

Rapport présenté au Conseil de la langue française
du Gouvernement du Québec

**ASPECTS DU FRANÇAIS ORAL DES FUTURS
ENSEIGNANTS : UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE**

**Flore Gervais, UdeM
Luc Ostiguy, UQTR
Christophe Hopper, UdeM
Monique Lebrun, UQÀM
Clémence Préfontaine, UQÀM**

Dépôt légal – 2001
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-550-37031-7

Aspects microstructurels du français oral des futurs enseignants

**Rapport préparé pour le
Conseil de la langue française
du Gouvernement du Québec
par**

Flore Gervais

Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Luc Ostiguy

Département de français de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Christophe Hopper

Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Monique Lebrun

Département de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal

Clémence Préfontaine

Département de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal

Novembre 2000

Remerciements

Nous tenons à souligner tout particulièrement le travail de nos assistantes de recherche, Jaël Héroux et Annick Hingray, pour la rigueur avec laquelle elles ont dépouillé les enregistrements sonores et ont effectué la saisie informatique des données.

Nous tenons aussi à souligner l'importante participation à ce projet de Philippe Ranger, qui a non seulement réalisé les analyses statistiques, mais qui a aussi participé à notre réflexion en nous prodiguant de pertinents conseils.

À ces personnes qui ont collaboré à la qualité de notre recherche, nous disons le plus sincère « Merci ! »

Table des matières

Liste des tableaux	ii
Liste des annexes	iii
1 Problématique	1
1.1 L'oral en question chez les futurs enseignants	1
1.2 Importance de l'oral en général et de l'oral soutenu en particulier	2
1.3 Initiatives institutionnelles et recherches en oral	3
1.4 Questions de recherche	4
2 Cadre théorique	7
2.1 La variation linguistique en langue parlée	7
2.2 Connotation plurielle de la norme linguistique	8
2.3 Une norme de référence québécoise à enseigner	9
3 Méthodologie	13
3.1 Population	13
3.2 Collecte des données	14
3.3 Saisie des données	17
3.4 Analyse des données	19
3.5 Catégories de variation linguistique	20
4 Résultats	25
4.1 Production de variantes familières par les futurs enseignants	25
4.1.1 Liste de catégories de variation linguistique	25
4.1.2 Catégories de variation linguistique en ordre de fréquence	25
4.1.3 Catégories de variation linguistique en ordre de fréquence par producteur	28
4.2 Production de variantes familières par groupes de futurs enseignants	29
4.3 Production des variantes soutenues par les futurs enseignants	31
4.4 Synthèse	33
5 Conclusion	35
Références	39

Liste des tableaux

Tableau 3.1	Distribution des futurs enseignants au secondaire en fonction de l'institution universitaire, de la discipline enseignée et de l'appartenance sexuelle	14
Tableau 3.2	Distribution des futurs enseignants au primaire en fonction de l'institution universitaire et de l'appartenance sexuelle	14
Tableau 3.3	Liste des catégories de variation linguistique	17
Tableau 4.1	Catégories de variation linguistique en ordre de fréquence globale de leurs variantes familières produites par les futurs enseignants	26
Tableau 4.2	Catégories de variation linguistique en ordre de fréquence par producteur	28
Tableau 4.3	Catégories de variation linguistique les plus fréquentes par groupe et en ordre selon le pourcentage de producteurs	30
Tableau 4.4	Taux d'utilisation des variantes soutenues de trois catégories de variation chez les futurs enseignants et chez des locuteurs tout-venant	32
Tableau 4.5	Taux de production des variantes soutenues des futurs enseignants selon le programme d'études, la matière enseignée et l'appartenance sexuelle, et signification des différences entre les groupes	33

Liste des annexes

Annexe 1	Situations de production orale	43
Annexe 2	Liste des catégories de variation linguistique. Première version	45
Annexe 3	Liste des catégories de variation linguistique	47
Annexe 4	Variantes familières en ordre de fréquence par décile selon le total individuel d'emplois familiers	65
Annexe 5	Liste des trois catégories de variation linguistique dont les variantes soutenues ont fait l'objet d'une analyse particulière	71
Annexe 6	Taux de production comparatifs des variantes soutenues et familières dans les trois catégories où l'on a fait cette analyse, et différences entre les groupes	73

1

Problématique

1.1 L'oral en question chez les futurs enseignants

Extrait d'une lettre de Robert Dubuc à Jacques Maurais, le 28 mars 1997 (Maurais, 1999: 126-127):

Si nos maîtres enseignent mal le français, c'est qu'ils le connaissent mal parce qu'ils n'ont pas reçu une formation adéquate pour le bien enseigner. Une solide formation en français devrait être exigée de tous les enseignants et tout particulièrement des professeurs de français, tant pour l'oral (c'est nous qui soulignons) que pour l'écrit (...). Les maîtres doivent devenir des modèles de langue.

Cette déclaration de Dubuc est, il va de soi, polémique, mais elle a l'avantage de nous interpeller et de permettre d'amorcer une problématique sur la qualité de la langue, et notamment sur celle de l'oral. Revenons sur ses principales affirmations. La première phrase renferme trois assertions qu'il associe en chaîne logique de cause à effet: 1) nos enseignants « n'ont pas reçu une formation adéquate pour ... bien enseigner (le français) », parce qu' 2) « ils le connaissent mal »; et c'est pourquoi 3) « ils l'enseignent mal ».

Le reste de la déclaration de Dubuc pose des postulats auxquels nous ne pouvons que souscrire: il faut que nos enseignants, tant professeurs de français que des autres matières reçoivent « une solide formation; cette solide formation doit prendre en compte le français tant oral qu'écrit »; il faut aussi souhaiter que les enseignants soient des « modèles de langue ».

Une telle déclaration touche effectivement à des cordes sensibles, mais son peu de nuances laisse dans l'ombre des aspects de la question qui mériteraient pourtant qu'on s'y attarde. Par exemple, de quels enseignants s'agit-il? des enseignants récemment diplômés ou depuis longtemps? des enseignants de quel ordre d'enseignement? tous les enseignants ou seulement une fraction d'entre eux?

Dans cette problématique, nous ferons valoir l'importance, pour la réussite de toute l'entreprise éducative, de la qualité de cet aspect de la langue orale, que nous appellerons pour les besoins de cette recherche « l'oral soutenu », registre de langue socialement valorisé. Nous ferons ensuite le point sur les initiatives institutionnelles et les recherches dans le domaine de l'oral en formation des enseignants. Enfin, à l'issue de cette réflexion, nous formulerons les questions qui motivent notre propre recherche.

1.2 Importance de l'oral en général et de l'oral soutenu en particulier

S'il est aisé de reconnaître avec Corbeil (1993) que l'école doit se préoccuper de munir les élèves d'un outil polyvalent qui leur permettra de s'exprimer de façon appropriée en toutes circonstances, de façon corollaire, il est aussi aisé de reconnaître que l'enseignant (le masculin désigne ici tant les femmes que les hommes) doit être un modèle de langue pour ses élèves, comme le souhaitait Dubuc, tant pour l'oral que pour l'écrit.

De plus, pour le futur enseignant, la maîtrise de la langue orale revêt une importance didactique primordiale. En effet, la langue orale constitue le médium qui, en salle de classe, prédomine sur tous les autres modes de communication (Gervais, Lemoyne et Noël-Gaudreault, à paraître), pour transmettre les connaissances, pour organiser les tâches, pour réguler les conduites et enfin pour institutionnaliser les savoirs, c'est-à-dire pour transformer les connaissances en savoirs reconnus par l'institution (Brousseau, 1996). Par ailleurs, la langue orale est, pour la majorité des enseignants, un objet d'étude en soi, et peu importe la matière à enseigner, un outil qui sert à penser et à faire penser, à explorer l'univers du savoir et à témoigner de son appartenance à sa communauté culturelle.

Bien que les compétences attendues en langue orale soient de plusieurs ordres, l'inquiétude par rapport aux compétences des futurs maîtres à la sortie des universités semble davantage porter à l'heure actuelle sur leur capacité à utiliser le registre de langue socialement valorisé et normalement attendu chez l'enseignant dans sa pratique professionnelle. Dès lors, nous devons convenir, avec Corbeil (1993), de l'importance de développer chez les futurs enseignants la maîtrise de la langue orale soutenue.

Gervais (2000) justifie en particulier l'importance d'évaluer la langue orale des futurs enseignants, par des motifs qui sont de l'ordre tant des attentes sociales et des nécessités pédagogiques que des grandes politiques institutionnelles. À ce propos, la ministre Louise Beaudoin, responsable de l'application de la Charte de la langue française, rappelait explicitement dans une proposition de politique linguistique « que l'établissement de formation des maîtres doit vérifier, chez tous les candidats et toutes les candidates, indépendamment de la matière qu'ils se préparent à enseigner, la maîtrise de l'usage standard du français au Québec et la faire acquérir au besoin » (Gouvernement du Québec, 1996: 69).

Par ailleurs, cet enseignement à l'école primaire ou à l'école secondaire ne s'est pas fait de façon structurée ces vingt dernières années. En effet, ce volet oral du programme de 1979 du ministère de l'Éducation pour le primaire n'offre aucun contenu linguistique spécifique à faire observer ou acquérir à l'élève, et qui pourrait concrétiser ce qui est qualifié de français québécois correct; aucun élément précis, donc, susceptible de nourrir l'enseignement de l'oral. Dans le *Programmes d'études — Le français* de 1994, on propose un certain contenu linguistique, à savoir quelques catégories d'éléments d'ordres lexical, syntaxique et prosodique, en lien avec certaines intentions de communication. Toutefois, il

n'y a encore aucun élément de nature phonologique ou morphologique propre à l'oral et il n'y a plus aucune référence au développement d'habiletés relatives à l'utilisation des registres de langue (Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure, 1999).

L'absence ou la quasi-absence de contenus linguistiques spécifiques à l'oral dans les programmes ministériels québécois du primaire de 1979 et de 1994 (ainsi que dans ceux du secondaire de 1980 et de 1995) pourrait s'expliquer historiquement, d'une part, par une réaction des pédagogues et des linguistes québécois à l'hypercorrection qu'entraînait l'adoption du français standard européen comme modèle linguistique et, d'autre part, par le désir chez ces derniers de ne pas condamner le français parlé au Québec (Gagné, 1979). Lors du congrès de l'Association québécoise des professeurs de français de l'automne 1977, il avait été résolu que « (...) la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle » (*Québec français*, N° 28: 11). Malgré cette résolution, les programmes de 1979 et de 1994 sont pourtant parus sans que ne soient spécifiés des contenus linguistiques d'apprentissage du registre soutenu du français oral québécois. Cela peut s'expliquer dans la mesure où l'on ne disposait pas, sur le plan linguistique, d'une définition opérationnelle de ce que pourrait être le français québécois oral standard.

Toutefois, le programme révisé de 2000 pour le primaire propose des éléments linguistiques du « français québécois oral standard » à faire utiliser aux écoliers.

L'utilisation des termes « langue orale soutenue » ou « oral soutenu », que nous utilisons dans ce rapport, correspond à ce que d'autres auteurs ou organismes, ayant abordé récemment la question relative à la norme pédagogique au Québec, appellent « bon usage du français au Québec » (Corbeil, 1993), « français oral soutenu » (Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure, 1999), « usage standard du français au Québec » (Gouvernement du Québec, 1996), « français québécois oral standard » (ministère de l'Éducation, 2000) et même « français standard » (Maurais, 1999; Ouellon, 1999). Les formes linguistiques caractérisant la langue orale soutenue seront dites « variantes soutenues »; celles caractérisant une langue orale non soutenue, « variantes familières ».

1.3 Initiatives institutionnelles et recherches en oral

La préoccupation pour la qualité de la langue chez les futurs enseignants s'est traduite dans un premier temps par des études sur leur compétence à l'écrit (par exemple, Gervais et Noël, 1986; Roy, Lafontaine et Morin, 1990) et a conduit progressivement à de nouvelles pratiques et politiques visant à améliorer leur maîtrise de la langue écrite. Ce n'est que plus tard, au début des années quatre-vingt-dix, qu'on s'est préoccupé de la qualité de la langue orale.

Du temps des écoles normales, on donnait aux futurs enseignants des cours de diction. C'était à une époque où non seulement la norme prescriptive était exogène (Brent, 1999:

129), mais où l'on croyait aux bonnes vieilles méthodes coercitives. À l'ère de la fierté joualisante, la formation des enseignants étant dorénavant passée à l'université (en 1969, soit un an après *Les Belles-Sœurs*), de tels cours ont été relégués aux oubliettes. Le volet « oral » des programmes de formation des maîtres pouvait laisser croire que, par exemple, l'enseignant de français n'avait besoin que de naturel et d'expressivité pour aborder les activités d'expression et de communication orales. Déjà, en 1985, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) mettait en branle l'opération d'évaluation de la qualité de la langue écrite des universitaires. L'intérêt s'est reporté plus particulièrement sur la langue des futurs enseignants. Toutes les facultés de formation des enseignants évaluent maintenant leur qualité de la langue écrite et imposent tests et mesures de remédiation. Durant longtemps, cependant, on a passé sous silence la qualité de la langue orale utilisée pour enseigner.

Certaines universités ont, depuis, élaboré des structures institutionnelles et des grilles d'évaluation de la compétence de leurs étudiants à communiquer dans un français oral soutenu, et des activités de consolidation de cette compétence ont été mises sur pied. La grille de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), utilisée à l'Université du Québec à Montréal, est divisée en quatre volets: la voix (diction et faits prosodiques), la langue (morphologie, syntaxe et lexicque), la compétence discursive (cohérence du discours) et la compétence communicative (registre et interaction). Celle de Gervais, Laurier et Paret (1994), utilisée à l'Université de Montréal, comporte cinq parties qui recourent, pour l'essentiel, les composantes de la première. Les dispositifs de l'évaluation de l'oral soutenu mis en place par ces deux universités font l'objet de rapports et d'articles. Pour ne citer que les plus récents écrits, mentionnons l'article de Lebrun et Préfontaine (1999) et celui de Gervais (2000).

Dans une étude exploratoire (manuscrit non publié), seule recherche descriptive sur la langue parlée de futurs enseignants, Ostiguy et Gagné font état des difficultés de quelques futurs enseignantes à utiliser des variantes soutenues en situation de stage d'enseignement, là où elles sont le plus susceptibles d'utiliser un tel registre. En situation où elles ont à animer une leçon devant une classe d'élèves du primaire et du secondaire, ces dernières tendent à éviter l'utilisation en classe de variantes familières de phonèmes ou de morphèmes les plus stigmatisées au Québec, comme la diphtongaison de la voyelle [ɑ:] (claousse / classe), mais utilisent tout de même un certain nombre d'autres variantes jugées familières, comme la variante a du pronom sujet elle. Toutefois, la taille restreinte de l'échantillon composé uniquement de sujets féminins n'a pas permis aux auteurs de généraliser les résultats de leur étude.

1.4 Questions de recherche

Malgré un consensus social et didactique sur l'importance de la maîtrise de l'oral soutenu chez les futurs enseignants et en dépit de certaines initiatives d'évaluation institutionnelles, et compte tenu de l'absence de recherche approfondie dans le domaine, nous avons

peu de données quant à la langue orale des futurs enseignants quand ils ont à communiquer en situation exigeant l'utilisation d'une langue plus soutenue.

De telles données pourraient être utiles, notamment en formation des maîtres. L'élaboration d'outils d'évaluation et de perfectionnement des performances en langue orale soutenue des futurs enseignants, encore plus précis que ceux qui existent, requiert l'identification des variantes familières que les futurs enseignants québécois utilisent le plus couramment.

L'objectif général de la recherche est de dresser une liste de variantes familières produites par ces derniers quand ils ont à s'exprimer oralement et d'identifier celles les plus souvent produites par le plus grand nombre des futurs enseignants.

Dans le cadre de cette recherche, les situations d'expression orale sont réalisées dans le cadre de leur formation universitaire avec consigne explicite d'utiliser une langue « soignée » (cf. 3.2 Collecte des données).

Les 285 futurs enseignants et enseignantes qui constituent l'échantillon de la présente recherche proviennent des trois programmes de formation: des baccalauréats en enseignement au préscolaire et au primaire, en enseignement du français au secondaire ainsi qu'en enseignement au secondaire d'autres matières que le français (cf. 3.1 Population). On peut se demander si les performances des futurs enseignants diffèrent en fonction de ces variables. Comme objectif secondaire, la recherche vise donc à vérifier s'il y a, sur le plan de l'utilisation de variantes familières, des différences suivant ces groupes.

La recherche répond aux questions suivantes:

- 1) Quelles sont les variantes familières qui se retrouvent dans le discours des futurs enseignants en situation d'utilisation d'un oral soutenu? Quelle en est la fréquence d'emploi? Quelle est la proportion de futurs enseignants qui les ont produites?
- 2) Y a-t-il des différences significatives entre les taux d'utilisation des variantes familières des futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement au primaire et les taux de ceux qui se destinent à l'enseignement au secondaire? Entre les taux d'utilisation des variantes familières des futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement du français au secondaire et les taux de ceux qui se destinent à l'enseignement des autres matières? Entre les taux d'utilisation des variantes familières des futurs enseignants et ceux des futures enseignantes?

Les réponses aux questions de recherche portent toutes sur l'utilisation par les futurs enseignants de variantes familières. De crainte qu'un tel compte rendu ne laisse qu'une image négative des performances des futurs enseignants, les variantes soutenues de trois

éléments linguistiques montrant une variation en français parlé au Québec ont été relevées. Ces observations, bien que fort limitées, visent à vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants se prêtent à l'utilisation de la langue soutenue quand ils s'expriment oralement dans le cadre de leur formation universitaire avec consigne explicite d'utiliser une langue « soignée ». Ces données seront discutées en regard d'autres résultats issus de diverses recherches portant sur les performances de locuteurs québécois.

Cadre théorique

Analyser le français parlé par les futurs enseignants dans notre perspective suppose l'existence d'un modèle linguistique de référence pour la langue orale à partir duquel seront classés comme familiers ou soutenus les différents usages, phonétiques, morphologiques et lexicaux.

Dans ce chapitre, nous ferons valoir que la recherche dans le domaine montre que la langue orale, loin d'être homogène, se prête à des variations d'usages (2.1) et que parallèlement à la norme prescriptive existent donc différentes normes d'usage (2.2). On mettra en évidence également que plusieurs auteurs ont proposé que le modèle de référence pour la langue orale à enseigner dans les écoles et à utiliser pour l'enseignement reflète les usages et les attitudes de la communauté québécoise (2.3). Enfin, seront présentées les initiatives déjà entreprises quant à l'évaluation de la qualité de la langue orale dans la formation des enseignants.

2.1 La variation linguistique en langue parlée

La langue orale possède, par sa modalité, un certain nombre de traits relatifs au code linguistique, à l'organisation textuelle, etc., qui la distinguent ou tendent à la distinguer de la langue écrite (entre autres, Blanche-Benveniste, 1997; Gadet, 1991; Moreau et Meeus, 1989). De plus, elle présente d'importantes variations d'usage en fonction de facteurs géographiques, sociaux et situationnels.

Les variations géographiques sont facilement identifiables, notamment par l'« accent » qu'on reconnaît à la prononciation et à des caractéristiques prosodiques (rythme, intonation, accentuation) ainsi que par le lexique, qui peut varier de façon importante en fonction des régions.

Les variations d'ordre social engagent aussi des formes linguistiques différentes, mais l'utilisation de l'une ou de l'autre de ces formes est conditionnée non plus par le milieu géographique des locuteurs, mais par leurs caractéristiques sociales. Labov (1976) mentionne notamment comme caractéristiques l'appartenance sociale, l'appartenance sexuelle, l'appartenance à un groupe ethnique et l'âge. Par exemple, à New York, la prononciation du [ɹ] en finale de syllabe (comme dans *sources*), ou en finale de mot (*for*), est associée aux classes les plus élevées dans l'échelle sociale, tandis que la non-prononciation du [ɹ] est le fait des groupes les moins élevés.

Quant aux variations d'ordre situationnel, elles ne tirent pas leur particularité de l'appartenance des sujets à des groupes sociaux, mais à des situations de communication dans lesquelles ils s'expriment. Ainsi, Labov (1976) a montré que chez les New-Yorkais, plus la situation est formelle, plus on a tendance à prononcer le /ɹ/ final, variante perçue

comme étant plus prestigieuse, plus « correcte », et ce, chez tous les groupes sociaux, même ceux qui sont les plus portés à l'omettre dans les situations informelles de communication.

Les auteurs consultés qui se sont intéressés à la variation situationnelle (Hymes, 1962, 1972; Gumpertz, 1971; Halliday, McIntosh et Strevens, 1972; Labov, 1976) s'entendent pour reconnaître que tout locuteur, quelle que soit son appartenance à un groupe social, modifie de manière plus ou moins importante sa façon de s'exprimer suivant les circonstances de la situation de communication (rapport avec le ou les interlocuteurs, lieu où se déroule la communication, thème de la communication, fonction sociale de la communication, etc.) dans laquelle il se trouve. Chambers et Trudgill (1980) et Labov (1976) estiment que les groupes sociaux, même s'ils utilisent dans des proportions différentes les variantes linguistiques, ont tous tendance sinon à utiliser davantage certaines variantes en situation de communication à caractère formel, au moins à reconnaître ces dernières comme plus correctes dans ce genre de situation.

Plusieurs recherches ont révélé l'existence de ces trois types de variations au Québec. Nombre de glossaires mettent en évidence des variations géographiques, soit en regard des autres pays de langue maternelle française, soit en regard d'autres régions du Québec ou du Canada francophone en général.

Divers dictionnaires d'usage portant sur le français au Québec, tel le *Dictionnaire du français plus*, présentent également les usages lexicaux des Québécois en tentant, par l'utilisation de diverses marques d'usage, de préciser leur domaine d'emploi (par exemple: vieilli, familier, populaire, dialectal, etc.). Cependant, des travaux supplémentaires pour préciser cette dernière dimension resteraient à faire (Martel et Cajolet-Laganière, 1996).

Ostiguy et Tousignant (1993) présentent, quant à eux, une synthèse de plusieurs travaux portant sur des variations phonétiques et morphologiques courantes dans la langue parlée des Québécois qui sont d'ordre social et parfois situationnel. Cette synthèse met ainsi en évidence que l'utilisation des variantes familières et soutenues varie en importance suivant l'appartenance sociale et sexuelle des locuteurs et qu'en situation formelle ces derniers, quels que soient leur appartenance sociale, leur appartenance sexuelle ou leur âge, auraient tendance à faire plus grand usage de certaines variantes soutenues, ou du moins à les considérer comme plus adéquates dans de telles situations.

2.2 Connotation plurielle de la norme linguistique

Aborder la norme dans le domaine de la langue orale, c'est reconnaître l'existence de deux types de normes: des normes objectives, largement implicites, qui guident les conduites langagières des membres d'une communauté donnée dans tel ou tel types de situation, ainsi qu'une norme prescriptive, explicite, qui se rapporte à un modèle ouvertement formulé comme idéal, sur les plans esthétique et socioculturel: on parlera alors de « bon usage ».

Ce qu'on désigne par le terme « normes linguistiques objectives » renvoie à des modèles de conduite langagière transmis de façon implicite aux membres d'une communauté donnée, donc acquis par eux de façon relativement inconsciente, et qui dictent implicitement comment se comporter linguistiquement (Aléong, 1983). On reconnaît l'existence dans une communauté de plusieurs normes objectives, pouvant être différentes en fonction de sous-groupes de locuteurs déterminés en fonction de l'âge, de l'appartenance sexuelle ou sociale (Labov, 1976). Ainsi, les adolescents utilisent des mots et des expressions qu'ils ont en commun et que n'utilisent pas les adultes. Ces termes agissent à la manière d'un code grâce auquel les adolescents se reconnaissent (Ryan, 1979). De même, les normes diffèrent en fonction de l'appartenance sexuelle, les femmes, à l'image des autres locutrices, utilisant plus que les hommes les variantes linguistiques senties comme plus correctes. Il en est de même en ce qui a trait aux groupes sociaux. Les nombreuses recherches sociolinguistiques montrent toutes que les individus scolarisés utilisent plus spontanément les variantes soutenues que ceux qui le sont moins.

Une norme objective peut également être le fait de toute la communauté, au-delà de l'appartenance à des groupes sociaux. En effet, de façon générale, les individus tendent à utiliser plus volontiers les formes linguistiques de leur langue vernaculaire en situation plus informelle, et le niveau de langue perçu comme correct en situation à caractère formel, même si l'un ou l'autre des sous-groupes peuvent montrer des niveaux de performance divers sur ce dernier plan.

Pour ce qui est de la norme prescriptive, elle est un modèle explicite, ouvertement formulé, contrairement aux normes objectives. Trois aspects la caractérisent (Aléong, 1983). Elle repose sur l'idée qu'il existe un bon usage et un mauvais usage, bien souvent hors de toute considération situationnelle. Toute norme prescriptive, par ailleurs, renvoie à un appareil de référence: locuteurs investis d'une autorité et d'un prestige en matière de langage (journalistes, professeurs, écrivains), organismes publics dont le rôle est de diffuser le bon usage (Académie française, Office de la langue française), écrits de toutes sortes où est codifié et consigné le bon langage (grammaires, dictionnaires, traités de prononciation, etc.). Enfin, la norme prescriptive est diffusée et imposée à tout moment dans des lieux stratégiques grâce à son rôle de référence légitime. Mentionnons notamment l'école, la presse écrite ou électronique et l'administration publique.

Le problème à l'heure actuelle est qu'il n'existe pas vraiment un modèle complet de norme prescriptive qui tiendrait compte des usages linguistiques qu'une majorité de Québécois considéreraient comme tout à fait acceptables dans des communications à caractère formel, public.

2.3 Une norme de référence québécoise à enseigner

Comme nous venons de le voir, il existe au sein d'une communauté linguistique une norme prescriptive, un modèle qui sert de point de référence à partir duquel sont appréciés les différents usages. Traditionnellement, au Québec, cette référence était le français standard tel qu'il est présenté dans des ouvrages français (dictionnaires, grammaires,

traités de prononciation, etc.). Ce qui ne s'y trouvait pas illustré, décrit, devenait objet de méfiance.

En 1977, comme on l'a vu, l'AQPF (Association québécoise des professeurs de français) prenait parti pour le « français standard d'ici », le définissant comme « la variété socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle » (*Québec français*, N° 28, p. 11). À titre d'exemple, on souhaitait alors que les enseignants puissent s'exprimer davantage comme les annonceurs de Radio-Canada.

Dubuc (1990: 145-149) a résumé les grandes lignes de la norme du français à l'antenne de Radio-Canada. Sur le plan de la prononciation, il tente de respecter le modèle phonétique international précisé notamment dans le *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle* de Léon Warnant. Pour ce qui est de la syntaxe, aucun écart à la norme grammaticale du français n'est toléré. Le respect du code grammatical français, consigné dans *Le bon usage* de Maurice Grevisse, est exigé. Quant au vocabulaire, les grands dictionnaires français (Larousse et Robert) constituent la référence, bien que le Comité de linguistique de Radio-Canada reconnaisse qu'il faut faire place aux mots décrivant les réalités canadiennes ainsi qu'à ceux doublant des emprunts du français général (week-end ~ fin de semaine, shopping ~ magasinage). Ce modèle idéal ne s'appliquerait, toutefois, que pour certaines situations à l'antenne: « présentation des émissions, des informations et de l'autopublicité » (Dubuc, 1990: 145), ce qui laisserait entendre une certaine souplesse ailleurs: discussions, dialogues, téléromans.

Dans une recherche visant, entre autres, à connaître les orientations personnelles des Québécois en matière de norme linguistique, Bouchard et Maurais (1999) montrent que le modèle de référence pour 71 % des Québécois francophones est celui des lecteurs de nouvelles de Radio-Canada. La langue telle qu'elle est parlée ou lue aux « nouvelles » de Radio-Canada serait donc encore perçue comme un modèle de langue pour les Québécois.

Il faut reconnaître toutefois que la langue officielle de Radio-Canada est une langue orale destinée à être entendue par tous les francophones (ce qui inclut nombre de personnes dont le français n'est pas la langue maternelle) et que pour cela, elle tient peu compte des usages d'une majorité de Québécois, tant sur le plan de la prononciation que du lexique.

On doit admettre aujourd'hui l'existence d'un certain nombre de particularités québécoises différentes des usages présentés comme appartenant au français international ou radio-canadien, utilisées de plus en plus couramment par les Québécois dans des communications à caractère formel (par exemple, dans le cadre d'émissions d'information publique à la télévision ou à la radio) et qui constituent dès lors de « bons usages » pour la population en général.

C'est ce qui amène, entre autres, Martel (Conseil de la langue française, 1990), Martel et Cajolet-Laganière (1996) et Brent (1999: 120) à déplorer la quasi-absence de norme prescriptive explicite endogène pour le Québec. Par exemple, Martel regrette qu'« À l'heure actuelle, aucun ouvrage, aucun dictionnaire ne livre une description complète, juste

et fiable des usages et des bons usages de la langue française au Québec.» (p. 48) La tâche qui resterait à faire serait ainsi de déterminer pour le Québec un référent plus ou moins stable par rapport auquel on pourrait juger de la valeur sociale et stylistique des mots et des prononciations (Martel et Cajolet-Laganière, 1996: 79).

On dispose cependant de quelques travaux parcellaires sur le sujet. Ainsi, tant pour la prononciation que pour la morphologie, et complétant en cela le travail de Gagné (1983), Corbeil (1993) mentionne les phénomènes linguistiques québécois à accepter, à surveiller et à corriger, en français soutenu. Il note le peu de différence entre le français québécois et le français européen quant à la syntaxe. Sur le plan lexical, Corbeil met de l'avant des critères d'acceptation de québécismes et des critères de détermination et d'acceptation d'anglicismes, tout en soulignant la difficulté à cerner cet aspect de la langue dans les divers registres. Ostiguy et Tousignant (1993) présentent des variantes phoniques que les Québécois tendent à utiliser en situation formelle ou estiment comme étant correctes dans ce type de situation. Certaines d'entre elles diffèrent du français standard.

Dans un effort pour poser les fondements théoriques d'un contenu linguistique d'enseignement de la langue orale, Gagné (1983) propose un cadre permettant d'illustrer en partie, sur le plan linguistique, le registre socialement valorisé d'une langue, qui pourrait devenir objet d'enseignement. Selon lui, trois critères empiriques, interreliés, à fondement sociolinguistique, peuvent permettre d'identifier de façon pertinente les variantes orales à enseigner à l'école et, par conséquent, *a fortiori*, selon nous, les variantes orales à évaluer chez les futurs enseignants.

Comme premier critère, Gagné propose que l'école prenne en compte, en priorité, les variantes dont l'utilisation semble soit conditionnée par des facteurs situationnels chez une majorité de locuteurs adultes de la communauté, soit perçue par ces derniers comme étant révélatrice d'un français soutenu (moi ~ moé), plutôt que des variantes qui passent inaperçues et qui ne font pas l'objet de jugements défavorables (telle l'affrication de t et d devant i et u comme dans tu dis [tsydzi]). Ce critère accorde une importance primordiale aux jugements sociaux de valorisation / stigmatisation des formes linguistiques par les membres de la communauté.

Le deuxième critère que propose Gagné (1983) consiste, parmi les variantes à enseigner, à prendre en compte celles qui sont présentes de façon relativement importante dans la communauté québécoise. Ce critère repose sur l'hypothèse selon laquelle les objectifs d'appropriation des éléments linguistiques de registre soutenu auront d'autant plus de chances d'être atteints que les formes proposées se retrouvent fréquemment dans la communauté linguistique ambiante.

Le troisième critère que l'auteur expose consiste, parmi les variantes à enseigner, à prendre en compte celles que chaque communauté détermine en fonction de la variété « dialectale » qu'elle privilégie en situation de communication à caractère formel. Autrement dit, l'usage d'une variante soutenue doit être perçu comme souhaitable par la collectivité concernée, soit ici la communauté québécoise.

Le registre socialement valorisé du français parlé au Québec serait constitué des variantes phonologiques, morphologiques et lexicales que les Québécois utilisent le plus souvent dans leurs communications à caractère formel ou, du moins, qu'ils jugent plus « correctes » dans ce genre de situation. Il ne s'agirait donc pas d'un « bon usage » calqué en tout point sur la langue française officielle de Radio-Canada.

Par ailleurs, Gagné et Ostiguy (1986) ont élaboré un contenu linguistique (repris dans Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure, 1999) comportant un ensemble de variantes soutenues phoniques, répondant aux critères de Gagné (1983). Selon Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure (1999: 127), ce contenu pourrait constituer des éléments d'un modèle de prononciation qui, suivant un vœu exprimé par Maurais (1999), faciliterait l'intercompréhension avec les autres francophones, servirait de référence, deviendrait la variété de langue que les enseignants parlent eux-mêmes et serait la norme que l'on enseignerait aux élèves, et, *a fortiori*, croyons-nous, aux futurs enseignants. Cet ensemble de variantes soutenues constituera un des appuis sur lesquels nous nous basons pour élaborer notre instrument d'analyse des données (cf. 3.5 Catégories de variation linguistique).

En résumé, comme toute langue ou variété d'une langue, le français parlé du Québec présente des variations linguistiques en fonction des régions, des groupes sociaux et des situations de communication, ainsi que des normes d'usages, objectives, différentes en fonction de ces mêmes facteurs. Le français parlé au Québec semble aussi posséder un modèle de référence, soit la langue officielle de Radio-Canada, qui s'inspire largement du modèle international. Étant donné la forte reconnaissance sociale du modèle radio-canadien comme marque du « bon usage » à l'oral, ce dernier devra constituer, à quelques nuances près, la norme de référence pour analyser les performances des futurs enseignants.

Toutefois, dans les pratiques observées, ce modèle idéal n'est pas adopté en entier par les Québécois quand ils communiquent en situation formelle, notamment par rapport à des aspects phonétiques et lexicaux. Il existe, parallèlement à la norme radio-canadienne, un registre socialement valorisé, une norme objective dirigeant les usages des Québécois en situation formelle, qui a donné lieu à quelques éléments de description élaborés par des chercheurs œuvrant dans une perspective d'enseignement de la langue maternelle ou de formation linguistique des futurs enseignants (Gagné, 1983; Ostiguy et Gagné, 1986; Ostiguy et Tousignant, 1993; Corbeil, 1993).

La norme de référence qui sera utilisée pour développer un instrument d'analyse des performances des futurs enseignants devrait donc tenir compte des travaux des auteurs évoqués.

Méthodologie

La population étudiée, composée d'étudiants de trois universités québécoises, est présentée en 3.1 suivant l'ordre d'enseignement auquel ces derniers se destinent et leur appartenance sexuelle. En 3.2, nous exposons les situations de production qui ont agi comme épreuves d'utilisation du français oral soutenu ainsi que les circonstances dans lesquelles elles ont été administrées pour la collecte des données. En 3.3, nous présentons la façon dont se sont effectués le prélèvement des données linguistiques à analyser, leur classement au moyen d'un instrument d'analyse dit « Liste des catégories de variation linguistique », ainsi que leur saisie sur fichiers informatiques. En 3.4, nous présentons les techniques d'analyse quantitative utilisées pour répondre aux différentes questions de recherche. En 3.5, nous présentons la liste des catégories de variation linguistique ainsi que les critères à partir desquels les variantes ont été classées comme familières ou soutenues, et nous précisons quels aspects de la langue orale n'ont pas été analysés.

3.1 Population

L'étude porte sur une population de 285 étudiants provenant de programmes de formation des enseignants de trois universités québécoises, soit l'Université de Montréal (désormais UdeM), l'Université du Québec à Montréal (désormais UQÀM) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (désormais UQTR). Parmi eux, 118 se destinent à l'enseignement au préscolaire et au primaire (désormais BEPEP)¹ et 167 à l'enseignement au secondaire (désormais BES). Dans ce dernier sous-échantillon, 85 étudient en enseignement du français, 82 en enseignement d'autres matières (mathématique, histoire, géographie).

L'échantillon comporte 227 femmes. Cent quinze d'entre elles sont au BEPEP et 112 au BES; 70 d'entre elles sont en enseignement du français. En ce qui a trait aux 58 hommes, seulement 3 sont inscrits au BEPEP. Parmi les 55 autres qui se destinent à l'enseignement au secondaire, 19 sont en formation en enseignement du français.

Les étudiants du BEPEP de l'UdeM étaient en 1^{re} année au moment de la collecte des données; ceux du BES, en 2^e année. Pour ce qui est des étudiants de l'UQTR, ceux du BEPEP étaient aussi en 1^{re} année, ceux du BES en étaient, selon le cas, à leur première ou à leur deuxième année d'études. Les étudiants de l'UQÀM, quel que soit leur programme, en étaient tous à leur première année. Au moment de la collecte des données, les futurs enseignants avaient, pour la grande majorité, entre 19 et 23 ans.

¹ Pour alléger le texte, nous n'utiliserons que le terme « primaire » pour désigner le BEPEP.

À l'UQTR, 44 étudiants se sont prêtés à l'expérience. Nous n'avons retenu aux fins d'analyse que les 26 étudiants inscrits au BEPEP et au BES.

La population n'a pas été choisie au hasard. Elle est tirée de groupes déjà constitués. Tous les étudiants de ces groupes ont été retenus aux fins d'étude. N'ont pas été traitées les données des quelques étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle.

Le tableau 3.1 présente la distribution des futurs enseignants au secondaire (BES) en fonction de l'institution universitaire, de la discipline enseignée et de l'appartenance sexuelle; le tableau 3.2, la distribution des futurs enseignants au préscolaire et au primaire (BEPEP) en fonction de l'institution universitaire et de l'appartenance sexuelle.

Tableau 3.1 Distribution des futurs enseignants au secondaire (BES) en fonction de l'institution universitaire, de la discipline enseignée et de l'appartenance sexuelle

	UdeM		UQTR		UQÀM		Totaux	
	Français	Autres	Français	Autres	Français	Autres	Français	Autres
Femmes	18	14	6	0	42	32	66	46
Hommes	6	11	2	0	11	25	19	36
Totaux	24	25	8	0	53	57	85	82
								167

Tableau 3.2 Distribution des futurs enseignants au préscolaire et au primaire (BEPEP) en fonction de l'institution universitaire et de l'appartenance sexuelle

	UdeM	UQTR	UQÀM	Totaux
Femmes	55	17	43	115
Hommes	2	1	0	3
Totaux	57	18	43	118

3.2 Collecte des données

La collecte des données s'est effectuée entre l'automne 1997 et l'automne 1999. Pour ce qui est de l'UdeM, les données du BEPEP ont été recueillies en 1997-1998, celles du BES, en 1998-1999. Pour l'UQTR et l'UQÀM, toutes les données ont été colligées au début de 1999.

La situation de test utilisée pour obtenir les données a été quelque peu différente suivant les universités et, dans le cas de l'UdeM, suivant les programmes. Les situations à l'intérieur desquelles les futurs enseignants de chaque université ont eu à s'exprimer différaient par rapport à la fonction du discours, aux thèmes qui y étaient abordés et à

certaines facteurs, à savoir: la liberté ou non du choix du sujet, le nombre et le type d'auditeurs, le type d'évaluation attachée à la performance orale, le genre de préparation reçue avant cette dernière, la possibilité ou non pour l'étudiant de disposer d'un aide-mémoire, enfin la durée de la production.

Les étudiants du BEPEP de l'UdeM ont eu à exprimer, chacun à leur tour dans le cadre d'une entrevue réalisée en petits groupes de six étudiants, leurs attitudes en réponse à des questions posées par une expérimentatrice et portant sur leurs attentes en stage. Quant aux étudiants du BES de cette même université, l'épreuve consistait à leur faire produire individuellement une leçon portant sur n'importe quel aspect traitant des matières au programme. Par exemple, en français, les types de contes, les caractéristiques des types de textes dont celles du texte argumentatif; en chimie, la valence; en histoire, l'Égypte ancienne. Durant la leçon, il arrivait que l'étudiant interagisse avec l'auditoire, mais les interactions étaient peu fréquentes et de courte durée.

Les étudiants de l'UQTR et de l'UQÀM, quel que soit leur programme, ont produit un exposé devant un groupe. Dans le cas de ceux de l'UQTR, la tâche consistait à informer une trentaine de leurs collègues de classe ainsi que leur professeure sur un sujet de leur choix. Les thèmes ont donc été variés, et parfois inusités (l'art de photographier une vache, la raison d'être de la Saint-Valentin, le syndrome de la mort subite du nourrisson, l'utilisation d'une boussole). Pour ce qui est de ceux de l'UQÀM, il s'agissait de présenter et de commenter oralement, devant un petit groupe composé de neuf collègues et d'un animateur, un texte déterminé au hasard parmi trois textes parus dans une revue de pédagogie et portant sur l'apprentissage². Le professeur, dans le cas de l'UQTR, ou l'animateur, dans le cas de l'UQÀM, n'intervenait pas durant les exposés, si ce n'est pour poser des questions incitant l'étudiant en difficulté soit à poursuivre, soit à développer sa pensée de façon plus personnelle.

Tous les étudiants étaient placés en situation de test d'évaluation sommative ou diagnostique de leurs compétences en langue orale. Aussi, les étudiants des trois universités ont eu comme consigne explicite d'utiliser un français oral «soigné». À l'UQÀM, les résultats de l'évaluation conduisent à une mention de succès sur le diplôme. Dans le cas où l'étudiant échouerait à cet objectif, des mesures correctives menées à la faveur d'ateliers pratiques sont prévues. Tous les étudiants doivent avoir satisfait à cette exigence pendant la première année de leurs études.

La sensibilisation des étudiants par rapport à la langue soutenue a toutefois été différente selon les universités. Au cours des mois précédents, les étudiants du programme du BEPEP de l'UdeM ont eu à lire un article de Corbeil (1993) portant sur la norme du français parlé au Québec dans lequel figuraient, entre autres, un ensemble de prescriptions linguistiques précises touchant la prononciation, la morphologie et le lexique. De plus, les étudiants ont eu, à l'intérieur de trois activités diverses, à utiliser le français oral

² Bouchard, P. (1998), Martin, L. (1995) et Paquette, C. (1996).

soutenu. À l'UQTR, la professeure a discuté de quelques écarts langagiers à éviter au cours de courtes périodes de rétroaction à des exposés à fonction expressive que ces mêmes étudiants avaient produits deux semaines auparavant. En ce qui a trait aux étudiants de l'UQÀM, ils avaient pris connaissance quelques mois avant d'une grille d'évaluation de la communication orale dans laquelle sont présentés quelques objectifs reliés à l'emploi des registres de langue. Seuls les étudiants du BES de l'UdeM n'ont reçu aucune sorte de sensibilisation au français oral soutenu, ni n'ont eu d'occasions de pratiquer ce registre, du moins dans le cadre d'un cours de formation en langue orale.

Quelle que soit l'université, l'annonce qu'il allait y avoir production orale a été faite au moins un mois avant l'enregistrement. Les productions orales ont toutes été enregistrées sur vidéocassettes. Cependant, celles des étudiants de l'UQTR ont aussi été enregistrées sur magnétophone. Les étudiants du BEPEP de l'UdeM ont passé leur entrevue sans aucun support, ceux du BES, en raison du fait qu'il s'agissait d'une leçon, ont eu droit à un aide-mémoire ainsi qu'à l'utilisation du tableau. Les étudiants de l'UQTR ainsi que ceux de l'UQÀM étaient également autorisés à utiliser un aide-mémoire qui consistait en des fiches. À l'analyse, on s'est rendu compte que seuls les étudiants de l'UQÀM ont eu tendance à lire de temps à autre les phrases qui figuraient sur leurs fiches.

La durée des productions orales a également varié selon les universités. Celles des étudiants du BEPEP de l'UdeM étaient de trois minutes, incluant les questions de l'animatrice. D'après un calcul effectué *a posteriori* sur 75 enregistrements, ces questions ont occupé plus ou moins 18 secondes par étudiant. Pour les étudiants du BES de cette même université, les productions ont été de 10 minutes, incluant les interventions du groupe-classe et l'utilisation sporadique du tableau. En ce qui a trait aux étudiants de l'UQÀM et de l'UQTR, la durée des enregistrements était, respectivement, de 10 et de 5 minutes. Le nombre de minutes par production orale retenu pour l'analyse ainsi que les modalités de saisie et de traitement des données sont présentés au point 3.3.

Nous présentons, à l'annexe 1, un tableau synthèse résumant les circonstances des situations à l'intérieur desquelles les productions orales ont été réalisées.

À l'UdeM, l'enregistrement des étudiants inscrits au BEPEP s'est effectué dans le cadre du cours DID-1201 *Le français au préscolaire et au primaire*, celui du BES, dans le cadre d'un examen diagnostique de l'oral intégré à un cours de micro-enseignement. À l'UQTR, les enregistrements se sont faits dans le cadre du cours LFR-1042 *Expression orale et communication*, cours obligatoire pour les étudiants du BEPEP et au choix pour ceux du BES. Enfin, pour ce qui est des étudiants de l'UQÀM, les productions orales ont été réalisées dans le cadre d'une évaluation *ad hoc* de leurs compétences à l'oral obéissant à la « politique institutionnelle sur la langue, volet compétences avancées en français ».

3.3 Saisie des données

La saisie des données sur fichiers informatiques de traitement de texte a été réalisée par les deux mêmes assistantes de recherche formées aux fins de cette recherche. La première assistante avait complété un baccalauréat en langue et littérature au Département de français de l'UQTR et la seconde, une deuxième année en langue et communication à ce même département. Leur tâche a consisté à coder chaque étudiant suivant l'université de provenance, le niveau d'enseignement, la matière enseignée et l'appartenance sexuelle. Après quoi, elles devaient relever par écrit les variantes familières que celui-ci produisait et, au moyen d'une liste comportant 41 catégories de variation linguistique prédéterminées, inscrire ces dernières sous la catégorie à laquelle ces variantes appartenaient (cf. Annexe 2). Une vérification de l'exactitude de l'analyse et de l'entrée des données sur les fichiers informatiques a été effectuée par un des chercheurs du groupe.

Les 41 catégories de variation linguistique prédéterminées ont été ramenées à 33 après que certains types de variantes familières aient été regroupés sous une même catégorie et que d'autres catégories aient simplement été éliminées, faute de données. Le tableau 3.3 présente les intitulés des 33 catégories de variation linguistique retenues. Chacune d'elles fait l'objet, à l'annexe 3, d'une présentation globale et est accompagnée d'exemples tirés des productions des futurs enseignants.

Tableau 3.3 Liste des catégories de variation linguistique

1	/ɛ/ en finale de mot
2	/a/ à l'intérieur et en finale de mot
3	Diphtongaison à grande profondeur
4	Absence d'une voyelle
5	Absence d'une syllabe
6	Contraction de voyelles aux frontières de mots
7	Épenthèse de <u>e</u> dans <u>re+Verbe</u>
8	Autre voyelle
9	Autre consonne
10	Groupe de consonnes final simplifié devant consonne
11	Absence d'une consonne
12	Présence d'une consonne supplémentaire
13	Pronom sujet
14	Pronom générique
15	Article défini et pronom complément
16	Contraction de préposition et d'article
17	Morphème /tu/
18	Verbe
19	Liaison
20	Accord en genre
21	Accord en nombre
22	Absence de <u>ne</u> dans la négation
23	Connecteur de la relative avec antécédent

Tableau 3.3 (suite) Liste des catégories de variation linguistique

24	Connecteur de la phrase pseudo-clivée
25	Connecteur de la complétive
26	Mot interrogatif de l'interrogation partielle
27	Marqueur de l'interrogation totale
28	Absence de la conjonction <u>que</u>
29	Autre type de connecteur
30	Préposition et locution prépositive
31	Autre lexème
32	Mauvais emploi d'un lexème
33	Anglicisme

Pour vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants ont tenté d'utiliser un français soutenu, trois catégories de variation linguistique ont donné lieu à une seconde analyse. Ont été relevés pour ces dernières non seulement les cas de production des variantes familières, mais aussi ceux de production de variantes soutenues (cf. 4.3 Production des variantes soutenues par les futurs enseignants).

Ces trois catégories de variation linguistique, qui ont fait l'objet d'une analyse particulière, sont les « Catégories de variantes soutenues » correspondant aux: « Groupe de consonnes final simplifié devant consonne » (Catégorie 10); « Pronom sujet » (Catégorie 13); « Absence de ne dans la négation » (Catégorie 22). Ces catégories sont présentées à l'annexe 5 avec des exemples tirés de productions des futurs enseignants.

Ces trois catégories ont été choisies parce que la probabilité d'occurrence dans le discours est relativement élevée quel que soit le contenu exprimé (Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure, 1999) et qu'elles se prêtent facilement à une étude en termes de variantes soutenues et de variantes familières.

De plus, les variantes soutenues de ces catégories sont, selon des études, peu produites par les Québécois en situation spontanée. Aussi, leur utilisation par les futurs enseignants devrait témoigner clairement de leur volonté d'utiliser un registre soutenu.

Kemp, Pupier et Yaeger (1980) ont observé que la prononciation des groupes consonantiques finaux (Catégorie 10) est moins fréquente lorsque le mot suivant commence lui-même par une consonne (autre problème, quatre points) que lorsque qu'il commence par une voyelle (autre affaire, quatre aspects) et cela quelle que soit la provenance sociale du locuteur. L'utilisation des variantes soutenues [il], [ɛl] ou [ɛ], [il(z)] ou [iz], [ɛl(z)] et [ɛz], des pronoms sujets il, elle, ils et elles (Catégorie 13), est également peu fréquente en langue spontanée des locuteurs de toute provenance sociale, selon Ostiguy (1979). Ce serait le cas aussi, selon Sankoff et Vincent (1977), pour la production de l'adverbe ne (Catégorie 22) de l'adverbe discontinu de négation ne ... pas.

Le travail des assistantes de recherche consistait d'abord à écouter les enregistrements et à transcrire graphiquement chaque mot ou groupe de mots comportant une variante familière appartenant à une des catégories de variation linguistique. Pour ce qui est des trois catégories de variantes soutenues, il s'est agi pour elles d'en relever les variantes soutenues, en plus des variantes familières.

Trois minutes de chaque production ont été analysées. Dans le cas des productions des étudiants de l'UQTR (exposé avec sujet libre) et de l'UQÀM (exposé avec sujet imposé) ainsi que ceux du BES de l'UdeM (leçon), qui se sont exprimés plus de trois minutes, l'assistante de recherche laissait passer la première minute et ne retenait pour dépouillement que les deuxième, troisième et quatrième minutes. Le choix de ne pas tenir compte de la première minute tient au fait qu'en début d'exposé il peut y avoir une forme de mémorisation des contenus à communiquer. Une telle situation ne reflète pas une performance linguistique tout à fait normale. En effet, une production orale mémorisée, par rapport à une qui le serait moins ou pas, est caractérisée par une utilisation plus grande de variantes soutenues, du moins chez des jeunes du primaire et du secondaire (Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure, 1999). Il se peut tout de même que certains d'entre eux, notamment les futurs enseignants de l'UQÀM, aient pu lire certaines phrases que comportaient leurs fiches aide-mémoire. Pour ce qui est des étudiants du BEPEP de l'UdeM (entrevue), la totalité des trois minutes dont nous disposons a été retenue. Ces trois minutes excluent les questions posées par l'administratrice. Puisqu'il s'agissait pour ces étudiants de répondre à des questions, leurs productions orales ne comportaient aucune part de mémorisation.

Le débit d'élocution des étudiants a été jugé relativement comparable. Cela n'exclut pas toutefois qu'il ait pu être un peu plus rapide ou un peu plus lent chez certains.

3.4 Analyse des données

Pour répondre à la première question de recherche, à savoir: *Dans une liste pré-établie de catégories de variation linguistique, quelles sont celles dont on retrouve les variantes familières dans le discours des futurs enseignants en situation d'utilisation d'un oral soutenu? Quelle est la fréquence d'emploi de ces catégories? Quelle est la proportion de futurs enseignants qui ont produit les variantes de ces catégories?* nous avons relevé pour chaque catégorie de variation linguistique le nombre de sujets ayant produit au moins une fois la ou les variante(s) familière(s) que regroupe cette catégorie, ainsi que le total des emplois de cette ou de ces variantes.

Pour répondre à la deuxième question de recherche, soit: *Y a-t-il des différences significatives entre les taux d'utilisation des variantes familières des futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement au primaire et les taux de ceux qui se destinent à l'enseignement au secondaire? Entre les taux d'utilisation des variantes familières des futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement du français et les taux de ceux qui se destinent à l'enseignement des autres matières? Entre les taux d'utilisation des variantes familières des futurs enseignants et ceux des*

futures enseignantes? nous avons relevé les différences de fréquence d'utilisation des variantes familières des catégories de variation linguistique selon le programme d'études des étudiants (BEBEP / BES), la discipline à enseigner (français / autres) et leur appartenance sexuelle. Pour vérifier si, au vu des échantillons recueillis, ces différences sont significatives, nous avons réalisé sur chaque différence une analyse de variance (test F de Fisher). Ce test fournit un indice de probabilité que la différence constatée soit un effet du hasard.

Une question de recherche subsidiaire visait l'emploi non pas des variantes familières mais des variantes soutenues chez les futurs enseignants dans les situations auxquelles ils ont été soumis.

Pour répondre à cette question, en plus des variantes familières, les variantes soutenues des trois catégories ont été relevées durant le dépouillement des corpus. Cela a permis de calculer le pourcentage d'emplois de la variante soutenue, pour chacune des trois catégories, ainsi qu'un pourcentage global pour les trois catégories réunies. Les résultats ont été traités informatiquement suivant les mêmes analyses que celles effectuées sur les variantes familières des catégories de variation linguistique.

3.5 Catégories de variation linguistique

La liste des catégories de variation linguistique a été conçue pour être un instrument permettant l'observation d'éléments microstructurels de la langue parlée. Ces catégories, qui recouvrent souvent plus d'un type de phénomènes de la langue familière, portent sur des variantes de phonèmes, de morphèmes et de lexèmes considérées dans le cadre de l'étude comme des écarts par rapport au français oral soutenu.

Dans la liste des catégories de variation linguistique, la plupart des catégories sont énoncées en précisant dans l'intitulé le segment, le constituant ou la structure linguistique présentant une ou des variantes familières tenues comme des écarts au français soutenu, par exemple: « Pronom sujet » (13), « Verbe » (18), « Connecteur de la complétive » (25). Toutefois, quand cela n'était pas possible, les intitulés comportent le phénomène linguistique associé à la variante familière, par exemple: « Diphtongaison à grande profondeur » (3), « Contraction de préposition et d'article » (16), « Autre consonne » (9), « Groupe de consonnes final simplifié devant consonne » (10), « Anglicisme » (33).

Les catégories de variation linguistique comprises dans la liste sont classées selon qu'elles concernent la forme attendue d'un phonème tel qu'il est produit dans un registre soutenu: ces catégories sont regroupées sous la rubrique « Variantes de phonèmes ». Les catégories se retrouvent sous la rubrique « Variantes de morphèmes » quand elles concernent la forme attendue d'un morphème grammatical. Dans ce cas, les variantes familières que ces catégories comportent ont affaire généralement avec la variabilité formelle des morphèmes, en fonction du genre, du nombre, de la personne verbale ou de la fonction dans la phrase, même si cette variabilité est tributaire de règles de la syntaxe. Enfin, des

catégories sont regroupées sous la rubrique « Variantes de lexèmes » quand elles ne concernent que le mot en lui-même³.

Parmi les 33 catégories de variation linguistique de la liste, plusieurs recouvrent plus d'un type de variantes familières. L'application systématique du principe *une variante familière / une catégorie* aurait multiplié le nombre de ces dernières. De plus, les liens linguistiques existant entre certaines variantes familières n'auraient pas été mis en évidence. C'est pour cela que certains regroupements de variantes ayant une ou des caractéristiques en commun ont été effectués. Par exemple, sont mis dans la catégorie « Diphtongaison à grande profondeur » (Catégorie 3) tous les cas de diphtongaison fortement prononcée des voyelles longues ou allongées; dans la catégorie « Pronom sujet » (Catégorie 13), les variantes familières de l'ensemble des pronoms personnels sujets; dans la catégorie « Accord en nombre » (Catégorie 21) les différents types d'écarts touchant ce type d'accord grammatical, comme l'absence de flexion pour les mots ayant, à l'oral, une morphologie différente au pluriel (travail ~ travaux) et l'accord par syllepse avec un sujet grammaticalement singulier faisant référence sur le plan sémantique à une collection (Le dictionnaire, i disent). Quand une variante familière pouvait figurer dans plus d'une catégorie, nous l'avons classée parmi celles avec lesquelles elle avait le plus de caractéristiques communes.

Le classement en catégories de variation linguistique plus générales qui a été adopté répond en même temps à un objectif d'ordre pratique: que la liste devienne éventuellement un instrument d'observation de la langue parlée à l'usage du non-spécialiste de la langue orale, tout en étant un instrument construit pour classer toutes les variantes familières observées.

La liste des catégories de variation linguistique a été élaborée en tenant compte d'études sociolinguistiques et descriptives sur le français parlé au Québec, qui ont révélé l'existence de variantes familières pour différents éléments linguistiques. L'élaboration de cette liste a posé deux problèmes. Le premier problème concerne le contenu à proprement parler: déterminer quelles sont les variantes considérées comme familières, comme des écarts au français québécois de registre soutenu. Ce problème concerne donc la question de la norme linguistique à l'oral. Le second problème concerne la liste des catégories elle-même et la façon dont elle classe les variantes relevées.

Le modèle de norme par rapport auquel sont classés les usages se rapproche de celui qui fonde la langue parlée officielle de Radio-Canada (Dubuc, 1990), mais s'en écarte par rapport à certains aspects (cf. 2.3 Une norme de référence québécoise à enseigner).

La sélection des prononciations considérées comme familières a été nuancée. Certaines prononciations québécoises non admises dans le modèle de Radio-Canada n'ont pas été

³ La catégorie 33 Anglicisme ne comporte pas que des lexèmes. Pour des raisons pratiques, nous y avons inclus aussi les anglicismes morphologiques et syntaxiques.

considérées comme des écarts et, par conséquent, ne font pas partie de la liste des catégories de variation linguistique. N'ont été considérées comme variantes familières que les prononciations que les Québécois tiennent généralement pour des caractéristiques d'une langue de moins bonne qualité, du moins quand elles sont entendues en situation formelle.

Pour cette sélection, nous avons tenu compte d'études sur les attitudes des Québécois de toute appartenance sociale par rapport à leur langue parlée (Lappin, 1982; Tremblay, 1990; Ostiguy et Tousignant, 1993), qui révèlent que certaines prononciations propres au français du Québec ne sont pas perçues négativement, même utilisées en situation relativement formelle.

Ces prononciations sont, entre autres, l'affrication des consonnes t et d quand suivies des voyelles i et u (tu [tsy], du [dzy], dis [tsi], petit [pətsi]); l'ouverture et le relâchement des voyelles i, u et au en syllabe accentuée entravée (ville [vil], russe [rys], coude [kod]); la diphtongaison des voyelles nasales accentuées entravées (par exemple: centre [saũʀ], prince [preĩs], monde [mõũd], emprunte [apʀœýt]), de même que celle des voyelles orales longues [o:] (haute [out]) et [ø:] (jeune [ʒœyn]); le timbre des voyelles nasales libres an [ã] et in [ɛ̃], respectivement antériorisée et fermée par rapport aux voyelles [ɑ] et [ɛ] du français européen. Pour la diphtongaison des voyelles orales, nous n'avons considéré comme écart que les diphtongaisons des voyelles longues ou allongées [ɛ:], [ɑ:], [ɔ:ʀ], [œ:ʀ], [i:ʀ] et [y:ʀ], apparemment plus marquées stylistiquement. De plus, seuls les cas de diphtongaison à grande profondeur ont été considérés comme des écarts. En effet, comme la diphtongaison est un phénomène très répandu et profondément ancré dans les pratiques orales des Québécois, seules celles qui sont fortement prononcées pourraient faire l'objet d'une véritable stigmatisation.

En accord avec la norme radio-canadienne, a été considérée familière toute forme s'écartant de celles prescrites par le code grammatical français, consignées dans toute grammaire normative, dont *Le bon usage* de Maurice Grevisse représente la forme la plus achevée. Toutefois, pour certaines formes, les décisions sont plus nuancées. Par exemple, pour le pronom elles (13 « Pronom sujet »), est reconnue comme correcte non seulement la forme [ɛl], mais aussi la forme élidée [ɛ] (elles ~ è sont intéressantes). Ainsi, seule la variante [i] (i sont heureuses) serait considérée comme familière (Ostiguy et Tousignant, 1993).

Sur le plan du vocabulaire, conformément à la norme de Radio-Canada, nous nous référons au dictionnaire d'usage quand il s'agit d'identifier les « mauvais emplois d'un lexème » (Catégorie 32) et à l'ouvrage *Le Colpron* (Forest et Boudreau, 1998) pour identifier les « anglicismes » (Catégorie 33).

Toutefois, en ce qui concerne le contenu de la catégorie « Autre lexème » (Catégorie 31), il s'écarte de la norme radio-canadienne, puisque des mots québécois qui ne figurent pas

parmi les canadianismes de bon aloi (Office de la langue française, 1973) ne seront pas toujours considérés comme des usages familiers.

Par ailleurs, la détermination du caractère familier des lexèmes offrant plus d'une variante pour un même référent a posé des problèmes. Hormis les « canadianismes de bon aloi », bien des mots particuliers au Québec n'ont pas reçu de jugement normatif dans les dictionnaires d'usage; et si cela est le cas, on ne sait pas toujours si le jugement négatif qui est exprimé par l'auteur est partagé par une majorité des usagers québécois. De plus, certaines incohérences apparentes dans les jugements des auteurs des dictionnaires sont observées. Par exemple, dans le *Dictionnaire du français plus* (Poirier et coll., 1988), l'adjectif tannant (Un enfant tannant), que nous avons relevé dans les productions des futurs enseignants, est considéré comme familier, tandis que l'adjectif tanné (Être tanné de traverser la ville tous les matins aux heures de pointe) est présenté sans spécification de marque d'usage. La locution verbale avoir de la misère à (avoir du mal à), très fréquente dans notre corpus, n'apparaît pas dans le *Dictionnaire du français plus* et ne reçoit pas de marque d'usage dans le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (Boulangier, 1992). En revanche, dans le *Multidictionnaire de la langue française* (de Villers, 1997), on la considère comme familière.

Le parti adopté a été de considérer comme familiers les usages considérés comme tels dans au moins un des dictionnaires consultés. Pour ce qui est des mots sans marque d'usage, nous nous sommes basés sur nos propres intuitions de locuteurs québécois.

La liste des catégories de variation linguistique exclut de sa description un certain nombre d'aspects de la langue parlée qui ont pu être entendus, parce que les travaux ne les présentent pas clairement comme appartenant exclusivement à la langue familière ou parce qu'ils relèvent d'un autre niveau d'analyse linguistique que ceux étudiés ici.

La syntaxe de la langue orale est caractérisée par un phénomène extrêmement fréquent qui consiste, entre autres, à extrapositionner un ou des constituants de leur ordre normal (celui privilégié par la langue écrite) et les faire entendre au début ou à la fin de la phrase pour en faire les sujets du propos ou pour mettre en évidence ou rappeler des informations connues ou dites plus tôt. C'est le cas, par exemple, dans ces deux énoncés tirés des productions de futurs enseignants:

*Guylaine, elle s'appelle, mon professeur, dans la classe où je vais faire mon stage.
Les profs, moi, ils ont été gentils; pour m'expliquer, moi, ce que je n'fais pas.*

Ce phénomène d'extraposition de syntagme se prête difficilement à un classement en registre de langue, puisqu'il fait intervenir des procédés divers de thématization qui répondent peut-être davantage à des contraintes discursives et énonciatives qu'à des contraintes de style.

La liste ne retient pas non plus les hésitations, inhérentes à la langue parlée, et les évidentes confusions dans le choix des mots:

Ils nous traînent pour des imbéciles. (prennent / traitent)

On n'a pas tenu compte non plus des énoncés agrammaticaux en raison d'une syntaxe impossible quel que soit le registre de langue et des formulations inintelligibles, insuffisamment explicites, même avec l'aide du contexte:

Il y a l'effet d'aggravation, c'est-à-dire où est-ce qu'il n'y a pas de réponse immédiate. Donc on ne peut pas régler le problème tout de suite.

C'est différent, on passe dans les corridors, ou bien que c'est un programme francophone c'est quand même qu'on s'promène dans les corridors et que ça parle grec.

L'étude exclut des aspects linguistiques de type discursif, caractéristiques d'un français parlé plus spontané, comme l'utilisation de marqueurs de structuration du discours entre les séquences du texte, par exemple, ben ou bon ben, Faque, et la production de ponctuants, comme là, tsé (tu sais) (entre autres, Léard, 1983a, 1983b et 1986; Vincent, 1993).

Résultats

En 4.1, en réponse à la première question de recherche, sont présentées, en ordre de fréquence, les catégories de variation linguistique dont on a relevé les variantes familières dans les productions orales des futurs enseignants. Ensuite, ces catégories sont ordonnées en fonction du nombre de futurs enseignants ayant produit leurs variantes familières. Nous discutons de ces résultats et en précisons l'interprétation. En 4.2, en réponse à la seconde question de recherche, suivent, grâce à des études comparatives effectuées par analyse de variance, les mises en relation de la production des variantes familières des catégories de variation linguistique avec les trois variables suivantes: 1) ordre d'enseignement (primaire / secondaire), 2) matière enseignée (secondaire - français / secondaire autre matière) et 3) appartenance sexuelle. Enfin, pour vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants ont utilisé une langue soutenue, nous présentons, en 4.3, les taux de production de variantes soutenues de trois catégories de variation suivis des analyses de variance en fonction des trois variables ci-dessus mentionnées.

4.1 Production de variantes familières par les futurs enseignants

4.1.1 Liste de catégories de variation linguistique

L'observation des variantes familières les plus fréquemment utilisées par les futurs enseignants en situation d'oral soutenu a conduit à l'élaboration d'une *Liste des catégories de variation linguistique* formée de 33 catégories 1) de phonèmes, 2) de morphèmes et 3) de lexèmes (cf. Tableau 3.3 Liste des catégories de variation linguistique, p. 17, 3.5 Catégories de variation linguistique, p. 20, et Annexe 3). En plus d'être l'outil de référence qui a servi à la collecte des données, cette liste constitue un premier résultat de la recherche: elle identifie nombre de variantes familières les plus observées dans les productions orales des 285 futurs enseignants qui ont constitué la population analysée.

4.1.2 Catégories de variation linguistique en ordre de fréquence

Nous avons relevé, dans les productions des 285 sujets, dont trois minutes pour chacune d'elles ont été analysées, 9 437 occurrences de variantes familières, soit en moyenne 33,11 variantes familières par futur enseignant.

Le tableau 4.1 présente les catégories de variation linguistique en ordre de fréquence globale de leurs variantes familières produites par les futurs enseignants pour chacune des 33 catégories de variation linguistique, le nombre moyen d'emplois par sujet, ainsi que le rang que chacune des catégories occupe par rapport aux autres.

Tableau 4.1 Catégories de variation linguistique en ordre de fréquence globale de leurs variantes familières produites par les futurs enseignants

Rang de la variante familière	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Numéro de la variante	13	10	22	11	3	29	18	31	12	20	25
Nombre moyen d'emplois par sujet	10,01	5,32	4,13	3,82	3,02	1,85	0,84	0,48	0,41	0,37	0,36
Nombre total d'emplois	2852	1516	1177	1088	860	527	238	136	117	105	104
% de tous les emplois familiers	30,22	16,06	12,47	11,53	9,11	5,58	2,52	1,44	1,24	1,11	1,1
% de producteurs (sur 285 sujets)	97,54	98,6	90,18	91,93	66,32	62,11	40	28,77	26,67	27,37	20,7
Rang de la variante familière	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Numéro de la variante	8	32	19	30	15	17	33	21	14	16	23
Nombre moyen d'emplois par sujet	0,31	0,27	0,24	0,21	0,2	0,19	0,17	0,13	0,13	0,12	0,1
Nombre total d'emplois	89	77	67	59	57	55	49	36	36	34	29
% de tous les emplois familiers	0,94	0,82	0,71	0,63	0,6	0,58	0,52	0,38	0,38	0,36	0,31
% de producteurs (sur 285 sujets)	20,7	22,11	16,84	17,89	13,68	13,68	12,98	10,53	5,61	9,82	8,42
Rang de la variante familière	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Numéro de la variante	26	24	4	5	2	27	6	28	7	1	9
Nombre moyen d'emplois par sujet	0,08	0,07	0,06	0,05	0,04	0,03	0,03	0,03	0,03	0,02	0,02
Nombre total d'emplois	22	19	16	13	12	9	9	8	8	7	6
% de tous les emplois familiers	0,23	0,2	0,17	0,14	0,13	0,1	0,1	0,08	0,08	0,07	0,06
% de producteurs (sur 285 sujets)	5,96	5,61	3,86	3,51	2,46	2,46	3,16	2,46	2,11	2,46	1,75
Total											
Nombre moyen d'emplois par sujet	33,11										
Nombre total d'emplois	9437										

Note: Le caractère gras indique le rang des catégories et le pourcentage des emplois familiers des dix premières des 33 catégories de variation linguistique.

Ce qui émerge d'abord de ce tableau, c'est la forte concentration des emplois familiers sur les sept premières catégories de variation linguistique. Ainsi sur un total de 33 catégories répertoriées, les 7 dont le pourcentage d'emploi est le plus fréquent couvrent à elles seules près de 88 % de toutes les variantes familières produites. De plus, il faut noter que dès la huitième catégorie, le taux des emplois familiers est égal ou inférieur à 1 %.

Le tableau montre qu'entre la première et la trente-troisième catégories de variation linguistique, les pourcentages d'emplois familiers varient de 30,22 pour la catégorie 13 à 0,06 pour la catégorie 9. C'est-à-dire que sur 9 834 variantes familières, 2 852 occurrences concernent la catégorie 13 (variantes a et i pour, respectivement, les pronoms sujets elle, il, ils, elles) et 6 occurrences concernent la catégorie 9 (autre consonne que celle attendue, comme dans quet chose).

L'ordre des catégories ne suppose pas nécessairement que les futurs enseignants produisent plus souvent les variantes familières des catégories arrivant dans les premiers rangs et moins souvent celles des catégories arrivant dans les derniers rangs. Des raisons peuvent expliquer, en partie, l'importance de ces sept catégories dans le corpus. Ces catégories comportent soit plusieurs éléments linguistiques montrant une variation, soit un seul, mais à forte probabilité d'occurrence dans le discours, soit les deux. Dit autrement, les occasions pour les futurs enseignants de produire les variantes familières de telle ou telle catégorie ont pu être tout simplement plus nombreuses dans les différentes situations de test dont sont issues nos données.

En effet, la catégorie 13 porte sur quatre éléments, les pronoms elle, elles, il et ils, dont la probabilité d'être utilisés quand on parle est nécessairement élevée, puisqu'ils sont des éléments linguistiques assurant la coréférence dans le discours. Les catégories 10 et 11 concernent, respectivement, les nombreux mots se terminant par un groupe de consonnes dont la dernière peut disparaître lorsque suivi par un autre mot commençant par une consonne (être parti ~ êt' parti) ou concernent tout autre mot dont une des consonnes (située au début, au milieu ou à la fin de ce mot) n'a pas été prononcée (rien que ~ 'ien que; ne ... plus ~ pus; montre ~ mont'). La catégorie 3 a trait aux nombreux mots comportant une voyelle susceptible de se diphtonguer. La catégorie 29 porte sur un ensemble de connecteurs qui coordonnent ou subordonnent les énoncés. À ces catégories, ajoutons la catégorie 18 qui porte sur les formes verbales. Enfin, pour ce qui est de la catégorie 22, qui ne porte que sur l'omission du morphème ne de l'adverbe ne ... pas, sa présence parmi les sept catégories les plus fréquentes s'explique par la probabilité d'occurrence élevée de cette modalité d'énoncé dans tout discours.

À l'inverse, le 23^e rang qu'occupe la catégorie 26 (Mot interrogatif de l'interrogation partielle) s'explique, en partie par le fait que les futurs enseignants ont eu peu d'occasions de formuler des questions (mise à part la situation de la leçon où les futurs enseignants ont posé des questions à leurs confrères et collègues). Dit autrement, les occasions pour les futurs enseignants de produire les constructions non standard de ce type d'énoncé ont été tout simplement moins nombreuses. Si les situations d'expression avaient sollicité davantage le questionnement, les résultats auraient peut-être été différents.

C'est donc, d'abord, de cette façon que doivent être lus les résultats du tableau 4.1. En revanche, la forte probabilité d'occurrence d'une catégorie de variation linguistique donnée ne signifie pas toujours un taux de production élevé de variantes familières. Par exemple, la catégorie 16 (Contraction de préposition et d'article), qui figure au 21^e rang, comporte plusieurs éléments à probabilité d'occurrence relativement élevée présentant au Québec une variation linguistique: sur la ~ sa , sur les ~ sé, dans la ~ dan, dans les ~ din, à la ~ a, dans un ~ dun, sur un ~ sun. Pourtant, le taux de production des variantes familières est bas. On peut penser que les futurs enseignants ont, ici, peu fait usage de ces variantes familières.

4.1.3 Catégories de variation linguistique en ordre de fréquence par producteur

Le tableau 4.2 précise, dans l'ordre, le pourcentage de futurs enseignants qui ont produit les variantes familières (% de producteurs) de chacune des catégories et dans quelle proportion chacun d'eux les a produites (Moyenne des emplois par producteur).

Tableau 4.2 Catégories de variation linguistique en ordre de fréquence par producteur

Rang de la variante familière	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Numéro de la variante	10	13	11	22	3	29	18	31	20	12	32
% de producteurs	98,6	97,54	91,93	90,18	66,32	62,11	40	28,77	27,37	26,67	22,11
Moyenne des emplois par producteur	5,4	10,26	4,15	4,58	4,55	2,98	2,09	1,66	1,35	1,54	1,22
Rang de la variante familière	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Numéro de la variante	25	8	30	19	17	15	33	21	16	23	26
% de producteurs	20,7	20,7	17,89	16,84	13,68	13,68	12,98	10,53	9,82	8,42	5,96
Moyenne des emplois par producteur	1,76	1,51	1,16	1,4	1,41	1,46	1,32	1,2	1,21	1,21	1,29
Rang de la variante familière	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Numéro de la variante	24	14	4	5	6	2	27	28	1	7	9
% de producteurs	5,61	5,61	3,86	3,51	3,16	2,46	2,46	2,46	2,46	2,11	1,75
Moyenne des emplois par producteur	1,19	2,25	1,45	1,3	1	1,71	1,29	1,14	1	1,33	1,2

Nous voyons dans le tableau 4.2 que les variantes familières des six catégories 10, 13, 11, 22, 3 et 29 réunissent plus de 85 % de toutes les variantes familières relevées. Ces six catégories ont aussi été observées chez près des 2/3 des sujets, ce qui n'est pas le cas pour les 27 autres catégories observées chez moins de 40 % de la population.

En divisant l'entier des sujets en dix déciles selon le nombre total de variantes familières produites (cf. Annexe 4), on s'aperçoit que, pour ces six premières catégories, le sujet médian produit un nombre de variantes familières inférieur à la moyenne (puisque, forcément, la plupart des emplois familiers sont le fait des sujets sous la médiane), mais quand même assez proche. Cela indique que les emplois familiers pour ces six catégories suivent une courbe normale. On peut s'en convaincre en lisant ensuite les résultats pour chaque décile.

En revanche, dès qu'on dépasse la sixième catégorie la plus fréquente, soit dans les 27 catégories restantes, le sujet médian (toujours le même) ne produit aucun emploi familier. C'est un effet du hasard que lui, précisément, se soit restreint aux six premières catégories, mais l'étude par déciles confirme qu'à partir de la septième catégorie (et *a fortiori* à partir de la neuvième) l'essentiel des emplois familiers appartient aux derniers déciles seulement. C'est dire que, passé la sixième catégorie, pratiquement tous les emplois familiers sont le fait de sujets cotés sous la médiane. Dès la septième catégorie, par exemple, même le septième décile n'a pas encore en moyenne un emploi par sujet

(0,72). Par contre, le huitième décile atteint 1,61 emploi en moyenne, soit 2,2 fois plus. Et le dixième décile à lui seul compte pour presque 27 % de tous les emplois.

Enfin, le tableau 4.2 montre que les variantes familières qui ont été les plus souvent observées dans les productions des futurs enseignants touchent aux trois grands aspects de la langue, soit la phonologie, la morphologie et le lexique. En effet, parmi les 10 catégories les plus fréquentes, quatre portent sur des phonèmes (3, 10, 11 et 12), cinq sur des morphèmes grammaticaux et fonctionnels (13, 18, 20, 22, 29) et un sur des lexèmes (31). Les difficultés que rencontrent les futurs enseignants quand ils ont comme mandat d'utiliser une langue soutenue ne sont donc pas cantonnées à un seul aspect de la langue orale.

4.2 Production de variantes familières par groupes de futurs enseignants

Un objectif secondaire de la recherche vise à vérifier dans quelle mesure les résultats obtenus sont en lien avec l'ordre d'enseignement auquel se destine le futur enseignant (primaire ou secondaire), la matière enseignée (enseignement du français au secondaire ou d'une matière autre que le français) ainsi qu'avec son appartenance sexuelle. Pour ce faire, nous vérifions s'il y a des différences entre les groupes et si ces différences sont significatives.

Cette étude réalisée à partir de l'ensemble des 33 catégories révèle que les 227 femmes ont produit en moyenne 33 variantes chacune, contre 33,5 pour les 58 hommes. Pour ce qui est du niveau d'enseignement, les 118 futurs maîtres du primaire ont produit en moyenne 35,2 variantes chacun, contre 31,7 pour les 167 futurs enseignants du secondaire. Enfin, en moyenne 28,2 variantes ont été produites par les 85 futurs enseignants de français au secondaire contre 35,2 variantes pour les 82 futurs enseignants d'autres matières que le français. L'analyse de variance révèle que seule cette dernière différence est significative ($p = 0,001$). Cependant, la différence entre le primaire et le secondaire atteint 0,06, soit presque le seuil de signification de 0,05.

Le tableau 4.3 présente, pour chaque groupe (primaire, secondaire, secondaire: français, autre matière, femmes et hommes), l'ensemble des statistiques descriptives concernant la production des variantes familières des dix premières catégories de variation linguistique les plus fréquemment observées chez les futurs enseignants.

L'analyse par groupes présente cependant des limites d'interprétation qu'il faut souligner. Les données de production des variantes familières proviennent de quatre situations de test de performance en oral soutenu, mais dont la fonction, le mode et les thèmes abordés étaient souvent différents (cf. 3.2 Collecte des données): exposé sur un sujet libre (BEPEP et BES de l'UQTR) / exposé sur un sujet imposé (BEPEP et BES de l'UQÀM) / entrevue (BEPEP de l'UdeM) / leçon (BES de l'UdeM). Or, la fonction de la communication (informer / exprimer une opinion), le mode (exposé / leçon / répondre à une question), le thème abordé, sont des paramètres qui influent sur la façon dont sont utilisées les ressources de la langue (Ure et Ellis, 1977). L'effet de la situation a donc pu biaiser en partie l'étude par groupes, ces derniers n'étant pas répartis de façon proportionnelle dans chacune des situations.

En résumé, les étudiants se destinant à l'enseignement, au secondaire, de matières autres que le français ont produit, dans le cadre de nos situations de test, significativement plus de variantes familières que leurs collègues se destinant à l'enseignement du français. De plus, les futurs enseignants qui se destinent au primaire ont produit plus de variantes familières que leurs collègues du secondaire, sans toutefois que cette différence n'atteigne tout à fait le seuil de signification.

4.3 Production des variantes soutenues par les futurs enseignants

L'étude de l'utilisation des variantes familières par les futurs enseignants s'accompagne d'un objectif subsidiaire: vérifier si ces derniers emploient des variantes soutenues dans les situations de communication formelle comme celle exigée par la situation de test de leur performance en oral soutenu. Pour ce faire, nous avons comparé leurs taux de production de variantes soutenues de trois catégories de variation linguistique, à forte probabilité d'occurrence dans tout discours⁴, par rapport à ceux obtenus pour les mêmes éléments linguistiques par des locuteurs tout-venant faisant l'objet d'autres études portant sur la langue parlée des Québécois (cf. 3.3 Saisie des données).

Ces trois catégories sont « Groupe de consonnes final simplifié devant consonne » (Catégorie 10), « Pronom sujet » (Catégorie 13) et « Absence de ne dans la négation » (Catégorie 22). Ces catégories sont présentées avec des exemples tirés des productions de futurs enseignants à l'annexe 5. À l'annexe 6 figurent les statistiques descriptives et inférentielles concernant chaque catégorie ainsi que les trois catégories réunies.

Les futurs enseignants ont utilisé, pour ces trois catégories, 1620 variantes soutenues contre 5545 variantes familières, ce qui donne un taux de 22,6 % de production de variantes soutenues.

⁴ La valeur indicative de la forte probabilité d'occurrence des éléments linguistiques de ces trois catégories est attestée par le fait que, dans notre recherche, 59 % des variantes familières relevées chez les futurs enseignants se regroupent sous ces trois catégories.

De façon plus précise, le tableau 4.4 montre que les futurs enseignants conservent les groupes de consonnes finales dans 16,8 % des cas. Ce résultat, qui peut paraître faible, s'apparente tout de même à celui obtenu par Kemp et al. (1980) qui indique, pour quatre locuteurs fortement scolarisés en situation d'entrevue se voulant informelle, un taux de conservation de 16,3 %.

Pour ce qui est de la production des variantes soutenues des pronoms sujets, les futurs enseignants ont obtenu un taux de production des variantes soutenues de 24,8 %, taux largement supérieur à celui de 1,8 % obtenu par Ostiguy (1979) auprès de 100 locuteurs et locutrices montréalais de tous âges et de toutes appartenances sociales communiquant en situation que les sondeurs ont voulue informelle (Corpus Sankoff-Cedergren).

Enfin, les futurs enseignants ont produit la particule ne de l'adverbe discontinu de négation ne ... pas dans 23,8 % des cas contre 0,4 % chez 120 sujets du même corpus Sankoff-Cedergren étudiés par Sankoff et Vincent (1977).

Tableau 4.4 Taux d'utilisation des variantes soutenues de trois catégories de variation chez les futurs enseignants et chez des locuteurs tout-venant

Catégorie	Futurs enseignants	N	Locuteurs tout-venant	N
10	16,8 % (307/1823)	284	16,3 %	4
13	24,8 % (945/3797)	285	1,8 %	100
22	23,8 % (368/1545)	274	0,4 %	120

Ces résultats montrent que les futurs enseignants utilisent plus de variantes soutenues, du moins dans le cadre des situations de test qui caractérisent le contexte de cette recherche et par rapport à ces trois catégories, que la moyenne des locuteurs montréalais s'exprimant de façon spontanée.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'une autre recherche menée par Ostiguy et Gagné (manuscrit non publié) qui ont constaté que les sept futures enseignantes dont ils ont étudié la langue parlée en stage tendent à utiliser en plus grand nombre les variantes soutenues de certaines catégories de variation linguistique en situation de stage, comparativement à d'autres types de locuteurs communiquant en situation informelle. Par exemple, les sept stagiaires diphtonguent moins les voyelles longues accentuées entravées [wa:] (soir, boîte) et [ɑ:] (classe, tard, phrase) que les 32 sujets étudiés par Santerre et Milo (1978).

L'utilisation des variantes soutenues des trois catégories que nous avons choisies varie-t-elle en fonction du programme d'études (enseignement primaire / enseignement secon-

daire), de la matière enseignée (français / autres) ainsi qu'en fonction de l'appartenance sexuelle? Les réponses à cette question sont illustrées dans le tableau suivant.

Le tableau 4.5 montre que, globalement, toutes catégories confondues, les futurs enseignants du primaire ont utilisé plus de variantes soutenues que leurs confrères et con-sœurs se destinant à l'enseignement au secondaire; les futurs enseignants du secondaire se destinant à l'enseignement du français, plus que ceux se destinant à l'enseignement d'autres matières; enfin, les femmes, plus que les hommes. L'analyse de variance révèle que les trois différences sont significatives.

En résumé, les futurs enseignants ont utilisé les variantes soutenues des trois catégories retenues, et leurs performances sont égales ou supérieures à celles de locuteurs tout-venant.

Tableau 4.5 Taux de production des variantes soutenues des futurs enseignants selon le programme d'études, la matière enseignée et l'appartenance sexuelle et signification des différences entre les groupes

		Taux	N	p
Programme d'études	Primaire	26,8 %	118	0,00
	Secondaire	19,6 %	167	
Matière enseignée	Français	22,9 %	85	0,02
	Autres	16,6 %	82	
Appartenance sexuelle	Femme	23,7 %	227	0,05
	Homme	18,2 %	58	

4.4 Synthèse

Nous avons élaboré une liste des catégories de variation linguistique théorique que nous avons mise à l'essai pour l'analyse des productions orales des futurs enseignants. Une fois modifiée à partir de ce qui a été effectivement relevé, cette liste nous a permis de classer l'ensemble des variantes familières observées dans les productions des 285 futurs enseignants.

Les résultats ont montré que les futurs enseignants utilisent un bon nombre des variantes familières dans des situations où il leur est explicitement demandé d'utiliser une langue « soignée ». Du travail reste à faire sur ce plan pour nous assurer la pleine maîtrise de ce registre par ceux qui enseigneront dans les écoles québécoises.

Près de 88 % de toutes les variantes familières observées sont regroupées dans 7 des 33 catégories que comporte la *Liste des catégories de variation linguistique*. Plus des deux tiers des futurs enseignants ont produit, dans l'ordre, les variantes familières de six des sept premières catégories relevées. Ces variantes, qui sont autant d'ordre phonétique, morphologique que lexical, peuvent déjà constituer un premier objet de sensibilisation et de formation.

Les futurs enseignants, malgré l'utilisation de nombreuses variantes du registre familier, s'efforcent tout de même d'utiliser des éléments linguistiques du registre soutenu. En moyenne, les futurs enseignants ont produit plus de variantes soutenues que ne l'ont fait des locuteurs montréalais qui ont été l'objet d'autres études. Cependant, les résultats auraient pu être différents si nous avions choisi d'autres catégories de variantes soutenues.

Quelques différences entre les groupes d'enseignants sont apparues, tant en ce qui a trait à la production de variantes familières que soutenues.

Les futurs enseignants du primaire ont produit significativement plus de variantes familières que ceux du secondaire. En revanche, ils ont produit significativement plus de variantes soutenues des trois catégories retenues. Pour ce qui est des futures enseignantes, elles ont produit autant de variantes familières que leurs confrères, mais ont utilisé significativement plus de variantes soutenues que ces derniers. Comme les futurs enseignants du primaire sont en presque totalité des femmes, on peut conclure que ce sont les futures enseignantes qui ont répondu plus efficacement à la consigne d'utiliser une langue « soignée ». Cette observation rejoint celles d'études sociolinguistiques qui mettent en évidence que les femmes sont plus portées que les hommes à soigner leur langage (entre autres, Baylon, 1996: 113-121).

Enfin, les futurs enseignants du secondaire se destinant à l'enseignement d'autres matières que le français ont produit significativement plus de variantes familières que leurs confrères et leurs consœurs se destinant à l'enseignement du français. Les résultats montrent qu'ils produisent aussi significativement moins de variantes soutenues. Les futurs enseignants d'autres matières que le français constitueraient donc une population toute particulière pour laquelle des efforts supplémentaires de sensibilisation et de formation au registre soutenu devraient être consentis.

Conclusion

L'objectif général de cette recherche était, principalement, de dresser une liste des catégories de variantes familières produites par des futurs enseignants en situation de test de leur performance orale et d'identifier celles qui étaient les plus souvent produites par le plus grand nombre d'entre eux.

Comme objectif secondaire, la recherche visait aussi à vérifier s'il y avait, sur le plan de l'utilisation de variantes familières, des différences significatives entre les groupes de notre population cible.

Comme un tel point de vue d'analyse ne risquait de fournir qu'une image négative de la performance des futurs enseignants, nous avons ajouté un troisième objectif que nous avons nommé « objectif subsidiaire ». Cet objectif a donc consisté à relever les variantes soutenues de trois éléments linguistiques qui, au Québec, affichent une probabilité élevée d'occurrences dans tout discours. Bien que fort limitées, les observations, qui découlaient de ce troisième objectif, visaient à vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants se prêtaient à l'utilisation du français soutenu quand ils s'exprimaient en situation d'évaluation de leur performance orale.

Dans ce qui suit, nous présenterons les principaux résultats de la recherche en en relevant au passage les quelques limites.

Une liste de 33 catégories de variation linguistique: un outil fort utile

L'originalité de la recherche a été avant tout de dresser une liste de 33 catégories de variantes familières véritablement produites par 285 futurs enseignants québécois placés en situation de test de leur performance en oral soutenu. Tout en servant de base à la saisie de nos données, cette liste s'avère un outil d'observation fort utile pour d'autres recherches d'ordre linguistique ou sociolinguistique et pour l'enseignement. En effet, en même temps qu'elle constitue un outil utile pour tout chercheur qui désire observer la qualité de la langue orale sous ses aspects microstructurels, cette liste s'avère un instrument utile pour tout intervenant qui désire améliorer la qualité du français des Québécois. À ce titre, elle permet de sensibiliser au phénomène de la variation linguistique en même temps qu'elle fournit des éléments de contenu à enseigner.

D'une part, elle peut être utilisée avec profit auprès des élèves du primaire, du secondaire, ainsi qu'auprès des collégiens et des universitaires. D'autre part, elle peut

être appréciée par les formateurs de maître qui sont appelés à sensibiliser ou même former les futurs enseignants à l'oral soutenu.

Une liste de sept variantes familières: un contenu d'apprentissage essentiel

Une analyse globale des variantes familières utilisées en situation de test, montre que 88% de toutes les variantes familières produites se retrouvent sous sept catégories de variation linguistique. De plus, six de ces sept catégories sont utilisées par plus de 62 % des futurs enseignants. Un enseignement qui porterait sur ces sept plus fréquentes catégories (présentées ci-dessous) permettrait déjà à un grand nombre de futurs enseignants d'améliorer sensiblement leurs productions en situation de test de leur performance orale.

Numéro	Catégorie	Exemples
• 13	Pronom sujet	<i>a dort</i> (elle) <i>i sont belles</i> (elles)
• 10	Groupe de consonnes finales simplifié devant consonne	<i>êt' parti</i> (être parti), <i>quat' points</i> (quatre points)
• 11	Absence d'une consonne	<i>jus' un</i> (juste), <i>t'ois</i> (trois) <i>pa'ce que</i> (parce) <i>difficu'té</i> (difficulté)
• 22	Absence de <u>ne</u> dans la négation	<i>j' veux pas</i> (je ne veux pas)
• 3	Diphthongaison à grande profondeur	<i>maême</i> (même) <i>professaeur</i> (professeur), <i>encaoure</i> (encore) <i>retaourd</i> (retard)
• 29	Autre type de connecteur	<i>le lendemain, quand qu' ça s'était calmé</i> (quand, lorsque) <i>un chandail pis des pantalons</i> (et)
• 18	Verbe	<i>j'vas / ma vous dire</i> (j'vais) <i>i faullait</i> (il fallait) <i>j'ai intervenu</i> (j'suis)

Comme on peut le voir, les variantes familières qui ont été les plus souvent observées dans les productions des futurs enseignants concernent la langue sous les trois aspects microstructurels (phonétique, morphologique et lexical), sur la base desquels nous avons élaboré notre liste.

Un groupe producteur de variantes familières mieux ciblé que d'autres

Nos résultats montrent que les futurs enseignants se destinant à l'enseignement, au secondaire, de matières autres que le français produisent significativement plus de variantes familières que leurs collègues se destinant à l'enseignement du français. Comme toutes les données du secondaire sont issues de situations de production orale semblables, la différence constatée entre les deux groupes de futurs enseignants au secondaire paraît donc fondée. Des efforts tout particuliers doivent être faits auprès de ce groupe, qui pourrait croire que la maîtrise d'une langue correcte serait plutôt du seul ressort de l'enseignant de français.

Par ailleurs, les futurs enseignants du primaire auraient tendance à produire plus de variantes familières que leurs collègues du secondaire. Ces observations ont pu cependant être partiellement biaisées par la situation de test.

Pour ceux du secondaire, il s'est agi de faire soit une leçon soit un exposé, ce qui autorisait une bonne part de préparation et l'utilisation d'un aide-mémoire par le futur enseignant. Par contre, plusieurs futurs enseignants du primaire ont réalisé une entrevue, situation favorisant une langue plus spontanée et, peut-être, une plus grande utilisation de variantes familières. La différence entre le primaire et le secondaire pourrait donc être, du moins en partie, attribuable à cette situation.

L'utilisation de trois catégories de variantes soutenues: indice de compétence orale des futures enseignantes

Tout en montrant qu'une bonne proportion des futurs enseignants utilisent de nombreuses variantes du registre familier, une partie de nos résultats mettent aussi en relief que l'ensemble des futurs enseignants s'efforcent tout de même d'utiliser des éléments linguistiques du registre soutenu. En effet, c'est ce que tend à montrer notre analyse effectuée sur trois catégories de variantes soutenues.

En moyenne, les futurs enseignants et plus particulièrement les futures enseignantes, notamment celles du primaire, ont produit plus de variantes soutenues que ne l'ont fait des locutrices et des locuteurs montréalais qui ont fait l'objet d'autres études sur les conduites linguistiques des Québécois. Cette observation est pour le moins encourageante.

Des implications pédagogiques et des questions

Des implications pédagogiques et des questions découlent des résultats. Les futurs enseignants emploient couramment des variantes familières dans une situation où il leur a été explicitement demandé d'utiliser une langue « soignée ». Pour l'instant, seulement quelques universités évaluent les compétences en oral des futurs enseignants. On peut souhaiter que ces universités, ainsi que les autres, mettent aussi tout en œuvre pour développer, chez leurs étudiants fréquentant les programmes de formation des enseignants, l'habileté à utiliser ce registre.

Ce développement suppose bien sûr que les futurs enseignants aient plus d'occasions de pratiquer le registre soutenu. Mais alors, comment multiplier ces occasions de pratiquer ce registre dans le cadre de leur formation? Ne faudrait-il pas revoir les programmes de formation des maîtres pour accorder une plus grande place à la communication orale dans les plages horaires? De plus, ne faudrait-il pas prévoir des ratios étudiants / professeur favorables à la prise de parole individuelle et à la prestation de rétroaction systématique?

Par ailleurs, s'il est vrai qu'un lien pourrait exister entre la sensibilité aux variantes et l'utilisation du registre soutenu, du moins chez les jeunes élèves (Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure, 1999), se pourrait-il qu'un bon nombre de ces jeunes adultes qui se destinent à l'enseignement ne connaissent ou ne reconnaissent pas facilement les différences qui existent entre les registres de langue (familier et soutenu)?

Les attitudes des futurs enseignants pourraient également expliquer en partie ce que nous avons observé. Il y a lieu de se demander si les futurs enseignants, d'une part, ont des réticences à utiliser les formes correctes et, d'autre part, s'ils sont conscients de ces réticences; et, en ce dernier cas, s'ils négligent cette dimension de la langue parlée parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise quand ils s'expriment dans ce registre, ou parce qu'ils ne jugent pas importante la maîtrise de ce registre (et cela pourrait être plus vrai pour ceux du secondaire qui se destinent à l'enseignement d'une matière autre que le français), etc. Une recherche ultérieure mériterait d'être réalisée afin de connaître les attitudes cachées et les véritables opinions des futurs enseignants par rapport à l'usage du registre soutenu de la langue orale.

Qui plus est, on peut se demander quel registre sera privilégié par les futurs enseignants quand ils seront en contexte de classe avec les élèves, ainsi que dans quelle mesure ils sont conscients de l'importance de leur rôle de modèle en classe sur le plan de l'oral soutenu. De telles études mériteraient d'être réalisées auprès de stagiaires en prestation d'enseignement.

Références

- Aléong, S. (1983). Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique. In Bédard, É. et Maurais, J. (dir.) *La norme linguistique*. Québec: Conseil de la langue française, Gouvernement du Québec, 255-280.
- Association québécoise des professeurs de français (AQPF) (1977). Le congrès du X^e anniversaire; les résolutions de l'assemblée générale. *Québec français*, N° 28, décembre, 10-12.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Éditions Ophrys.
- Bouchard, P. (1998). Prévenir le décrochage: les pièges à éviter, les accommodements à trouver. *Vie pédagogique*, N° 107, 49-52.
- Bouchard, P. et Maurais, J. (1999). La norme et l'école. L'opinion des Québécois. *Terminogramme*, N° 91-92, dossier *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*. Office de la langue française, 91-116.
- Boulanger, J.-C. (1992). *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*. Saint-Laurent: DicoRobert inc., 343 p.
- Brent, E. (1999). Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec. *Terminogramme*, N° 91-92, dossier *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, Office de la langue française, 117-130.
- Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In Brun, J. (dir.) *Didactique des mathématiques*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé, 45-110.
- Conseil de la langue française (1990). *Actes du colloque sur l'aménagement de la langue au Québec: communications et synthèse*. Québec: Service des communications du Conseil de la langue française.
- Corbeil, J.-C. (1993). Le français au Québec, une langue à restaurer? *Vie pédagogique*, 86, 27-30.
- Dubuc, R. (1990). Le comité de linguistique de Radio-Canada. *Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*. Québec: Éditeur officiel du Québec, 131-154.
- Forest, C. et Boudreau, D. (1998). *Le Colpron. Le dictionnaire des anglicismes*. Montréal: Beauchemin, 381p.
- Gadet, F. (1991). Le parlé coulé dans l'écrit: le traitement du détachement par les grammairiens du XX^e siècle. *Langue française*, N° 89, 110-124.
- Gagné, G. (1979). *Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole?* Collection « Le français à l'école primaire. Recherches et essais », N° 2. Montréal: PPMF-Université de Montréal.
- Gagné, G. (1983). Norme et enseignement de la langue maternelle. In Bédard, É. et Maurais, J. (dir.), *La norme linguistique*. Paris et Montréal: Le Robert et Gouvernement du Québec, p. 463-509.

- Gagné, G. (1984). La norme du français dans les écoles du Québec. In Amyot, M., Bibeau, G., Belleau, I. et al. (dir.) *L'éducation et le français au Québec. Actes du congrès Langue et société au Québec, tome IV*. Québec: Québec français, Association québécoise des professeurs de français et Conseil de la langue française, 201-222.
- Gagné, G., Ostiguy, L., Laurencelle, L. et Lazure, R. (1999). *Recherche didactique sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez les élèves québécois*. Montréal: publications du département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 197 p.
- Gervais, F., Laurier, M., Paret, M.-C. (1994). *Grille d'appréciation de la performance à l'oral, Évaluation formative*. Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 6 p.
- Gervais, F., Lemoyne, G. et Noël-Gaudreault, M. (à paraître). *Enrichir les analyses usuelles de situations d'enseignement de l'écriture d'un conte en recourant à la théorie des situations didactiques*. Actes du symposium du REF Toulouse 1998. Bruxelles: De Boeck, 40 p.
- Gervais, F. (2000). L'évaluation de la qualité du français oral des futurs étudiants. Un dispositif et ses retombées. In D. Martin (dir.) *Actes du colloque AQUFOM-ACFAS La recherche et la pratique en formation des maîtres: vers une pratique réfléchiée et argumentée*. Sherbrooke: CRP, 95-113.
- Gouvernement du Québec (1996). *Le français langue commune . Promouvoir l'usage et la qualité du français, langue officielle et langue commune du Québec. Proposition de politique linguistique*. Québec: Direction des communications du ministère de la Culture et des Communications, 77 p.
- Kemp, W., Pupier, P. et Yaeger, M. (1980). A Linguistic and Social Description of Final Consonant Cluster Simplification in Montréal French. In Shuy, R. W. et Shnukal, A. (dir.) *Language Use and Use of Language*. Washington: Georgetown University Press, 12-40.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Lappin, K. (1982). Évaluation de la prononciation du français montréalais. *Revue québécoise de linguistique*. Vol. 11, N° 2, 93-112.
- Léard, J.-M. (1983a). Sur quelques caractéristiques de D'ABORD et AUSSI en québécois. *Revue de l'association québécoise de linguistique*, Vol. 3, N° 2, 133-142.
- Léard, J.-M. (1983b). Le statut de *fak* en québécois: un simple équivalent de alors? In Léard, J.-M. (dir.) *Travaux de linguistique québécoise*, Vol. 4, Québec: Les Presses de l'Université Laval, 59-100.
- Léard, J.-M. (1986). Les mots du discours dans le français du Québec: méthodologie et perspective d'analyse. *Présence francophone*, N° 29, 43-62.
- Lebrun, M. et Préfontaine, C. (1999). La langue de l'enseignant: défi social et préoccupations institutionnelles. *Terminogramme*, N° 91-92, dossier *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, Office de la langue française, 65-90.
- Martin, L. (1995). Une perspective à modifier. Le travail personnel. *Vie pédagogique*, N° 96, 30-33.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue, un projet de société*. Québec: Conseil de la langue française, 355 p.

- Martel, P. et Cajolet-Laganière, H. (1996). *Le français québécois. Usages, standard et aménagement*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture/Presses de l'Université Laval, collection "Diagnostic", 141 p.
- Ministère de l'éducation du Québec (1979). *Programme d'étude. Primaire. Français*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1994). *Programme d'études. Le français, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1995). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moreau, M. L. et Meeus, B. (1989). Oral et écrit: quelles différences? Une approche expérimentale. *Enjeux*, N° 17, 113-132.
- Office de la langue française (1973). *Canadianismes de bon aloi*. Québec: Office de la langue française, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 11 p.
- Ostiguy, L. (1979). *La chute de la consonne L dans les articles définis et les pronoms clitiques en français montréalais*. Mémoire de maîtrise, Département de linguistique, Université de Montréal.
- Ostiguy, L. et Gagné, G. (1986). *Pour un contenu linguistique en oral au 2e cycle du primaire*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, P.P.M.F. primaire, 53 p.
- Ostiguy, L. et Gagné, G. (manuscrit non publié). *Le français parlé en stage par des étudiantes de baccalauréat en enseignement primaire et secondaire: utilisation de variantes familières ou soutenues?* 20 p.
- Ostiguy, L. et Tousignant, C. (1993). *Le français québécois. Normes et usages*. Montréal: Guérin universitaire, 247 p.
- Ostiguy, L. et Tousignant, C. (1996). La diphtongaison des voyelles accentuées [e] et [ɛ] en finale absolue en français de la Mauricie: un cas étonnant de labialisation et d'antériorisation. In Fournier, R. *Mélanges linguistiques*. Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée, N° 13. Trois-Rivières: Presses universitaires de Trois-Rivières, 203-224.
- Ouillon, C. (1999). La formation des enseignants et la qualité de la langue. In Ouillon (dir.) *Terminogramme*, N° 91-92, dossier *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*. Québec: Office de la langue française et Les publications du Québec, septembre, 5-21.
- Paquette, C. (1996). Portrait d'une école qui a de l'avenir. *Vie pédagogique*, N° 100, 6-10.
- Poirier, C. et collaborateurs (1898). *Dictionnaire du français plus*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel inc., 1956 p.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Logiques, 255 p.

- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1995). *L'évaluation de la qualité de l'oral chez les futurs maîtres, Rapport de recherche*. Université du Québec à Montréal, 106 p.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Morin, S. (1990). La maîtrise du français à l'université. *Contenu et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation. Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*. Tome 2. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 533-551.
- Ryan, E. (1979). Why do Low-Prestige "Language Varieties" Persist? In Giles et St-Clair (dir.) *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 145-157.
- Sankoff, D. et Vincent, D. (1977). L'emploi productif du ne dans le français parlé à Montréal. *Le français moderne*, N° 3, 243-256.
- Santerre, L. et Milo, J. (1978). Diphtongization in Montréal French. In Sankoff, D. (dir.) *Linguistic Variation. Models and Methods*. New York: Academic Press, 173-184.
- Tremblay, L. (1990). Attitudes linguistiques et perception des variables phonétiques. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*. Vol. 9, N° 3, 199-221.
- Verreault, C. (1999). L'enseignement du français en contexte québécois: de quelle langue est-il question? *Terminogramme*, N° 91-92, dossier *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*. Office de la langue française, 21-40.
- Villers, M.-É. de (1997). *Multidictionnaire de la langue française*. 3^e édition. Montréal: Éditions Québec / Amérique, 1533 p.
- Vincent, D. (1993). *Les ponctuations et autres mots du discours*. Québec: Nuit blanche éditeur.
- Warnant, L. (1987). *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*. Paris: Éditions Duculot.

Annexe 1

Situations de production orale

UdeM (BEPEP)	UdeM (BES)	UQTR (BEPEP et BES)	UQÀM (BEPEP et BES)
Fonction du discours			
Exprimer des attitudes dans le cadre d'une entrevue en réponse à des questions posées	Informé dans le cadre d'une leçon	Informé dans le cadre d'un exposé d'informations	Informé dans le cadre d'un exposé d'un résumé de 3 textes
Thème du discours			
Expression des attentes par rapport au stage	Varié, mais lié au domaine d'étude des étudiants	Varié	L'apprentissage
Facteurs situationnels			
Sujet imposé	Sujet semi-libre	Sujet libre	Sujet imposé
Individuel, mais au sein d'un groupe de 6 étudiants, en réponse aux questions d'une expérimentatrice à l'accent européen	Individuel devant 15 autres étudiants et l'animateur	Individuel devant une trentaine d'étudiants et le professeur	Individuel devant neuf autres étudiants et un animateur
Évaluation sommative	Diagnostique	Évaluation sommative	Évaluation sommative
Consigne explicite d'utilisation du registre « soigné »	Consigne explicite d'utilisation du registre « soigné »	Consigne explicite d'utilisation du registre « soigné »	Consigne explicite d'utilisation du registre « soigné »
Lecture dans les mois précédents d'un texte portant sur la norme (Corbeil, 1993)	Aucune sensibilisation particulière	Présentation par le professeur de quelques écarts langagiers à éviter	Remise d'un document contenant une référence à la grille d'évaluation d'exposés
Trois pratiques du registre soutenu	Aucune pratique du registre soutenu	Une pratique du registre soutenu	Aucune pratique du registre soutenu
Tâche annoncée trois mois auparavant	Tâche annoncée un mois auparavant	Tâche annoncée un mois auparavant	Tâche annoncée trois mois auparavant

Facteurs situationnels (suite)

Enregistré sur vidéo	Enregistré sur vidéo	Enregistré sur vidéo et magnétophone	Enregistré sur vidéo
Aucun aide-mémoire	Aide-mémoire et utilisation d'un tableau	Aide-mémoire	Aide-mémoire

Durée des productions orales

Trois minutes incluant les questions de l'expérimentatrice	Dix minutes	Cinq minutes	Dix minutes
--	-------------	--------------	-------------

Annexe 2

Liste des catégories de variation linguistique. Première version

Variantes de phonèmes

- 1 /ɛ/ en finale de mot
- 2 /a/ à l'intérieur de mot
- 3 /a/ en finale de mot
- 4 Diphtongaison à grande profondeur
- 5 Absence d'une voyelle ou d'une syllabe
- 6 Absence des voyelles hautes (i, u et œ)
- 7 Contraction de voyelles aux frontières de mots
- 8 Épenthèse de e dans re+Verbe
- 9 Autre voyelle
- 10 Autre consonne
- 11 Groupe de consonnes final simplifié devant consonne
- 12 Absence d'une consonne
- 13 Présence d'une consonne
- 14 Métathèse de consonnes

Variantes de morphèmes

- 15 Pronom sujet
- 16 Pronom générique
- 17 Article défini et pronom complément
- 18 Contraction de préposition et d'article
- 19 Morphème /tu/
- 20 Verbe
- 21 Liaison
- 22 Accord du nom en genre
- 23 Accord de l'adjectif et du participe passé en genre
- 24 Accord en nombre
- 25 Accord en nombre par syllepse
- 26 Absence de ne dans la négation
- 27 Ordre du pronom complément
- 28 Connecteur de la relative avec antécédent
- 29 Connecteur de la phrase pseudo-clivée
- 30 Connecteur de la complétive
- 31 Mot interrogatif de l'interrogation partielle du sujet
- 32 Mot interrogatif de l'interrogation partielle du complément
- 33 Mot interrogatif de l'interrogation partielle de la circonstance
- 34 Marqueur de l'interrogation totale
- 35 Absence de la conjonction que
- 36 Autre type de connecteur
- 37 Préposition et locution prépositive

Variantes de lexèmes

- 38 Autre lexème
 - 39 Mauvais emploi d'un lexème
 - 40 Anglicisme
 - 41 Adverbe de quantification et d'intensification
-

Annexe 3

Liste des catégories de variation linguistique

Variantes de phonèmes

1 /ɛ/ en finale de mot

Production de la variante familière [a] de la voyelle /ɛ/ en syllabe ouverte accentuée (finale de mot):

C'éta'
jamá'

C'était ...
jamais

2 /ɑ/ à l'intérieur ou en finale de mot

- Toute variante familière [ɔ:] de la voyelle longue /ɑ:/ en syllabe ouverte non accentuée:

passer [pɔ:se]
âgés [ɑ:ʒe]

passer [pa:se],
âgés [ɑ:ʒe]

- Toute variante [ɔ] de la voyelle /ɑ/ en syllabe ouverte accentuée dans les noms propres, là où cet usage est davantage considéré comme familier:

Canada [kanadɔ]
Linda [lindɔ]

Canada [kanada]
Linda [linda]

3 Diphtongaison à grande profondeur

Toute variante sensiblement diphtonguée, c'est-à-dire à grande profondeur, des voyelles longues ou allongées par [R], accentuée et entravée, ainsi que des voyelles [e] et [ɛ] accentuées libres qui se diphtonguent dans la grande région de Trois-Rivières (Ostiguy et Tousignant, 1996).

[aɪ] ~ [eɪ]	<i>maître, primaire, même, aise</i>	[ɛ:]
[ao]	<i>passé, oscar, retard, âge, vase</i>	[ɑ:]
[waɛ] ~ [wao]	<i>couloir</i>	[wa:]
[ao]	<i>encore, rapport, dehors</i>	[ɔ:R]
[aø]	<i>peur, professeur, ordinateur</i>	[œ:R]
[əi]	<i>dire, écrire</i>	[i:R]
[əy]	<i>sûr, lecture</i>	[y:R]
[əɛ]	<i>matin, point</i>	[e]
[əɛ]	<i>refusés, aimantée, isolé</i>	[e]

4 Absence d'une voyelle

Regroupement de variantes issues de divers phénomènes ayant mené à la disparition d'une voyelle:

- Disparition des voyelles hautes i, u et au par désonorisation entre consonnes sourdes ou par désaccentuation de la syllabe:

<i>un(i)vers(i)té</i>	université
<i>quas(i)ment</i>	quasiment
<i>t(ou)tes sortes</i>	toutes
<i>s(i) c'est possible</i>	si
<i>que v(ous) voulez faire</i>	vous

- Disparition de toute autre voyelle

<i>la femme (é)tait exclue</i>	était
--------------------------------	-------

5 Absence d'une syllabe

<i>une (pe)tite maison</i>	petite ~ p'tite
<i>scusez</i>	excusez
<i>(né)cessairement</i>	nécessairement

6 Contraction de voyelles aux frontières de mots

Tout groupe de voyelles se faisant face de part et d'autre d'une frontière de mot et ayant fusionné, à l'exception de voyelles de même timbre:

<i>Puis on est parti</i>	[pɔ̃nepartsɪ]	Puis on
<i>C'était en quatrième</i>	[stɑːkatrijɛm]	C'était en
<i>... comment i s'écrirait</i>	[kɔ̃maː̃sekrɪʁɛ]	comment il s'écrirait
<i>qui est obligatoire</i>	[koːbligatwaːʁ]	qui est obligatoire

7 Épenthèse de e dans re+Verbe

<i>va pouvoir <u>er</u>commencer</i>	pouvoir recommencer ~ pouvoir r'commencer
--------------------------------------	--

8 Autre voyelle

Toute variante d'un phonème vocalique qui ne relève pas des catégories 1, 2 et 3:

- Phonème /ɔ/ prononcé [a] ou [œ]:

<i>enc<u>a</u>re</i>	encore
<i>d'<u>a</u>bard</i>	d'abord
<i>rap<u>a</u>rt</i>	rapport
<i><u>a</u>rganisé</i>	organisé
<i>l'<u>a</u>rganisation</i>	organisation
<i>comp<u>a</u>rtement</i>	comportement
<i>nat<u>e</u></i>	noté
<i>temp<u>a</u>raire</i>	temporaire
<i>am<u>e</u>lioré</i>	amélioré
<i>mat<u>i</u>vation</i>	motivation
<i>cat<u>e</u>gorisation</i>	catégorisation
<i>sc<u>a</u>laire</i>	scolaire
<i>Na<u>e</u>l</i>	Noël
<i>ils <u>o</u>ptent</i>	optent
<i>éc<u>o</u>eul</i>	école

- Phonèmes /œ/, /ɛ/ et /e/ prononcés [a]

<i>d<u>o</u>voir</i>	devoir
<i>pr<u>o</u>mier</i>	premier
<i>les j<u>e</u>unes</i>	jeunes
<i>prof<u>o</u>esseur</i>	professeur
<i>par<u>o</u>nnel</i>	personnel
<i>g<u>e</u>néraliser</i>	généraliser

- Diverses prononciations:

<i>pr<u>o</u>mier</i>	premier
<i>d<u>e</u>hors</i>	dehors
<i>on va <u>o</u>ssayer</i>	essayer
<i>m<u>o</u>rdi</i>	mardi
<i>m<u>e</u>nuite</i>	minute
<i><u>i</u>n autre</i>	un autre
<i>m<u>o</u>é</i>	moi

9 Autre consonne

Toute prononciation de consonne autre que celle attendue:

<i>que<u>t</u> chose</i>	quelque chose
<i>fati<u>qu</u>é</i>	fatigué
<i>es<u>pr</u>ession</i>	expression
<i>a<u>w</u>oir</i>	avoir

10 Groupe de consonnes final simplifié devant consonne

Toute réduction des groupes de consonnes finaux de mots immédiatement suivis dans la chaîne parlée par un mot commençant par une consonne:

<i>ê<u>t</u> parti</i>	être parti
<i>qua<u>t</u> points</i>	quatre points

11 Absence d'une consonne

Toute absence de consonne qui ne relève pas de la catégorie 10:

- Simplification des groupes de consonnes finaux de mots immédiatement suivis dans la chaîne parlée par un mot commençant par une voyelle ou par une pause (#):

<i>ê<u>t</u> (re) un</i>	être un
<i>ju<u>s</u> (te) un</i>	juste un
<i>dir<u>ec</u> (t) #</i>	direct #
<i>un aut (re) #</i>	un autre #
<i>un adul (te)</i>	un adulte #

- Absence de la consonne r:

<i>t(r)ois</i>	trois
<i>pa(r)ce que</i>	parce que
<i>pou(r) sa</i>	pour sa
<i>su(r) cette</i>	sur cette
<i>secteu(r) public</i>	secteur public
<i>(r)ien que</i>	rien que

- Absence de la consonne l à l'intérieur de mot:

<i>difficu(l)té</i>	difficulté
<i>que(l)qu'un</i>	quelqu'un
<i>p(l)us</i>	plus

12 Présence d'une consonne supplémentaire

Toute présence d'un son consonantique ne figurant pas dans la forme soutenue:

<i>il a <u>faite</u> le...</i>	fait [fɛ]
<i>de-<u>t</u>-ça</i>	de ça
<i>de-<u>d</u>-là</i>	de là
<i>exercis<u>t</u>e</i>	exercice
<i>en fin de compt<u>r</u>e</i>	en fin de compte

Variantes de morphèmes

13 Pronom sujet

Toute variante familière des pronoms personnels sujets:

<i><u>i</u> ~ ø</i>	Il
<i><u>il</u> ~ ø</i>	Ils: [il] ~ [iz]
<i><u>a</u> dort</i>	Elle ~ [ɛ]
<i><u>est</u> [ɛ:] partie ~ <u>al</u> est partie</i>	Elle
<i><u>i</u> arrivent, <u>i</u> sont belles</i>	Elles: [ɛ] ~ [ɛz]

14 Pronom générique

Tout emploi des pronoms personnels tu et vous avec une valeur générique:

<i>quand <u>t</u>enseignes, <u>t</u>aises ce que <u>tu</u> fais</i>	on
<i>quand <u>vous</u> êtes en contexte scolaire</i>	on

15 Article défini et pronom complément

Toute variante familière des articles définis la et les ainsi que des pronoms compléments la, les, lui, leur et en:

<i>après (l)es enfants, chez (l)es jeunes</i>	les
<i>j'<u>ava</u>is (l)a grippe</i>	la
<i>j'(l)a <u>regarde</u></i>	la
<i>d'(l)es <u>apprend</u>re</i>	les
<i>je peux pas <u>y</u> parler</i>	lui
<i>ça peut même <u>en</u> créer d'autres</i>	en
<i><u>i</u> <u>leus</u> ont</i>	leur
<i>je <u>en</u> ai entendu parler</i>	en

16 Contraction de préposition et d'article

<i>sa:</i>	sur la
<i>ses:</i>	sur les
<i>sun</i>	sur un
<i>dan:</i>	dans la
<i>din</i>	dans les
<i>dune</i>	dans une
<i>dun</i>	dans un
<i>a:</i>	à la

17 Morphème /tu/

Toute variante familière toutte des prédéterminants masculins tout [tu] et tous [tu], des pronoms neutres et masculins tout [tu] et tous [tʊs] et de l'adverbe invariable tout [tu]:

- différente, simplement, sur le plan de la forme:

<i><u>toutte</u> les enseignants</i>	tous
<i>C'est <u>toutte</u>!</i>	tout
<i>i étaient <u>toutte</u> émerveillés</i>	tous
<i>j'ai quasiment <u>toutte</u> donné</i>	tout
<i>i sonnent <u>toutte</u> pareil</i>	tous
<i><u>Toutte</u> ça va décrire</i>	tout

- différente par rapport à la place qu'elle occupe dans la phrase qui n'a pas d'équivalent clair en français soutenu:

<i>c'est <u>toutte</u> de la répétition</i>	seulement
<i>Il y avait <u>toutte</u> des enseignants</i>	seulement
<i>J'ai vu ça, <u>toutte</u>.</i>	J'ai tout vu ça.

18 Verbe

Toute variante familière de formes verbales ou d'auxiliaires, si on considère: • la morphologie:

<i>j'<u>vas</u> / <u>ma</u> vous montrer</i>	j'vais
<i><u>chu</u></i>	j'suis, [ʃʷi]
<i>je me <u>su</u> rendu compte</i>	suis
<i>i <u>faullait</u></i>	fallait
<i>... qu'ils <u>ayent</u> .. [ɛj]</i>	aient
<i>... pour que ça-l-<u>èye</u> .. [ɛj]</i>	ait
<i>... qu'i <u>souayent</u> [swaj]</i>	soient
<i>eux-autres <u>craindre</u> de perdre</i>	craignent

- Neutralisation du genre de l'article indéfini un avec le mot commençant par une voyelle:

<u>un</u> espèce de ...	une
<u>un</u> autre approche	une
<u>un</u> activité	une

- Non-accord d'un déterminant avec le nom:

<u>mon</u> professeure est surprise	ma
<u>le</u> professeure, c'est elle qui mène	la

- Mauvais accord touchant un pronom séparé du nom qu'il représente:

<u>l'enseignement</u> d'un homme peut différer de <u>celle</u> d'une femme	de celui d'une femme
... de bonnes <u>composantes</u> : le film les contient <u>tous</u>	toutes
les <u>lettres</u> respirent entre <u>eux</u>	elles
Je vais vous résumer <u>un à un</u> chacune des six tendances	une à une

- Absence d'accord de l'adjectif, de l'attribut ou de l'épithète avec le nom ou le pronom que ces mots qualifient ou auxquels ils se rapportent:

<u>divers</u> solutions	diverses
je reste pas <u>assis</u>	assise
j'étais <u>craintif</u>	craintive
une situation qui peut devenir plus <u>gros</u>	grosse
la révision d'un texte plus ou moins <u>acquis</u>	acquise
l'Amérique était pas encore <u>découvert</u>	découverte
les raisons que je vous ai <u>dits</u>	dites
des choses que je n'ai pas <u>appris</u>	appries
une chose qui m'a <u>surpris</u>	surprise

21 Accord en nombre

Tout variante familière reliée à l'accord en nombre: • Forme du nom ou de l'adjectif ayant une morphologie différente au pluriel:

faire trois <u>orals</u>	oraux
des <u>travails</u>	travaux
des héros <u>régionaux</u>	régionaux
un des objectifs <u>principals</u>	principaux

- Mauvais accord touchant un pronom séparé du nom qu'il représente:

<i>des raisons pour laquelle ...</i>	lesquelles
<i>Ici j'ai des mots. J'aimerais que vous me disiez à laquelle, ça se rapporte.</i>	auxquels
<i>c'est une raison pour lesquelles les élèves décrochent</i>	laquelle
<i>tous les paysans [...] pi i cultivaient pour lui-même</i>	eux-mêmes

- Accord pluriel fautif d'un verbe ou d'un pronom avec un sujet grammatical singulier (accord par syllepse):

<i>Le dictionnaire i disent</i>	dit
<i>La révolution tranquille ont modifié</i>	a
<i>ils trouvent que l'établissement ne tiennent pas compte de ...</i>	tient
<i>le Club Med ont faite construire...</i>	a
<i>l'établissement a une vision négative de l'élève, c'est-à-dire que pour eux , c'est...</i>	lui

- Absence d'accord entre le sujet et le verbe:

<i>Quel âge a tes grands-parents?</i>	ont
<i>les professeurs qui se réunit</i>	réunissent
<i>d'autres peut avoir</i>	peuvent
<i>des conditions qui doit être remplies</i>	doivent

22 Absence de ne dans la négation

<i>(N') allons pas croire ...</i>	N'allons pas croire ...
<i>Les gens (ne) pensent pas</i>	Les gens ne pensent pas

23 Connecteur de la relative avec antécédent

- Toute variante familière des connecteurs d'une phrase relative avec antécédent:

<i>il y a un arbre que ça s'appelle le cacaoyer</i>	qui
<i>i a le sept que c'était le jasmin</i>	qui
<i>la façon qu'on a procédé</i>	dont
<i>i en a certains que l'attention était un peu partie</i>	dont

<i>des grands mots <u>que</u> on ne sait pas c'est <u>quoi</u></i>	dont on ne sait pas le sens
<i>les sentiments <u>comme</u> tu parlais je vas faire mon petit schéma <u>que</u> j'me suis battu <u>avec</u> hier</i>	ceux dont avec lequel
<i>l'autorité c'est quelque chose <u>que</u> j'ai beaucoup de difficulté</i>	avec quoi
<i>Est-ce qu'i a quelqu'un <u>que</u> ça leur dit de quoi? un lieu <u>où</u> c'<u>que</u> [uskə] cohabitent les élèves c'était pas l'endroit <u>où</u> qu'on dort</i>	à qui ça dit quelque chose où, où est-ce que où

- Tout mauvais choix de connecteur:

<i>introduire le sujet <u>auquel</u> je vais vous parler Est-ce que quelqu'un est en mesure de me dire <u>sur</u> <u>quoi</u> <u>concerne</u> cette période? i a une seule école <u>auquel</u>, probablement, <u>qu'i</u> auraient jamais pensé</i>	dont en quoi ça consiste à laquelle, probablement, ils ...
---	--

24 Connecteur de la phrase pseudo-clivée

Toute variante familière du connecteur (pronom relatif) d'une phrase pseudo-clivée:

<i><u>Qu'est-ce qui</u> est bien, c'est ...</i>	Ce qui
<i><u>Qu'est-ce que</u> ça veut dire, c'est que elles ...</i>	Ce que
<i><u>Ce que</u> c'est que je me suis dit, je vais ...</i>	Ce que

25 Connecteur de la complétive

Toute variante familière des connecteurs d'une complétive:

<i>Vous savez maintenant <u>c'est quoi</u> une figure de style</i>	ce qu'est
<i>je décide <u>qu'est-ce que</u> je veux faire montrer des exemples de <u>qu'est-ce qui</u> est bon</i>	de ce que ce qui
<i>j'savais pas trop <u>où</u> c'<u>que</u> les élèves étaient rendus</i>	où
<i>i me disent <u>comment</u> qu'on l'écrit i voulaient voir <u>quelle</u> couleur étaient mes cheveux</i>	comment de quelle
<i>de me spécifier <u>quel</u> animal <u>qu'ils</u> aimeraient avoir</i>	quel animal ils
<i>i disent <u>i sont qui</u> dans la pièce</i>	qui ils sont

<i>C'est <u>ce que</u> j'm'attendais</i>	ce à quoi
<i>c'est mieux que <u>qu'est-ce que</u> à quoi je m'attends</i>	ce à quoi

26 Mot interrogatif de l'interrogation partielle

Toute variante familière du mot Qu d'une interrogative:

- du complément:

<i>I' avait <u>quoi</u> dans le film?</i>	Qu'est-ce qu'il y avait
<i>I' reste <u>quoi</u> dans la société?</i>	Qu'est-ce qu' ~ Que reste-t-il ...
<i>C'est <u>quoi</u> le moyen le plus efficace?</i>	Quel est...
<i><u>Qu'est-ce</u> (que) vous pensez qu'i ont faite avec?</i>	Qu'est-ce que vous ...
<i>Alors, <u>c'est quoi</u> j'parle?</i>	Que pensez-vous ... de quoi ...

- de la circonstance:

<i><u>Comment que</u> ça peut être contré?</i>	Comment est-ce que ça ...
<i><u>Pourquoi qu'i</u> se trouve dans cette situation-là?</i>	Comment cela peut-il être ... Pourquoi se trouve-t-il ... Pourquoi est-ce que ...

- du sujet (aucun exemple dans le corpus):

<i><u>Qui qui</u> a fait ça? <u>C'est qui qui</u> a fait ça?</i>	Qui /Qui est-ce qui a fait ça?
--	--------------------------------

27 Marqueur de l'interrogation totale

<i>Tu <u>peux-tu</u> me le dire?</i>	Est-ce que tu ... ~ Peux-tu...
<i>Je <u>ferme-tu</u> ça?</i>	Est-ce que je...
<i>Ç'a-<u>tu</u> toujours été comme ça?</i>	Est-ce que ça.. ~ Cela a-t-il...

28 Absence de la conjonction que

Disparition de la conjonction que introduisant une • complétive:

<i>J'avais pas réalisé (que) j'voulais ça</i>	que
<i>J'pense (que) c'est (à) ça (que) j'm'attends.</i>	J'pense que c'est à ça que je ...
<i>Peut-être (qu') i faudrait (que) j'arrête de fumer</i>	que
<i>Imaginez que votre enfant meure et (qu') on sache pas pourquoi</i>	que

- subordonnée:

*si j'étais arrivé en avant pis (que)
j'avais fait le texte* et que

29 Autre type de connecteur

Toute variante morphologique ou lexicale, de registre familier, de connecteurs interpositionnels (conjonction ou locution conjonctive) liant • une proposition subordonnée (autre que complétive) ou coordonnée:

<i><u>Si qu'</u>on tient des renseignements, ...</i>	si on tient ...
<i>On juge les jeunes <u>comme quoi qu'</u>ils ne correspondraient pas ...</i>	comme s'ils
<i>Je vas dire <u>comme que</u> c'est écrit dans nos livres</i>	comme
<i>Le lendemain, <u>quand que</u> ça s'était calmé, ...</i>	quand, lorsque
<i>... <u>parc'</u> (que) c'est des</i>	parce que
<i>... <u>pour</u> (que) ça soit varié.</i>	pour que
<i>chu-t-un p'tit peu déçue <u>à cause que</u> i a quelqu'un</i>	parce que
<i>... orthopédagogie, <u>faque</u> on est on travaillait en classe, <u>pis</u> là i comprenaient</i>	ce qui fait que, de sorte que alors, de sorte qu'ils...
<i>on en a partout à travers le monde <u>pis</u> on peut en acheter quand on veut</i>	de sorte que l'on peut...
<i>i me répondaient <u>pis</u> je les relançais, <u>pis</u> je me concentrais</i>	puis ensuite

- deux syntagmes:

un chandail pis des pantalons et

30 Préposition et locution prépositive

Toute variante familière d'une préposition ou d'une locution prépositive: • Mauvais choix de préposition:

<i>c'était au profit <u>pour</u> le COLOP</i>	du
<i>ça évite les gens <u>à</u> se dire</i>	... aux gens de se dire
<i>quand c'est des devoirs qui sont donnés <u>sur</u> la demande des parents</i>	à
<i>ils vont servir à l'enseignant <u>d'</u>adapter son enseignement</i>	à, pour

<i>on mettait ça <u>sur</u> des wagons</i>	dans
<i>ils se cherchent un moyen <u>à</u> libérer leurs pulsions</i>	pour
<i>quand l'attention est pas portée <u>à</u> eux</i>	sur
<i><u>pour</u> ce qui concerne</i>	en
<i>il peut survenir <u>dans</u> la première année</i>	pendant, au cours de
<i>ce qu'ils avaient fait <u>à</u> leur semaine de relâche</i>	pendant, de
<i>c'est pas <u>au</u> travers de ce qu'on voit présentement</i>	à travers

- Absence d'une préposition:

<i>t'es pas capab (de) rejoindre pour que ça l'eye comme</i>	de
<i>synonyme (d') aller dormir</i>	d'
<i>à quoi ça sert (de) les amener chez eux</i>	de
<i>(À) quelle époque ça te fait penser?</i>	À quelle époque ...
<i>Combien d'années ça a pris (pour) faire toutes mes études</i>	pour

Variantes de lexèmes

31 Autre lexème

Toute variante lexicale appartenant au registre familier:

- Verbes

<i>achaler (fam. Dict. plus)</i>	contrarier, taquiner
<i>je voulais <u>m'en aller</u> orthopédaogogue</i>	devenir
<i>ça va <u>amener que</u> les idées vont avoir aussi</i>	faire en sorte que
<i>les <u>catiner</u> (fam. Dict. plus)</i>	cajoler
<i>j'ai <u>chialé</u> contre eux-autres (pop. Dict. plus)</i>	exprimé mon désaccord à leur égard
<i><u>emmener</u> une photo</i>	apporter
<i>la colère peut <u>emmener</u> au sentiment de révolte</i>	engendrer, conduire à
<i>se grafigner</i>	s'égratigner, s'écorcher
<i>elle a de la <u>misère à</u> (fam. Multidict.)</i>	avoir de la difficulté à
<i>ça s'est mis à <u>niaiser</u> (fam. Dict. plus)</i>	perdre du temps
<i>les profs</i>	professeurs, enseignants
<i>on se <u>ramasse</u> face à des situations où</i>	se retrouve
<i>a l'a de la difficulté à <u>rentrer</u> en contact</i>	entrer

là où on pouvait rentrer, disons à la Labatt
les Jeux du Québec (...) c'est quelque chose
qui roule depuis assez longtemps

être engagé

fonctionne, a lieu

• Noms:

mes gaffes
emmenaient matante, mononcle
le parlage
Est-ce qu'i a quelqu'un que ça leur
dit de quoi? (fam. Dict. d'aujourd'hui)

maladresses
tante, oncle
le bavardage

quelque chose

• Adjectifs ou participes:

c'est bordélique
capoté
on était garanti d'avoir une place
je pense que c'est marqué dans vos
volumes (fam. Dict. d'auj.)
l'école, si c'était plate
enfant tannant (fam. Dict. plus)
on est tanné

sens dessus dessous
particulier, original, extraordinaire
certains, assurés
écrit

ennuyant
dissipé
ennuyé, excédé

• Adverbes:

ils sont après moi (fam. Dict. plus)

qu'i a pus de rouge après
Comment de syllabes i a ...
une gang de monde
la révolution tranquille est aussi le symbole
pas rien que des changements mais aussi...
supersympathiques
être plus super
c'est ben de valeur mais ... (fam. Dict. plus)
j'étais pas ben grande
i ont l'air ben enjoués
ben ben bon
on mentionne ben des exercices
ça a une certaine signification côté social
les études faites tardives

ils me suivent constamment
ils sont insistants
qui n'a plus sa couleur rouge
Combien de syllabes ...
beaucoup de monde

non seulement
très
extraordinaire
dommage
bien
très
très
beaucoup d'exercices
sur le plan social
études tardives, études entreprises
tardivement

32 Mauvais emploi d'un lexème

Tout usage d'un lexème (nom, verbe ou adjectif) employé dans un sens ou avec des sélections grammaticales incorrectes: • Noms:

les étapes du bing-bang
 on a organisé une activité en collaborative
ostarcisme
 parce qu'i avait une prévention qui disait
 que si on consomme
 si qu'on tient des renseignements contradictoires
 elle me donne un rétroactif
 les satanismes utilisent

Big bang
 en collaboration
 ostracisme
 mise en garde

 propos
 une rétroaction
 les adeptes du satanisme

• Verbes:

que tout le monde ait le silence
 qu'elle nous dise où s'aligner
 je me ferai pas attitrer une note
 ma voix bégayait
 les écoles en communiquent ensemble
 on va concentrer sur le trait de la personne
 ils vont être démandés à être soit employés
 on va donner un p'tit coup d'oeil
 sur nos objectifs
 c'est encore plus empiétrer le problème

 j'ai eu une grosse prise de conscience
 je vais vous faire une devinette
 l'étudiant fait un échec
faire une ouverture vers le monde
 c'est pas parce qu'une tendance est là
 qu'il faut nécessairement la gober
ça-l-influence sur le sentiment
 margilise
 si on mettait toute l'histoire de l'univers
 à une minute
prendre l'attention de tout le monde
 on devait se séparer en deux
 j'me sus sociabilisée avec le personnel
 t'as bien sonné
 ces tendances-là, i se tendent à augmenter
 si on tient ça en compte

fasse silence
 vers quoi se diriger
 attribuer
 je bégayais, ma voix tremblait
 parlent
 se concentrer
 être appelés à
 jeter

 c'est compliquer davantage le
 problème
 j'ai fait
 poser
 échoue, vit un échec, a un échec
 avoir une ouverture sur le monde

 l'accepter, y adhérer
 influe
 marginalise
 ramenait

 capter
 se diviser en deux groupes
 j'ai socialisé avec
 répondu
 s'accroissent
 prend ça en compte,
 tient compte de ça

la conséquence qui va en venir
ils viennent à considérer les devoirs comme

en découler
en viennent à

- Adjectifs ou participes:

la professeure est très compréhensible
pour moi
j'ai trouvé ça très rigide comme accueil
sans être imposé par ma présence

compréhensive à mon égard

on met deux mots à côté
ça va y ouvrir les horizons
ont modifié le climat calme et innocent
du Canada
la mise en scène que je vous ai dit
tout à l'heure
qui sont cachés avec du gazon pour faire
le naturel

froid
que j'aie imposé ma présence
sans que je me sois imposé
côte à côte
ouvrir des horizons
les attitudes de calme et de tolérance
des Canadiens
expliquée, dont j'ai parlé

ils ont pensé, dans le passé,
il y a très longtemps en arrière
i aura pas de retour véridique en classe
des élèves pliés aux exigences
une opinion pré-fondée
les devoirs sont échoués
faire partie imirente
chu plus au risque de décrocher
il laisse une petite touche qu'il n'y a pas
d'absolu

naturel

longtemps
véritable, systématique
rompus, soumis
non fondée, déjà faite
ratés, ne sont pas réussis
intégrante
je ne cours plus le risque
il laisse l'impression

un système qui rende à être responsable
la motivation, c'est le point majeur que les
élèves doivent avoir pour pouvoir
le côté non motivationnel
l'élève doit être capable de s'accrocher aux
devoirs

rend responsable
facteur essentiel pour que les
élèves puissent ...
non motivant
mettre toute son ardeur dans ses

ça va venir à une marginalisation
des grandes questions existentialismes
son estime de soi est baissée
pour mieux pister les étudiants en détresse
elle modifie [...] par conséquence
or, par avant que l'école n'intervienne
vraiment
i sont indésirés de l'école

on va tendre vers
existentielles
diminuée
orienter
par conséquent, en conséquence
avant que

rejetés

33 Anglicisme

- Anglicisme lexical:

béavioral
chops de porc
coacher
c'était cool
cette drill-là
fucké
c'est le fun
jack pot
une job
un lift
voler le punch

je shake
spray

béavioriste
 côtelettes
 assister, entraîner
 agréable, sympathique
 exercice
 perturbé, raté
 agréable, joli, etc.
 gros lot
 un travail, un emploi
 une occasion de covoiturage
 voler la vedette,
 se faire couper l'herbe sous le pied
 tremble
 vaporisateur, aérosol

- Anglicisme morphologique:

des jeans

un jean

- Anglicisme syntaxique:

élevé sur une ferme
être sur le chômage

dans
 en

- Anglicisme sémantique:

acétate
bloc à appartements
à date
jusqu' à date
ils sont inquiets de leur futur
dans le futur
être mêlé
être mélangé
partir des potins

vous nous apportez pas de support
supporter quelqu'un

transparent
 immeuble d'habitation
 à ce jour
 jusqu'à maintenant
 avenir
 avenir
 perdu, embrouillé, confus
 perdu, embrouillé, confus
 faire des potins sur quelqu'un
 lancer des rumeurs
 soutien, aide
 appuyer, soutenir

Annexe 4

Variantes familières en ordre de fréquence par décile selon le total individuel d'emplois familiers

Sur ce tableau (4 pages), les taux de production des variantes familières des 33 catégories de variation linguistique sont présentés par décile, c'est-à-dire par dixième de la population entière, allant du dixième de la population ayant produit le moins de variantes familières à celui en ayant produit le plus. Y apparaissent les valeurs moyennes pour les populations constituant chacun des déciles ainsi que les valeurs médianes.

Tableau manquant

Tableau manquant

Tableau manquant

Tableau manquant

Annexe 5

Liste des trois catégories de variation linguistique dont les variantes soutenues ont fait l'objet d'une analyse particulière

10 Groupe de consonnes final simplifié devant consonne

Est considérée comme variante familière toute réduction des groupes de consonnes finaux de mots immédiatement suivis dans la chaîne parlée par un mot commençant par une consonne:

êt parti
quat points

être parti
quatre points

N'ont pas été comptabilisés comme variante soutenue tous les cas où la réduction ne s'entend jamais, quel que soit le registre, comme les locutions figées suivantes relevées dans notre corpus:

propre compte
un entre-deux
d'autre part
juste milieu

13 Pronom sujet

Toute variante des pronoms personnels sujets:

i ~ ø
i ~ ø
a comporte ...
êst [ɛ:] ~ a est intéressante
i arrivent, i sont intéressantes

I
Ils: [il] ~ [iz]
Elle ~ [ɛ] comporte
Elle est intéressante
Elles: [ɛ] sont intéressantes ~ [ɛz]
arrivent

Les variantes [ɛ] du pronom elle, [ɛ] et [ɛz] du pronom elles, et la forme [iz] du pronom ils n'ont pas été considérées comme familières. En effet, leur emploi semble témoigner d'une volonté de la part du locuteur d'éviter l'emploi des formes les plus familières, soit i pour les pronoms i, ils et elle, soit [ɛ:], a ou a, pour le pronom elle.

22 Absence de ne dans la négation

(N') *allons pas croire ...*
Les gens (ne) pensent pas

N'allons pas croire ...
Les gens ne pensent pas

N'ont pas été relevés les cas où sont impliqués le pronom on ou la préposition en suivis d'un verbe commençant par une voyelle, puisqu'on ne peut, à cause de la liaison, déterminer si le morphème ne a été produit ou non: *on_aura pas / on n'aura pas; en_ayant pas / en n'ayant pas.*

Annexe 6

Taux de production comparatifs des trois catégories de variantes soutenues et familières dans les trois catégories où l'on a fait cette analyse, et différences entre les groupes

Le tableau de cette annexe (2 pages) présente les taux de production des variantes familières et soutenues (marquées d'une étoile *) des trois catégories considérées individuellement ainsi que globalement, en fonction des groupes. Les taux de production de variantes familières (variantes familières ÷ familières + soutenues) des trois catégories réunies ainsi que les probabilités que les différences entre les groupes soient significatives (probabilité et ratio F), figurent à droite du tableau.

Tableau manquant

Tableau manquant

