertrand conclut que les pratiques sont principalement des interventions ponctuelles et indirectes, ce qui risque de perpétuer des difficultés de compréhension orale ou préjugés négatifs envers le FQ et les locuteurs.

Amireault et Lussier (2008) se sont également intéressées aux représentations culturelles des nouveaux arrivants en lien avec leur intégration à la société québécoise. Pour ce faire, 110 immigrants provenant de 30 pays différents et inscrits à un cours de francisation de niveau intermédiaire ont répondu à un questionnaire écrit et 14 d'entre eux ont ensuite participé à une entrevue semi-dirigée. Les résultats obtenus par rapport aux représentations de la langue française confirment l'importance du français pour la majorité des immigrants qui croit qu'elle leur est nécessaire pour trouver du travail et s'intégrer à la société (Amireault et Lussier, 2008).

À l'aide des données recueillies lors de sa thèse, Calinon (2010) a étudié les contenus culturels en classe de langue en tentant de répondre à la question suivante : comment les immigrants-apprenants perçoivent-ils et évaluent-ils les objectifs culturels de la formation linguistique en français qu'ils suivent au Québec ? Ces objectifs culturels sont liés aux dimensions socioculturelles et sociolinguistiques de la langue, notamment les connaissances relatives au FQ, et concernent les savoir-être et savoir-faire qui devraient être développés par rapport à la société d'accueil. Les résultats montrent que pour la majorité d'entre eux, la découverte de la culture et des valeurs est évaluée positivement, ce qui va dans le sens de l'étude d'Amireault et Lussier (2008). Cependant, pour 35 % des participants, le contenu culturel des cours est évalué négativement. En effet, dans une optique d'intégration au marché du travail, les composantes culturelles sont vues comme étant secondaires par rapport à l'apprentissage linguistique. Les deux causes pouvant expliquer cette perception sont

1) le manque de liens explicites entre ces contenus et le monde du travail et 2) l'urgence de maîtriser à la perfection le français pour pouvoir trouver un emploi.

L'étude de cas effectuée par Arbour (2012) dans le cadre du cours Particularités du français parlé au Québec donné à l'Université de Sherbrooke portait spécifiquement sur la place réservée à la variété québécoise dans l'enseignement du français langue seconde et les préjugés à son égard. Onze étudiants inscrits au cours ont répondu au questionnaire. Les tendances qui se dégagent des résultats montrent que les participants avaient des préjugés par rapport au FQ à leur arrivée, mais que leurs perceptions ont changé, mus par le désir de comprendre et de se faire comprendre. Pour la majorité, il s'agit de la clé de l'intégration. En ce qui concerne le cours, sept des onze participants considéraient le cours comme pertinent avant même de l'avoir suivi et tous les participants le considéraient comme pertinent à la fin.

Plus récemment, le mémoire de Tanguay (2014) portant sur la construction identitaire et l'apprentissage du français à partir de 13 entrevues individuelles met en lumière certaines représentations que les participants entretiennent à l'égard du FQ. La plupart des participants (huit) croient que le FQ est l'égal du français parlé en France. Par ailleurs, ces participants ont avancé qu'il s'agissait de deux langues différentes. Ceux qui ont soutenu que le français de la France était préférable ont évoqué le fait qu'il s'agissait du « vrai français », qu'il était « plus littéraire » et que le FQ était rempli d'anglicismes.

En somme, les études antérieures pointent les lacunes des apprenants en compréhension orale et l'importance de documents authentiques pour pallier ce manque, notamment pour faciliter l'interaction entre les apprenants et les locuteurs natifs. D'autres études ont tenu compte spécifiquement de l'importance d'aborder la variation linguistique en contexte d'enseignement afin de permettre aux apprenants d'acquérir l'éventail stylistique qu'ils sont susceptibles de retrouver dans les situations quotidiennes. Les études antérieures révèlent que l'enseignement explicite

pourrait faciliter le développement de la compétence sociolinguistique. Les études portant plus spécifiquement sur les représentations du FQ ont démontré que les locuteurs natifs ont des représentations plus positives qu'autrefois de leur langue, et ce, même si le français hexagonal semble encore exercer un ascendant autant chez les francophones québécois que chez les allophones. En effet, pour les immigrants, le français européen semble jouir d'un statut plus important, même si le FQ se voit attribuer d'autres qualités. De même, dans le contexte scolaire, les apprenants semblent reconnaître la pertinence d'un cours sur le FQ pour faciliter leur intégration. Toutefois, il semblerait que peu d'études n'aient porté à la fois sur les représentations du FQ et de son enseignement, en tenant compte des possibles expositions des apprenants au FQ.

## 2.5 Questions de recherche

L'objectif de cette recherche est de cerner les représentations d'adultes immigrants suivant un cours de français niveau avancé à Montréal en ce qui concerne le français québécois et son enseignement ainsi que l'exposition qu'ils ont de cette variété. Les questions de recherche qui en découlent sont les suivantes :

Q1. Quelles sont les représentations du français québécois chez les adultes immigrants suivant un cours de français langue seconde de niveau avancé à Montréal?

Q2. Quelles sont leurs représentations de l'enseignement du français québécois?

Q3. Quelle est leur exposition aux usages du français québécois :

a) à l'intérieur de la classe ?

b) à l'extérieur de la classe?

Nous expliciterons dans le chapitre suivant le dispositif méthodologique créé pour répondre à ces questions. La population visée sera d'abord détaillée, puis les instruments d'enquête et les procédures de collectes de données et d'analyse seront par la suite décrits.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit le dispositif méthodologique de l'étude, plus particulièrement les instruments d'enquête utilisés et les procédures d'administration ainsi que les caractéristiques des participants. Enfin, il est question de la façon dont les données sont analysées et interprétées ainsi que des limites de l'étude.

#### 3.1 Type d'étude et la méthode de recherche

Rappelons dans un premier temps que les objectifs de cette recherche sont de cerner l'exposition au français québécois chez les adultes immigrants suivant un cours de français niveau avancé à Montréal ainsi que les représentations qu'ils ont de cette variété et de son enseignement. Cette recherche est descriptive dans la mesure où elle cherche à brosser le portrait global d'un phénomène et des rapports entre différents aspects (Gaudreau, 2011).

La méthodologie de la recherche est mixte : elle est composée d'un questionnaire écrit produisant des données quantitatives et de groupes de discussion générant des données qualitatives. Elle s'est présentée comme étant un choix judicieux puisqu'elle permet une compréhension plus approfondie de la réalité étudiée (Hesse-Biber et Leavy, 2010). Ce double dispositif, de plus en plus utilisé en sciences de l'éducation,



permet d'avoir « une vision plus complète et plus nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre » (Moss, 1996, p.22, cité dans Karsenti, 2004).

### 3.2 Instruments d'enquête

Dans cette section, les deux instruments utilisés, soit le questionnaire écrit et les groupes de discussion, seront détaillés.

#### 3.2.1 Description du questionnaire écrit

L'instrument se divise en cinq sections qui ont pour but de recueillir des données sur : 1) les renseignements sociodémographiques; 2) les renseignements permettant d'établir le profil linguistique des participants; 3) leur exposition au français québécois en salle de classe; 4) leur exposition au français québécois à l'extérieur du contexte scolaire et 5) leurs représentations (ANNEXE A). Le questionnaire se termine par une invitation à participer à un groupe de discussion. Le tableau 3.1 résume les sections et les items y correspondant.

**Tableau 3.1** Sections et items

<b>Titres des sections</b>	<b>Items</b>
1. Renseignements sociodémographiques	1 à 6
2. Renseignements linguistiques	7 à 13
3. Exposition aux usages du français à l'intérieur du contexte scolaire	14 à 22
4. Exposition aux usages du français à l'extérieur du contexte scolaire	23 et 24
5. Représentations	25 à 27

La plupart des questions sont originales, mais certaines sont inspirées d'Amireault (2007) et de Maurais (2008), notamment les items et les sous-items des sections 4 et 5.

Certains items ont été exclus de l'analyse au moment de la description des données. C'est le cas de l'item 15 portant sur les indices les plus susceptibles d'indiquer aux apprenants que leurs enseignants étaient Québécois. La question aurait gagné en précision avec l'ajout de la catégorie *aucun*, car il est possible que l'unique façon pour eux de savoir que leur enseignant était d'origine québécoise fût que ce dernier le mentionne directement, ce que ne permettait pas les choix de réponses proposés.

L'item 17 c) a également été retiré. En effet, cette question était problématique dans la mesure où l'échelle de Likert utilisée était différente des deux précédentes : 1) *insuffisante*; 2) *peu suffisante*; 3) *suffisante*; 4) *trop importante*. En ce sens, l'échelon 4 était le degré le plus négatif, alors que les échelons 4 des deux échelles précédentes correspondaient au degré le plus positif, nuance qui a créé de la confusion au moment de répondre.

La question 24 avait pour but de préciser la fréquence à laquelle les participants utilisent le français à l'extérieur de la classe selon diverses situations afin de mesurer les possibles contacts qu'ils peuvent avoir avec le français québécois. Les items 24.3 *quand vous suivez des cours de français* et 24.5 *avec votre famille au Québec* ont été exclus, car ils n'apportent aucune information sur les contacts avec le français québécois.

Finalement, l'item 26 a aussi été écarté. Cette question inspirée des résultats de l'étude de Kircher (2012) proposait 22 mots spontanément associés au français parlé au Québec. Outre le fait que la formulation de la question semblait poser des difficultés aux participants, plusieurs mots leur étaient inconnus. De surcroît, le fait de demander de sélectionner cinq mots était problématique, dans la mesure où

certains pouvaient sélectionner des mots dans l'unique but de répondre à la consigne. De plus, l'analyse des données permet difficilement de savoir si certains mots représentent un point de vue positif, négatif ou neutre, par exemple *accent* ou *humour*.

### 3.2.2 Description des groupes de discussion

La combinaison entre le questionnaire écrit suivi d'un groupe de discussion présente l'avantage d'approfondir un point et de dresser un portrait plus qualitatif de la population dont il est question (Duchesne et Haegel, 2008). Les groupes de discussion, aussi appelés *entretiens de groupe*, *entretiens collectifs* et *focus group*, ont été sélectionnés étant donné leur caractère dynamique qui permet de mettre à jour rapidement les accords et désaccords autour d'un sujet, mais aussi en raison du fait qu'ils sont enclins à faire émerger les représentations sociales, la pression étant moins présente que dans l'entrevue individuelle, notamment dans le cas d'un sujet social délicat (Baribeau et Germain, 2010; Van der Maren, 2003). Le choix de cette technique est également justifié par l'effacement du chercheur au profit de l'interaction entre les participants qui doivent parfois approfondir leurs réponses et se répondre les uns les autres (Hesse-Biber et Leavy, 2010). Duchesne et Haegel soulèvent également comme principal avantage la réduction des « inhibitions individuelles par un effet d'entraînement » (Duchesne et Haegel, 2008, p. 11). Notre choix terminologique s'est arrêté sur *groupes de discussion* afin de rendre le concept plus accessible aux participants, mais surtout pour mettre la notion de discussion au centre du processus.

Initialement, nous avons prévu trois groupes de discussion composés de quatre participants chacun ( $n = 12$ ) afin que le poids du groupe ne soit pas un facteur inhibant. La réalité du recrutement et des horaires de chacun a permis de mener trois groupes de discussion formés respectivement de cinq, trois et deux participants volontaires ( $n = 10$ ). Par rapport à la taille des groupes, la plupart des spécialistes

s'entendent, malgré de nombreuses contradictions, pour dire que le nombre de participants idéal oscillerait entre quatre et douze par groupe, sans indication particulière quant au nombre de groupes nécessaire à la recherche (Baribeau, 2009). Duchesne et Haegel (2008, p.53) précisent toutefois que les groupes restreints entre trois et cinq participants sont tout aussi légitimes.

Le guide de l'entretien était composé de cinq questions ouvertes. Des sous-questions se rattachant aux questions principales ont été planifiées selon les réponses des répondants (ANNEXE B). En ce sens, l'entretien se voulait semi-dirigé puisque l'animateur devait tenir compte des réponses des participants dans la formulation de certaines questions.

Voici un tableau synthétisant la répartition des items des deux instruments selon les questions de recherche.

**Tableau 3.2** Répartition des items selon les questions de recherche

	Question 1	Question 2	Question 3 a)	Question 3 b)
	Quelles sont les représentations du français québécois chez les adultes immigrants suivant un cours de français langue seconde de niveau avancé à Montréal?	Quelles sont leurs représentations de l'enseignement du français québécois?	Quelle est leur exposition aux usages du français québécois à l'intérieur de la classe ?	Quelle est leur exposition aux usages du français québécois à l'extérieur de la classe?
Questionnaire écrit	25.1; 25.2; 25.3; 25.6; 26; 27 (selon les réponses)	17a); 17b); 17c) 20; 21; 22; 25.4; 25.5 et 27 (selon les réponses)	14; 15 ; 16; 18; 19; 22	22; 23; 24.1; 24.2; 24.4; 24.6; 24.7; 24.8
Groupes de discussion	1a); 1b); 2; 4	1c); 3; 4b); 5	3; 4 (selon les réponses)	3; 4 (selon les réponses)

### 3.3 Validation des instruments

Les instruments ont d'abord été validés par deux collègues chercheurs et deux professeurs spécialistes du domaine, puis testés auprès d'un groupe de quatre étudiants volontaires de l'école de langues d'une des universités participantes. Ces étudiants appartenaient à un groupe pour lequel la responsable de la recherche était auxiliaire d'enseignement et leurs réponses n'ont pas été utilisées pour l'étude. Ce premier test a permis de bonifier et d'adapter, au besoin, le contenu linguistique des questions. Par exemple, la formulation de l'item 18 était initialement « Lors de votre parcours scolaire, de quelle(s) façon(s) avez-vous abordé les usages du français québécois ». Le mot « abordé » causant quelques soucis, l'item a été reformulé de la sorte : « Lors de votre parcours scolaire, de quelle(s) façon(s) avez-vous été mis en contact avec les usages du français parlé au Québec? ». Toutefois, les items retirés (voir la section 3.2.1) n'ont pas apparu problématiques lors de la mise à l'essai. La validation a permis, quant aux groupes de discussion, de clarifier les consignes préalables, les apprenants étant peu habitués à un tel fonctionnement.

### 3.4 Procédures de collecte des données

#### 3.4.1 Procédures pour le questionnaire écrit

Le processus de recrutement s'est fait au début ou à la fin du cours, avec l'accord des enseignants qui ont accepté que la responsable de la recherche vienne présenter son projet en classe. Après l'explication des objectifs de la recherche et de la tâche demandée, les participants volontaires ont rempli le formulaire de consentement (ANNEXE C) et le questionnaire écrit d'une durée approximative de 30 minutes a été distribué pendant les heures de classe. La chercheuse a par le fait même invité les étudiants à participer à la deuxième partie de la recherche, c'est-à-dire aux groupes de discussion.

### 3.4.2 Procédures pour les groupes de discussion

Les participants intéressés par les groupes de discussion l'ont indiqué sur une feuille préparée à cet effet et ont par la suite été contactés par courriel. Les groupes de discussion ont été menés avant les heures de classe la semaine suivante dans un local adjacent à leur salle de classe afin de faciliter l'organisation. Deux chercheuses différentes, une d'origine québécoise (un groupe) et une d'origine hispanique (deux groupes) ont mené les entretiens afin d'amoindrir un susceptible biais de désirabilité que pourrait créer l'identité québécoise de la chercheuse principale. À cet effet, bien que d'un côté, il soit préférable de réduire les caractéristiques sociales entre l'intervieweur et les interviewés, d'un autre côté, il est conseillé de limiter le nombre d'intervieweurs (Duchesne et Hageael, 2008). Toutefois, le fait que les groupes de discussion soient menés par deux personnes différentes ne constitue pas un obstacle majeur étant donné que le but de la recherche est de recueillir une diversité de points de vue afin de dresser un portrait qualitatif (Van der Maren, 2003).

Les deux animatrices se sont rencontrées avant les groupes de discussion afin de regarder attentivement chacun des items et de s'entendre sur les directives à donner aux participants, ceci dans le but de réduire les disparités liées aux modalités de la collecte de données. Les objectifs de la recherche ont été rappelés aux participants et ils ont également signé un nouveau formulaire de consentement (ANNEXE D). Le mode de fonctionnement a ensuite été expliqué aux participants, voulant que chacun se sente libre de s'exprimer et d'apporter des éléments supplémentaires aux réponses données par les autres. Les groupes de discussion ont duré en moyenne 45 minutes chacun et ont été enregistrés à l'aide d'un support numérique audio.

### 3.5 Participants

La population visée devait être âgée de 18 ans et plus. Elle devait être composée d'immigrants d'origines diverses inscrits à un cours de niveau avancé de français langue seconde dans un établissement universitaire.

La langue maternelle des participants et leur pays d'origine sont hétérogènes afin d'avoir un portrait le plus varié possible. Le niveau de compétence en français ciblé des apprenants est avancé puisqu'il nous semble plus pertinent d'aller sonder des gens qui ont déjà acquis une compétence linguistique suffisante pour être en mesure de porter un discours métalinguistique et qui ont aussi reçu un enseignement provenant de divers enseignants. Au total, 77 immigrants adultes répartis dans quatre classes et suivant des cours de français langue seconde dans les écoles de langues de deux universités montréalaises francophones ont accepté de répondre au questionnaire écrit. La répartition des participants selon le sexe est de 59 femmes et 18 hommes. La moyenne d'âge est 35,7 ans. Ils proviennent de 20 pays différents, notamment l'Iran, la Chine et la Colombie et sont installés au Québec depuis en moyenne 39,4 mois, soit environ trois ans et trois mois. Le chapitre IV détaille les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques des participants obtenues à partir des réponses des deux premières sections du questionnaire.

En ce qui concerne les groupes de discussion, 10 participants volontaires ont été recrutés parmi les 77 répondants au questionnaire écrit, sans égard à leurs caractéristiques sociodémographiques. À cet effet, Duchesne et Haegel (2008) soulèvent que l'hétérogénéité des groupes est un facteur de réussite du groupe de discussion. Les groupes ont été constitués au hasard et attribués à une ou l'autre des animatrices selon les disponibilités des participants. Le Tableau 3.3 résume les caractéristiques des participants selon leur groupe :

**Tableau 3.3** Caractéristiques des participants aux groupes de discussion

<b>Groupe</b>		<b>Pseudonyme</b>	<b>Pays d'origine</b>	<b>Sexe</b>	<b>Âge</b>
A	1	Julia	Mexique	F	-
	2	Samira	Algérie	F	24
	3	Ann	Vietnam	F	27
	4	Adi	Libye	M	32
	5	Iryna	Ukraine	F	30
B	1	Sara	Colombie	F	47
	2	Andrés	Colombie	M	27
	3	Joseph	Chine	M	22
C	1	Gloria	Colombie	F	28
	2	Babak	Iran	M	41

Un code alphanumérique composé d'une lettre (groupe de discussion) et d'un chiffre (position à l'intérieur du groupe) ainsi qu'un pseudonyme ont été attribués aux participants à des fins de confidentialité.

### 3.6 Méthodes d'analyse des données

Le dispositif méthodologique étant mixte, les deux procédures de traitement des données seront abordées séparément dans les sous-sections qui suivent.

#### 3.6.1 Traitement des données du questionnaire écrit

La fréquence et le pourcentage ont été utilisés pour traiter de façon descriptive les données brutes du questionnaire écrit. Chaque item du questionnaire est décrit selon le nombre de participants ayant répondu (N) et le pourcentage de réponses obtenues pour les données nominales et ordinales. Le minimum et le maximum, la moyenne, l'écart-type et la médiane sont utilisés pour les données d'intervalle. Nous avons également eu recours à certaines analyses statistiques (Test T, tableaux croisés, corrélations non paramétriques, corrélation de Pearson) afin d'associer certaines



données les unes aux autres. Dans une optique exploratoire, nous avons procédé à la sélection de quatre items particulièrement liés aux questions de recherche, soit les items 20 et 21 (Q.2), les items 24.1 à 24.8 (Q.3) et les items 25.1 à 25.6 (Q.1), pour les mettre en parallèle avec certaines caractéristiques issues des sections sociodémographiques et linguistiques. Les tests effectués et les résultats seront explicités dans le chapitre IV.

Quant aux données issues des questions ouvertes, elles ont été analysées qualitativement en suivant la même procédure que celles décrites dans la section ci-dessous pour les groupes de discussion.

### 3.6.2 Transcription et traitement des données des groupes de discussion

La méthode d'analyse des données adoptée s'inscrit dans une démarche inductive de recherche. Cette dernière se définit comme étant un « mode de raisonnement logique qui consiste à généraliser à un ensemble les données particulières obtenues à partir d'un nombre limité d'éléments » (Legendre, 2005, p. 770). Autrement dit, elle est principalement caractérisée par le fait qu'elle part du particulier, c'est-à-dire les données brutes, au général. Dans le cas présent, l'analyse thématique telle que décrite par Paillé et Muchielli (2012) constitue la méthode préconisée de réduction des corpus des groupes de discussion. Il importe d'abord de s'attarder sur le thème, ce que les auteurs définissent comme étant « mot ou ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur du propos » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 242). À titre comparatif, le thème a un caractère moins général et plus dénotatif que la rubrique, qui se situe à un niveau d'abstraction plus grand par rapport au contenu analysé. La catégorie, quant à elle, « établit une relation (qui reste à définir) entre plusieurs autres concepts qui sont présents dans le phénomène à l'étude ». En ce sens, il s'agit de « matrices de signification » (Baribeau, 2009, p. 141).

La première phase d'analyse consistait à s'appropriier le contenu et à retranscrire le contenu des entretiens le plus fidèlement possible, étape effectuée par la responsable de la recherche, et ce, sans logiciel. Tel que le préconisent Paillé et Muchielli (2012) plusieurs lectures du corpus ont d'abord été effectuées en gardant en tête les objectifs de recherche et à l'aide de différentes formes de marquages (annotation, codes de couleurs), le tout dans le but d'être familier avec le contenu et de préparer les données au codage thématique. Les réponses ont par la suite été découpées par segments à partir desquels les premiers thèmes ont été identifiés. Ce processus a permis d'effectuer l'identification des premiers thèmes liés au contenu des entretiens. La chercheuse a ensuite développé des sous-thèmes et a sélectionné les segments convergents et divergents (voir la section 4.2.2). Le but de la thématization est de « construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma » (Paillé et Mucchielli, p. 232). Ainsi, parallèlement à la thématization se fait un travail d'organisation et de hiérarchisation des thèmes, ce que Gaudreau (2011) appelle « analyse transversale ».

Afin de conférer plus validité à la démarche, les chercheurs s'entendent sur l'importance de l'intersubjectivité (Baribeau, 2009; Blais et Martineau, 2006; Paillé et Mucchielli, 2012), raison pour laquelle la deuxième chercheuse qui a effectué les groupes de discussion a validé le choix des thèmes sélectionnés et a proposé des libellés par rapport à ce qu'elle avait observé lors de la collecte de données.



## CHAPITRE IV

### DESCRIPTION ET ANALYSES DES DONNÉES

Ce chapitre décrit les données recueillies grâce aux instruments d'enquête présentés dans le chapitre précédent. Il a pour but de préparer la discussion qui se fera au chapitre suivant. La première section présente les résultats des items du questionnaire écrit qui permettent de tracer le profil sociodémographique et linguistique des participants. Les sections suivantes correspondent aux objectifs de la recherche et détaillent les résultats obtenus par le questionnaire écrit et les groupes de discussion. La plupart des items du questionnaire sont traités de façon quantitative, à l'exception d'une question ouverte dont les réponses font l'objet d'une analyse thématique qualitative, pareillement aux données des groupes de discussion.

#### 4.1 Profil sociodémographique et linguistique des participants

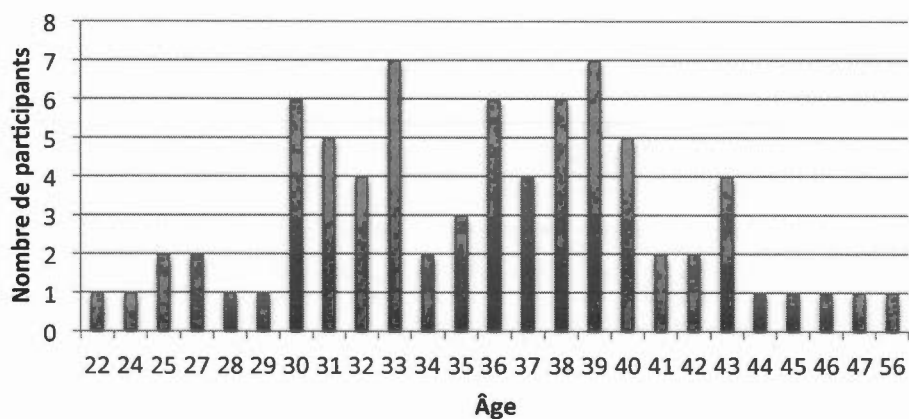
La première section du questionnaire écrit, soit les items 1 à 13, visait à recueillir des renseignements généraux sur les 77 participants qui ont rempli le questionnaire écrit, et ce, dans le but d'avoir une vue d'ensemble des caractéristiques sociales de l'échantillon.

La distribution des participants selon le sexe révèle que l'échantillon est davantage de sexe féminin. En effet, 76,6 % des participants sont des femmes ( $n = 59$ ), tandis que 23,4 % sont des hommes ( $n = 18$ ).

**Tableau 4.1** Distribution des participants selon le sexe

Sexe	Fréquence	Pourcentage
Homme	18	23,4
Femme	59	76,6
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Le graphique présenté à la figure 4.1 met en évidence la distribution des participants selon leur âge.

**Figure 4.1** Distribution des participants selon leur âge

Les données obtenues permettent de constater que l'âge des participants se situe entre 22 ans (1 personne) et 56 ans (1 personne). Ceux-ci ont en moyenne 35,7 ans (médiane = 36). Un répondant a refusé de mentionner son âge.

En ce qui concerne le niveau de scolarité, les statistiques obtenues mettent en évidence que les participants sont très scolarisés et qu'ils possèdent en forte majorité un diplôme universitaire (93,5 %), tel qu'illustré par le Tableau 4.2 :

**Tableau 4.2** Plus haut niveau de scolarité complété

<b>Scolarité</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Baccalauréat	47	61,0
Maitrise	20	26,0
Études collégiales	4	5,2
Doctorat	3	3,9
Certificat universitaire	1	1,3
Diplôme d'études supérieures spécialisées	1	1,3
Études secondaires	1	1,3
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Selon les données présentées, 61 % des répondants ont obtenu un baccalauréat; 26 %, une maitrise; 3,9 %, un doctorat; 1,3 % un diplôme d'études supérieures spécialisées et 1,3 % un certificat universitaire.

Pour ce qui est de l'origine des participants, il est possible de constater que l'échantillon est très diversifié. Le Tableau 4.3 à la page suivante permet une vue d'ensemble des pays nommés.

**Tableau 4.3** Pays de naissance des participants

<b>Pays</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Iran	20	26,0
Chine	15	19,5
Colombie	12	15,6
Brésil	4	5,2
Égypte	3	3,9
Mexique	3	3,9
Syrie	3	3,9
Venezuela	3	3,9
Maroc	2	2,6
Ukraine	2	2,6
Algérie	1	1,3
Biélorussie	1	1,3

Bulgarie	1	1,3
Cuba	1	1,3
Lettonie	1	1,3
Liban	1	1,3
Libye	1	1,3
Moldavie	1	1,3
Roumanie	1	1,3
Vietnam	1	1,3
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Comme le démontrent les résultats du tableau ci-dessus, les participants proviennent de 20 pays différents, principalement l'Iran (26 %), la Chine (19,5 %) et la Colombie (15,6 %).

L'item 5 du questionnaire, présenté à la page suivante, permet de découvrir la dispersion des participants selon le nombre de mois passés au Québec, tel que présenté à la Figure 4.2.

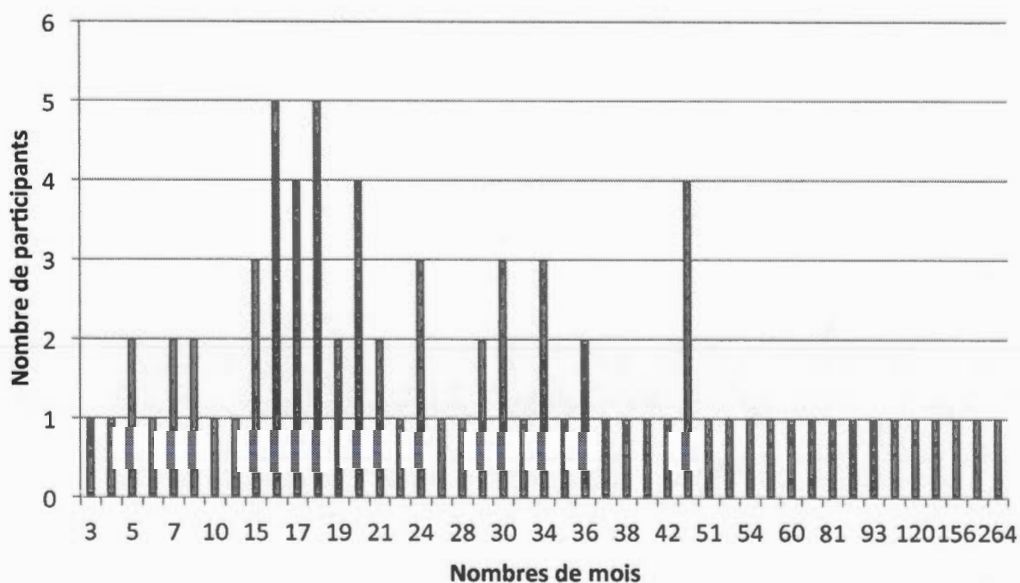


Figure 4.2 Distribution des participants selon le nombre de mois au Québec

La Figure 4.2 met en évidence qu'une majorité des répondants habitaient le Québec depuis moins de deux ans au moment de l'administration du questionnaire. Le minimum était de 3 mois et le maximum était de 264 mois, ou 22 ans (moyenne = 39,4 mois ; médiane = 24 mois).

Par rapport à la langue dominante parlée dans le quartier de résidence des participants, cette question semble avoir posé quelques problèmes étant donné que, pour certains quartiers, la délimitation linguistique n'est pas nette ou il demeure difficile pour les immigrants de dire à quelle catégorie appartient leur quartier. Le Tableau 4.4 montre la répartition des participants selon la langue dominante parlée dans le quartier qu'ils habitent.

**Tableau 4.4** Distribution des participants selon leur quartier

<b>Quartier</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Majoritairement francophone	40	52,6
Majoritairement allophone	21	27,6
Majoritairement anglophone	15	19,7
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>
Fréquence manquante = 1		

Quoi qu'il en soit, 52,6 % des répondants ont indiqué habiter dans un quartier majoritairement francophone; 27,6 %, dans un quartier majoritairement allophone et 19,7 %, dans un quartier majoritairement anglophone.

La question 7 a mis en évidence la variété de langues parlées par les participants. Le Tableau 4.5 (page suivante) présente l'ensemble des données obtenues pour cette question.



**Tableau 4.5** Langues maternelles des participants

<b>Langues</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Perse	20	26,3
Espagnol	19	25,0
Mandarin	14	18,4
Arabe	9	11,8
Portugais	4	5,3
Russe	3	3,9
Assyrien et arabe	1	1,3
Berbère	1	1,3
Biélorusse	1	1,3
Bulgare	1	1,3
Roumain	1	1,3
Ukrainien	1	1,3
Vietnamien	1	1,3
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>
Fréquence manquante = 1		

Au total, 13 langues ont été mentionnées, notamment le perse (26,3 %), l'espagnol (25 %), le mandarin (18,4 %), l'arabe (11,8 %), le portugais (5,3 %) et le russe (3,9 %). Un participant n'a pas répondu à la question.

En ce qui concerne les langues parlées le plus fréquemment dans l'espace public, les participants mentionnent plusieurs langues et combinaisons de langue, comme le montre le Tableau 4.6 :

**Tableau 4.6** Langues les plus couramment parlées en public

<b>Langues</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Français	52	68,4
Français et anglais	10	13,2
Anglais	6	7,9
Mandarin	2	2,6

Anglais, arabe et assyrien	1	1,3
Espagnol	1	1,3
Français et allemand	1	1,3
Français et arabe	1	1,3
Français et espagnol	1	1,3
Anglais, français et mandarin, anglais et français	1	1,3
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>
Fréquence manquante = 1		

Notons que les répondants nomment en majorité le français (68,4 %), le français et l'anglais (13,2 %) et l'anglais (7,9 %).

Le Tableau 4.7 indique le niveau de connaissance du français des participants à leur arrivée au Québec :

**Tableau 4.7** Connaissance du français à l'arrivée au Québec

Niveau	Fréquence	Pourcentage
Aucune connaissance	15	19,7
Niveau débutant	30	39,5
Niveau intermédiaire	28	36,8
Niveau avancé	3	3,9
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>
Fréquence manquante = 1		

La plupart des participants (80,3 %) ont déclaré qu'à leur arrivée au Québec, ils avaient une connaissance de la langue française, que ce soit de niveau débutant (39,5 %), de niveau intermédiaire (36,8 %) ou, dans une moindre mesure, de niveau avancé (3,9 %).

De plus, 76 % des répondants ont indiqué avoir suivi des cours avant leur immigration au Québec, contre 24 % qui n'ont suivi aucun cours avant leur arrivée.

Deux participants n'ont pas répondu à cette question. Les participants qui ont appris le français dans leur pays d'origine ont fréquenté divers établissements, tel que le montre le tableau suivant :

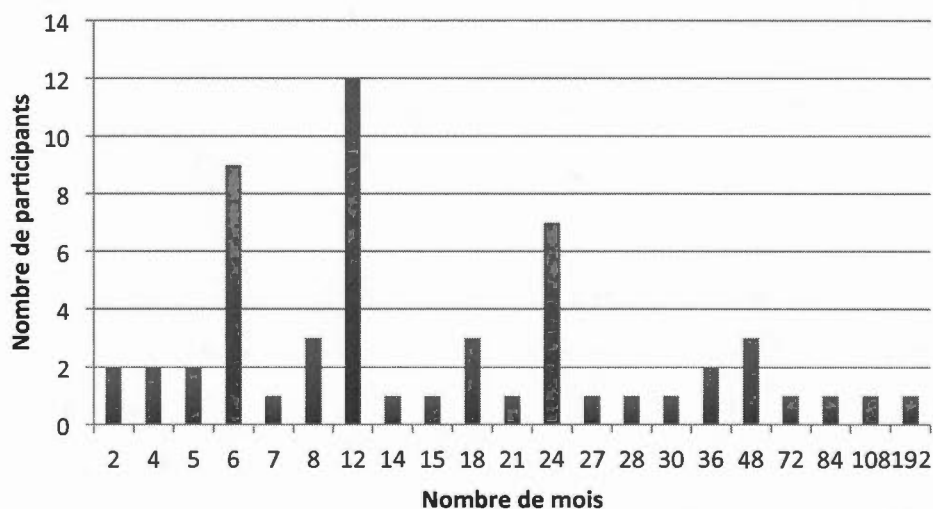
**Tableau 4.8** Cours de français avant l'arrivée au Québec

Endroits	Fréquence	Pourcentage
Alliance française	20	44,4
Cours particuliers	11	24,4
Parcours scolaire	5	11,1
Institut privé	4	8,9
Centre culturel français	3	6,7
Département de langue française à l'université	2	4,4
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100</b>
Fréquences manquantes = 12		
n =	57	

Parmi les participants qui ont affirmé avoir suivi des cours de français avant leur arrivée au Québec, soulignons comme lieu d'apprentissage du français l'Alliance française (44,4 %); les cours particuliers à la maison (24,4 %); le parcours scolaire (11,1 %); l'inscription à un institut privé (8,9 %); le Centre culturel français (6,7 %); et les études au département d'études françaises de l'université (4,4 %). Des 57 participants ayant déclaré avoir suivi des cours dans leur pays d'origine, 12 personnes n'ont pas spécifié dans quel type d'établissement les cours leur ont été offerts. La reconfiguration de cette question avec des choix multiples aurait peut-être pu diminuer le nombre de données de manquantes, les répondants ne sachant peut-être pas s'il s'agissait tout simplement de répéter le pays dans lequel ils ont suivi les cours ou l'établissement en question.

Quant à la durée moyenne de ces cours de français, elle est de 22,9 mois (écart-type = 30,7). Le minimum est de deux mois (deux personnes) et le maximum de 192 mois, ou 16 ans (une personne). Il est à noter que ces données sont relatives, étant donné

que le nombre d'heures de cours peut varier et que l'item ne permettait pas de préciser cette information. La Figure 4.3 met en évidence la dispersion des participants selon la durée approximative en nombre de mois des cours de français suivis avant leur arrivée au Québec :



**Figure 4.3** Distribution des participants selon le nombre de mois à suivre des cours de français avant leur arrivée au Québec

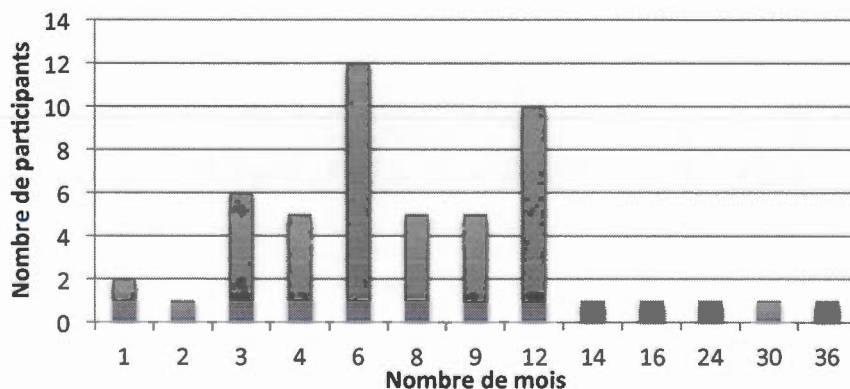
Pour ce qui est de l'item 12, il met en évidence le nombre de participants ayant suivi des cours de français au moment de leur immigration. En dehors de la certification à laquelle ils étaient inscrits lors de l'administration du questionnaire, 69,7% des participants ont affirmé avoir suivi des cours de français à leur arrivée au Québec. Le Tableau 4.9 présente les types de cours qu'ils ont suivis au Québec.

**Tableau 4.9** Type de cours suivis lors de l'arrivée au Québec

Cours	Fréquence	Pourcentage
Francisation	33	66,0
Certificat universitaire	6	12,0
DEC-Tremplin au Cégep	6	12,0
Cours de perfectionnement	3	6,0
Parcours scolaire régulier	1	2,0
Jumelage linguistique	1	2,0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100</b>
Fréquences manquantes = 3		

Les participants ayant bénéficié de cours de français ( $n = 53$ ) ont principalement suivi les cours de francisation du MIDI (66 %). Dans une plus petite proportion, ils se sont également inscrits dans un certificat de niveau universitaire (12%) ou un DEC-Tremplin au niveau collégial (12%). Trois participants ayant suivi des cours à leur arrivée au Québec n'ont pas précisé le type de cours.

La Figure 4.4, présentée à la page suivante, montre la distribution des participants selon la durée (en mois) des cours de français suivis à leur arrivée au Québec.

**Figure 4.4** Durée des cours de français au Québec (mois)

La durée des cours varie entre 1 mois et 36 mois (moyenne = 8,6; écart-type = 6,6; médiane = 6). Encore une fois, il est difficile de savoir si ces cours étaient intensifs ou à temps partiel.

Par rapport à l'item 13, très peu de participants ont indiqué avoir séjourné dans une communauté francophone en dehors du Québec. Au total, deux répondants ont vécu en France, respectivement pour une durée de 12 mois et de 5 mois.

## 4.2 Représentations du français québécois

### 4.2.1 Résultats du questionnaire écrit

Les items Q25.1; Q25.2; Q25.3 et Q25.6 du questionnaire écrit permettaient aux répondants de donner leur opinion à l'aide d'une échelle de Likert contenant cinq échelons : 1) *totalemment en désaccord*; 2) *en désaccord*; 3) *neutre*; 4) *en accord* et 5) *totalemment en accord*. La question ouverte Q27 donnait l'occasion d'ajouter tout autre commentaire à propos du FQ.

La première affirmation invitait les participants à se prononcer sur le vocabulaire au Québec, notamment les anglicismes : Q25.1 *À partir du moment où les autres francophones de la francophonie utilisent un mot emprunté à une autre langue (par exemple, les termes weekend ou shopping), les Québécois devraient l'utiliser*. Les réponses obtenues sont représentées par le tableau suivant :

**Tableau 4.10** Utilisation des emprunts des autres francophones (Q25.1)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Totalement en désaccord	8	10,7	8	10,7
En désaccord	15	20,0	23	30,7
Neutre	26	34,7	49	65,3
En accord	16	21,3	65	86,7
Totalement en accord	10	13,3	75	100,0
Fréquences manquantes = 2				

Une des principales lacunes de cette échelle est la possibilité de ne pas prendre position en indiquant *neutre*, ce que la majorité des participants ont choisi (34,7 %). Le reste des réponses est presque également réparti : 21,3 % sont d'accord avec l'affirmation et 13,3 %, totalement en accord (pour un total de 34,6 %), tandis que 10,7 % sont totalement en désaccord avec cette affirmation et 20 % en désaccord (pour un total de 30,7 %). Un léger pourcentage de participants voit donc plus positivement le fait d'adopter les emprunts utilisés ailleurs dans la francophonie, même s'il existe déjà un terme ici. Deux personnes n'ont rien indiqué. Toutefois, nous sommes conscients que la façon dont la question a été formulée ne tient pas compte du fait qu'il existe un équivalent québécois aux exemples proposés (fin de semaine pour *weekend* ou magasinage pour *shopping*). Il est donc impossible de savoir si les participants étaient conscients du fait que d'autres mots qui ne sont pas empruntés à l'anglais existent dans le FQ pour exprimer ces réalités.

L'affirmation suivante, Q25.2 *Au Québec, les gens instruits parlent aussi bien que les gens instruits en France*, visait à découvrir les représentations des participants en comparant le français de deux classes sociales similaires.

**Tableau 4.11** Les gens instruits au Québec et en France (Q25.2)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Totalement en désaccord	5	6,8	5	6,8
En désaccord	10	13,5	15	20,3
Neutre	26	35,1	41	55,4
En accord	19	25,7	60	81,1
Totalement en accord	14	18,9	74	100,0
Fréquences manquantes = 3				

Encore une fois, la réponse ayant été le plus souvent sélectionnée est *neutre* (35,1 %). Néanmoins, la plupart des participants sont d'accord (25,7 %) ou totalement en accord (18,9 %) avec cette affirmation, alors que 13,5 % sont en désaccord et 6,8 % totalement en désaccord. Trois personnes n'ont rien indiqué. L'utilisation du comparatif *aussi bien que* a soulevé quelques interrogations lors de la passation du questionnaire, laissant entrevoir une possible difficulté à saisir le sens exact de la question.

Afin de vérifier les représentations par rapport à l'appellation de la langue parlée ici, les participants ont dû se prononcer sur l'affirmation suivante : Q25.3 *Les gens ici parlent le québécois plutôt que le français.*

**Tableau 4.12** Les gens ici parlent le québécois plutôt que le français (Q25.3)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Totalement en désaccord	5	6,7	5	6,7
En désaccord	4	5,3	9	12,0
Neutre	25	33,3	34	45,3
En accord	21	28,0	55	73,3
Totalement en accord	20	26,7	75	100,0
Fréquences manquantes = 2				



Pour cet item, deux personnes n'ont rien répondu et 33,3 % des répondants adoptent une position neutre. Néanmoins, plus de la moitié des répondants (54,7 %) ont indiqué être d'accord avec l'idée que les gens ici parlent le québécois plutôt que le français. Plus précisément, 28 % sont en accord et 26,7 % sont totalement en accord. À l'opposé, 5,3 % sont en désaccord avec l'affirmation et 6,7 % sont totalement en désaccord.

Le Tableau 4.13 montre les résultats de la dernière affirmation de cette série: Q25.6 *Pour être compétent en français au Québec, il faut connaître les particularités du français québécois.*

**Tableau 4.13** Compétence en français et connaissance des particularités du FQ  
(Q25.6)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Totalement en désaccord	2	2,7	2	2,7
En désaccord	2	2,7	4	5,5
Neutre	10	13,7	14	19,2
En accord	25	34,2	39	53,4
Totalement en accord	34	46,6	73	100,0
Fréquences manquantes = 4				

Une nette majorité de participants croient qu'il est essentiel, pour être compétent en français au Québec, qu'il faille en connaître les particularités. Cette proportion s'élève à 80,8 %, dont 46,6 % sont totalement en accord et 34,2 % en accord. Un mince pourcentage ont répondu totalement en désaccord (2,7 %) et en désaccord (2,7 %), tandis que 13,7 % ont opté pour la neutralité et quatre répondants n'ont rien indiqué.

Enfin, deux questions ouvertes (Q22 et Q27) concluaient le questionnaire, permettant de la sorte d'ajouter commentaires et opinions sur leur expérience avec le français au Québec. Les voici rassemblés par thèmes dans le Tableau 4.14 :

**Tableau 4.14** Commentaires liés au français québécois en général

<p><b>Difficultés liées à la compréhension orale</b></p>	<p><i>Quand les Québécois parlent, la plupart d'entre nous ne comprenons pas. À mon avis, la première chose qu'il faut faire parfaitement est écouter les liaisons et les ellipses. (Q22-18)</i></p> <p><i>À mon avis, il faut se concentrer sur la "façon" de parler au Québec. Nous étudions le français "correct" et "classic", mais pour adaptation à Montréal, ce n'est pas suffisant. Fréquemment, je ne peux pas comprendre le français à cause de l'accent (Q22-P28)</i></p> <p><i>Je comprends très bien le français standard, mais c'est difficile pour moi comprendre le français parlé ici. (Q22-P36)</i></p> <p><i>Je parle toujours anglais parce que il y a des personnes qui je ne comprend pas, ce la raison pour laquelle je préfère de parler anglais, malgré c'est pas bon pour mon apprentissage. (Q27-P36)</i></p> <p><i>Il arrive parfois que les Québécois que j'ai fréquenté parlent plutôt français québécois que le français, ce qui m'empêche de bien les comprendre. (Q27-P44)</i></p> <p><i>Le français dans la rue est difficile à comprendre. (Q27-P59)</i></p> <p><i>Ils parlent moins clairement que les Français (Q27-P68)</i></p> <p><i>J'aimerais travailler avec des Québécois: quand même, c'est vrai que je pense avec inquiétude à mon premier travail parmi les Québécois. (Q27-P73)</i></p>
<p><b>Ouvrage de référence</b></p>	<p><i>Il manque un dictionnaire de la langue québécoise (Q22-P38)</i></p> <p><i>Oui, le dictionnaire québécois et le français ils sont totalement différents en beaucoup de mots en forme de parlé. (Q27-P2)</i></p>
<p><b>Non classés</b></p>	<p><i>C'est une bonne idée et programme. (Q22-P7)</i></p> <p><i>Je suis d'accord avec ça. (Q22-P33)</i></p> <p><i>Faites-le, ce que vous voulez. (Q27-P3)</i></p>

Huit commentaires font référence aux difficultés de compréhension orale que vivent les apprenants, ce qu'un participant associe à l'accent (Q22-P28) et un autre plus particulièrement au « français de la rue » (Q27-P59). Un participant a indiqué qu'il arrivait pourtant très bien à comprendre le français standard (Q22-P36), raison pour

laquelle il préférerait utiliser l'anglais comme langue de communication (Q27-P36). Un des commentaires est également lié au désir de travailler dans un milieu francophone et à l'inquiétude que suscite cette possibilité (Q27-P73). Finalement, deux commentaires font référence aux ouvrages de référence, l'un soulevant le manque en ce sens (Q22-P38 et Q27-P2).

#### 4.2.2 Résultats des groupes de discussion

Les items permettant de répondre à l'objectif de recherche, c'est-à-dire de cerner les représentations du français québécois, sont Q1 a); Q1 b); Q2 et Q4 (ANNEXE B). Les réponses des items concernés sont présentées selon différents axes (description du FQ, caractéristiques attribuées et évolutions des représentations) qui regroupent les thèmes et sous-thèmes révélés par l'analyse thématique. Le travail d'organisation et de hiérarchisation des thèmes qui a été construit au fil de l'analyse (voir section 3.2.6) s'est matérialisé dans l'arbre thématique présenté à l'ANNEXE E. De plus, afin de repérer plus aisément l'organisation des réponses, des pseudonymes ont été attribués à chaque participant ainsi qu'une lettre correspondant au groupe de discussion auquel il appartenait (voir Chapitre III).

##### 4.2.2.1 Description du FQ

L'analyse des verbatims a mis en évidence les éléments que les participants considéraient comme étant particuliers au FQ lorsqu'ils tentaient de le décrire, ce que nous avons regroupé sous l'axe « description du FQ ». Les participants ont eu recours à diverses terminologies pour désigner le FQ. Outre « français québécois » qui était largement employé (probablement en raison du sujet de l'étude et des animateurs), notons l'usage à un moment ou un autre au fil des discussions de : « la langue québécoise » (Samira-A), « le québécois » ou « le dialecte » (Adi-A et Anne-A). Les participants ont également fait référence au « français canadien » (Andrés-B et Anne-A).

Parmi les éléments distinctifs accolés au FQ se trouvent l'accent, nommé par six d'entre eux; les expressions, par cinq participants; et le vocabulaire par quatre autres. Seuls deux participants, Gloria et Babak, ont abordé la grammaire du FQ en concluant qu'elle n'était pas différente de celle de la France. Malgré les différences évoquées précédemment, trois participants de trois groupes différents (Julia-A, Sara-B et Gloria-C) ont indiqué qu'il s'agissait bel et bien de français, comme l'indique le commentaire de Julia :

« Au Québec, on parle français, à la France on parle français, mais il y a certaines différences par rapport à l'accent et aux phrases [...] En fait, la base est la même, bien sûr, mais quand on arrive ici, on se rend compte que c'est un peu différent. » (Julia-A)

Quant aux exemples relatifs au FQ auxquels les participants ont fait référence, ils ont été répartis selon la classification utilisée au Chapitre II pour décrire le FQ. Le nombre d'exemples faussement associés au FQ se retrouve en plus grande quantité. Sept occurrences concernent la prononciation de l'oral spontané, notamment en ce qui concerne la chute du *e*, phénomène auquel quatre participants, tous du même groupe, ont fait référence :

- *J'sais po* (Julia-A)<sup>4</sup>
- *J'sais pas* (Anne-A)
- *Chsuis pas capab* (Adi-A)
- *J'capote* (Adi-A)<sup>5</sup>
- *Chsuis* (Iryna-A)
- *J'sais* (Iryna-A)
- *Les Québécois doit essayer de répéter les phrases plus, mais pas très vite, mais sans cette chute du e* (Iryna-A)

<sup>4</sup> Cet exemple possède aussi un trait phonétique, soit la prononciation de [ɔ] en fin de mot, un usage caractéristique des échanges spontanés et informels, mais également présent dans certaines situations formelles. Ainsi, sans être valorisée, cette variante ne serait pas stigmatisée (voir Ostiguy et Tousignant, 2008, p. 80).

<sup>5</sup> Cet exemple possède aussi un trait lexical propre au FQ appartenant au registre de langue familier.

Il est à noter que la réduction consonantique de l'exemple « capab » et l'assimilation consonantique « chsuis » s'avèrent également des phénomènes oraux non spécifiques au FQ. De même, deux participants ont nommé des exemples (vocabulaire et expressions) dont l'usage n'était pas exclusif au FQ et que les participants ont associés au français parlé ici :

- *Les trucs. Pour tous les choses, il y a toujours un truc. « Est-ce que tu as un truc pour faire ça? », « Quel est ton truc? ». C'est très, c'est un mot très très utilisé je trouve (Andrés-B)*
- *Une levée de boucliers (Samira-A)*
- *Revenir à nos moutons (Andrés-B)*

De plus, six des exemples auxquels quatre participants ont fait allusion apparaissent comme étant des traits neutres du FQ. Ces exemples concernent principalement le lexique :

- *L'ajout de « là » (Samira-A)*
- *L'ajout de « là » partout (Andrés-B)*
- *Les tuques (Andrés-B)*
- *En France on dit « à bientôt », ici on dit « à tantôt ». Hum. En France on dit « de rien » et ici, c'est « bienvenue » (Gloria-C)*
- *Aussi sur le vocabulaire, en France on dit « parking » et ici on dit « stationnement » (Joseph-B)*
- *Il est né pour un petit pain (Samira-A)*

Trois participants ont étayé leur description du FQ à l'aide de quatre exemples associés aux traits stigmatisés. À l'exception des jurons, les exemples sont principalement liés à la prononciation, notamment deux exemples qui imitent la diphtongaison :

- *Quand ils parlent les Québécois, toujours ouvrent comme « je voudr<sup>a</sup>ais » et « <sup>a</sup>être » (Adi-A)*
- *Icitte (Adi-A)*
- *Ben moé, moé j'aime pas ça (Anne-A)*
- */r/ c'est pas /r/, c'est [aeR] (Joseph-B)*

– *Les gros mots en québécois (Andrés-B)*

L'exemple « *je voudr<sup>a</sup>ais* » fait allusion à la diphtongaison utilisée en FQ. Toutefois, cette conception est partiellement erronée étant donné que ce phénomène ne se produit pas dans ce contexte phonétique.

De plus, deux exemples parmi ceux nommés n'ont pu être classifiés étant donné leur manque de précision, soit « les voyelles qui changent » (Gloria-C) et « la prononciation plus ouverte » (Adi-A).

#### 4.2.2.2 Caractéristiques attribuées au FQ

L'axe suivant regroupe les thèmes faisant allusion à certaines caractéristiques que l'on peut attribuer au FQ. À la lumière des données analysées, les participants se représentent majoritairement le FQ comme étant un français difficile à comprendre, ce qui constitue le premier thème. Cinq participants ont fait état de difficultés générales liées à la compréhension orale. À cet effet, Gloria a résumé la frustration qui émanait de cette situation malgré son niveau avancé :

« Parce que même si on commence déjà à bien s'exprimer et à bien écrire, c'est courant que j'ai des difficultés dans la rue pour comprendre [...] Parfois c'est un peu frustrant parce que on continue, on continue et on arrive pas à comprendre les personnes. » (Gloria-C)

En contreexemple à ce thème, deux participantes (Anne-A et Sara-B) ont mentionné que le FQ ne constituait pas un obstacle. Néanmoins, quatre participants ont évoqué des premiers contacts problématiques, comme le décrit cet exemple d'Andrés :

« Quand je suis arrivée ici, j'ai eu peur "Qu'est-ce qui va arriver?" J'ai eu des mauvaises expériences, mes premiers jours, c'était terrible. Avec le chauffeur de bus à l'aéroport, j'ai commencé à parler en anglais, avec un mélange de français et le monsieur de l'autobus m'a demandé : "Tu veux me parler en français ou en anglais? Qu'est-ce tu veux?" J'étais comme. J'ai resté en silence parce que je me suis dit : "Je ne pas communiquer avec lui" (rires des autres). » (Andrés-A)

Ces difficultés ont aussi été mises en relief par l'écart entre le FQ et le français avec lequel ils avaient été en contact antérieurement. En effet, quatre participants ont pointé que cette difficulté tirait son origine de la différence entre le FQ et le français

appris dans leur pays respectif, c'est-à-dire le français de la France (Julia-A, Adi-A, Joseph-B) ou de Paris (Babak-C). Iryna, quant à elle, a mentionné à deux reprises avoir appris le français en Ukraine, alors qu'ici, il s'agissait de « l'autre français ». À l'opposé, bien qu'elle ait été en contact avec le français de France (FF) à l'Alliance française de son pays, Gloria souligne que l'adaptation n'a pas été difficile en raison des bases structurelles solides qu'elle avait acquises. À cet effet, les différences perçues entre le FQ et le FF ont été relativisées par Julia et Gloria qui y voient un phénomène normal. Elles ont fait le parallèle avec leur langue maternelle, l'espagnol. De plus, non seulement l'usage varie selon les pays hispanophones, mais Gloria a attiré l'attention sur le fait qu'en voyageant à l'intérieur même de son pays, un temps d'adaptation est nécessaire.

Les résultats ont également permis d'observer que pour cinq participants, le français standard ou scolaire n'est pas québécois. Ainsi, pour Sara, « le français français » correspond à celui utilisé en contexte scolaire, tandis que pour Anne, le FQ apparaît comme un français non normé différent de celui de la classe. Babak a affirmé associer directement le français de la France au français standard. Il a également proposé une typologie de registres : « français soutenu, français standard ou neutre, français familier et français “ de la rue ” ». Lorsque nous lui avons demandé où se situait le FQ dans cette typologie, Babak a répondu qu'il se situait entre le français « formel » et familier, même si « formel » n'avait pas été mentionné précédemment. Voici deux autres commentaires qui permettent d'illustrer cette association :

« Seulement, quand on parle de standard, pour moi, c'est plutôt un rapport neutre. Et le neutre, je l'associe avec la France. » (Gloria-C)

« (I : Vous voyez une différence entre le français québécois standard et le français québécois familier?) Jusqu'à maintenant on parle le français formel ou standard, on parle jamais le français québécois formel. Il y a quelques mots ou travail où la professeur dit : “Bon là c'est plus formel”. Mais ce n'est pas “Bon on va voir le français québécois formel” ». (Andrès-B)

Parmi les autres caractéristiques associées au FQ lors des discussions est apparue comme étant avantageux, notamment par rapport à la valeur sociale de la langue. En effet, deux participants ont souligné que les Québécois tenaient à leur langue et tentaient de la conserver, ce qui lui conférait « une valeur ajoutée » (Andrés-B) et un « caractère unique » (Joseph-B). Anne a souligné l'importance de la communication comme contact avec la société, notamment pour les nouveaux arrivants, tandis que Gloria a désigné la valeur intégrative de la langue :

« Je me sens plus intégrée quand je commence à... on reste déjà avec un accent, mais si on commence déjà à intégrer les autres choses (certains traits du FQ), on va se sentir moins étranger » (Gloria-C).

Deux participants du même groupe ont de plus mis en relief le caractère d'appartenance à la province : « C'est la langue parlée dans la province » (Sara-B) et « c'est une langue avec des adaptations du territoire, à la province de Québec » (Andrés-B).

Le FQ est également perçu comme étant un français « ancien » (Sara-B), datant du « 17<sup>e</sup> – 18<sup>e</sup> siècle » et « qui est resté comme ça depuis 2-3 siècles déjà », ce qui explique pourquoi il est difficile (Iryna-A). Anne, quant à elle, a supposé qu'« on [parlait] joual, un petit peu, peut-être à cause des ancêtres », une façon de parler qu'elle n'a pas explicitée, mais qui semblerait être héritée du passé.

Deux participants du groupe A ont décrit le FQ comme étant « riche », mais pour des raisons distinctes. Pour Samira, lorsqu'on apprend le FQ, « on rattrape une partie de l'anglais parce qu'il y a beaucoup de mots qui sont anglais [qu'on utilise] comme des mots de langue québécoise, alors que c'est de l'anglais ». Pour cette participante, la valeur du FQ se trouve donc dans sa proximité avec l'anglais. Pour Adi, il y a beaucoup de termes qui ne sont pas utilisés en France, alors qu'ici ils sont très courants. Il n'a toutefois pas indiqué lesquels, mais il a indiqué avoir choisi le Québec pour cette diversité.



Bien qu'ils soient dans deux groupes de discussion différents, Andrés et Gloria ont accolé l'adjectif « familial » au FQ pour des raisons similaires. Le tutoiement est plus présent au Québec qu'en France, selon eux, et rend donc le contact plus facile. Lorsque nous leur avons demandé s'il s'agissait d'un aspect positif ou négatif, les deux ont répondu que cela était positif, le vouvoiement posant des barrières entre les personnes. Andrés a précisé que cela lui permettait de se sentir « bien et égal avec l'autre personne », tandis que Gloria a souligné qu'elle n'était jamais allée en France, mais qu'elle avait « l'image que c'était plus formel ». Également, pour elle, les gens vont faire l'effort de comprendre ici malgré les erreurs qu'elle peut commettre, ce qui explique le sentiment familial.

Parmi les autres codes qui ont été attribués au FQ de façon isolée, nommons qu'il s'agit d'un français oral et régional (Babak-C), plus doux à l'oreille (Babak-C) et qui est surtout présent pour créer un effet stylistique dans les œuvres de fiction passées, comme *Un homme et son péché* (Anne-A).

#### 4.2.2.3 Évolution des représentations

Les participants du groupe C ont fait état de la progression de leurs représentations au contact du FQ. En ce sens, Babak a expliqué qu'il croyait autrefois que l'accent « le plus joli dans le monde » était l'accent parisien, mais qu'il commence à développer son intérêt maintenant qu'il habite ici depuis un an. De plus, il considérait que le français était très difficile à comprendre, mais que tout a changé « de manière positive ». Gloria a partagé l'évolution de ses représentations en lien avec le FQ à la suite d'un cours de phonétique qu'elle a suivi :

« Je suis en train de faire un cours de phonétique et ça m'a beaucoup aidée parce que j'ai commencé à mieux comprendre la langue, mais je me suis aussi rendu compte que il y a des phénomènes que je n'avais pas appris auparavant qui existaient dans le FQ et dans le FF. Il y a des particularités qu'on pense que c'est seulement ici au Québec, mais en fait ce sont des changements de la langue dans n'importe quel pays francophone, sauf qu'on est ici et on l'associe plutôt ici. L'association... je dirais que... je dirais que c'est positif.

L'association est positive parce que au fur et à mesure qu'on comprend les Québécois, on est en train d'apprendre aussi beaucoup du français en général. C'est pas juste du français du Québec. Sauf que je ne sais pas pourquoi on fait une association trop directe que la chute du *e* par exemple pas seulement ici. En fait c'est pas du tout vrai. » (Gloria C)

Dans ce cas, les connaissances acquises ont permis de relativiser certains phénomènes et d'avoir des représentations plus positives du FQ.

#### 4.3 Représentations de l'enseignement du français québécois

##### 4.3.1 Résultats du questionnaire écrit

Les résultats du questionnaire écrit concernant cette question de recherche regroupent les items Q17 a); Q17 b); Q20; Q21; Q25.4; Q25.5 et les questions ouvertes Q22 et Q27 (selon les réponses obtenues).

Le Tableau 4.15 présente les résultats de la question Q17 a) relativement à l'appréciation que les apprenants ont par rapport à l'utilisation en salle de classe des documents audiovisuels québécois énumérés précédemment (téléjournal, extraits radiophoniques, bulletins météo, téléromans, films, chansons, entrevues, débats politiques, documentaires).

**Tableau 4.15** Évaluation de l'utilité des documents audiovisuels

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Inutile	0	0	0	0
Peu utile	8	11,3	8	11,3
Utile	42	59,2	50	70,4
Très utile	21	29,6	71	100,0
Fréquence manquante = 1				

L'échelle de Likert utilisée à la Q17 a) était répartie de la sorte : 1) *inutile*; 2) *peu utile*; 3) *utile* et 4) *très utile*. Des 71 participants qui ont affirmé avoir été en contact

avec des documents audiovisuels québécois en contexte scolaire, la majorité les jugent utiles (59,2 %) ou très utiles (29,6 %) ou utiles (59,2 %) à leur apprentissage du français, alors qu'un mince pourcentage (11,3 %) les évaluent peu utiles. Aucun participant n'a indiqué trouver ces documents inutiles.

Quant à l'intérêt que ces documents suscitent, notons une légère baisse par rapport à la question précédente, tel que le montre le Tableau 4.16 :

**Tableau 4.16** Évaluation de l'intérêt des documents audiovisuels

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Fréquence cumulée</b>	<b>Pourcentage cumulé</b>
Inintéressant	0	0	0	0
Peu intéressant	12	17,1	12	17,1
Intéressant	43	61,4	55	78,6
Très intéressant	15	21,4	70	100,0
Fréquences manquantes = 2				

Les participants jugent en majorité que l'utilisation des documents est intéressante (61,4 %). Certains l'estiment très intéressante (21,4 %), alors que d'autres la trouvent peu intéressante (17,1 %). Notons également que l'échelon *inintéressant* n'a pas été sélectionné et que deux répondants n'ont pas indiqué de réponse.

Le Tableau 4.17 indique le degré de pertinence que les participants accordent au temps consacré en classe à expliquer les différences entre le français parlé au Québec et dans les autres régions de la francophonie.

**Tableau 4.17** Évaluation de l'enseignement des différences entre le français du Québec et celui d'autres régions francophones

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Fréquence cumulée</b>	<b>Pourcentage cumulé</b>
Non pertinent	9	12,2	9	12,2
Assez pertinent	17	23,0	26	35,1
Pertinent	32	43,2	58	78,4
Très pertinent	16	21,6	74	100,0
Fréquences manquantes = 3				

Au total, 74 personnes ont répondu à cette question. L'échelle de Likert utilisée comprenait 4 échelons : 1) *Non pertinent*; 2) *Assez pertinent*; 3) *Pertinent* et 4) *Très pertinent*. Il appert que les participants jugent que le temps consacré en classe à expliquer les différences entre le français parlé au Québec et celui parlé dans les autres espaces de la francophonie est évalué positivement pour 64,8 % des participants. En effet, 43,2 % des participants ont mentionné qu'il s'agissait d'une pratique très pertinente et 21,6 % qu'elle était pertinente. En contrepartie, 23 % ont indiqué *assez pertinent* et 12 % *non pertinent*.

L'item Q21 évalue, à l'aide d'une échelle de Likert semblable à celle de la question précédente, l'importance que les participants accordent au temps réservé en classe à expliquer les différences entre le français parlé au Québec en contexte scolaire et celui parlé de façon spontanée.

**Tableau 4.18** Évaluation de l'enseignement selon les contextes

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Non pertinent	9	12,2	9	12,2
Assez pertinent	12	16,2	21	28,4
Pertinent	33	44,6	54	73,0
Très pertinent	20	27,0	74	100,0
Fréquences manquantes = 3				

La majorité des résultats obtenus sont positifs : *pertinent* (44,6 %) et *très pertinent* (27 %). Des 74 personnes qui ont répondu à la question, 12,2 % jugent que le temps passé en classe à expliquer les différences entre les usages québécois en contexte scolaire et ceux provenant des échanges spontanés est *non pertinent* et 16,2 %, *assez pertinent*.

L'item suivant visait à découvrir si les apprenants jugeaient important d'être exposé au FQ en classe par l'entremise de leur enseignant : 25.4 *Les enseignants devraient parler en classe comme ils le font avec des Québécois francophones.*

**Tableau 4.19** Les enseignants devraient parler en classe comme ils le font avec des Québécois francophones.

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Totalement en désaccord	12,0	16,7	12,0	16,7
En désaccord	15,0	20,8	27,0	37,5
Neutre	17,0	23,6	44,0	61,1
En accord	21,0	29,2	65,0	90,3
Totalement en accord	7,0	9,7	72,0	100,0
Fréquences manquantes = 5				

Pour cet item, les données sont dispersées. D'un côté, les participants se disent *totalelement en accord* à 9,7 % ou *en accord* avec cet énoncé à 29,2 %. D'un autre côté, 20,8 % sont *en désaccord* avec cette affirmation et 16,7 % sont *totalelement en désaccord*. Cinq personnes n'ont rien indiqué et 23,6 % sont neutres par rapport à cette question. Néanmoins, il n'était pas mentionné ici le type de contexte, ce qui laissait place à l'interprétation. Un étudiant aurait très bien pu interpréter cette question comme étant « parler en classe comme ils le font *dans un contexte familial* avec des Québécois francophones ». En ce sens, ces données sont relatives.

Les apprenants ont également donné leur position par rapport à l'énoncé suivant : *Q25.5 Les enseignants devraient enseigner explicitement les usages du français québécois en classe* (Tableau 4.20).

**Tableau 4.20** L'enseignement explicite du FQ

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Totalement en désaccord	3	4,1	3	4,1
En désaccord	9	12,2	12	16,2
Neutre	9	12,2	21	28,4
En accord	34	45,9	55	74,3
Totalement en accord	19	25,7	74	100,0
Fréquences manquantes = 3				

Comme le présentent les résultats du Tableau 4.20, la majorité des 74 personnes qui ont répondu à cette question sont d'accord (45,9 %) ou totalement en accord (25,7 %) avec le fait que les enseignants devraient enseigner les usages du français québécois en classe, tandis que 12,2 % ont opté pour la réponse *neutre*. À l'opposé, 12,2 % sont en désaccord et 4,1 % sont totalement en désaccord.

Cette section du questionnaire se terminait par une question ouverte (Q22) permettant de recueillir les commentaires sur le FQ et son enseignement. Les commentaires en

lien avec l'enseignement provenant de la question ouverte globale (Q27) ont également été utilisés pour effectuer l'analyse thématique. L'étude des commentaires a permis de faire émerger les thèmes suivants : *importance des contacts à l'extérieur de la classe, nécessité et insuffisance du FQ en classe, importance de la classe et commentaires prescriptifs sur l'enseignement*. Le Tableau 4.21 présente les commentaires regroupés par thèmes.

**Tableau 4.21** Commentaires sur l'exposition aux usages du français en classe

<b>Importance du contact à l'extérieur de la classe</b>	<p><i>Connaissance de la culture québécoise par la communication avec les gens québécois. Je pense qu'il y aura beaucoup de gens volontaires pour nous aider à améliorer nos savoirs de la langue française. (Q22-P32)</i></p> <p><i>À mon avis, je n'améliorai mon compréhension du français québécois si je ne travaille pas dans un environnement francophone au Québec. (Q22-P36)</i></p> <p><i>Je pense que le plus important est d'interagir avec les Québécois. (Q22-P45)</i></p> <p><i>Il faut qu'on puisse organiser les ateliers de conversation à l'extérieur de nos cours de français. (Q27-P60)</i></p> <p><i>La meilleure façon d'apprendre le français est hors de la classe. (Q27-P70)</i></p>
<b>Nécessité d'apprendre le français parlé ici</b>	<p><i>Présentement, je fais un cours de compréhension en français oral et compréhension écrite par les textes littéraires qui sont basés sur tout ce qui concerne le Québec. Je suis totalement satisfaite de ces cours par ce que j'habite ici, tout ce qui m'intéresse dans la langue française est en relation avec le Québec. Mais les cours sont très intensifs, il n'y a pas le temps pour bien réfléchir. (Q22-P53)</i></p> <p><i>Il y a des mots que je pense est important de savoir parce que nous habitons au Québec. Tout le monde parle comme ça et la majorité utilise le français québécois. (Q22-P2)</i></p> <p><i>À mon avis, il faut se concentrer sur la « façon » de parler au Québec. Nous étudions le français « correct » et « classic », mais pour adaptation à Montréal, ce n'est pas suffisant. Fréquemment, je ne peux pas comprendre le français à cause de l'accent. (Q27-B1)</i></p>
<b>Insuffisance du FQ en classe</b>	<p><i>Il est difficile de comprendre le français québécois, car les explications dans les cours ne sont pas assez. (Q22-P70)</i></p> <p><i>J'aimerais que les enseignants nous expliquent plus fréquemment les nuances du français parlé qu'on ne trouve pas dans le dictionnaire. Parfois nous nous mettons dans des situations difficiles, pénibles parce que nous ne connaissant pas ces nuances du la langue français québécoise. (Q22-P73)</i></p> <p><i>C'est vraiment peu, malgré qu'on a besoin de beaucoup dans la vie quotidienne. (Q22-P76)</i></p>
<b>Utilité de la</b>	<p><i>Je passe beaucoup de temps à la maison avec ma fille et je n'ai pas beaucoup de</i></p>

<b>classe</b>	<p><i>contact avec les Québécois, c'est pourquoi pour moi c'est important d'apprendre en classe les particularités citées dans les questions 18 à 21. (Q22-P41)</i></p> <p><i>C'est intéressant utiliser le québécois en classe, de sorte qu'on puisse l'utiliser dans la vie quotidienne et pour qu'on puisse comprendre les Québécois dans les institutions publiques. (Q22-P60)</i></p>
<b>Commentaires prescriptifs sur l'enseignement</b>	<p><i>L'accent québécois ne me dérange pas dans les cours, mais les expressions, il faut les éviter. (Q22-P43)</i></p> <p><i>Il vaut mieux que les enseignants parlent PARFOIS avec un accent québécois pour que les étudiants puissent le comprendre. (Q22-P68)</i></p>
<b>Non classés</b>	<p><i>Préparer des jeux par rapport aux expressions québécoises ou des mots croisés. (Q22-P29)</i></p> <p><i>Pour l'instant, tout se passe bien, correspondant à mes attentes (Q22-P44)</i></p> <p><i>Je voudrais avoir beaucoup de temps pour étudier le français, mais à l'université, il y a beaucoup de devoir. (Q27-P19)</i></p> <p><i>Dans les cours que l'université expose pour améliorer la langue française, les enseignants donnent beaucoup de devoirs et les étudiants sont tout le temps en train d'écrire. Ils n'ont pas le temps pour corriger et parler et aussi réfléchir sur les devoirs. Est-ce qu'il est utile? (Q27-P20)</i></p>

L'analyse des commentaires a permis de constater que ceux-ci sont généralement positifs, même si le thème ayant recueilli le plus de commentaires (5) fait état de l'importance du contact à l'extérieur de la classe dans l'apprentissage du FQ, l'acquisition ne reposant pas uniquement sur le milieu scolaire. Parallèlement, trois commentaires sont liés à la nécessité d'être en contact avec le FQ en classe afin de se familiariser avec certains usages du français parlé dans la société d'accueil. D'autre part, trois commentaires font référence au peu de place qu'occupe le FQ dans les cours, ce qui a un impact sur leurs interactions au quotidien. L'utilité de l'apprentissage du FQ en classe est soulignée par deux commentaires, dont celui d'une participante qui met en évidence la difficulté qu'éprouvent certains apprenants à entrer en contact avec des natifs en raison des obligations familiales et scolaires qui prennent toute la place (Q22-P41). La salle de classe revêt alors une importance capitale dans l'apprentissage des phénomènes qu'elle risque de rencontrer à l'extérieur de la classe. Enfin, la dernière catégorie regroupe deux commentaires prescriptifs à propos du FQ en classe. En ce sens, il serait préférable de ne pas utiliser



les expressions ou encore il serait important que les enseignants parlent « parfois » avec l'accent québécois - avec insistance sur le mot parfois (Q22-P68).

#### 4.3.2 Résultats des groupes de discussion

Les items Q1c); Q3; Q4b) et 5 des groupes de discussion portaient plus particulièrement sur l'enseignement du FQ. Les réponses sont organisées selon deux grands axes (l'enseignement général et l'enseignement explicite) qui regroupent les thèmes qui ont émergé lors de l'analyse (ANNEXE F).

##### 4.3.2.1 L'enseignement général

L'analyse thématique a révélé que pour huit participants, la présence du FQ dans les cours de français apparaissait comme étant nécessaire. D'une part, elle constitue une façon de s'adapter aux situations quotidiennes et de se familiariser avec la nouveauté que revêt le FQ pour eux. Le commentaire d'une participante est représentatif de cet impératif : « Je pense que c'est très important que on connait toutes les choses qui vient de la langue québécoise parce que c'est très nouveau pour nous. On doit savoir » (Sara – B). D'autre part, il s'agit d'une nécessité pour certains d'entre eux afin d'améliorer leur compréhension orale, notamment en lien avec leur milieu professionnel, comme l'illustrent les propos d'Andrés :

« Je reste avec l'idée qu'il faut l'enseigner quand même. Parce que de mon côté je peux recevoir des gens qui travaillent à la campagne au Québec et ils vont rester avec l'accent de la campagne et avec les mots très répandus du Québec familier, si je n'ai pas l'habitude de les comprendre, c'est impossible pour moi. À mon avis, c'est très bon pour faire une interaction avec n'importe qui » (Andrés – B)

Il semble d'autant plus important de se familiariser avec le FQ en classe que le caractère imprévisible et la vitesse à laquelle se déroulent les échanges dans des situations réelles peuvent embarrasser les apprenants :

« Parce que parfois, les gens québécois, quand tu fais le visage bizarre et demandes de répéter les phrases, ils répètent très très vite. Et encore, tu ne comprends pas bien. Et ils pensent peut-être que nous ne sommes, je ne sais pas, n'est pas très intelligents » (Iryna-A).

L'analyse des verbatims a également mis en évidence l'insuffisance du FQ dans les cours. Ce code a été attribué à cinq participants, dont trois qui ont soulevé que les cours focalisaient trop sur le français standard, ce qui laissait peu de place au FQ et aux registres familiers. Cela finit par créer un décalage entre ce qui est appris en classe et la réalité à laquelle ils sont confrontés à l'extérieur du contexte scolaire, comme l'indiquent les citations suivantes :

Je dirais que ça manque. On travaille toujours avec le français standard. Ça donne des outils, mais au moment de parler on parle comme un livre, c'est pas comme ça que les gens parlent dehors. (Andrés – B)

Je trouve que... il y a un manque de... Il y a une grande distance entre la théorie et être dans la rue. Parce que même si on commence déjà à bien s'exprimer et à bien écrire, c'est courant que j'ai des difficultés dans la rue pour comprendre. Et avec les étudiants d'ici, c'est aussi, parfois ils parlaient trop vite avec plein d'expressions et on arrive pas à suivre la conversation. En collant des petits morceaux pour faire une image de ce qu'ils sont en train de dire. On ne comprend pas encore toutes les choses qu'ils disent. (Gloria – C)

Deux participants, Babak et Gloria, ont également précisé que les cours qu'ils suivaient étaient trop axés sur la grammaire et la théorie, alors qu'un autre, Joseph, a soutenu que le peu qu'il a appris sur le FQ demeure insuffisant pour améliorer sa compréhension orale. En contrepartie, Sara a souligné que la classe l'avait suffisamment préparée à faire face aux situations informelles du contexte québécois.

Enfin, certaines limites relatives à l'enseignement du FQ ont été soulevées par trois participantes. Plus précisément, Julia et Gloria ont mentionné l'impossibilité d'enseigner toutes les expressions, seulement les plus courantes, le reste s'acquérant avec l'expérience, « dans la rue » (Julia-A). La troisième participante a insisté sur le fait que la classe ne pourrait jamais remplacer les contacts réels :

« Toutes ces règles de comment parlent gens québécois pour comprendre, mais c'est seulement la théorie. Parce que sans pratique, sans communiquer avec les gens québécois, c'est rien. Parce que, oui, j'ai lu beaucoup de règles, mais ça reste seulement sur le papier. [...] ça dépend de nous je veux dire. Si on veut apprendre comment parler, comment écrire, oui. Mais comment communiquer avec les autres Québécois, c'est seulement pratiquer. » (Iryna – A)

Ainsi, même si la présence en classe de l'enseignement du FQ semble nécessaire, les contacts demeurent primordiaux pour apprendre et mettre en pratique les connaissances, ce avec quoi les autres membres du groupe de discussion semblaient être en accord.

#### 4.3.2.2 L'enseignement explicite

Trois participants, Gloria, Babak et Adil, se sont montrés favorables à l'enseignement explicite, c'est-à-dire à un enseignement formel et organisé du FQ. Gloria pointe l'écart entre le français utilisé dans le contexte scolaire et à l'extérieur de celui-ci. Bien que l'exposition puisse être faite de façon autonome, l'enseignement explicite s'avère une option fautive de mieux :

« Pour favoriser l'intégration des connaissances, parce que on reste, on vient de dire, dans la théorie de la grammaire, dans une ambiance scolaire dans lequel on parle standard [...] Alors je crois, de plus en plus, on se sent plus à l'aise avec le langage standard et de moins en moins avec le langage de la rue. Mais comment s'exposer ? On pourrait le faire nous-mêmes, tout seul, mais s'il y a une façon de faciliter l'intégration ce serait mieux. » (Gloria – C)

Trois participants ont adopté un point de vue mitigé. Sara et Andrés ont convenu que ce serait important et, d'autre part, ils ont spécifié qu'il ne s'agissait pas du but du certificat universitaire, lequel se doit de rester le « bon français » pour Sara, relativement à sa profession d'avocate. Joseph, quant à lui, a indiqué que l'idée était bonne tant qu'elle demeurait modérée :

« Je pense qu'il vaut mieux aussi ajouter sur le français familier, mais pas beaucoup. D'abord, le français familier, si j'en apprends plus, ça peut m'aider de m'adapter à la vie quotidienne, mais au contraire si je parle un français formel dans la vie quotidienne, ce n'est pas un problème. Donc c'est pour ça que je pense qu'ajouter un tout petit peu ça suffit. » (Joseph – B)

Joseph a également émis quelques réserves en raison du retour possible à un enseignement principalement théorique et le manque d'intérêt possible à ce contenu, tandis que Samira a souligné l'importance primordiale de la maîtrise de l'écrit dans la société québécoise, ce sur quoi il faudrait focaliser.

#### 4.4 Exposition au français en contexte scolaire

##### 4.4.1 Résultats du questionnaire écrit

Les items Q14 ; Q16 ; Q18 ; Q19 et Q22 du questionnaire écrit tentaient de déceler les types de contacts que les apprenants ont avec les usages du français québécois dans le contexte scolaire.

Parmi les possibilités d'exposition aux usages du français québécois en contexte scolaire, mentionnons le contact par l'enseignant. L'item Q14 du questionnaire a révélé la fréquence à laquelle les participants jugent avoir eu des enseignants québécois lors de leur apprentissage du français, comme le montre le tableau ci-dessous :

**Tableau 4.22** Expositions aux usages par un enseignant québécois (Q14)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Jamais	1	1,3	1	1,3
Rarement	22	28,9	23	30,3
Fréquemment	45	59,2	68	89,5
Toujours	8	10,5	76	100,0
Fréquence manquante = 1				

Plus de la moitié des participants ont évalué avoir eu fréquemment (59,2 %) ou toujours (10,5 %) des enseignants québécois lors de leur apprentissage du français, alors que 28,9 % des répondants ont rapporté que cette situation s'était rarement présentée. Une seule personne a affirmé n'avoir jamais eu d'enseignant originaire du Québec. Toutefois, l'échelle de Likert échelonnée de la sorte : 1) *jamais* ; 2) *rarement* ; 3) *fréquemment* et 4) *toujours* peut varier selon les participants, certains n'ayant pratiquement pas suivi de cours au Québec et d'autres ayant eu de nombreux enseignants depuis leur arrivée. Il s'agit donc d'une donnée très relative.

Parmi les autres types d'exposition au français québécois en classe se trouvent les documents authentiques. L'item Q16 du questionnaire a permis d'identifier les types de documents audiovisuels auxquels les participants ont affirmé avoir été le plus souvent exposés dans la salle de classe.

**Tableau 4.23** Documents audiovisuels authentiques utilisés (Q16)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
<b>16.1. Téléjournal</b>				
Non	41	53,2	41	53,2
Oui	36	46,8	77	100,0
<b>16.2. Extraits radiophoniques</b>				
Non	60	77,9	60	77,9
Oui	17	22,1	77	100,0
<b>16.3. Bulletins météorologiques</b>				
Non	70	90,9	70	90,9
Oui	7	9,1	77	100,0
<b>16.4. Téléromans / téléseries</b>				
Non	60	77,9	60	77,9
Oui	17	22,1	77	100,0
<b>16.5. Films</b>				
Non	25	32,5	25	32,5
Oui	52	67,5	77	100,0
<b>16.6. Chansons</b>				
Non	20	26,0	20	26,0
Oui	57	74,0	77	100,0
<b>16.7. Entrevues</b>				
Non	46	59,7	46	59,7
Oui	31	40,3	77	100,0
<b>16.8. Débats</b>				
Non	61	79,2	61	79,2
Oui	16	20,8	77	100,0
<b>16.9. Documentaires</b>				
Non	31	40,3	31	40,3
Oui	46	59,7	77	100,0

<b>16.10. Aucun</b>				
Non	71	92,2	71	92,2
Oui	6	7,8	77	100,0
<b>16.11. Autres</b>				
Non	76	98,7	76	98,7
Oui	1	1,3	77	100,0

L'analyse de ces données a permis de constater que les documents authentiques les plus utilisés dans le contexte scolaire sont, par ordre d'importance, les chansons (74 %) ; les films (67,5 %) ; les documentaires (59,7 %) ; le téléjournal (46,8 %) ; les entrevues (40,3 %) ; les extraits radiophoniques (22,1 %) ; les téléromans (22,1 %) ; les débats (20,8 %) et les bulletins météorologiques (9,1 %). Six participants (7,8 %) ont affirmé qu'aucun de ces documents n'a été utilisé dans le cadre des cours qu'ils ont suivis ou ceux qu'ils suivaient au moment de l'administration du questionnaire. Un répondant a fait mention des sorties culturelles et visites guidées dans le cadre des cours qui ont rendu possible le contact avec le français parlé au Québec.

Toujours relativement au contexte scolaire, nous avons demandé aux participants d'identifier d'autres approches qui leur ont permis de se familiariser avec les usages du FQ.

**Tableau 4.24** Autres mises en contact avec les usages du FQ en contexte de classe  
(Q18)

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Fréquence cumulée</b>	<b>Pourcentage cumulé</b>
<b>18.1 Discussion au sujet du FQ</b>				
Non	23	29,9	23	29,9
Oui	54	70,1	77	100,0
<b>18.2 Jumelage</b>				
Non	33	42,9	33	42,9
Oui	44	57,1	77	100,0

<b>18.3 Mises en situation</b>				
Non	46	59,7	46	59,7
Oui	31	40,3	77	100,0
<b>18.4 Manuels</b>				
Non	51	66,2	51	66,2
Oui	26	33,8	77	100,0
<b>18.5 Aucune</b>				
Non	76	98,7	76	98,7
Oui	1	1,3	77	100,0
<b>18.6 Autres</b>				
Non	69	89,6	69	89,6
Oui	8,0	10,5	76	100,0

Parmi les pratiques scolaires qui ont permis aux participants de mieux connaître les usages du FQ, notons en premier lieu la discussion avec les enseignants ou d'autres étudiants au sujet du français parlé au Québec (70,1 %) et le jumelage avec des étudiants francophones (57,1 %). Les mises en situation reproduisant diverses situations de la vie quotidienne (40,3 %) ainsi que les indications dans les manuels (33,8 %) sont également identifiées dans une proportion moindre. Huit personnes (10,5 %) ont choisi l'option *autres* et ont indiqué une réponse personnelle. Toutefois, une de ces réponses était illisible, deux n'avaient pas de lien avec le contexte scolaire (*colocataire et petit-ami*) et deux pouvaient faire référence autant au contexte scolaire qu'extrascolaire (*écouter des capsules sur Internet et écouter la radio*). Une autre réponse, *amis immigrants*, est restée ambiguë par rapport à la question. Quant aux réponses *cours libres avec des francophones et les expressions spontanées du professeur*, elles constituaient effectivement d'autres situations permettant aux apprenants d'être exposés au français à l'intérieur du contexte scolaire. Au total, 77 participants ont répondu à cette question. Une seule personne a mentionné qu'aucune de ces pratiques n'a été utilisée lors de son parcours, laissant supposer que tous les autres participants ont identifié au moins une pratique.

L'item Q19 du questionnaire visait à cibler certains aspects de la langue qui ont été enseignés de façon explicite. Le Tableau 4.25 montre un résumé des résultats obtenus :

**Tableau 4.25** Enseignement explicite de certains aspects de la langue (Q19)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
<b>19.1 Histoire de la langue française</b>				
Non	58	75,3	58	75,3
Oui	19	24,7	77	100,0
<b>19.2 Particularités du français québécois parlé</b>				
Non	31	40,3	31	40,3
Oui	46	59,7	77	100,0
<b>19.2 Particularités du français oral</b>				
Non	16	20,8	16	20,8
Oui	61	79,2	77	100,0
<b>19.3 Les différents types de français parlés dans le monde</b>				
Non	42	54,5	42	54,5
Oui	35	45,5	77	100,0
<b>19.4 Les règles d'utilisation du "tu" et du "vous" au Québec</b>				
Non	44	57,1	44	57,1
Oui	33	42,9	77	100,0
<b>19.5 Les différences entre le vocabulaire du Québec et d'Europe</b>				
Non	32	41,6	32	41,6
Oui	45	58,4	77	100,0

Les résultats montrent que l'enseignement explicite des particularités du français oral est une pratique des plus fréquentes (79,2 %). L'enseignement des particularités du français québécois parlé (59,7 %) ainsi que l'enseignement des différences entre le vocabulaire utilisé au Québec et en Europe (58,4 %) sont également des pratiques identifiées par les répondants. Il est à noter que la typologie de cet item aurait gagné en précision en comparant uniquement le vocabulaire au Québec et ailleurs dans la



francophonie. Un peu moins de la moitié des participants a indiqué avoir reçu un enseignement explicite des différents types de français parlés dans le monde – autant l’accent que le vocabulaire (45,5 %) et les règles relatives à l’utilisation du *tu* et du *vous* au Québec (42,9 %). Finalement, l’histoire de la langue française se retrouve en dernière position avec 24,7 %. Bien que cette question permet d’avoir une idée des pratiques en classe qui peuvent approfondir diverses connaissances en lien avec le FQ, certains constituants (par exemple *histoire de la langue française*) ne permettent pas de préciser l’exposition.

Enfin, un seul commentaire à la question ouverte (Q22) concernait l’exposition en classe, soit la faible exposition par des enseignants québécois :

*- Je n’ai pas beaucoup de commentaires puisque la plupart de mes professeurs étaient d’autres origines. (Q22-P64)*

Les résultats des groupes de discussion relativement à l’exposition dans le contexte scolaire seront développés dans la section suivante.

#### 4.4.2 Résultats des groupes de discussion

Les items abordant l’exposition au FQ à l’intérieur de la classe étaient les Q3 et Q4. Il est possible de regrouper les thèmes des discussions par rapport à l’exposition en milieu scolaire en deux catégories, soit l’exposition informelle et formelle (ANNEXE G). Dans le premier cas, deux participants ont mentionné une introduction qui se faisait petit à petit, de façon non officielle (Babak-C et Gloria-C). Par ailleurs, Gloria a reconnu que ses enseignants, même originaires de la France, faisaient l’effort d’expliquer et de mettre en évidence certaines particularités du FQ, tandis que Joseph a soulevé qu’il n’avait pas eu beaucoup d’enseignant québécois et que ceux qui l’étaient « n’avaient pas du tout l’accent » (Joseph-B).

Le jumelage avec des étudiants francophones a été mentionné par les participants du groupe A qui ont affirmé avoir participé à ce type d'activité à trois ou quatre reprises. Ils ont trouvé cela très intéressant, car, bien que les jumelages fussent organisés, les contacts restaient informels et leur permettaient de demander des explications sur ce qu'ils ne comprenaient pas, faisant ainsi le pont entre la théorie et la pratique (Iryna-A). Un autre participant a également évoqué la possibilité d'avoir des contacts avec les étudiants francophones universitaires dans le cadre de cours communs, mais qu'il fallait pour cela avoir un niveau très solide (Andrés-B).

Parmi les contacts explicites en classe, notons les cours de phonétique corrective et les dictées orales<sup>6</sup> qui ont fait l'objet de discussions des participants du groupe A. Une participante a également fait mention de l'utilisation d'entrevues dans un de ses cours et de travail explicite de compréhension en lien avec ce matériel (Iryna-A) et une autre, du cours d'histoire du Québec qui avait une portion réservée à la langue (Sara-B).

Enfin, deux participants (Sara-B et Andrés-B) ont soulevé le fait que l'exposition était plus grande dans les cours de francisation.

#### 4.5 Exposition au français à l'extérieur du contexte scolaire

##### 4.5.1 Résultats du questionnaire écrit

Les items Q23, Q24 et Q27 consistaient à décrire les contacts des apprenants avec le FQ en dehors du contexte scolaire, tel que dans le milieu professionnel, et l'utilisation du français dans les situations de la vie courante. L'item Q23, illustré par le Tableau 4.26, a révélé que la plupart des participants (76,6 %) n'avaient jamais

---

<sup>6</sup> Après vérification auprès de la chargée de cours, une partie des dictées orales avaient bel et bien une portion réservée au français québécois.

travaillé dans un environnement majoritairement francophone depuis leur arrivée au Québec. Seulement 23,4 % des participants auraient occupé un emploi dont le français était la langue majoritaire.

**Tableau 4.26** Emploi dans un environnement majoritairement francophone (Q23)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Non	59	76,6	59	76,6
Oui	18	23,4	77	100,0

Afin de mieux cerner les situations lors desquelles les apprenants sont exposés au français en dehors de la classe, nous leur avons demandé d'évaluer leur fréquence d'utilisation de la langue selon différents contextes. L'échelle de Likert utilisée était échelonnée de la sorte : *sans objet/ne s'applique pas*, 1) *jamais* ; 2) *rarement* ; 3) *parfois* ; 4) *souvent* et 5) *toujours*.

**Tableau 4.27** Utilisation du français dans les interactions quotidiennes (Q24.1)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Sans objet	0	0	0	0
Jamais	0	0	0	0
Rarement	7	9,5	7	9,5
Parfois	18	24,3	25	33,8
Souvent	23	31,1	48	64,9
Toujours	26	35,1	74	100,00
Fréquences manquantes = 3				

La majorité des 74 personnes ayant répondu à la question ont affirmé utiliser *toujours* (35,1 %) ou *souvent* (31,1 %) le français dans leurs interactions publiques quotidiennes telles qu'au restaurant, dans les transports ou pour les services, tandis

que 24,3 % ont répondu *parfois* et 9,5 % *rarement*. Aucun participant n'a indiqué *jamais*.

**Tableau 4.28** Utilisation du français dans les activités sociales et de loisirs (Q24.2)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Sans objet	1	1,4	1	1,4
Jamais	4	5,4	5	6,8
Rarement	13	17,6	18	24,3
Parfois	17	23,0	35	47,3
Souvent	24	32,4	59	79,7
Toujours	15	20,3	74	100,0
Fréquences manquantes = 3				

La répartition des données pour l'utilisation du français lors des loisirs et des activités sociales a permis de constater que 32,4 % des participants ont déclaré souvent utiliser le français, 20,3 %, toujours ; 23 %, parfois ; 17,6 %, rarement ; et 5,4 %, jamais. La situation ne s'appliquait pas à un seul participant et trois autres n'ont rien précisé.

**Tableau 4.29** Utilisation du français avec vos amis au Québec (Q24.4)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Sans objet	5	6,8	5	6,8
Jamais	11	14,9	16	21,6
Rarement	12	16,2	28	37,8
Parfois	23	31,1	51	68,9
Souvent	13	17,6	64	86,5
Toujours	10	13,5	74	100,0
Fréquences manquantes = 3				

En ce qui concerne l'utilisation du français avec les amis au Québec, la fréquence la plus courante est *parfois*, avec 31,1 %. Plus précisément, 13,5 % ont déclaré utiliser le français *toujours* ; 17,6 %, *souvent* ; 16,2 %, *rarement* ; 14,9 %, *jamais* ;. Cette question ne s'appliquait pas pour 6,8 % des participants, tandis que trois personnes se sont abstenues de répondre. Il est à noter que cette question ne permet cependant pas de connaître l'origine de ces amis et donc, il est impossible de savoir si ces données fournissent des renseignements sur un possible contact avec le FQ.

**Tableau 4.30** Utilisation du français avec vos collègues de travail (Q24.6)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Sans objet	22	30,6	22	30,6
Jamais	6	8,3	28	38,9
Rarement	8	11,1	36	50,0
Parfois	9	12,5	45	62,5
Souvent	12	16,7	57	79,2
Toujours	15	20,8	72	100,0
Fréquences manquantes = 5				

En ce qui concerne l'utilisation du français en contexte professionnel, les données obtenues ont permis de découvrir que 20,8 % des participants ont déclaré *toujours* utiliser cette langue au travail ; 16,7 %, *souvent* et 12,5 %, *parfois*. Dans une moindre mesure, ils ont indiqué utiliser rarement le français (11,1 %), voire jamais (8,3 %). Il est à noter que pour 22 participants, cette question ne s'appliquait pas et que cinq autres n'ont rien indiqué.

**Tableau 4.31** Utilisation du français avec le milieu scolaire de vos enfants (Q24.7)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Sans objet	31	44,9	31	44,9
Jamais	5	7,2	36	52,2
Rarement	3	4,3	39	56,5
Parfois	7	10,1	46	66,7
Souvent	5	7,2	51	73,9
Toujours	18	26,1	69	100,0
Fréquences manquantes = 8				

Comme illustré par le Tableau 4.31, cette question ne s'appliquait pas pour une majorité des répondants (44,9 %). De plus, huit personnes n'ont rien mentionné. Des 69 personnes qui ont répondu, 26,1 % ont indiqué *toujours* utiliser le français dans le milieu scolaire de leur enfant, 7,2 %, *souvent* ; 10,1 %, *parfois* ; 4,3 %, *rarement* et 7,2 %, *jamais*.

**Tableau 4.32** Utilisation du français de façon spontanée (Q24.8)

	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulé
Sans objet	0	0	0	0
Jamais	1	1,4	1	1,4
Rarement	10	13,7	11	15,1
Parfois	23	31,5	34	46,6
Souvent	16	21,9	50	68,5
Toujours	23	31,5	73	100,0
Fréquences manquantes = 4				

De façon spontanée, par exemple, pour demander une information, une direction ou l'heure, les 73 répondants ont affirmé utiliser le français *toujours* (31,5 %) ou *souvent*

(21,9 %); *parfois* (31,5 %); *rarement* (13,7 %) ou *jamais* (1,4 %). Il y avait quatre données manquantes pour cette question.

Un seul commentaire de la Q27 concernait les contacts restreints à l'extérieur de la classe :

*- Je communique seulement avec ma famille, je n'ai donc pas de contact direct avec le français québécois à l'extérieur de la classe. (Q27-P64)*

#### 4.5.2 Résultats des groupes de discussion

En raison de la configuration de notre instrument, aucun item ne concernait directement l'exposition à l'extérieur de la classe. Malgré tout, les participants ont nommé quelques situations de contact quotidien au Québec, soit le bus, le restaurant, la banque, les émissions de télévision et les informations. En ce qui concerne les contacts antérieurs à leur immigration au Québec, mentionnons que quatre participants ont affirmé s'être préparés en visionnant par eux-mêmes des émissions québécoises à la télévision ou via Internet (les Têtes à Claques, les Parent, TV5 monde, Radio Énergie) avant leur arrivée. Un autre participant a mentionné avoir fait des recherches sur Internet qui lui ont permis de découvrir certaines choses telles que la prononciation du /r/.

#### 4.6 Analyses statistiques supplémentaires

Nous avons eu recours à des analyses statistiques afin de faire émerger les données les plus pertinentes en lien avec notre objectif de recherche. Pour ce faire, nous avons mis en relation et comparé de façon exploratoire les données recueillies. Les résultats ci-dessous sont présentés par item analysé. Seules les analyses avec des résultats significatifs sont accompagnées d'un tableau.

#### 4.6.1 Analyses statistiques de la Q24

Les items Q24.1 à Q24.8 concernaient la fréquence d'utilisation du français dans diverses situations. Un test T a été effectué afin de comparer les résultats des participants occupant ou ayant occupé un emploi dans un milieu francophone (exposition extérieure) et ceux n'en ayant jamais occupé par rapport à leur utilisation du français. Nous avons préalablement procédé à un test Levene afin de nous assurer que les résultats étaient normalement distribués (voir Tableau 4.33). Nous observons une différence significative entre le groupe ayant eu ou ayant un emploi ( $M=3,21$ ,  $ET=1,22$ ) et le groupe n'ayant jamais eu d'emploi ( $M=4,06$ ,  $ET=1,03$ ) relativement à la fréquence d'utilisation du français lors d'activités sociales et des loisirs (Q24.2) :  $t(72) = -2,60$ ,  $p = 0,011$ . Nous remarquons également une différence significative entre le groupe ayant occupé un emploi ( $M=2,04$ ,  $ET=1,89$ ) et groupe n'ayant pas occupé d'emploi ( $M=3,53$ ,  $ET=1,81$ ) et les contacts avec les collègues du travail (Q24.6) :  $t(70) = -2,87$ ,  $p = 0,005$ . Ces résultats suggèrent que le fait d'occuper ou d'avoir occupé un emploi dans un milieu francophone a un effet sur la fréquence d'utilisation du français lors d'activités sociales et de loisirs et avec les collègues.

**Tableau 4.332** Utilisation du français et emploi

Test des échantillons indépendants										
Test de Levene sur l'égalité des variances				Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
24.1	Hypothèse de variances égales	2,662	,107	-,105	72	,917	-,0289	,2754	-,5779	,5201
	Hypothèse de variances inégales			-,086	24,077	,922	-,0289	,2934	-,6344	,5766
24.2	Hypothèse de variances égales	3,190	,076	-2,589	72	,011	-,8463	,3264	-1,4988	-,1977
	Hypothèse de variances inégales			-2,633	30,710	,008	-,8463	,2974	-1,4690	-,2416
24.4	Hypothèse de variances égales	3,394	,070	-1,895	72	,062	-,7389	,3000	-1,5163	,0385
	Hypothèse de variances inégales			-2,280	37,073	,028	-,7389	,3241	-1,3936	-,0822
24.6	Hypothèse de variances égales	1,033	,313	-2,889	70	,005	-1,4630	,5204	-2,5309	-,4002
	Hypothèse de variances inégales			-2,943	27,776	,008	-1,4630	,5073	-2,5325	-,4036
24.7	Hypothèse de variances égales	,203	,654	,635	67	,515	,4148	,6338	-,8489	1,6795
	Hypothèse de variances inégales			,631	21,336	,535	,4148	,6574	-,9510	1,7806
24.8	Hypothèse de variances égales	,700	,406	-,840	71	,404	-,2574	,3063	-,8682	,3535
	Hypothèse de variances inégales			-,869	27,926	,392	-,2574	,2962	-,8642	,3495



La corrélation de Pearson effectuée sur les items Q24 et Q5 n'a pas permis d'établir de lien significatif entre la fréquence d'utilisation du français et le nombre de mois passé au Québec. Le même test statistique a été appliqué aux items Q24 et Q25 afin de vérifier les liens entre la fréquence d'utilisation du français et certaines représentations. Encore une fois, aucune tendance n'a pu être établie entre les deux variables.

#### 4.6.2 Analyses statistiques de la Q25

La corrélation de Pearson a permis de décrire la liaison entre les variables des Q25.1 à Q25.6 et le nombre de mois passé au Québec. Toutefois, aucun résultat significatif n'a été dévoilé par ce test.

De même, le test T effectué visant à comparer les groupes ayant suivi des cours dès leur arrivée au Québec et ceux qui n'en ont pas suivi ne présente aucun lien significatif avec les items Q25.1 à Q25.6 portant sur les représentations.

Les tableaux croisés effectués entre les résultats des items Q25.1 à Q25.6 et le type de cours suivi à l'arrivée ne présentent également aucun résultat significatif.

Enfin, le rho de Spearman a été effectué dans le but de déterminer la relation entre les énoncés relatifs aux représentations (Q25) et la fréquence à laquelle les participants ont été exposés en classe à des enseignants québécois. Il y a une corrélation positive entre l'item 25.1 *À partir du moment où les autres francophones de la francophonie utilisent un mot emprunté à une autre langue (par exemple, les termes weekend ou shopping), les Québécois devraient l'utiliser* et la fréquence à laquelle les répondants ont eu des enseignants québécois ( $r_s=0,274$ ,  $p=0,018$ ). C'est donc dire que plus les apprenants ont eu des enseignants québécois, plus ils sont en faveur de l'utilisation des emprunts utilisés ailleurs dans la francophonie. Toutefois, tel que mentionné à la section 4.2.1, la façon dont la question a été formulée ne tient pas compte du fait qu'il existe un équivalent québécois aux exemples proposés (fin de

semaine pour *weekend* ou magasinage pour *shopping*). La question a donc pu être mal interprétée.

**Tableau 4.33** Représentations et enseignants québécois

		14. prof québécois							
Rho de Spearman	14.prof québécois		25.1	25.2	25.3	25.4	25.5	25.6	
	Coefficient de corrélation	1,000	,274*	,014	,009	-,121	,000	-,001	
	Sig. (bilatéral)	.	,018	,900	,941	,312	,999	,993	
	N	76	74	73	74	72	73	72	
25.1	Coefficient de corrélation	,274*	1,000	-,039	,103	,034	,081	,080	
	Sig. (bilatéral)	,018	.	,743	,378	,780	,491	,502	
	N	74	75	74	75	72	74	73	
25.2	Coefficient de corrélation	,014	-,039	1,000	,088	-,048	-,110	,089	
	Sig. (bilatéral)	,900	,743	.	,567	,901	,355	,563	
	N	73	74	74	74	71	73	72	
25.3	Coefficient de corrélation	,009	,103	,088	1,000	,055	,057	,124	
	Sig. (bilatéral)	,941	,378	,567	.	,640	,599	,298	
	N	74	75	74	75	72	74	73	
25.4	Coefficient de corrélation	-,121	,034	-,048	,055	1,000	,205	,050	
	Sig. (bilatéral)	,312	,780	,901	,640	.	,085	,678	
	N	72	72	71	72	72	72	71	
25.5	Coefficient de corrélation	,000	,081	-,110	,067	,205	1,000	,343**	
	Sig. (bilatéral)	,999	,491	,355	,569	,085	.	,003	
	N	73	74	73	74	72	74	73	
25.6	Coefficient de corrélation	-,001	,080	,089	,124	,050	,343**	1,000	
	Sig. (bilatéral)	,993	,502	,563	,298	,678	,003	.	
	N	72	73	72	73	71	73	73	

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le chapitre suivant permettra de synthétiser les résultats détaillés dans ce chapitre et de faire des rapprochements avec les études antérieures.



## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous proposons une interprétation des principaux résultats ainsi qu'une mise en parallèle avec les études menées antérieurement. Afin d'organiser les résultats, ceux-ci sont présentés par question de recherche. Les limites de la recherche et l'apport social et scientifique clôtureront ce chapitre.

Le premier objectif de ce mémoire de maîtrise est de cerner les représentations que les apprenants immigrants suivant un cours de niveau avancé ont du français québécois. Afin d'avoir une image plus complète des représentations, les deux autres objectifs de la recherche concernent les pratiques d'enseignement ainsi que l'exposition que les apprenants ont avec cette variété de français. À titre de rappel, les trois questions de recherche sont :

Q1. Quelles sont les représentations du français québécois chez les adultes immigrants suivant un cours de français langue seconde de niveau avancé à Montréal ?

Q2. Quelles sont leurs représentations de l'enseignement du français québécois ?

Q3. Quelle est leur exposition aux usages du français québécois :

a) à l'intérieur de la classe ?

b) à l'extérieur de la classe ?

Conséquemment, les résultats ont été organisés en fonction des questions de recherche tout en étant mis en parallèle avec les éléments du cadre théorique du Chapitre II. Cette synthèse des représentations contient autant les éléments du questionnaire écrit que ceux issus des groupes de discussion.

### 5.1 Représentations du français québécois

Les participants à notre étude se représentent le FQ comme étant un français difficile à comprendre, notamment en raison de l'accent et des expressions qui constituent, selon eux, les éléments particuliers du FQ. Néanmoins, certains exemples qu'ils considèrent comme étant « québécois » mettent en évidence des phénomènes de l'oral spontané, tels que la chute du *e* ou l'assimilation consonantique, qui ne sont pas uniquement attribuables au FQ (Gadet, 1996, 2007; Ostiguy et Tousignant, 2008). Ce constat met en lumière le fait que les participants associent plus facilement les « écarts » à la norme écrite standard au FQ, et ce, même si l'enseignement explicite des particularités du français oral semble une pratique courante. Dans une mesure légèrement moindre, les participants ont également nommé des traits stigmatisés, notamment oraux telle la diphtongaison.

Autant dans les commentaires provenant des questions ouvertes que dans les propos recueillis dans les groupes de discussion, la compréhension orale semble problématique, alors que les participants ont affirmé pourtant bien comprendre le « français standard », tout comme cela a été prouvé dans les mémoires de recherche de Picard (2012) et Boucher (2012). Les problèmes liés à la compréhension orale en contexte réel ne sont pas spécifiques au FQ (Adami, 2009; Debaisieux, 2009; Durán et McCool, 2003; Mordaunt et Olson, 2010). Toutefois, dans le contexte québécois, cette difficulté semble présente au point où un peu plus de la moitié des répondants du questionnaire écrit conçoivent que les gens ici parlent le québécois plutôt que le français. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Maurais (2008) :

l'appellation *québécois* ayant été choisie par plus de quatre allophones sur cinq pour désigner cette variété de français. En contrepartie, quelques témoins de notre étude ont précisé que, malgré les différences, les Québécois parlaient le français. Ils ont établi le parallèle avec les différentes variétés d'espagnol et par le fait même le caractère pluricentrique de la langue (Pöll, 2005). Une participante a également témoigné de l'évolution de ses représentations grâce aux connaissances relatives au FQ acquises dans le cadre d'un cours universitaire orienté vers le FQ. En ce sens, les cours traitant spécifiquement des particularités du FQ lui ont permis de modifier ses perceptions, tout comme les participants de l'étude de cas d'Arbour (2012) en témoignent.

Une étude plus approfondie des discussions a permis de mettre au jour le fait que la variété standard était associée au français de la France, ce qui rejoint les conclusions de Kircher (2012) et Calinon (2009). Comme le souligne cette dernière, « cette situation concourt à la dépréciation des pratiques linguistiques endogènes perçues à travers le filtre normatif que continue de représenter le français hexagonal » (p. 330). Certains participants ont mentionné douter de l'existence d'un français standard québécois, problématique que Martel et Cajolet-Laganière associent au manque de description du FQ : « La difficulté présente est celle de l'absence de description de ce français standard, ce « français standard » n'existerait pas, se confondant ainsi, pour un certain nombre de personnes, avec le français officiel de la France » (Martel et Cajolet-Laganière, 1993, p.10 cité dans Pöll, 2005, p. 170). De ce fait, le FQ dans notre recherche ne semble pas bénéficier du même statut que le FF, certains participants faisant également référence à un dialecte ou à un français régional ou oral. Le français de la France (ou de Paris) est le premier que la plupart d'entre eux ont admis avoir appris et qui leur a été enseigné dans leur pays d'origine, principalement dans les Alliances françaises. Il semble donc jouir d'une certaine autorité par rapport au FQ. Par ailleurs, en ce qui concerne le vocabulaire, les participants sont plus nombreux à croire que les Québécois devraient adopter les

emprunts utilisés ailleurs dans la francophonie, comme les anglicismes, même s'il existe déjà un terme québécois neutre, ce qui laisse paraître l'ascendance de la variété hexagonale. Nous croyons que ces premiers contacts en milieux institutionnalisés ont participé à la transmission de l'idéologie du standard (Gadet, 2007; Milroy, 2001), dans ce cas-ci un standard qui serait exogène au Québec. Dans un contexte pédagogique, la représentation pluricentrique des langues (Pöll, 2005) présenterait l'avantage de valoriser les différentes variétés de standard tout en évitant de les hiérarchiser, ce qui aurait pour conséquence de diminuer l'insécurité linguistique causée par une norme centrale exogène (Calinon, 2009; Moreau, 1997). Ce modèle apparaît d'autant plus pertinent de nos jours avec l'accroissement de la mobilité des locuteurs et l'augmentation des médias (Gadet, 2007).

Malgré cela, les participants attribuent au FQ une certaine valeur liée à la nécessité, car une nette majorité des participants du questionnaire écrit ont affirmé que, pour être compétent en français au Québec, il fallait connaître les particularités, ce qui confère au FQ des « qualités intégratives indéniables », comme le soulèvent Amireault et Lussier (2008), Calinon (2009) et Arbour (2012).

Quant à la qualité de la langue, à l'instar des résultats obtenus par Tanguay (2014), les participants sont en général d'accord pour dire que les Québécois instruits parlent aussi bien que les Français instruits, même si une forte proportion a préféré ne pas trancher. Nous supposons que le comparatif utilisé a pu influencer les résultats ou que les témoins ont préféré ne pas prendre position sur cette question.

Enfin, parmi les autres caractéristiques attribuées au FQ se trouve la familiarité, un terme connoté positivement dans le sens où le caractère moins formel permet d'être plus à l'aise avec son interlocuteur. Les participants ont également souligné la valeur sociale que prenait la langue au Québec, ce qui rejoint les résultats de Kircher (2012) par rapport au sentiment positif de solidarité. Nous décelons ainsi un prestige latent associé au FQ, en ce sens que des valeurs d'identité de groupe, de sociabilité, de

chaleur humaine apparaissent, faute d'un prestige ouvert (Labov, cité dans Pöll, 2005, p. 186).

## 5.2 Représentations de l'enseignement du français québécois

Les résultats ont mis en lumière que la majorité des participants à notre recherche ont des représentations positives de l'enseignement du FQ. En effet, une plus forte proportion de participants juge intéressante et utile à leur apprentissage l'utilisation de documents audiovisuels leur permettant d'entrer en contact avec les usages du FQ. Aucun n'a accolé les valeurs *inintéressante* ou *inutile* à l'utilisation de ces documents. De plus, le temps consacré à expliquer les différences entre le français parlé au Québec et celui parlé ailleurs dans la francophonie est évalué positivement, et celui employé à enseigner le FQ selon le niveau de formalité est jugé un peu plus favorablement. Les commentaires générés par les questions ouvertes du questionnaire écrit et les propos recueillis lors des groupes de discussion ont dégagé l'importance d'aborder le FQ en classe, tout en valorisant également le rôle crucial que jouent les contacts à l'extérieur de la classe dans l'apprentissage du français au Québec. Malgré tout, pour certains, la présence du FQ en classe est insuffisante, surtout en ce qui concerne les activités visant la compréhension orale, tout comme le rapportent Adami (2009) et Mordaunt et Olson (2010). Selon les résultats de l'étude de Calinon (2010), l'urgence de maîtriser les usages du français standard pour s'intégrer à la société et la pression pour que cette maîtrise soit parfaite laissent peu de place aux aspects culturels (et aux usages du FQ) en classe de langue, ce qui risque potentiellement de limiter le nombre d'interactions auxquelles les apprenants peuvent prendre part. Cependant, pour d'autres participants, la quantité est suffisante, mais ils ont toutefois soulevé certaines limites de la salle de classe, notamment l'impossibilité de remplacer les contacts réels, ce qui met en évidence la dichotomie existante entre l'apprentissage en classe et les contacts authentiques à l'extérieur du contexte scolaire (Amireault, 2007). Il appert également que la majorité des participants croient que



l'on devrait enseigner explicitement le FQ, autant les usages formels qu'informels. Néanmoins, trois participants ont exprimé des réserves quant à la pertinence de l'enseignement du FQ dans le cadre d'un certificat universitaire, évoquant que la place accordée en francisation était suffisante et qu'il fallait se concentrer sur le « français standard ». En ce sens, nous pouvons avancer que, pour ces apprenants, le milieu universitaire représente un lieu de diffusion de la variété scolaire standard, et qu'aborder le FQ dérogerait à ce rôle.

### 5.3 Exposition à l'intérieur de la classe

Une part de l'exposition au FQ en classe provient de l'enseignant pour plus de la moitié des participants au questionnaire écrit qui ont affirmé avoir fréquemment eu des enseignants québécois. Les documents audiovisuels susceptibles d'exposer les apprenants au FQ qui sont les plus prisés par les enseignants sont les chansons, les films et les documentaires, qui ont été nommés par plus de la moitié des participants. Cependant, nous ne connaissons pas la fréquence à laquelle ces documents ont été utilisés. Dans une proportion moindre, mais tout de même considérable, se trouvent également les entrevues et le téléjournal.

Les autres pratiques les plus populaires permettant de se familiariser avec le FQ en classe sont les discussions au sujet du FQ, que ce soit avec un enseignant ou d'autres étudiants ainsi que le jumelage, une pratique également ciblée par un des groupes de discussion. Ce groupe a d'ailleurs soulevé que le jumelage était la pratique permettant le plus de faire un rapprochement entre la théorie et la pratique. Ce point soulevé lors des discussions rejoint les constats de Carignan, Guillot et Deraîche (2015), le jumelage permettant les contacts authentiques, mais également une expérience d'interculturalité stimulante.

En ce qui concerne les pratiques permettant d'aborder formellement le FQ, apparaissent notamment l'enseignement des particularités du FQ, celle des particularités du français oral et l'attention portée sur la variation du vocabulaire. Parmi les autres contacts explicites mentionnés se trouvent certaines activités en classe, telles que la dictée « orale », le travail explicite de compréhension orale à l'aide d'entrevues, le cours de phonétique corrective et le cours d'histoire du Québec avec une portion réservée à la langue.

#### 5.4 Exposition à l'extérieur de la classe

Les données sociodémographiques du questionnaire écrit ont mis en évidence qu'un peu plus de la moitié des participants habitaient dans un quartier majoritairement francophone et que le français constituait la langue la plus couramment parlée en public. Les autres items du questionnaire ont permis de constater que le français était la langue privilégiée pour plus de la moitié des participants qui ont répondu utiliser *toujours* ou *souvent* cette langue dans leurs interactions quotidiennes et de façon spontanée. Une majorité de participants a également dit employer *souvent* le français dans leurs activités sociales et de loisirs. De même, les résultats du test T suggèrent que le fait d'occuper ou d'avoir occupé un emploi dans un milieu francophone a un effet sur la fréquence d'utilisation du français lors des loisirs. Pour les parents, le milieu scolaire de l'enfant constitue pour la majorité d'entre eux un contact avec le français. Pourtant, le rapport *Le Québec rate sa cible* publié en 2016 par l'Institut de recherche en économie contemporaine a dévoilé que le choix du français comme langue d'interaction publique chez les immigrants avait chuté entre 1997 et 2010, de 62,5 % à 43,7 % (Ferretti, 2016, p. 15). De surcroît, un faible pourcentage de participants de notre étude a admis avoir occupé un emploi dans un environnement majoritairement francophone, ce qui est également le cas dans l'étude de Calinon (2010). Cela peut également s'expliquer par le recul du français dans les milieux

professionnels (Ferretti, 2016). Quoi qu'il en soit, les participants ont souligné l'importance de l'exposition à l'extérieur de la classe dans leur apprentissage, tout comme le révélait les études d'Amireault (2007) et Calinon (2009).

## CONCLUSION

Le but de ce mémoire était de cerner les représentations que les immigrants adultes suivant un cours de français langue seconde de niveau avancé ont du FQ et de son enseignement. Afin d'avoir une image plus complète des représentations, nous avons également considéré l'exposition que les apprenants ont avec cette variété de français, à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire. Pour être en mesure d'atteindre ces objectifs, nous avons réalisé une recherche descriptive mixte alliant données quantitatives recueillies à l'aide d'un questionnaire écrit auprès de 77 apprenants et données qualitatives provenant de trois groupes de discussion réunissant dix participants au total. La collecte de données s'est effectuée auprès d'immigrants adultes suivant des cours de français langue seconde dans les écoles de langues de deux universités montréalaises francophones.

Les résultats obtenus montrent que les adultes immigrants de l'étude percevaient le FQ comme un français difficile en raison de l'accent et des expressions. Toutefois, certains traits identifiés comme étant typiquement québécois sont des traits de l'oral spontané, ce qui nous porte à croire que les difficultés sont davantage liées au français oral en général et que les écarts à la norme standard écrite sont plus facilement attribuables au FQ. Nous avons également constaté que le registre standard était davantage associé au FF. Cette ascendance de la variété hexagonale semble provenir des apprentissages antérieurs effectués avant l'arrivée au Québec, ce qui n'est pas le cas de tous les participants à l'étude. De plus, les représentations semblent également se modifier au contact de la langue et de certains cours spécifiques dans le cheminement des immigrants. Enfin, le FQ est également perçu comme une nécessité pour les interactions de tous les jours.

Au terme de notre étude, nous pouvons dire que, malgré quelques réticences, l'enseignement du FQ, autant les usages formels qu'informels, est vu positivement. Cette constatation est corolaire à la nécessité d'interagir français dans la vie de tous les jours. En général, l'utilisation des documents audiovisuels québécois est considérée positivement, même si la quantité est jugée insuffisante. Les participants se sont également montrés favorables à l'enseignement explicite du FQ. Toutefois, ils ont pointé le besoin de se détacher de la théorie pour aller vers la pratique.

En ce qui concerne l'exposition en classe, un peu plus de la moitié des participants ont mentionné l'utilisation de documents authentiques, sans que nous puissions connaître toutefois la fréquence à laquelle ces documents étaient utilisés et leur usage. Les autres pratiques les plus populaires permettant de se familiariser avec le FQ en classe sont les discussions au sujet du FQ, que ce soit avec un enseignant ou d'autres étudiants ainsi que le jumelage. Les participants ont affirmé majoritairement avoir déjà été en contact avec l'enseignement des particularités orales, l'enseignement des particularités du français québécois parlé ainsi que l'enseignement des différences entre le vocabulaire utilisé au Québec et en Europe. Quant à l'exposition à l'extérieur du cadre scolaire, même si nous constatons que le français est la langue privilégiée par plus de la moitié des apprenants dans leurs interactions quotidiennes, peu de participants ont eu de contact avec le FQ par l'entremise d'un emploi. Les tests statistiques supplémentaires n'ont pas permis de dégager de tendances significatives entre certaines réponses obtenues aux questions relatives aux représentations et le nombre de mois passé au Québec et le fait d'avoir suivi des cours avant leur immigration, par exemple. Seul le fait d'occuper ou d'avoir occupé un emploi est en corrélation avec la fréquence d'utilisation du français lors d'activités sociales et des loisirs.

Cette recherche comporte quelques limites. Tout d'abord, bien que la recherche n'avait pas une visée de généralisation, il aurait pu être intéressant pour les groupes

de discussion d'avoir plus de participants ainsi qu'une meilleure représentativité de certains groupes d'immigrants, notamment en provenance de l'Asie ou de l'Afrique du Nord.

Le fait que les participants aient été recrutés de façon volontaire, notamment pour les groupes de discussion, peut avoir influencé l'intérêt qu'ils portaient envers le français ou le sujet de la recherche. De plus, comme l'indiquent Baribeau et Germain (2010), les groupes de discussion, malgré leurs avantages, peuvent limiter le temps que chaque participant a pour approfondir son point. Il se peut donc qu'un individu prenne le monopole de la parole, comme cela s'est produit dans un des groupes. Malgré le fait que les participants étaient tous dans un programme d'étude du français pour non-francophones de niveau avancé, la capacité à s'exprimer lors des groupes de discussion était inégale, ce qui a pu affecter leurs réponses aux questions.

Il se peut également que les participants, par le fait même qu'ils prenaient part à l'étude et malgré la confidentialité, aient souhaité plaire à la chercheuse, ce que l'on nomme biais de désirabilité (Gaudreau, 2011). La présence d'une deuxième chercheuse issue de l'immigration pour animer deux des groupes de discussion a pu diminuer cet effet, mais a pu également créer une inégalité entre les groupes, et ce, malgré les précautions prises dans le protocole d'entretien pour amoindrir ces différences.

Il est à noter que les résultats obtenus sont construits sur la base du discours et ne permettent pas de sonder les comportements réels des participants. Une approche, telle que celle utilisée dans l'étude de Moreau *et al.* (2007), à l'aide d'enregistrements, aurait pu permettre de vérifier si les discours des participants correspondaient à la perception réelle qu'ils avaient de certains usages.

En outre, les instruments auraient pu être construits différemment, permettant de la sorte de cerner plus directement les représentations en fonction des questions de

recherche en distinguant les différents usages du FQ. Il aurait été possible, par exemple, de fournir certains exemples ou extraits de différents usages (dont certains appartiennent au français oral spontané) et de faire sélectionner les traits qu'ils associent au FQ.

À la lumière de nos résultats, voici quelques perspectives de recherches à considérer. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il pourrait être intéressant d'établir un parallèle entre les représentations des apprenants et leur appréciation d'enregistrements de locuteurs du FQ s'exprimant dans divers registres ou de locuteurs francophones d'origines différentes. De même, nous pourrions aussi investiguer du côté de l'oral spontané et de ce qui est perçu comme étant spécifiquement québécois.

Étant donné le cheminement universitaire diversifié des apprenants de notre étude, nous croyons qu'une étude sur les liens entre les représentations et les activités pédagogiques serait pertinente. L'investigation pourrait s'effectuer avant et après les interventions dans un cours (ou une portion de cours spécifique) abordant précisément les particularités du FQ afin d'en vérifier les impacts. De même, il pourrait s'avérer intéressant de sonder les enseignants sur leurs pratiques d'enseignement et sur leur utilisation des divers usages du FQ en salle de classe.

Un prolongement logique de cette étude pourrait être d'approfondir les représentations de participants d'origines culturelles ou de parcours migratoires diversifiés et de tenter d'établir l'origine de leurs représentations. À cet effet, des études de cas pourraient s'avérer efficaces afin d'explorer en profondeur leurs expériences.

Enfin, quant aux apports de cette recherche, mentionnons qu'elle s'inscrit dans la continuité des recherches précédentes faites en éducation et en linguistique au cours des dernières années afin de mieux comprendre les représentations des apprenants.

Elle met également en évidence l'importance d'aborder la diversité linguistique au sein de la francophonie, plus précisément le FQ dans le contexte d'enseignement au Québec. En ce sens, elle vise ultimement à orienter le travail des enseignants.





## ANNEXE A

**Questionnaire sur les représentations du français québécois**

Les objectifs de cette recherche sont de cerner les représentations du français québécois parlé qui sont construites et entretenues à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire chez des adultes immigrants suivant un cours de français de niveau avancé à Montréal.

Répondez aux questions ci-dessous. Soyez assurés que les informations resteront confidentielles. Merci de votre collaboration.

**1. Renseignements sociodémographiques**

1. Sexe : \_\_\_\_\_
2. Âge : \_\_\_\_\_
3. Plus haut degré de scolarité complété :

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Secondaire   | <input type="checkbox"/> Doctorat            |
| <input type="checkbox"/> Collégial    | <input type="checkbox"/> Post-doctorat       |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat | <input type="checkbox"/> Autre (spécifiez) : |
| <input type="checkbox"/> Maîtrise     | _____  |

4. Pays de naissance : \_\_\_\_\_
5. Depuis combien d'années (ou mois) vivez-vous au Québec? \_\_\_\_\_ années \_\_\_\_\_ mois
6. Vous habitez dans un quartier...

- majoritairement francophone  
 majoritairement anglophone  
 majoritairement allophone (autres langues que le français ou l'anglais)

**2. Renseignements linguistiques**

7. Première langue apprise et encore maîtrisée :  
\_\_\_\_\_
8. Langue(s) utilisée(s) le plus fréquemment en public :  
\_\_\_\_\_
9. Langue(s) utilisée(s) le plus fréquemment à la maison :  
\_\_\_\_\_
10. Niveau de connaissance du français **à votre arrivée** au Québec :
  - Aucune connaissance
  - Niveau débutant
  - Niveau intermédiaire
  - Niveau avancé

11. a) Avez-vous suivi des cours de français **avant votre arrivée** au Québec ?

- Oui  
 Non

b) Si oui, à quel endroit ? \_\_\_\_\_

c) Combien de temps ? \_\_\_\_\_ années \_\_\_\_\_ mois

12. a) En plus du cours de français que vous suivez présentement, avez-vous suivi d'autre(s) cours de français au Québec ?

- Oui  
 Non

b) Si oui, lesquels ? Pour quelle certification / diplôme / programme?

c) À quel endroit? \_\_\_\_\_

d) Combien de temps? \_\_\_\_\_ années \_\_\_\_\_ mois

13. a) Avez-vous habité dans un pays francophone **avant votre arrivée** au Québec?

- Oui  
 Non

b) Si oui, à quel endroit ? \_\_\_\_\_

c) Combien de temps? \_\_\_\_\_ années \_\_\_\_\_ mois

### 3. Exposition aux usages du français à l'intérieur du contexte scolaire

14. Parmi tous les enseignants que vous avez eus, à quelle fréquence avez-vous eu des enseignants de français originaires du Québec?

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

15. Quel(s) indice(s) vous permettait de savoir qu'ils étaient originaires du Québec?

- Leur accent  
 Certaines expressions utilisées  
 Leurs prénom et nom de famille  
 Aucune de ces réponses

16. Quels types de documents audio / vidéo faits par des Québécois les enseignants de vos différents cours de français (peu importe leur origine) utilisent-ils en classe?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Le téléjournal               | <input type="checkbox"/> Des entrevues                   |
| <input type="checkbox"/> Des extraits radiophoniques  | <input type="checkbox"/> Des débats politiques           |
| <input type="checkbox"/> Des bulletins de météo       | <input type="checkbox"/> Des documentaires / reportages  |
| <input type="checkbox"/> Des téléromans et téléseries | <input type="checkbox"/> Aucun (passez à la question 18) |
| <input type="checkbox"/> Des films québécois          | <input type="checkbox"/> Autres : _____                  |
| <input type="checkbox"/> Des chansons québécoises     |  |

17. Comment qualifiez-vous l'utilisation des documents audio / vidéo québécois en classe...  
a) par rapport à leur utilité?

Inutile	Peu utile	Utile	Très utile
---------	-----------	-------	------------

b) par rapport à l'intérêt qu'ils suscitent ?

Inintéressant	Peu intéressant	Intéressant	Très intéressant
---------------	-----------------	-------------	------------------

c) par rapport à leur fréquence d'utilisation ?

Insuffisante	Peu suffisante	Suffisante	Trop importante
--------------	----------------	------------	-----------------

18. Cochez les situations qui correspondent à votre situation. Lors de votre parcours scolaire, de quelle(s) façon(s) avez-vous été mis en contact avec les usages du français parlé au Québec?

- Des discussions avec votre enseignant et vos collègues au sujet du français parlé au Québec.
- Un jumelage avec des étudiants francophones.
- Des mises en situation permettant d'interagir selon diverses situations de la vie quotidienne.
- Des références au français québécois et des explications dans les manuels scolaires, par exemple sur les différences entre le vocabulaire employé au Québec et ailleurs.
- Aucune de ces façons
- Autre : \_\_\_\_\_

19. Cochez les cases qui correspondent à votre situation. Lors de votre parcours scolaire (au Québec ou ailleurs), avez-vous déjà eu des enseignants qui vous ont enseigné spécifiquement les aspects suivants?

- L'histoire de la langue française
- Les particularités du français québécois parlé (par exemple, prononcer « tu » avec un s « tsu »)
- Les particularités du français oral en opposition avec l'écrit (par exemple, effacer le « ne » dans la négation ou l'utilisation du « on » à la place du « nous »)
- Les différents types de français parlés dans le monde (par exemple, l'accent ou le vocabulaire)
- Les règles relatives à l'utilisation du « tu » et du « vous » au Québec
- Les différences entre le vocabulaire utilisé au Québec et en Europe (par exemple, pull / chandail)

20. Selon vous, est-ce pertinent de consacrer du temps en classe à expliquer les différences entre le français parlé au Québec et ailleurs dans la francophonie ?

Non pertinent	Assez pertinent	Pertinent	Très pertinent
---------------	-----------------	-----------	----------------

21. Selon vous, est-ce pertinent de consacrer du temps en classe à expliquer les différences entre le français parlé en contexte scolaire / formel au Québec (par exemple, *comment t'appelles-tu?*) et celui parlé de façon spontanée entre deux francophones en contexte informel (par exemple, *c'est quoi ton nom?*)?

Non pertinent	Assez pertinent	Pertinent	Très pertinent
---------------	-----------------	-----------	----------------

22. Avez-vous des commentaires à ajouter concernant l'exposition au français québécois **dans vos cours de français au Québec** ?

---



---



---



---

#### 4. Exposition aux usages du français à l'extérieur du milieu scolaire

23. Avez-vous ou **avez-vous déjà eu** un emploi dans un environnement majoritairement francophone :

- Oui  
 Non

24. Précisez la fréquence à laquelle vous parlez **français** à l'aide de l'échelle suivante. Encerclez le chiffre correspondant à votre choix.

S/O- Sans objet/Ne s'applique pas (1) Jamais (2) Rarement (3) Parfois (4) Souvent (5) Toujours

24.1 Dans vos interactions publiques quotidiennes (ex. restaurants, transports, services, etc.)	S/O	1	2	3	4	5
24.2 Dans vos activités sociales et de loisirs	S/O	1	2	3	4	5
24.3 Quand vous suivez des cours de français	S/O	1	2	3	4	5
24.4 Avec vos amis au Québec	S/O	1	2	3	4	5
24.5 Avec votre famille au Québec	S/O	1	2	3	4	5
24.6 Avec vos collègues de travail	S/O	1	2	3	4	5
24.7 Avec le milieu scolaire de vos enfants (ex. enseignants)	S/O	1	2	3	4	5
24.8 De façon spontanée (ex. heure, direction, information)	S/O	1	2	3	4	5

#### 5. Les représentations

25. Indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacune des affirmations suivantes en encerclant le chiffre correspondant à votre opinion.

(1) *Totalement en désaccord* (2) *En désaccord* (3) *Neutre* (4) *En accord* (5) *Totalement en accord*

25.1 À partir du moment où les autres francophones de la francophonie utilisent un mot emprunté à une autre langue (par exemple les termes weekend ou shopping), les Québécois devraient l'utiliser.	1	2	3	4	5
25.2 Au Québec, les gens instruits parlent aussi bien que les gens instruits en France.	1	2	3	4	5
25.3 Les gens ici parlent le québécois plutôt que le français.	1	2	3	4	5
25.4 Les enseignants devraient parler en classe comme ils le font avec des Québécois francophones.	1	2	3	4	5
25.5 Les enseignants devraient enseigner explicitement (avec des exemples d'utilisation et des explications) les usages du français québécois en classe.	1	2	3	4	5
25.6 Pour être compétent en français au Québec, il faut connaître les particularités du français québécois.	1	2	3	4	5

26. Choisissez 5 mots que vous associez au français parlé au Québec.

- accent  
 amabilité  
 déformé  
 élégant  
 expressif  
 fierté  
 héritage culturel  
 humour  
 important  
 incompréhensible

- anglicisé  
 authentique  
 inventif  
 inutile  
 jolal  
 laid  
 professionnalisme  
 simplifié  
 vulgaire

- chaleureux  
 compliqué  
 autres

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

27. Avez-vous des commentaires à ajouter concernant l'exposition au français québécois à l'extérieur de vos cours de français ?

---

---

---

---

### **5. Invitation à participer à un groupe de discussion**

Accepteriez-vous de participer à un groupe de discussion, avec 2 autres participants, dans le but d'approfondir vos réponses à ce questionnaire ? Cette entrevue de groupe confidentielle sera enregistrée de façon sonore, mais votre identité ne sera jamais révélée.

Si oui, nous vous invitons à contacter la chercheuse responsable, Marie-Hélène Harvey, au courriel suivant : [harvey.marie\\_helene.2@courrier.uqam.ca](mailto:harvey.marie_helene.2@courrier.uqam.ca) ou [mhharvey@hotmail.com](mailto:mhharvey@hotmail.com)

Nous retiendrons les douze premiers participants qui nous contacteront.

Merci de votre participation !



## ANNEXE B

## Protocole des entretiens de groupe

Date : \_\_\_\_\_

Merci d'avoir accepté de participer à cette entretien de groupe qui porte sur les représentations du français québécois parlé qui sont construites et entretenues à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire chez les adultes immigrants. Plus précisément, ces questions permettront d'approfondir celles du questionnaire écrit dans le but de mieux comprendre vos représentations. La recherche n'est pas évaluée, il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse. Tous vos propos sont les bienvenus. Je vous rappelle que cette entrevue est enregistrée à des buts d'analyse, mais toutes les interventions restent confidentielles et anonymes.

Questions principales		Sous-questions
1. D'après vous, qu'est-ce qu'on appelle « français québécois »?	a)	Quelles sont les principales caractéristiques?
	b)	Avez-vous des exemples?
	c)	Parmi les exemples mentionnés, existent-ils des phrases ou des prononciations qui sont typiques aux Québécois et qui devraient être utilisées ou enseignées en classe?
2. Quel(s) mot(s) associez-vous spontanément au français québécois ?	a)	Pouvez-vous expliquer pourquoi ?
3. Trouvez-vous que les professeurs et les cours vous ont suffisamment préparés à communiquer avec les Québécois natifs en situations courantes de la vie quotidienne?	Oui	Avez-vous des exemples spécifiques de ce qu'ils ont fait?
	Non	Comment auraient-ils pu faciliter la transition entre le contexte scolaire et l'extérieur de la classe?
4. Affirmation : C'est important d'arriver à maîtriser le français dans toutes les situations de la vie quotidienne pour être compétent en français. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation?	a)	Pourquoi?
	b)	Est-ce que la salle de classe joue un rôle important dans l'apprentissage des traits non standard?
5. Affirmation : Les enseignants devraient enseigner explicitement les particularités du français québécois en classe. Qu'en pensez-vous?	a)	Quelles particularités devraient, selon vous, être enseignées de façon explicite?

D'autres commentaires?

Merci infiniment pour votre participation!



## ANNEXE C

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre du projet**

Les représentations du français québécois parlé en classe de français langue seconde à Montréal

**But général du projet de recherche**

Vous êtes invités à participer à une étude qui s'intéresse aux représentations du français québécois parlé qui sont construites et entretenues à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire. Ce projet est réalisé dans le cadre du projet de mémoire de Marie-Hélène Harvey, sous la direction de Valérie Amireault, professeure au département de didactiques de langues, à l'Université du Québec à Montréal.

**Tâches demandées au participant**

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire écrit qui portera sur votre profil linguistique, sur votre exposition au français québécois en salle de classe et à l'extérieur du contexte scolaire et sur votre opinion sur certains aspects concernant la langue et son apprentissage. Notez qu'il ne s'agit en aucun cas d'une étude évaluative (aucune bonne ou mauvaise réponse). Ce questionnaire prendra environ 30 minutes et aura lieu en classe.

**Avantages et risques**

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des recherches sur l'enseignement du français langue seconde, plus particulièrement aux adultes immigrants, par une meilleure compréhension des représentations sur la langue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous jugez embarrassante sans avoir à vous justifier.

**Anonymat et confidentialité**

Les informations que vous donnez dans le questionnaire sont confidentielles et seules la responsable du projet et sa directrice de recherche, Valérie Amireault, auront accès à vos réponses et commentaires. Les réponses et votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données et les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

**Participation volontaire**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans aucune justification. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis seront détruits.

**Remerciements**

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

### Questions sur le projet ou sur vos droits?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 514 987-3000 # 2077 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Valérie Amireault, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) par courriel à : cerpe3@uqam.ca.

### Signatures

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer.

Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant :

\_\_\_\_\_

Date :

\_\_\_\_\_

Nom :

\_\_\_\_\_

Prénom :

\_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet :

\_\_\_\_\_

Date :

\_\_\_\_\_

Marie-Hélène Harvey  
Étudiante chercheuse  
5228, avenue Casgrain  
Montréal (Québec) H2T 1W9  
Téléphone : 514-898-3137  
Courriel : harvey.marie\_helene.2  
@courrier.uqam.ca

Valérie Amireault, Ph.D.  
Professeure, Département de didactique des  
langues  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal  
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville  
Montréal (Québec) H3C 3P8  
Téléphone: 514 987-3000 #2077  
Courriel: amireault.valerie@uqam.ca

## APPENDICE D

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre du projet**

Les représentations du français québécois parlé en classe de français langue seconde à Montréal

**But général du projet de recherche**

Vous êtes invités à participer à une étude qui s'intéresse aux représentations du français québécois parlé qui sont construites et entretenues à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire. Ce projet est réalisé dans le cadre du projet de mémoire de Marie-Hélène Harvey, sous la direction de Valérie Amireault, professeure au département de didactiques de langues, à l'Université du Québec à Montréal.

**Tâches demandées au participant**

Votre participation consistera à participer à une discussion de groupe, et ainsi à donner votre opinion sur votre expérience passée en tant qu'apprenant de français langue seconde. Notez qu'il ne s'agit en aucun cas d'une étude évaluative (aucune bonne ou mauvaise réponse). Cette discussion avec deux autres participants sera enregistrée numériquement (audio seulement) et prendra environ 30 minutes de votre temps. Le lieu et l'heure de la discussion sont à convenir avec la responsable de la recherche. La transcription sur le support informatique ne permettra pas de vous identifier.

**Avantages et risques**

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des recherches sur l'enseignement du français langue seconde, plus particulièrement aux adultes immigrants, par une meilleure compréhension des représentations sur la langue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous jugez embarrassante sans avoir à vous justifier.

**Anonymat et confidentialité**

Les informations que vous donnez lors de l'entretien de groupe sont confidentielles et seuls la responsable du projet et sa directrice de recherche, Valérie Amireault, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

**Participation volontaire**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans aucune justification. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements qui auront été recueillis seront détruits.

**Questions sur le projet ou sur vos droits?**

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro 514 987-3000 # 207 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche, Valérie

Amireault, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) par courriel à : cerpe3@uqam.ca.

### Remerciements

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

### Signatures

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer.

Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nom :

Prénom :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet :

Date :

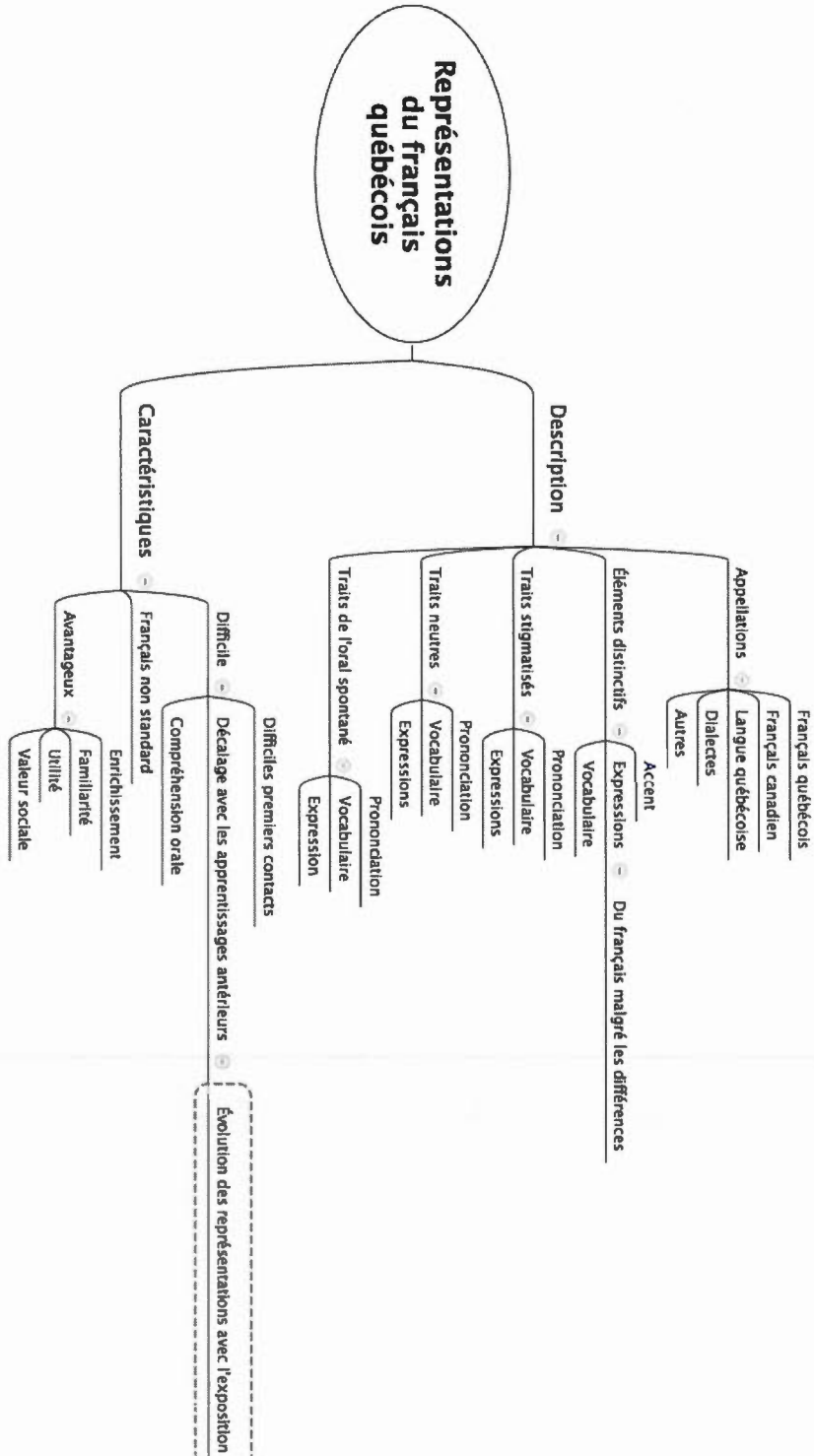
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

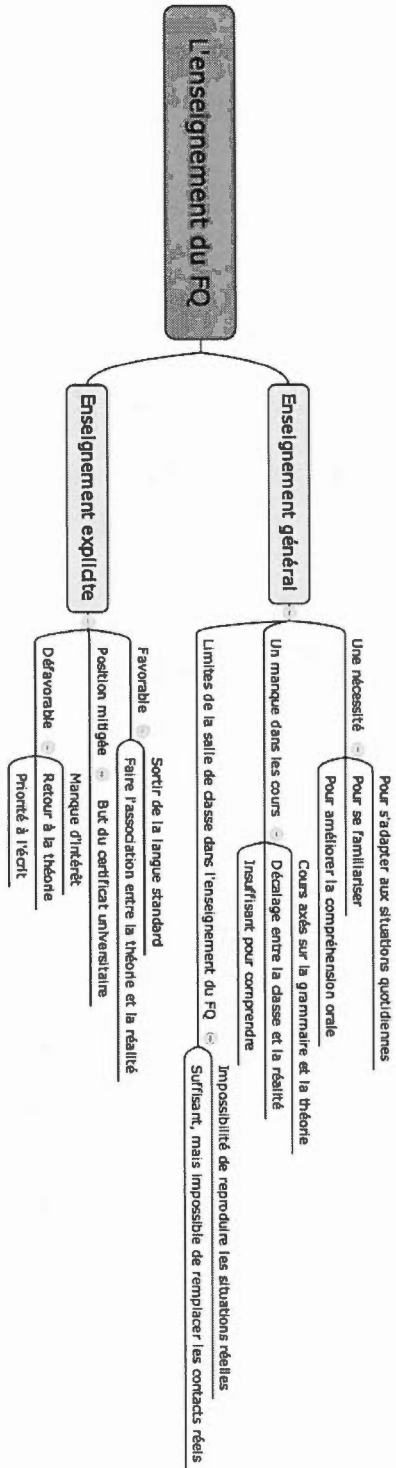
Marie-Hélène Harvey  
Étudiante chercheuse  
5228, avenue Casgrain  
Montréal (Québec) H2T 1W9  
Téléphone : 514-898-3137  
Courriel : harvey.marie\_helene.2  
@courrier.uqam.ca

Valérie Amireault, Ph.D.  
Professeure, Département de didactique des  
langues  
Faculté des Sciences de l'éducation  
Université du Québec à Montréal  
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville  
Montréal (Québec) H3C 3P8  
Téléphone: 514 987-3000 #2077  
Courriel: amireault.valerie@uqam.ca

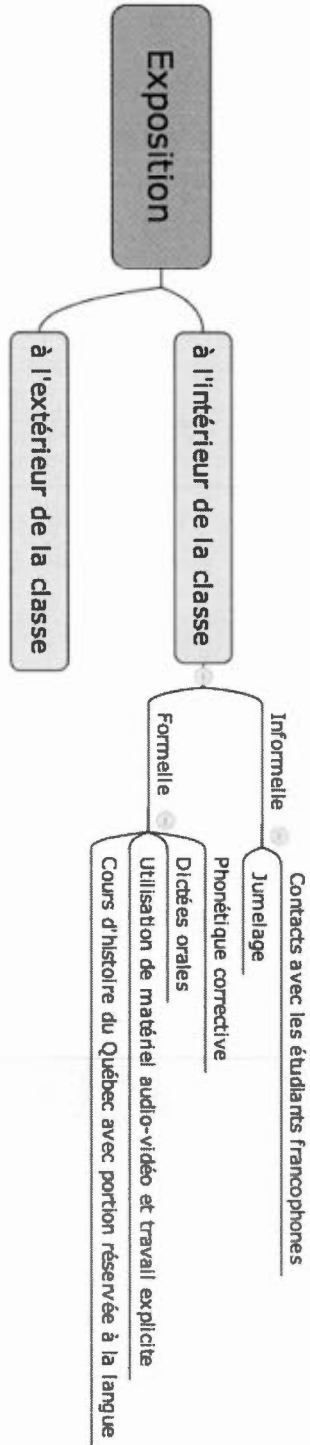
APPENDICE E



## APPENDICE F



APPENDICE G



## BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges CRAPEL*, 31, 159-172.
- Adami, H. et Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Universitaires Septentrion.
- Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. (Thèse de doctorat). Université McGill.
- Amireault, V. et Lussier, D. (2008). *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise: étude exploratoire*. Québec: Office québécois de la langue française.
- Arbour, M.-È. (2012). *L'enseignement du français langue seconde en contexte québécois: quelle place est réservée à la variété québécoise et quels sont les préjugés à son endroit?* (Essai). Université de Sherbrooke.
- Archambault, A. et Corbeil, J.-C. (1982). *L'Enseignement du français, langue seconde, aux adultes; description de l'organisation administrative et pédagogique, réflexion sur certains problèmes linguistiques et culturels sous-jacents*. Québec: Conseil de la langue française.
- Armstrong, N. (1996). Variable deletion of French/l: linguistic, social and stylistic factors. *Journal of French Language Studies*, 6(01), 1-21.
- Armstrong, N. (2002). Variable deletion of French ne: a cross-stylistic perspective. *Language Sciences*, 24(2), 153-173.
- Ashby, W. J. (1991). When does variation indicate linguistic change in progress? *Journal of French Language Studies*, 1(01), 1-19.
- Ashby, W. J. (1992). The variable use on versus tu/vous for indefinite reference in Spoken French. *Journal of French Language Studies*, 2(02), 135-157.
- Auger, J. (2002). Pedagogical norm and functional competence. *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching: Studies in honour of Albert Valdman*, 5, 81.



- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Beaulieu, S. (2016). Prescriptivism and French L2 instruction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(3), 274-285.
- Benzakour, F. (2004). Les stéréotypes associés aux constructions sur la langue dans le contexte d'immigration récente au Québec. *Québec français*, 132, 65-67.
- Bergeron, L. (1980). *Dictionnaire de la langue québécoise*. Montréal: VLB éditeur.
- Bertrand, M. (1999). *Perceptions du traitement accordé aux québécois dans l'enseignement du français aux immigrants dans la région de Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Bigot, D. et Papen, R. (2013). Sur la «norme» du français oral au Québec (et au Canada en général). *Langage et société*, 146(4), 115-132.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanche-Benveniste, C. et Bilger, M. (1999). Français parlé-oral spontané. Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*, 4(2), 21-30.
- Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/4827/>.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique: territoire et objets*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bürki, A., Ernestus, M. et Frauenfelder, U. H. (2010). Is there only one “fenêtre” in the production lexicon? On-line evidence on the nature of phonological representations of pronunciation variants for French schwa words. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 421-437.

- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue: le cas des immigrants à Montréal*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'UdM [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINON\\_Anne-Sophie\\_2009\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINON_Anne-Sophie_2009_these.pdf).
- Carignan, N., Guillot, M.-C. et Deraîche, M. (2015). *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques.
- Corbeil, J.-C. (1982). Myrtille ou bleuët: les Québécois devant la norme. *Le Français dans le Monde*, 169, 56-60.
- Côté, M.-H. et Milne, P. (2009). Les relations France-Québec: insertion de schwa vs réduction des groupes consonantiques. *Journées PFC-MSH*.
- Côté, M.-H. et Morrison, G. S. (2007). The nature of the schwa/zero alternation in French clitics: experimental and non-experimental evidence. *Journal of French language studies*, 17(02), 159-186.
- Coveney, A. (1998). Awareness of linguistic constraints on variable ne omission. *Journal of French Language Studies*, 8, 159-188.
- Coveney, A. (2002). Variability in spoken French: A sociolinguistic study of interrogation and negation. *Language in Society*, 28(1), 130-134.
- Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus: un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 36-56.
- Detey, S. M. J. (2010). Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE: le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. Dans O. S. Bertrand, I. (dir.), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (p. 1-15). Paris: Éditions de l'École Polytechnique.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.
- Duda, R. et Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 86-106.

- Durán, R. et McCool, G. (2003). If this is French, then what did I learn in school? *The French Review*, 77(2), 288-299.
- Etienne, C. et Sax, K. (2009). Stylistic variation in French: Bridging the gap between research and textbooks. *The Modern Language Journal*, 93(4), 584-606.
- Ferretti, J. (2016). Le Québec rate sa cible: Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants. Un portrait: Institut de recherche en économie contemporaine.
- French, L. M. et Beaulieu, S. (2016). Effects of sociolinguistic awareness on French L2 learners' planned and unplanned oral production of stylistic variation. *Language Awareness*, 1-17.
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile: oral/écrit. *Tranel*, 25, 13-27.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris: Éditions Ophrys.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Guérin, E. (2008). *Le "français standard": une variété située?* Communication présentée Congrès Mondial de Linguistique Française.
- Gueunier, N. (2003). Attitudes and Representations in Sociolinguistics: Theories and Practice. *International Journal of the Sociology of Language*, 160, 41-62.
- Hesse-Biber, S. N. et Leavy, P. (2010). *The practice of qualitative research*. New York: Sage.
- Institut de la statistique du Québec. (2015). Naissances et fécondités *Le bilan démographique du Québec 2015*. Québec.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Sociologie d'aujourd'hui*, 7, 45-78.
- Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e éd.° éd.). Sherbrooke: Editions du CRP.
- King, R., Martineau, F. et Mougeon, R. (2011). The interplay of internal and external factors in grammatical change: First-person plural pronouns in French. *Language*, 87(3), 470-509.

- Kircher, R. (2009). *Language attitudes in Quebec: A contemporary perspective*. (Thèse de doctorat). Université Queen Mary.
- Kircher, R. (2012). How pluricentric is the French language? An investigation of attitudes towards Quebec French compared to European French. *Journal of French Language Studies*, 22(03), 345-370.
- Laur, E. (2002). La qualité, le statut et la perception du français au Québec Dans B. R. Y. Bourhis (dir.), *L'Aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française*. Québec: Office québécois de la langue française.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Ludi, G. (1992). French as a pluricentric language (*Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* (p. 149-178). Berlin et New York: Mouton de Gruyter.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15(3), 263-287.
- Martel, P. et Cajolet-Laganière, H. (1995). Oui... au français québécois standard. *Interface*, 16(5 septembre-octobre), 14-24.
- Martel, P. et Cajolet-Laganière, H. (1996). *Le français québécois: usages, standard et aménagement*. Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture.
- Martineau, F. et Mougeon, R. (2003). A Sociolinguistic Study of the Origins of ne Deletion in European and Quebec French. *Language*, 79(1), 118-152.
- Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme*. Québec: Office québécois de la langue française. Récupéré à [https://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/etude\\_07.pdf](https://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/etude_07.pdf)
- Mercier, L. (2002). *Le français, une langue qui varie selon les contextes*. Communication présentée Le français, une langue à apprivoiser. Textes des conférences prononcées au Musée de la civilisation (Québec, 2000-2001) dans le cadre de l'exposition "Une grande langue: le français dans tous ses états".
- MIDI (2015). *Rapport annuel de gestion*. Québec: Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Récupéré à [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport\\_annuel-2013-2014.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport_annuel-2013-2014.pdf)

- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of sociolinguistics*, 5(4), 530-555.
- Mordaunt, O. G. et Olson, D. W. (2010). Listen, listen, listen and listen: building a comprehension corpus and making it comprehensible. *Educational Studies*, 36(3), 249-258.
- Moreau, M.-L. (1997). Les types de normes. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique, Concepts de base* (p. 218-223). Belgique: Mardaga.
- Moreau, M.-L., Bouchard, P., Ministère de la communauté française de Belgique et Service de la langue française (2007). *Les accents dans la francophonie: Une enquête internationale*. Fernelmont: Éditions E.M.E.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Presses universitaires de France.
- Nadasdi, T., Mougeon, R. et Rehner, K. (2005). Learning to Speak Everyday (Canadian) French. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 61(4), 543-561.
- OLF (1985). *Énoncé d'une politique linguistique relative aux québécoisismes*. Montréal / Québec: Office de la langue française.
- Ostiguy, L. et Tousignant, C. (2008). *Les prononciations du français québécois: Normes et usages*. Montréal: Guérin universitaire.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Picard, G. (2012). *La compréhension orale des registres standard et familier chez des apprenants adultes en francisation de la région de Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/5204/>.
- Poirier, C. (1998). *Dictionnaire historique du français québécois*. Presses de l'Université Laval.
- Pöll, B. (2005). *Le français langue pluricentrique*. Frankfurt: Lang.
- Poplack, S. et Walker, D. (1986). Going through (l) in Canadian French. *Diversity and Diachrony*. Amsterdam: Benjamins, 173-198.

- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154(2), 6-19.
- Québec (2011). *Programme-cadre de français pour les adultes immigrants au Québec*. Québec: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Récupéré à <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Programme-cadre-francais.pdf>
- Québec. Secrétariat à la politique linguistique (2011). *Portrait de la situation linguistique*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré à <http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/portrait/>
- Rehner, K. et Mougeon, R. (1999). Variation in the Spoken French of Immersion Students: To ne or Not to ne, That Is the Sociolinguistic Question. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 56(1), 124-154.
- Reinke, K. (2005). *La langue à la télévision québécoise: aspects sociophonétiques*. Montréal: Office québécois de la langue française.
- Remysen, W. (2003). Le français au Québec: au-delà des mythes. *Romanesque*, 28(1), 28-41.
- Remysen, W. (2004). La variation linguistique et l'insécurité linguistique. Le cas du français québécois. Dans P. Bouchard (dir.), *La variation dans la langue standard. Actes du colloque tenu les 13 et 14 mai 2002 à l'Université Laval dans le cadre du 70e Congrès de l'ACFAS* (Vol. 13, p. 23-36). Québec: Office québécois de la langue française.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française* 16(1), 4-28.
- St-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française.
- Statistique Canada (2011). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens, 2011*. Ottawa. Récupéré à <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=98-314-X2011001&lang=fra>
- Tanguay, N. (2014). *Langue maternelle et identité: évolution et complémentarité dans l'apprentissage d'une langue seconde*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/7019/>.

- Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL*, 31, 91-111.
- Valdman, A. (2003). The Acquisition of Sociostylistic and Sociopragmatic Variation by Instructed Second Language Learners: The Elaboration of Pedagogical Norms. Dans C. Blyth (dir.), *The sociolinguistics of foreign language classrooms: contribution of the native, the near-native, and the non-native speaker* (p. 57-78). Boston: Heinle Thomson.
- Van Compernelle, R. A. et Williams, L. (2012). Teaching, learning, and developing L2 French sociolinguistic competence: A sociocultural perspective. *Applied linguistics*, 409-427.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Verreault, C. (2000). Français international, français québécois ou joul: quelle langue parlent donc les Québécois? *Produire la culture, produire l'identité*, 119-131.
- Vézina, R. (2009). *La question de la norme linguistique*. Conseil supérieur de la langue française.
- Vincent, D., Malo, H. et Grenier, L. (1982). *Pressions et impressions sur les sacres au Québec*. Gouvernement du Québec, Office de la langue française.
- Vincent, D. et Sankoff, D. (1992). Punctors: A pragmatic variable. *Language Variation and Change*, 4(02), 205-216.