


Luc Ostiguy
Éric Champagne
Flore Gervais
Monique Lebrun

*Le français oral soutenu
chez des étudiants québécois
en formation pour
l'enseignement au secondaire*

SUIVI DE LA SITUATION LINGUISTIQUE

ÉTUDE 4

Québec 

LE FRANÇAIS ORAL SOUTENU CHEZ DES ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS
EN FORMATION POUR L'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE

Luc Ostiguy

Université du Québec à Trois-Rivières

Éric Champagne

Université du Québec à Trois-Rivières

Flore Gervais

Université de Montréal

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

Les études faisant partie de la collection « Suivi de la situation linguistique » sont préparées à la demande de l'Office québécois de la langue française qui en assure la publication. Les auteurs sont entièrement responsables du contenu de ces études et de l'interprétation des données utilisées.

Conception et réalisation de la couverture : Michel Allard Avel

Mise en page : Jacques Frenette

Révision linguistique : Translatex Communications +

Responsable de l'édition : Lise Harou

Dépôt légal : 2005

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

© Gouvernement du Québec

ISBN 2-550-45541-X

REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à remercier tout particulièrement pour la rigueur de leur travail leurs assistantes de recherche, Martine Mottet et Geneviève Messier, étudiantes, respectivement au doctorat en didactique du français à l'Université de Montréal et au deuxième cycle, également en didactique, à l'Université du Québec à Montréal.

Ils tiennent aussi à souligner la participation du professeur Louis Laurencelle de l'Université du Québec à Trois-Rivières dont les conseils judicieux leur ont permis de mener à bien leurs analyses statistiques.

Enfin, ils désirent exprimer leur reconnaissance aux doyens de chacun des établissements universitaires ainsi qu'à leurs étudiants qui ont répondu favorablement à leur demande de collaboration. Sans eux, cette recherche n'aurait pas pu avoir lieu.

PRÉFACE

Le 12 juin 2002, l'Assemblée nationale du Québec adoptait la Loi modifiant la Charte de la langue française (Projet de loi n° 104, 2002, c. 28). L'article 160 de la Charte précise désormais que l'Office québécois de la langue française «surveille l'évolution de la situation de la langue française au Québec» et qu'il doit présenter à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, au moins tous les cinq ans, un rapport ayant trait, notamment, «à l'usage et au statut de la langue française ainsi qu'aux comportements et attitudes des différents groupes linguistiques».

Pour ce faire, l'Office établit «les programmes de recherche nécessaires à l'application de la présente loi» (L.Q. 2002, c. 28, a. 26). Il a dès lors choisi d'analyser les données linguistiques des derniers recensements et d'autres provenances, mais aussi de réaliser diverses études particulières, dont quelques-unes sur la maîtrise du français oral. Ces études, quel que soit leur objet, ont pour objectif de compléter, en les nuanciant ou en les étayant, les indicateurs élaborés dans le cadre du mandat relatif au suivi de l'évolution de la situation linguistique.

La question de la qualité et de la maîtrise du français est un sujet de préoccupation récurrent chez les Québécois et les Québécoises. Parmi les aspects les plus abordés, la langue des enseignants est sûrement un des sujets les plus décriés, car il appert, dans le discours social dominant de la société québécoise, que non seulement la capacité de s'exprimer dans une langue de qualité, mais aussi l'exercice de cette capacité, sont des responsabilités liées à la profession enseignante. Que penser de cette préoccupation? Les évaluations mises de l'avant sont-elles fondées? Peu d'études approfondies ont été réalisées jusqu'à maintenant sur le sujet. Cette étude sur la langue parlée de futurs enseignants inscrits à des programmes de formation pour l'enseignement au secondaire comblera en partie notre besoin de données fiables en vue du bilan de la situation linguistique. En évaluant dans quelle mesure ces futurs enseignants utilisent un français oral soutenu dans un contexte de communication formel, cette étude fournira un constat de la situation. Outre cela, cependant, cette étude contribuera sûrement à établir des stratégies d'action en vue de sensibiliser ces derniers à cette question, d'augmenter leur utilisation des variantes soutenues et d'adapter les programmes de formation des maîtres pour que ces futurs enseignants aient, au terme de leur formation, un niveau de maîtrise de la langue soutenue en situation formelle non seulement comparable, mais plus élevé que celui qu'ils possèdent actuellement.

Quatrième ouvrage de la collection «Suivi de la situation linguistique», cette étude a été réalisée par Luc Ostiguy et Éric Champagne de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Flore Gervais de l'Université de Montréal et Monique Lebrun de l'Université du Québec à Montréal. Ces auteurs, il importe de le mentionner, sont issus de trois universités québécoises ayant un programme de formation pour l'enseignement.

Avec cette nouvelle collection, l'Office a souhaité susciter la réflexion et permettre une juste évaluation de la situation de la langue française au Québec. Les auteurs publiés dans cette collection sont bien entendu les seuls responsables du contenu de leur étude et de l'interprétation des données qu'ils utilisent.

Pierre Bouchard
Directeur de la recherche et de la vérification interne

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	3
Préface	5
Liste des tableaux.....	8
Liste des annexes.....	8
1 Introduction	9
1.1 Études sur la langue parlée des futurs enseignants	9
1.2 Opinions des futurs enseignants par rapport à la maîtrise et à l'enseignement du français oral soutenu	11
1.3 Prise en charge de la qualité de la langue orale des futurs enseignants dans les universités	12
1.4 Suivi des capacités des futurs enseignants à utiliser le français oral soutenu	13
2 Cadre théorique	13
2.1 Norme et variation linguistiques.....	13
2.2 Modèle de norme linguistique	15
3 Méthodologie.....	17
3.1 Échantillonnage.....	17
3.2 Collecte des données.....	18
3.3 Élaboration d'une grille initiale d'analyse du français oral soutenu	20
3.4 Analyse et saisie des données.....	23
3.5 Élaboration d'une grille finale d'analyse du français oral soutenu.....	24
3.6 Questions de recherche et traitement des données.....	25
4 Résultats	26
4.1 Utilisation des variantes soutenues par les futurs enseignants.....	26
4.2 Différences entre les taux d'utilisation des variantes soutenues selon l'université fréquentée, la discipline d'enseignement et le sexe	26
4.3 Taux d'utilisation des variantes soutenues de chaque variable linguistique	28
5 Conclusion.....	32
Références bibliographiques.....	54

Liste des tableaux

Tableau 3.1	Distribution des futurs enseignants au secondaire en fonction de l'établissement universitaire, de la discipline enseignée et du sexe.....	18
Tableau 3.2	Grille initiale d'analyse du français oral soutenu.....	21
Tableau 3.3	Grille finale d'analyse du français oral soutenu.....	24
Tableau 4.1	Taux moyens d'utilisation des variantes soutenues des futurs enseignants selon l'université fréquentée et la discipline d'enseignement (en %).....	26
Tableau 4.2	Répartition, par ordre décroissant, des variables linguistiques selon les taux moyens d'utilisation de leurs variantes soutenues.....	29
Tableau 4.3	Variantes familières les plus souvent observées dans la recherche de Gervais et autres (2000) et dans la présente étude.....	32

Liste des annexes

Annexe 1	Protocole pour l'animation des groupes de discussion.....	35
Annexe 2	Formulaire de consentement.....	36
Annexe 3	Variables linguistiques de la grille d'analyse du français oral soutenu.....	37
Annexe 4	Taux d'utilisation des variantes soutenues par variable linguistique et par participant (n > 37).....	50
Annexe 5	Taux d'utilisation des variantes soutenues par variable linguistique et par participant (tous n confondus).....	52

1 Introduction

1.1 Études sur la langue parlée des futurs enseignants

Pour l'enseignant, en formation ou en exercice, la maîtrise de la langue orale revêt une importance professionnelle primordiale. En effet, la langue orale constitue le mode de communication qui, en salle de classe, prédomine sur tous les autres pour faire activer ou transmettre les connaissances, faire exprimer les émotions, modéliser et organiser les tâches, faire objectiver les apprentissages et réguler les conduites (Gervais, Lemoyne et Noël-Gaudreault, 2001). L'oral prédomine aussi même quand il arrive à l'enseignant d'utiliser le tableau noir comme outil « d'ostension »; c'est alors qu'il « nomme », « décrit » ce qu'il est en train de tracer et en « commente » le résultat (Mercier, Rouchier et Lemoyne, 2001 : 240). Enfin, il faut ajouter à cela la communication avec les parents, notamment quand il s'agit de leur transmettre l'évaluation du travail de leurs enfants. Les compétences attendues en langue orale sont donc de plusieurs ordres.

Une synthèse de divers écrits francophones et anglophones portant sur l'évaluation de l'expression et de la communication orale a permis à Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1995) de mettre au point une grille d'évaluation de la qualité de la langue orale chez les futurs enseignants. Les compétences attendues y sont présentées comme étant textuelles, communicatives et linguistiques. Les premières concernent la maîtrise du discours sur le plan du contenu et de son organisation (structuration du contenu, mise en évidence des idées principales et de la cohérence de leur articulation,

qualité de l'information); les deuxièmes concernent la maîtrise du discours en fonction de la situation (choix langagiers faits en fonction de l'intention, ajustement ou modification des interventions en fonction des réactions du public, mise en oeuvre de stratégies pour maintenir la curiosité et l'intérêt, etc.); enfin les troisièmes touchent la maîtrise du code sous ses aspects phonétiques (bonne articulation des mots, débit élocutoire adapté, etc.), morphosyntaxiques (respect des marques d'accord et de la concordance des temps, grammaticalité des énoncés, etc.) et lexicaux (utilisation du mot juste, d'un vocabulaire riche et varié, etc.). Ces dernières concernent donc, entre autres, la capacité des enseignants en formation à utiliser le « niveau de langue socialement admis », ou, si on préfère, leur capacité à utiliser la langue orale standard, ou soutenue¹. L'inquiétude manifestée par des linguistes et, plus généralement, des professionnels de la langue, qui a été révélée dans une enquête menée par Jacques Maurais² (dont le détail est présenté ci-dessous), semble porter davantage, à l'heure actuelle, sur cette dernière capacité. Par ailleurs, Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine (2000 : 2) justifient l'importance d'évaluer la capacité des futurs enseignants à utiliser la langue soutenue par des motifs qui sont de l'ordre des attentes sociales, des nécessités pédagogiques et de grandes politiques institutionnelles.

Dans leur étude, Bibeau, Lessard, Paret et Thérien (1987) ont sondé l'opinion de la population, des élèves et des enseignants à propos de l'enseignement du français dans les écoles primaires et secondaires. Entre autres, ils ont demandé à des élèves de 4^e et 5^e secondaire ce qu'ils pensaient de la langue parlée par les enseignants de

¹ Le terme *langue standard* renvoie ici au registre du français parlé adopté par la Société Radio-Canada (SRC) dans ses bulletins d'information et dans ses émissions d'affaires publiques, qui a comme caractéristique d'être très proche de la langue standard de France illustrée dans les manuels de prononciation, les dictionnaires et les grammaires élaborés dans ce pays. Voir à ce sujet Dubuc (1990; 2001). Nous utiliserons plutôt dans ce rapport *langue soutenue* ou *français soutenu*. Dans le cadre de cette recherche, les deux termes ont le même sens, à quelques nuances près, qui seront présentées à la partie 2.2 Modèle de norme linguistique.

² *Rapport du groupe de travail sur la qualité de la langue*, rédigé par Jacques Maurais, Office québécois de la langue française, 31 mars 2003.

français et d'autres disciplines. Respectivement, 50 % et 43 % estiment très bonne et bonne la langue parlée par leurs enseignants de français; pour ce qui est des autres enseignants, 14 % et 62 % estiment, dans l'ordre, très bonne et bonne leur langue parlée. Selon les résultats d'une enquête réalisée par Bouchard et Maurais (1999) portant sur l'opinion des Québécois par rapport à la langue parlée par les enseignants en exercice, 83 % des répondants affirment que le personnel enseignant parle bien (73 %) ou très bien (10 %). Malgré cette évaluation positive, on souhaite tout de même une amélioration générale de leur langue (84 %). L'évaluation est donc positive, mais on estime que la langue du personnel enseignant laisse encore à désirer.

Cette amélioration est d'autant plus souhaitable si on considère que le modèle de langue auquel renvoient les opinions de la majorité des répondants de l'étude de Bouchard et Maurais n'est pas tout à fait le français standard. Selon ces répondants, les enseignants auraient tendance à parler «comme le monde ordinaire qu'on voit dans les jeux télévisés» (65 %) ou, dans une bien moindre mesure, comme les présentateurs de nouvelles de Radio-Canada (19 %) ou la plupart des politiciens (15 %). Si la perception du public est juste, c'est-à-dire que la langue du personnel enseignant est proche de celle du «monde ordinaire», on peut se demander si c'est le modèle linguistique de langue parlée qu'on veut offrir aux élèves.

Aucune recherche, à notre connaissance, n'a porté précisément sur la langue parlée des enseignants québécois dans leur cadre professionnel. On ne peut donc pas vérifier les intuitions du public. Il faut reconnaître que les données linguistiques seraient difficiles à obtenir. Toutefois, on dispose d'indications sur la langue des futurs enseignants, dont les performances orales ont été captées dans le cadre de leur formation universitaire ou de tests d'évaluation sommative ou diagnostique de leurs compétences en langue orale.

Ces études portent sur leur capacité à utiliser certaines variantes de la langue soutenue, notamment la prononciation de sons de la langue ou de mots grammaticaux qui présentent des variantes en français familier, par exemple, la voyelle [ɛ:] des mots *mère* et *fête*, qui peut être diphtonguée en français familier, soit «*maère*» et «*faète*»; le pronom sujet *elle* prononcé «*a*»; le mot *tout*, adjectif indéfini, adverbe ou pronom, prononcé «*toutte*», quel que soit le genre ou le nombre: «*toutte le groupe*», «*les gars, i sont touttes partis*».

Dans une recherche exploratoire, Ostiguy et Gagné (2001) ont analysé la langue parlée de sept futures enseignantes au primaire et au secondaire pendant leur stage d'enseignement en classe. Les auteurs ont relevé les prononciations familières et soutenues qu'elles ont produites. Ils observent qu'elles utilisent peu certaines variantes du français soutenu. Bien que ces futures enseignantes, en classe, aient évité de faire usage de variantes familières sévèrement jugées, comme la diphtongaison de la voyelle [ɑ:] («*claousse*» [kla^os]/*classe*) ainsi que celle du groupe [wa:] («*savoavour*» [savwa^oR] ou «*savoavèr*» [savwa^èR]/*savoir*), elles ont utilisé tout de même, et cela fréquemment, un bon nombre d'autres variantes jugées familières: diphtongaison des voyelles [ɛ:] («*maère*»/*mère*), [œ:R] («*professœur*» [a^œ]/*professeur*) et [ò:R]³ («*encaoure*» [a^o]/*encore*); «*a*»/*elle*; «*j'vas*»/*j'vais*; «*chu*»/*j'suis*; «*les choses que j'ai parlé*»/*...dont j'ai parlé*). Les auteurs concluent que leur usage laisse à désirer.

C'est à la même conclusion qu'arrivent Gervais et autres (2000), dont la recherche comporte un échantillon composé de 285 futurs enseignants et enseignantes inscrits à différents programmes de formation (préscolaire et primaire, enseignement du français au secondaire, enseignement au secondaire d'autres disciplines que le français).

L'objectif général de la recherche était de dresser une liste de variantes familières produites par ces futurs

³ Nous utilisons dans ce texte le symbole [ò] pour faire référence à la voyelle *o* dite «*o ouvert*» (mi-haute, postérieure et arrondie) entendue dans les mots *donné*, *porte*, *loge*.

enseignants quand ils ont à s'exprimer oralement en situation formelle exigeant l'utilisation d'une langue soignée et de déterminer celles le plus souvent produites par le plus grand nombre. De telles données pouvaient être utiles, notamment pour les formateurs de maîtres. En effet, pour évaluer la langue orale soutenue des futurs enseignants, ces derniers avaient besoin d'outils plus précis que ceux qui existaient. Pour répondre à cette nécessité, les chercheurs ont tenté de déterminer les variantes familières que les futurs enseignants québécois utilisaient le plus couramment en situation formelle.

Pour cela, ils ont analysé leurs productions orales réalisées dans le cadre de leur formation universitaire et de tests d'évaluation sommative ou diagnostique de leurs compétences en langue orale. Il s'agissait soit d'un exposé devant la classe, soit d'une entrevue individuelle avec, chaque fois, la consigne explicite d'utiliser une « langue soignée ».

Les chercheurs ont observé que les futurs enseignants ont fait usage d'un ensemble de caractéristiques de la langue familière. En plus de celles constatées par Ostiguy et Gagné (2001), ils ont relevé, entre autres, des anglicismes et des calques de l'anglais courants et critiqués (« être sur le chômage »/en; « jusqu'à date »/à ce jour), des mots de registre familier (« avoir de la difficulté à rentrer en contact »/entrer), diverses impropriétés lexicales (« qu'elle nous dise où s'aligner »/vers quoi se diriger). Pour ce qui est de la prononciation à proprement parler, beaucoup ont employé, entre autres, les variantes familières des pronoms sujets (« i »/il, ils ou elles; « a »/elle) et compléments (« ça vaut la peine d'es apprendre »/les). Pour ce qui est de la morphosyntaxe, a été observé, entre autres, l'usage des variantes familières des divers connecteurs des phrases relatives et complétives (« il y a un arbre que ça s'appelle le cacaoyer »/qui; « Vous savez maintenant c'est quoi une figure de style »/ce qu'est), etc. Les chercheurs ont relevé dans les deux cent

quatre-vingt-cinq productions orales, dont trois minutes de chacune ont été analysées, 9 437 occurrences d'éléments linguistiques de la langue familière, soit une moyenne de 33,11 éléments familiers par production⁴. Ces résultats montrent qu'une majorité de futurs enseignants ont une connaissance de la langue soutenue et une capacité de l'utiliser trop limitées pour qu'ils puissent assumer pleinement, dès leur entrée en milieu de travail, leur rôle de modèle linguistique par rapport à cette dimension de la maîtrise de la langue parlée.

Gervais et autres (2000) expliquent la situation en faisant valoir que les futurs enseignants ont non seulement peu conscience des variantes de registres de la langue parlée, mais ont aussi peu conscience de leur propre façon de s'exprimer. Ostiguy (2005) se demande s'il existe un lien entre la situation constatée dans les recherches et les attitudes que les futurs enseignants entretiennent par rapport à l'usage de la langue soutenue. Il suggère que leurs attitudes ne sont peut-être pas aussi positives qu'on voudrait le croire, du moins pas au point de transformer de façon sensible leur propre manière de s'exprimer.

1.2 Opinions des futurs enseignants par rapport à la maîtrise et à l'enseignement du français oral soutenu

Dans une étude non publiée réalisée en 2000, Ostiguy a interrogé six futurs enseignants et futures enseignantes de français au secondaire, pour la plupart finissants ou en milieu de scolarité, dans le but, entre autres, de connaître le type de langue parlée qu'ils projettent d'employer en classe. Tous considèrent la langue des bulletins d'informations de la SRC comme le modèle du bon usage de la langue française au Québec. Quant à leur propre élocution en classe, les futurs enseignants disent tous avoir l'intention d'utiliser une langue qu'ils qualifient de « correcte », de « normale », une langue qui ne comporte ni anglicismes ni jurons, et qui, tout en étant « riche sur le plan du vocabulaire », est « à la

⁴ On trouvera dans Gervais et autres (2000), dans l'annexe 3, de multiples exemples de variantes familières produites par les futurs enseignants.

portée des élèves». Lorsqu'on leur demande pourquoi ils n'utiliseraient pas celle qu'ils trouvent la meilleure, soit celle des présentateurs de la SRC, tous répondent qu'ils n'en ont pas encore une bonne maîtrise et laissent finalement entendre qu'ils craignent d'être jugés négativement par leurs élèves et redoutent que l'utilisation d'un tel registre ne facilite pas un rapprochement entre eux et ces derniers.

Lebrun et Baribeau (2001), dans leur étude longitudinale visant à connaître les représentations que des futurs enseignants possèdent de l'enseignement de différents volets du français, dont l'oral, n'obtiennent pas tout à fait les mêmes témoignages. Les auteures constatent que deux des trois étudiants en enseignement du français au secondaire qu'elles ont interrogés pendant les quatre années de leur formation montrent déjà dès le début des attitudes relativement normatives en regard de la langue parlée. Deux des trois étudiants disent vouloir participer à l'enrichissement du vocabulaire des élèves et à intervenir sur leur articulation et l'expression de leurs idées. Pour ce qui est du troisième étudiant, il montre, au début de sa formation, un certain laxisme par rapport à la maîtrise de la norme du français parlé, arguant que seul compte le message véhiculé et qu'il n'y a pas vraiment lieu de chercher à intervenir sur la langue parlée des élèves. Toutefois, dès le premier stage achevé, le même étudiant change totalement de point de vue, il dit chercher maintenant à amener les élèves à aller au-delà de leur langue familière et à enrichir leur vocabulaire. Ajoutons qu'il en est même venu à considérer perfectible sa propre « diction ».

Pour ce qui est des trois futurs enseignants au primaire, tous les cas de figure ont été entendus. Le premier privilégiait en début de parcours la communication naturelle et donnait peu d'importance à la correction linguistique, le second craignait que les élèves ne vivent trop d'émotions négatives quand ils doivent s'exprimer oralement, le troisième considérait que la langue parlée en classe devait être soutenue. Les auteures montrent qu'en fin de parcours tous les étudiants prônent désormais le modèle linguistique normatif.

L'étude de Lebrun et Baribeau et celle d'Ostiguy se complètent. La plupart des témoignages recueillis par Lebrun et Baribeau font valoir que la langue de l'enseignant doit être conforme à la norme linguistique. Toutefois, en début de formation, il y a tout de même des étudiants qui laissent entendre que la langue parlée de l'enseignant et de l'élève n'a pas vraiment de conséquence dans la mesure où la communication est assurée. Pour ce qui est des témoignages recueillis par Ostiguy, ils laissent tous entendre que la langue de l'enseignant doit être correcte, sans être trop châtiée.

Quoi qu'il en soit, les observations de Lebrun et Baribeau sont encourageantes: les stages et la formation en général semblent entraîner des attitudes positives par rapport à l'utilisation de la langue soutenue. Les étudiants interrogés en sont arrivés, à des rythmes différents, à considérer que l'enseignant est un modèle linguistique pour les élèves et qu'il doit utiliser une langue correcte en classe.

Les résultats des recherches d'Ostiguy et Gagné (2001) et de Gervais et autres (2000), dont les résultats ont été évoqués plus tôt, montrent toutefois que les futurs enseignants produisent plusieurs variantes caractérisant la langue familière, même lorsqu'on leur demande d'utiliser une langue soignée. Une formation serait utile pour les aider à employer une langue correcte, voire normée, en salle de classe.

1.3 Prise en charge de la qualité de la langue orale des futurs enseignants dans les universités

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a donné de nouvelles orientations en formation initiale des maîtres, qui prennent la forme d'un référentiel centré sur l'acquisition de 12 compétences professionnelles. C'est sur la base de ce référentiel que les universités ont récemment été appelées à redéfinir leurs programmes de formation en vue de leur mise en œuvre à l'automne 2003. Parmi ces compétences, la deuxième, « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante »,

évoque la maîtrise d'une langue orale normée, standard, soutenue. Pour le MEQ (2001), tout enseignant est un enseignant de français écrit et parlé, qu'il s'en fasse ou non une spécialité. Il doit donc pouvoir s'exprimer dans une langue de qualité (Lebrun, 2005).

Les universités n'avaient pas attendu les résultats des recherches évoquées et les toutes dernières orientations du MEQ pour intervenir. Certaines universités ont élaboré des structures institutionnelles et des grilles d'évaluation de la compétence de leurs étudiants à communiquer oralement, y compris la compétence à communiquer dans un français oral standard dit aussi «standard soigné», «soutenu». Des activités de consolidation de cette compétence ont été mises sur pied (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998; Gervais, Laurier et Paret, 1994; Gervais, 2000). À notre connaissance, toutefois, aucun résultat relatif à l'évolution de la capacité des futurs enseignants à utiliser le français oral soutenu depuis la mise en place de ces activités de consolidation n'a été présenté.

1.4 Suivi des capacités des futurs enseignants à utiliser le français oral soutenu

En 2002, la Charte de la langue française a été modifiée pour confier à l'Office québécois de la langue française (dorénavant OQLF) une nouvelle mission, celle d'assurer le suivi de la situation linguistique du Québec, tâche qui relevait jusqu'alors du Conseil de la langue française. La qualité de la langue, en raison des nombreuses préoccupations qu'elle suscite tant au sein de la population en général que parmi des groupes de spécialistes de diverses disciplines, constitue un volet essentiel du suivi de la situation linguistique.

Pour mener à bien sa nouvelle mission, l'OQLF a créé un groupe de travail placé sous la direction de Jacques Maurais, qui devait l'orienter dans ses études de la qualité de la langue. Ce groupe de travail a remis son rapport le 31 mars 2003⁵. Le groupe de travail avait pour tâche d'inventorier et de documenter les positions

relatives à la qualité et à la maîtrise de la langue. Pour ce faire, il a procédé à une consultation écrite auprès de linguistes et, plus généralement, de professionnels de la langue. La consultation a notamment porté sur la question suivante : « D'après vous, quels aspects de la maîtrise du français parlé et écrit devraient prioritairement faire l'objet de recherches de la part de l'OQLF et/ou des universités ? » Si les répondants ont suggéré peu de projets de recherche précis, ils ont tout de même indiqué de façon plus générale les domaines ou les thèmes sur lesquels devrait porter l'attention de l'OQLF. On retient de l'enquête l'importance accordée à la langue parlée, notamment celle des enseignants. Sur ce point, les attentes des personnes interrogées sont claires.

Les personnes consultées ont donc opté, entre autres, pour qu'il se fasse un suivi de la situation de la langue parlée de ceux qu'on considère généralement comme des modèles linguistiques pour les jeunes, soit celle des enseignants, ou de futurs modèles, soit celle des futurs enseignants. C'est dans ce cadre que la présente recherche est menée.

En d'autres termes, la présente étude, commanditée par la Direction de la recherche et de la vérification interne de l'Office québécois de la langue française, a comme objectif général de vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants utilisent le français oral soutenu lorsque la situation l'exige. Les questions de recherches sont présentées en 3.6 au terme de la méthodologie.

2 Cadre théorique

2.1 Norme et variation linguistiques

L'évaluation de la langue parlée, notamment sous l'angle de la maîtrise de la langue soutenue, pose une difficulté, soit celle de déterminer une norme à partir de laquelle les performances linguistiques peuvent être classées comme étant plus ou moins adéquates. Pour l'écrit, ce problème ne se pose pas vraiment. On recon-

⁵ *Rapport du groupe de travail sur la qualité de la langue, op. cit.*

naît généralement que la langue écrite doit se soumettre à des normes sociales décrites dans des ouvrages de référence, tels que les grammaires et les dictionnaires. De plus, ces normes sont relativement communes à tous les locuteurs d'une même langue. Pour le français, elles le sont complètement pour ce qui est de la morphosyntaxe, et largement pour ce qui est du vocabulaire. Par exemple, de Villers (2005) montre que près de 80 % des 25 000 mots recensés dans les titres de journaux québécois et dans ceux du journal français *Le Monde* sont communs aux deux variétés de français.

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 est loin d'être homogène et présente, dans une même communauté, de grandes variations d'usage en fonction de facteurs géographiques, sociaux et situationnels.

Les variations géographiques sont facilement perceptibles, notamment pour ce qui est de la prononciation et de caractéristiques prosodiques (rythme, intonation, accentuation). Le lexique aussi peut varier de façon notable en fonction des régions.

Les variations d'ordre social se réalisent aussi à travers des formes linguistiques différentes. Dans une étude fondatrice, Labov (1976) mentionne notamment comme caractéristiques la classe sociale, le sexe et l'âge. Ainsi, à New York, la prononciation de la consonne *r* en finale de syllabe (par exemple, *sources*), ou en finale de mot (par exemple, *for*), est associée aux classes les plus élevées dans l'échelle sociale, tandis que la non-prononciation du *r* est le fait des groupes les moins élevés. Laberge (1977) ajoute à ces facteurs individuels «l'indice de participation au marché linguistique». Par exemple, une secrétaire juridique qui, sur le plan professionnel, doit interagir avec un grand nombre de personnes, sera plus active dans le marché linguistique que ne le sera le dessinateur industriel dont le travail n'implique pas nécessairement des communi-

cations constantes. La secrétaire, pour qui l'usage de la langue constitue une facette du travail, est donc plus susceptible d'utiliser les formes linguistiques reconnues comme correctes. Il en est de même pour l'enseignant. Des études en sociolinguistique québécoise ont mis en évidence le fait que cet indice constitue un des facteurs expliquant la variation linguistique entre les individus à l'intérieur d'une même communauté linguistique (Sankoff et Laberge, 1978).

Les variations d'ordre situationnel relèvent, quant à elles, des situations de communication à l'intérieur desquelles les individus s'expriment. Ainsi, Labov (1976) a montré que plus la situation est «formelle», plus les New-Yorkais ont tendance à prononcer la consonne *r*, y compris ceux qui sont les plus portés à l'omettre dans les situations «informelles» de communication.

À chacune des dimensions de la variation linguistique correspondent un ou plusieurs termes de référence. Pour ce qui est de la variation géographique à l'intérieur de la même communauté, on utilise l'expression *variété régionale*. Les termes *sociolecte* ou *variété sociale* désignent les variétés linguistiques corrélables avec des groupes sociaux. Pour les variétés linguistiques en lien avec des situations de communication, plusieurs termes sont utilisés: *niveau de langue* ou *registre*, dont, entre autres, *langue soutenue*, *langue standard*, *langue normée*, *langue soignée* ou *langue familière*.

Pour exprimer la même réalité, il peut donc exister plusieurs variantes, autrement dit, différentes formes linguistiques véhiculant le même sens. Les sons, les morphèmes et lexèmes ou les structures morphosyntaxiques se réalisant, respectivement, à travers plus d'une prononciation («*moi*»/«*moé*»), plus d'une forme (pronom sujet *elle* «*a*»; *auto*/*char*) ou plus d'une structure (*l'enseignant dont je parle* «*l'enseignant que je parle*»), dont une est jugée plus correcte au regard de la norme, sont dits *variables linguistiques*. Pour ce qui est du Québec, l'existence de telles variables linguistiques a été démontrée dans diverses études descriptives et sociolinguistiques sur le français parlé par la population

québécoise de tous groupes d'âges et d'appartenances sociales différentes⁶.

Les auteurs consultés qui se sont intéressés à la variation situationnelle (entre autres, Hymes, 1962, 1972; Gumperz, 1971; Halliday, McIntosh et Stevens, 1972; Labov, 1976) s'entendent pour reconnaître que tout locuteur, quelle que soit son appartenance à un groupe social (appartenance socioculturelle, sexe et groupe d'âge), modifie de manière plus ou moins appuyée sa façon de s'exprimer suivant les situations de communication dans lesquelles il se trouve. Chambers et Trudgill (1975) et Labov (1976) estiment que les membres des 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. Ces variantes sont celles qui appartiennent à la variété dite, selon les auteurs, *soutenue*, *standard soignée*, *correcte* ou *formelle*.

En somme, il semble que tout locuteur modifie sa façon de parler selon les situations de communication dans lesquelles il se trouve. Pour désigner la variation situationnelle, nous retenons le terme *registre*, défini comme une variété de langue utilisée plus fréquemment dans tel ou tel type de communication et caractérisée sur le plan linguistique, entre autres, par un ensemble de variantes phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques. De plus, à l'instar des auteurs mentionnés antérieurement, il convient de reconnaître qu'une situation de communication possède toujours un caractère plus ou moins formel ou plus ou moins familier. Dans ce texte, nous qualifions les registres correspondant aux situations formelles et familières par les épithètes *soutenu* et *familier*. Les variantes linguistiques correspondantes sont dites soit *soutenues*, soit *familiales*.

2.2 Modèle de norme linguistique

Il existe au sein de la communauté linguistique une norme sociale, un modèle qui sert de point de référence à partir duquel sont appréciés les différents usages, c'est-à-dire à partir duquel sont classées comme soutenues ou familières les différentes variantes.

Dans son enquête, Laur (2001) souligne que, selon les enquêtes sociolinguistiques réalisées au Québec depuis quarante ans, il y a eu un détachement graduel à l'égard de la norme du français de France. La norme du français au Québec deviendrait donc de plus en plus endogène. Déjà en 1977, l'Association québécoise des professeurs de français avait reconnu et approuvé officiellement comme modèle de langue parlée à enseigner à l'école « le français correct d'ici » correspondant au français des présentateurs des bulletins d'information de la Société Radio-Canada.

Dans une recherche visant, entre autres, à connaître les orientations personnelles des Québécois en matière de norme linguistique, Bouchard et Maurais (2001) montrent que le modèle de référence pour 71 % des Québécois francophones est celui des présentateurs des bulletins d'information 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.

Sur le plan de la prononciation, le modèle de langue parlée des présentateurs de la SRC respecte en grande partie 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, on ne tolère aucun écart à la norme grammaticale du français. On exige le respect du code grammatical français, consigné dans *Le bon usage* de Maurice Grevisse. 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

⁶ Voir à ce sujet Ostiguy et Tousignant (1993).

doublant des emprunts du français général (*week-end/fin de semaine, shopping/magasinage*). Ce modèle idéal ne s'appliquerait, toutefois, qu'à certaines situations à l'antenne : « présentation des émissions, des informations et de l'autopublicité », ce qui laisserait entendre une certaine souplesse ailleurs : discussions, dialogues, téléromans (Dubuc, 1990 : 145; Direction générale des communications de la radio française, 2000; Dubuc, 2001).

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 comprend 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 sur celui du lexique.

On doit admettre aujourd'hui qu'un certain nombre de particularités québécoises n'appartenant pas au français international ou radio-canadien sont couramment utilisées par les Québécois dans des communications à caractère formel (par exemple, dans le cadre d'émissions d'affaires publiques à la télévision ou à la radio) et constituent dès lors de « bons usages » pour la population en général. Par exemple, sur le plan de la prononciation, il y a l'affrication des consonnes *t* et *d* quand elles sont suivies des voyelles *i* et *u* (*tu* [tʃy], *du* [dzy], *dis* [dzi], *peût* [pœtsi]) qui ne choque plus, même dans les situations exigeant une langue parlée de bonne tenue. Il en est de même pour certains éléments du lexique, comme en témoigne la recherche de de Villers (2005) évoquée plus tôt et portant sur les différences que montre la langue des journaux québécois par rapport à celle des journaux français.

L'évaluation de la langue parlée doit tenir compte des variantes linguistiques qui, même si elles ne sont pas admissibles dans la bouche des présentateurs des bulletins d'information, sont tout de même utilisées couramment par les Québécois s'exprimant dans des situations de communication à caractère public.

Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure (1999) ont élaboré, pour l'enseignement, un contenu linguistique

composé d'un ensemble de prononciations de phonèmes et de morphèmes grammaticaux suivant trois critères déterminés par Gagné (1983) que nous énumérons ci-dessous. 1) Les variantes à enseigner devraient être celles qu'utilisent en situation formelle une majorité de locuteurs ou, à tout le moins, celles perçues par ces derniers comme étant caractéristiques d'un registre soutenu (par exemple, pour le Québec, la variante « moi » au lieu de « moé »). En conséquence, ne devraient pas être considérées les variantes qui ne font pas l'objet de jugements défavorables (pour le Québec, l'affrication de *t* et *d* devant *i* et *u*, comme dans *tu dis* [tʃyzi]). Ce critère accorde ainsi une importance primordiale aux jugements sociaux de valorisation et de stigmatisation des formes linguistiques par les membres de la communauté plutôt qu'à une norme prescriptive théorique. 2) Les variantes à enseigner devraient être entendues de façon relativement fréquente dans la bouche des membres de la communauté. Ce critère repose sur l'hypothèse selon laquelle ces variantes soutenues auront d'autant plus de chances d'être acceptées et utilisées qu'elles sont entendues fréquemment dans la communauté linguistique ambiante. 3) Les variantes à enseigner doivent être déterminées par rapport à chaque communauté nationale, en fonction de la variété linguistique 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 visée.

Comme cela avait déjà été suggéré par Gervais et autres (2000), ce contenu pourrait constituer, d'une part, pour les enseignants québécois et, *a fortiori* pour les futurs enseignants, un modèle de prononciation comme référent personnel et un objet d'enseignement et, d'autre part, pour leurs élèves, un objet d'apprentissage.

Une partie de ce contenu a du reste servi à l'analyse de la langue parlée des animateurs et des présentateurs de bulletins d'information de la télévision québécoise (Reinke, 2004, 2005). Ce contenu, auquel ont été ajoutées des variantes morphosyntaxiques, a aussi été utilisé dans ce qui est devenu la grille d'analyse de la langue parlée par sept futures enseignantes stagiaires

(Ostiguy et Gagné, 2001). Il est aussi employé dans la grille initiale de la présente recherche (v. tableau 3.2: Grille initiale d'analyse du français oral soutenu). Nous présentons dans la méthodologie cette grille ainsi que les variables linguistiques que nous avons retenues dans un premier temps, mais aussi les avantages qu'un tel outil présente pour assurer un suivi linguistique ainsi que les limites qu'il pose.

3 Méthodologie

Dans la partie 3.1, nous présentons la composition de la population dont nous avons mesuré l'utilisation du registre soutenu. En 3.2, nous exposons la façon dont les données linguistiques ont été recueillies et les conditions dans lesquelles l'opération s'est déroulée. De façon à ce que l'étude puisse être reconduite régulièrement, elle doit reposer sur un instrument de recherche permettant d'assurer un suivi, tel que le souhaite l'OQLF. Les qualités que doit présenter un tel outil d'analyse sont qu'il soit simple, qu'il repose sur des données linguistiques reconnues comme des caractéristiques des registres de la langue parlée au Québec, dont le registre soutenu, qu'il puisse livrer des données quantifiables et assurer un maximum de fiabilité entre les prises de mesure. En 3.3, nous présentons cet instrument, dit « Grille initiale d'analyse du français oral soutenu ». En 3.4, nous précisons comment les données ont été analysées et saisies en vue de l'étude inférentielle. À la suite de cette opération, quelques éléments de la grille n'ont pu être conservés. Par conséquent, en 3.5, nous exposons la version de la grille finalement retenue. Dans la partie 3.6, nous présentons les questions de recherche et expliquons le traitement que nous avons fait subir à nos données afin d'y répondre.

3.1 Échantillonnage

L'étude porte sur un groupe de 75 étudiants issus de programmes de formation des maîtres de trois universités québécoises, soit l'Université de Montréal (désormais UdeM), l'Université du Québec à Montréal (désormais UQAM) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (désormais UQTR). Parmi eux, 39 se desti-

ment à l'enseignement du français au secondaire et 36 à l'enseignement des mathématiques.

L'échantillon comporte 57 femmes. Trente et une se préparent à enseigner le français, 26, les mathématiques ou les sciences et les technologies. En ce qui a trait aux 18 hommes, 8 se destinent à l'enseignement du français, 10 à l'enseignement des mathématiques. Les femmes ont été plus nombreuses à répondre à l'invitation de participer à la recherche. Leur plus grand nombre à répondre à notre invitation ne surprend pas, car les statistiques des universités montrent que les filles sont aussi plus nombreuses que les garçons à s'inscrire à des programmes de formation à l'enseignement.

Les étudiants étaient en 3^e année de leur formation en enseignement au secondaire au moment de la collecte des données et ils avaient, pour la grande majorité, entre 19 et 24 ans. Ils n'ont pas été choisis au hasard, mais sur une base volontaire et selon que le français était leur langue maternelle. Nous les avons invités par écrit à participer à cette recherche. Voici le libellé de notre objectif de recherche qui leur a été adressé: « Le projet a pour but de dresser un profil des compétences des futurs enseignants au secondaire pour ce qui est de la maîtrise du français oral soutenu ».

Le tableau 3.1 présente la distribution des futurs enseignants au secondaire en fonction de l'établissement universitaire, de la discipline enseignée et du sexe. Pour des raisons de confidentialité, les universités ne sont pas nommées; on les trouve plutôt sous les dénominations U1, U2 et U3.

Tableau 3.1
Distribution des futurs enseignants au secondaire en fonction de l'établissement universitaire, de la discipline enseignée et du sexe

	U1		U2		U3		Totaux
	Français	Math.	Français	Math.	Français	Math.	
Femmes	7	4	14	10	10	12	57
Hommes	4	4	2	4	2	2	18
Totaux	11	8	16	14	12	14	75
Universités	19		30		26		75
Disciplines	Français 39		Math. 36				

3.2 Collecte des données

La collecte des données s'est faite entre l'hiver et l'automne 2004. Pour ce qui est de l'UQTR et de l'UQAM, les données ont été recueillies à l'hiver 2004; pour ce qui est de celles de l'UdeM, elles l'ont été à l'automne de la même année. Pour susciter la participation, nous nous sommes engagés auprès des étudiants à procéder par tirage au sort à la remise d'un certain nombre de cartes cadeau d'une valeur de 50 \$ d'un détaillant de produits audiovisuels.

Les données n'ont pu être recueillies au même moment à l'UdeM parce que les étudiants étaient déjà en stage au moment où les expérimentateurs ont réussi à prendre contact avec eux. L'opération a donc dû être reportée à la session suivante, soit à l'automne 2004.

Dans le projet initial, nous avons prévu obtenir des données de futurs enseignants d'une quatrième université. Nous avons tenté par trois fois d'en recruter, soit à l'hiver et à l'automne 2004 et à l'hiver 2005. Malgré les efforts des expérimentateurs pour en inciter quelques-uns à participer à l'étude, seulement sept ont accepté, dont deux Québécois d'origine étrangère que nous ne

pouvions conserver pour l'analyse. Compte tenu du trop faible échantillonnage, nous avons renoncé à obtenir des données de cette université et n'avons pas tenu compte des enregistrements.

L'objectif même de l'étude n'est pas étranger à cette difficulté de recrutement. Les expérimentateurs nous ont tous dit avoir senti que les étudiants qui ont été approchés se sentaient particulièrement mal à l'aise par rapport à l'étude de leurs capacités à utiliser le français oral soutenu. On peut penser que les étudiants de cette quatrième université, pour une raison ou pour une autre, ont manifesté davantage leur insécurité linguistique en refusant de participer à l'étude.

La situation de test utilisée pour obtenir les données a été la même dans toutes les universités. La collecte des données linguistiques s'est faite au cours d'une entrevue dirigée, dispositif déjà expérimenté et validé dans le cadre de l'évaluation de la compétence à s'exprimer en français soutenu en situation formelle des nouveaux inscrits à la formation des maîtres en éducation préscolaire et en enseignement primaire (intitulé du programme) de l'Université de Montréal (Gervais, 2000).

Ajoutons que cette tâche communicative avait déjà, une seconde fois, été mise à l'épreuve dans une recherche antérieure (Gervais et autres, 2000). Notre collecte de données a donc eu lieu en petit groupe de 5 ou de 6 étudiants (de type *focus group*) et sous la direction d'un expérimentateur ou d'une expérimentatrice. La rencontre avec chaque groupe a duré environ une heure, donnant lieu à environ sept minutes d'enregistrement par étudiant (la limite de prise de parole accordée a été de huit minutes). Les étudiants ont été amenés à tour de rôle à exprimer oralement leur degré de satisfaction par rapport à leur formation pratique en stage, avec consigne explicite d'utiliser une langue des plus soignées. Les prises de parole des étudiants ont été enregistrées sur audiocassettes.

L'idée d'inciter les étudiants à s'exprimer autour d'une telle thématique correspondait à un double objectif. D'abord, nous souhaitons que les étudiants aient suffisamment de choses à dire pour obtenir de chacun près de sept minutes de langue parlée sans qu'ils aient eu à se préparer, et cela, pour éviter toute forme de mémorisation. La mémorisation d'un texte préalablement écrit débouche sur une plus grande utilisation des variantes soutenues (Gagné et autres, 1999) et fausse donc, en partie, les mesures que nous voulions obtenir, soit celles de la capacité des futurs enseignants à utiliser les variantes soutenues de façon relativement spontanée. Ensuite, nous voulions un thème d'entrevue qui puisse être réutilisé dans le cas où l'étude serait refaite pour assurer le suivi de la situation des compétences en français oral soutenu des futurs enseignants. Nous savions que ce thème, qui les touche directement, allait répondre à toutes ces conditions.

Pour s'assurer que les étudiants n'oublient pas de s'efforcer d'utiliser ce registre de langue, les expérimentateurs leur ont mentionné dès le début de la rencontre que cette consigne serait répétée périodiquement. Les expérimentateurs leur ont cependant précisé que cette répétition n'allait pas constituer une évaluation négative

de la langue utilisée par tel ou tel participant, mais faisait simplement partie du protocole de prise de mesure.

Pour aider les expérimentateurs à mener la collecte des données, un protocole d'animation comportant un ensemble de questions relatives à la thématique de la rencontre leur a été remis (v. annexe 1 : Protocole pour l'animation des groupes de discussion).

De façon à obtenir le plus de spontanéité possible de la part des sujets, nous n'avons exigé aucune préparation de leur part, si ce n'est que nous les avons informés qu'ils étaient conviés à une entrevue qui porterait sur leurs perceptions quant à leurs stages. De plus, nous les avons assurés de la confidentialité des résultats. Pour cela, chaque étudiant a reçu un code d'identification pour taire son nom au cours des enregistrements (v. annexe 2 : Formulaire de consentement).

Les expérimentateurs étaient tous des personnes diplômées. L'expérimentatrice de l'UQAM est étudiante de 2^e cycle en didactique du français; celle de l'UdeM, de 3^e cycle en didactique également. Pour ce qui est des deux expérimentateurs de la quatrième université, il s'agissait d'un étudiant en maîtrise du Département des sciences de l'éducation (tentative de collecte de l'hiver 2004) et d'une étudiante de doctorat du Département de linguistique (tentatives de collecte de l'automne et de l'hiver 2005). Pour ce qui est de l'expérimentateur de l'UQTR, il était titulaire de deux baccalauréats, un en enseignement du français au secondaire, un second en langue et communication. L'âge des expérimentateurs était de 28 à 45 ans. Tous avaient reçu la consigne stricte d'utiliser avec les étudiants une langue des plus soutenues lors des échanges enregistrés, y compris lors des appels téléphoniques ou des rencontres préparatoires aux rencontres d'enregistrement proprement dites.

3.3 Élaboration d'une grille initiale d'analyse du français oral soutenu

L'analyse des productions orales des étudiants s'est faite au moyen de 28 variables linguistiques⁷ (tableau 3.2) relevées dans des études descriptives et sociolinguistiques sur le français parlé au Québec. Ces variables se caractérisent par le fait que l'utilisation de leurs variantes soutenues semble être conditionnée par la situation de communication ou serait du moins considérée par les locuteurs québécois comme plus acceptable en situation formelle de communication.

Ces variables linguistiques sont d'ordre phonologique, morphologique et morphosyntaxique. Chaque variable fait l'objet, à l'annexe 3, d'une présentation de ses variantes, des diacritiques qui les distinguent et d'exemples tirés des productions des futurs enseignants⁸.

Des versions quelque peu différentes de cette grille d'analyse du registre soutenu ont été utilisées dans d'autres recherches sur la langue parlée d'autres groupes de locuteurs. Les grilles dans Gagné et autres (1999) et dans Reinke (2004, 2005)⁹, employées respectivement pour mesurer l'utilisation du français oral soutenu d'élèves du primaire et du secondaire et celle d'animateurs et de présentateurs de bulletins d'information de la télévision québécoise, comportent, dans l'ordre, 17 et 18 des 28 variables linguistiques que contient la présente grille. Ces variables utilisées par Gagné et autres et Reinke sont essentiellement de nature phonologique et morphologique. Pour ce qui est de la grille utilisée par Ostiguy et Gagné (2001) pour mesurer l'utilisation du registre soutenu de sept futures enseignantes en situation de stage en classe, elle en comporte également 18, dont certaines de nature morphosyntaxique.

⁷ On remarquera que la variable 13 donne lieu à trois variables: 13.1-(CC#), 13.2-(CC#_V) et 13.3-(CC#_C). Il y a donc bel et bien 28 variables linguistiques, même si la toute dernière, (*dont*), est numérotée 26.

⁸ En fait, dans l'annexe 3, nous faisons plus que présenter les variables linguistiques et des exemples de variantes familières et soutenues qui ont été entendues. De façon à ce que l'étude puisse être reconduite avec la plus grande fiabilité possible sur le plan de la collecte des données, nous y précisons, quand cela est pertinent, les cas d'occurrences des variables linguistiques dont on ne devait pas tenir compte pour l'analyse. Par exemple, pour ce qui est des variables 5-(ε:C#), 6-(α:C#), 7-(ò:R#) et 8-(œ:R#), nous n'avons tenu compte que de leurs occurrences qui se trouvaient dans la dernière syllabe d'un groupe de sens où se situe un accent démarcatif. En effet, ce n'est que dans cette position que la voyelle longue ou allongée peut être nettement diphthonguée, du moins par ceux qui ont tendance à le faire de façon générale. Plusieurs variables ont donné lieu à ce genre de restrictions. Chaque fois, ces restrictions sont précisées et expliquées.

⁹ La grille utilisée par Reinke (2004, 2005) comporte en fait 32 variables, essentiellement de nature phonologique et morphologique, dont certaines ne figurent pas dans la grille de la présente étude.

Tableau 3.2 Grille initiale d'analyse du français oral soutenu

Variables linguistiques	Variantes familières	Variantes soutenues
Phonologiques		
1-(ɑ#)	[ò] <i>Canada, tu vas, Clara, il sera</i> <i>j'veux pas que...</i>	[ɑ] ~ [a]
2-(wa#)	<i>moé, toé</i>	<i>moi, toi</i>
3-(wɑ#)	[wò] <i>trois, bois, mois</i>	[wɑ]
4-(ɑ:.)	[ò:] <i>gagné, passé, encadrer, lâcher</i>	[ɑ:] ~ [a:]
5-(ɛ:C#)	[a ^ɛ] <i>maître, secondaire, scolaire, neige</i>	[ɛ:]
6-(ɑ:C#)	[a ^ɔ] <i>classe, espace, rare, tard</i>	[ɑ:] ~ [a:]
7-(ò:R#)	[a ^ɔ R] <i>encore, fort, alors, il sort, corridor</i>	[ò:R]
8-(œ:R#)	[a ^œ R] <i>professeur, heure, il a peur, erreur</i>	[œ:R]
9-(wa:C#)	[wa ^ɛ] ~ [wa ^ɔ] <i>boîte, noir</i>	[wa:]
Morphologiques		
10-(prép. + art.)	<i>sa, ses, à, dan, dins, sul</i>	<i>sur la, sur les, à la, dans la, dans les,</i> <i>sur le</i>
11-(L)	<i>j'ai pris 'al'es feuilles</i> <i>on peut pas 'a voir, i'es écoutent pas</i>	<i>la, les</i> <i>la, les</i>
12-(lui)	<i>j'i donne, pour i dire que...</i>	<i>lui</i>
13.1-(CC#)	<i>j'étais au deuxième cyc^t.</i>	<i>cycle</i>
13.2-(CC#_V)	<i>a peut êt^t intéressante</i>	<i>être intéressant</i>
13.3-(CC#_C)	<i>i voulait prend^t des vacances</i>	<i>prendre des...</i>
14-(tout)	<i>touttes les étudiants</i> <i>je les prends touttes</i> <i>c'est toutte croche</i>	<i>tous les...</i> <i>tous</i> <i>tout croche</i>
15-(elle)	<i>a dit que..., al a eu</i> <i>[ɛ:] partie</i>	<i>elle dit que, elle a eu</i> <i>elle est partie</i>
16-(elles)	<i>les périodes de transition, i demandent du temps</i>	<i>elles demandent</i>
17-(ils)	<i>i ont des codes de discipline</i>	<i>ils ont</i>

Suite à la page suivante

Tableau 3.2 Grille initiale d'analyse du français oral soutenu (suite)

18–(il)	<i>c'était pour voir comment i était pour réagir</i> <i>_ fallait qu' j' trouve la clé</i>	<i>il était</i> <i>il fallait</i>
19–(ne)	<i>j'y vais pas</i>	<i>je n'y vais pas</i>
20–(j'suis)	ch-t <i>une personne gênée</i> <i>j'me sus rendu compte de ça</i> j'vas <i>m'forcer</i>	<i>j'suis une personne</i> <i>j'me suis rendu</i> <i>j'vais me forcer</i>
Morphosyntaxiques		
21–(quand)	quand <i>qu'on est sorti, ...</i>	<i>quand [t] on est sorti</i>
22–(ce que)	<i>il a su qu'est-ce qu'on voulait</i> qu'est-ce qu' <i>on veut, c'est...</i>	<i>ce qu'on voulait</i> <i>ce qu'on veut, c'est...</i>
23–(QU)	<i>elle était venue voir comment que j'réagissais</i> <i>j'me souviens c'est comment, une classe</i> <i>j'sais pas c'est quoi la clientèle qu'on a</i>	<i>comment je réagissais</i> <i>comment c'est, une classe</i> <i>quelle est la clientèle</i>
24–(Est-ce que ?)	<i>i' aurait-tu d'autres questions ?</i>	est-ce qu' <i>il y aurait... ?</i>
25–(Q partielle)	<i>comment elle peut m'évaluer ?</i> que c'est que <i>j'vas faire ?</i> <i>a s'prend pour qui, elle ?</i>	<i>comment peut-elle m'évaluer ?</i> <i>qu'est-ce que j'vais faire ?</i> <i>pour qui se prend-elle ?</i>
26–(dont)	<i>la classe que je vous ai parlé</i> <i>la classe qu'i' étaient vingt était difficile</i> <i>la classe que j'avais le plus de difficulté avec eux...</i> <i>j'avais certaines écoles de prédéterminées que je voulais pas aller</i>	<i>dont</i> <i>dans laquelle ils étaient...</i> <i>avec laquelle j'avais...</i> <i>où je ne voulais...</i>

L'analyse des productions orales au moyen de ces variables linguistiques devait permettre d'obtenir des données précises quant au niveau d'utilisation des variantes soutenues et familières par ces groupes de locuteurs.

Le registre soutenu d'une langue ne saurait être réduit à ces trois types de variables et devrait aussi com-

prendre le lexique et la syntaxe. Toutefois, cette grille présente l'avantage de la simplicité et de l'objectivité puisqu'elle repose sur des données connues (variantes caractérisant les registres soutenu et familier du français québécois) et quantifiables (taux d'utilisation des unes ou des autres variantes).

Toutes les variantes soutenues des variables linguistiques de la grille sont aussi celles qui composent, en partie, le modèle de langue parlée de la Société Radio-Canada, modèle de langue que les Québécois considèrent comme étant la norme du français parlé au Québec (Bouchard et Maurais, 2001). Toutefois, certaines prononciations du français québécois, peu répandues en français international et non admises dans le modèle de langue parlée de la Société Radio-Canada, ne figurent pas dans la grille.

Ces prononciations sont, entre autres, l'affrication des consonnes *t* et *d* quand elles sont suivies des voyelles *i* et *u* (*tu* [tsy], *du* [dzy], *dés* [dzi], *petit* [pɛtsi]); l'ouverture et le relâchement des voyelles *i*, *u* et *ou* en syllabe accentuée entravée (*ville* [vɪl], *russe* [RYs], *coude* [kUd]); la diphtongaison des voyelles nasales accentuées entravées (par exemple: *centre* [sɑ̃^otR], *prince* [pRɛ̃ⁱs], *monde* [mɔ̃^ud], *emprunte* [ɑ̃pRœ̃^yt]), de même que celle des voyelles orales longues [o:] (*haute* [o^ut]) et [ø:] (*jeûne* [ʒœ^yn]); le timbre des voyelles nasales libres *an* [ā] et *in* [ē], respectivement antériorisée et fermée par rapport aux voyelles [ā] et [ē] du français européen normé ou du modèle de la SRC.

Nous avons exclu ces prononciations de la grille puisque des études sur les attitudes des Québécois de toute appartenance sociale par rapport à leur langue parlée ne montrent pas clairement qu'elles sont, pour le moment, considérées par les Québécois comme des caractéristiques d'une langue de moins bonne qualité (Lappin, 1982; Tremblay, 1990; Ostiguy et Tousignant, 1993).

Les éléments linguistiques de la grille d'analyse de la langue parlée ont aussi été choisis en fonction des contraintes de prise de mesure en discours authentique. Les variables linguistiques doivent montrer une probabilité d'apparition assez élevée dans le discours de façon à ce que l'utilisation du registre soutenu puisse être quantifiée et mesurée. Elles doivent être alors indépendantes des thèmes sur lesquels portent les productions des sujets. Ces contraintes ont donc conduit à l'exclusion de variables lexicales et discursives trop dépendan-

tes du propos ou de la fonction de la communication et dont la probabilité d'occurrence est conséquemment faible. Pour ces raisons, les variables considérées sont presque exclusivement d'ordre phonique, à support phonologique et morphologique. Cependant, quelques variables morphosyntaxiques apparues fréquemment dans les productions des futurs enseignants ont été étudiées.

3.4 Analyse et saisie des données

L'analyse des données ainsi que leur saisie sur fichier Excel ont été réalisées par un assistant formé aux fins de la recherche. Cette personne avait déjà terminé un baccalauréat en enseignement du français au secondaire au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR ainsi qu'un baccalauréat en langue et communication au Département de français de la même université. Pour ce qui est de la formation spécifique à la tâche, l'assistant avait suivi plusieurs cours de linguistique dont deux portant exclusivement sur le français parlé au Québec; de plus, le chercheur principal a donné à cette personne une formation supplémentaire portant sur la phonologie et la morphologie du français québécois et sur sa transcription phonétique et lui a fait réaliser des exercices d'utilisation de la grille d'analyse.

La tâche de l'assistant a consisté à coder chaque étudiant suivant l'université de provenance, la discipline enseignée et le sexe. Après quoi, il devait relever par écrit les variantes familières et soutenues que celui-ci produisait, et cela, pour chaque variable linguistique que comportait la grille. Une vérification de l'exactitude de l'analyse a été faite par le chercheur principal.

Le travail de l'assistant de recherche consistait d'abord à écouter les enregistrements et à relever les variantes soutenues et les variantes familières de chaque variable. Le débit de l'élocution des étudiants s'est avéré relativement comparable à l'intérieur de chacun des corpus sonores. Ceux-ci duraient entre sept et huit minutes. Cela n'exclut pas toutefois que le débit ait pu être un peu plus rapide ou un peu plus lent chez certains.

L'analyse a fourni pour chaque futur enseignant un score d'utilisation de la variante soutenue de chaque variable linguistique. Par exemple, l'étudiant ayant produit deux fois la variante soutenue *elle* et six fois la variante familière «*a*» obtenait un score d'utilisation de 2/8 pour la variable linguistique 15–(elle), soit un taux de 0,25. N'ont été retenus, cependant, que les scores reposant sur au moins deux occurrences de la variable linguistique au dénominateur. Cette contrainte a entraîné le rejet d'un certain nombre de scores de formes 0/1 et 1/1, peu fiables. En effet, l'inclusion de la variable dotée de telles données aurait provoqué une variation indue dans le taux moyen de production des variantes soutenues des sujets, le taux ayant été de 0% ou de 100%.

3.5 Élaboration d'une grille finale d'analyse du français oral soutenu

Après l'analyse et la saisie des données, cependant, certaines variables linguistiques que comportait la grille d'analyse initiale (tableau 3.2) ont été rejetées puisqu'elles n'avaient de scores que chez moins de 50% des sujets (37 étudiants et moins). L'élimination en a été faite pour éviter que les taux d'utilisation des variantes soutenues comptabilisés chez trop peu de sujets n'affectent les données générales soumises aux statistiques descriptives et aux analyses inférentielles. Il s'agit des variables linguistiques 7–(ò:R#), 12–(lui), 16–(elles), 23–(Qu), 24–(Est-ce que?) et 25–(Q partielle)¹⁰.

Tableau 3.3 Grille finale d'analyse du français oral soutenu

Variables linguistiques			
Phonologiques		n	n
1–(a#)	75	2–(wa#)	73
3–(wa#)	43	4–(a:.)	40
5–(ε:C#)	75	6–(a:C#)	70
8–(œ:R #)	57	9–(wa:C#)	58
Morphologiques		n	n
10–(prép + art)	72	11–(L)	74
13.1–(CC#)	64	13.2–(CC#_V)	74
13.3–(CC#_C)	75	14–(tout)	46
15–(elle)	49	17–(ils)	67
18–(il)	75	19–(ne)	75
20–(j'suis)	73		
Morphosyntaxiques		n	n
21–(quand)	38	22–(ce que)	68
26–(dont)	53		

¹⁰ La probabilité d'occurrence d'une variable linguistique dans le discours dépend largement de la fonction du discours et du thème abordé. On peut expliquer que la variable 7–(ò:R#) ait été produite par peu d'étudiants pour les raisons suivantes:

Cependant, les taux d'utilisation des variantes soutenues de ces six variables sont tout de même présentés au tableau 4.2 (v. 4.3 Taux d'utilisation des variantes soutenues de chaque variable linguistique).

La présente étude a donc été réalisée à partir des taux d'utilisation des variantes soutenues des 22 variables linguistiques comprises dans le tableau 3.3. Elles figurent ici avec le nombre d'étudiants (n) chez qui elles ont été observées.

3.6 Questions de recherche et traitement des données

Les questions de recherche de la présente étude sont les suivantes.

- 1) Dans quelle mesure les futurs enseignants ont-ils utilisé les variantes soutenues des variables linguistiques à l'étude?
- 2) Y a-t-il une différence significative entre les taux d'utilisation des variantes soutenues chez les futurs enseignants en fonction de l'université qu'ils fréquentent?
- 3) Y a-t-il une différence significative entre les taux d'utilisation des variantes soutenues des futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement du français et les taux de ceux qui se destinent à l'enseignement des mathématiques et des sciences et technologies?

- 4) Y a-t-il une différence significative entre les taux d'utilisation des variantes soutenues des futurs enseignants en fonction de leur sexe?

Pour répondre à la question 1, le niveau d'utilisation du français oral soutenu de chaque sujet pour chaque variable linguistique a été obtenu par le calcul des pourcentages du nombre de variantes soutenues par rapport au nombre total de variantes soutenues et familières utilisées (assortie de la condition X/2 évoquée plus tôt). Nous avons ensuite calculé les taux moyens d'utilisation pour chaque variable par l'ensemble des sujets ainsi que ceux par chaque sujet pour l'ensemble des variables linguistiques. Pour vérifier si les taux d'utilisation des variantes soutenues étaient en lien avec l'université fréquentée, avec la discipline à laquelle se destinent les futurs enseignants et avec leur sexe (Questions 2, 3 et 4), nous avons procédé à des analyses inférentielles. Celles-ci ont permis de déterminer le degré de signification statistique des différences observées.

De plus, une étude des taux d'utilisation des variantes soutenues de chacune des 28 variables linguistiques (v. tableau 3.2) devrait permettre de trouver celles qui sont peu utilisées par les futurs enseignants, ou, inversement, de trouver les variantes familières les plus souvent utilisées. De telles indications, qui s'ajouteront à celles fournies par Gervais *et al* (2000), permettront aux formateurs d'enseignants de mieux préciser les éléments linguistiques dont il faut accroître la conscience et l'utilisation chez les futurs enseignants.

le thème de l'entrevue suscitait moins l'utilisation de lexèmes se terminant par cette suite phonétique, contrairement, par exemple, à la variable 8-(œ:R#) qui amenait l'usage fréquent des mots *professeur*, *animateur*, *heure*, etc.; de plus, n'étaient gardées que les occurrences qui paraissent en fin de groupe de sens, ce qui a contribué au rejet de plusieurs occurrences de la variable. Pour ce qui est des variables 12-(lui) et 16-(elles), leurs taux d'occurrences respectifs dans le discours sont souvent faibles et plus dépendants de la modalité du discours ou du thème abordé, comme cela a été constaté dans des recherches ayant fait usage de ce type de grille: Gagné et autres (1999); Ostiguy et Gagné (2001); Reinke (2004, 2005). Pour ce qui est maintenant des variables 24-(*Est-ce que?*) et 25-(Q partielle), elles ont présenté peu d'occurrences puisque les étudiants n'avaient pas à poser de questions dans le cadre de l'entrevue. Quant à la variable 23-(Qu), sa saisie a exigé une analyse plus complexe. En effet, pour faciliter cette dernière, nous n'avons conservé que les complétives directes des verbes *savoir*, *demander*, *montrer*, *voir*, etc. introduites par *quand*, *où*, *comment*, *pourquoi*, *qui*, *quel*. Cela excluait d'autres structures parentes (v. 23-(Qu) dans l'annexe 3). De toute évidence, ce type de structure est peu fréquent.

4 Résultats

4.1 Utilisation des variantes soutenues par les futurs enseignants

Le premier objectif de l'étude consistait à déterminer dans quelle mesure les futurs enseignants utilisent les variantes soutenues des variables linguistiques retenues pour l'analyse. Pour l'ensemble de ces variables, les résultats obtenus révèlent que les 75 sujets présentent un taux moyen d'utilisation des variantes soutenues de 50,98 % (v. annexe 4 pour les données brutes par étudiant et par variable linguistique après élimination des variables ayant été produites par moins de 38 étudiants – v. 3.5 – et annexe 5 pour l'ensemble des données brutes). Les participants ont donc fait un usage très partagé des variantes soutenues et familières, privilégiant dans des proportions presque identiques tantôt les unes, tantôt les autres.

En revanche, les taux d'utilisation individuels des étudiants varient passablement. L'indice de dispersion, c'est-à-dire l'écart type par rapport à la moyenne, étant de 11,52 %. Les taux présentent d'ailleurs des différences significatives lorsqu'ils sont répartis selon deux des trois variables indépendantes étudiées.

4.2 Différences entre les taux d'utilisation des variantes soutenues selon l'université fréquentée, la discipline d'enseignement et le sexe

Compte tenu du nombre limité de participants et de leur répartition inégale selon l'université, la discipline d'enseignement et le sexe, il ne nous a pas paru indiqué de faire une analyse croisée comportant les trois variables à la fois. Les taux obtenus ont plutôt été soumis à deux analyses distinctes : une analyse de variance à deux facteurs, soit les variables « université » et « discipline d'enseignement », et, en complément, un test t (Student) pour ce qui est de la variable « sexe ».

Tableau 4.1 Taux moyens d'utilisation des variantes soutenues des futurs enseignants selon l'université fréquentée et la discipline d'enseignement (en %)

		Français (n = 39)	Math. (n = 36)	Moyenne (n = 75)
U1	(n = 19)	43,23	39,76	41,50
U2	(n = 26)	56,78	47,53	52,16
U3	(n = 30)	58,58	53,80	56,19
Moyenne		52,86	47,03	

La comparaison des taux moyens d'utilisation des variantes soutenues selon l'université (dernière colonne du tableau 4.1) montre des différences non négligeables. L'U3 présente un taux de 56,19 %, l'U2 de 52,16 %, et l'U1 de 41,50 %. L'analyse de variance a confirmé qu'il y a une variation significative entre les universités ($F = 14,235$; $dl = 2$ et 69 ; $p < 0,01$). De plus, à la lumière de la procédure HSD de Tukey ($q(3, 69 < 0,95 >)$), il ressort que seule l'U1 obtient des scores significativement plus faibles par rapport aux deux autres universités ($U1/U2$ $q = 3,746$ $p < ,05$; $U1/U3$ $q = 5,164$ $p < ,01$), lesquelles ne diffèrent pas de façon significative l'une de l'autre ($U2/U3$ $q = 1,418$).

Quant aux disciplines d'enseignement, la dernière ligne du tableau 4.1 révèle que le taux moyen d'utilisation des variantes soutenues chez les futurs enseignants de français, qui est de 52,86 %, est plus élevé que celui des futurs enseignants de mathématiques, de 47,03 %. L'analyse de variance a permis de confirmer que la différence observée est significative ($F = 6,302$; $dl = 1$ et 69 ; $p < 0,05$), mais qu'il n'y a pas d'effets d'interaction entre les variables « université » et « discipline d'enseignement ».

En revanche, le sexe des participants ne semble pas être un facteur de variation significatif quant aux taux d'utilisation des variantes soutenues. Les taux moyens obtenus par les femmes et les hommes, respectivement de 51,86 % et de 48,20 %, diffèrent très peu; de plus,

les taux moyens individuels des unes et des autres varient par rapport à ces moyennes de façon presque identique (écart type de 11,16 % contre 12,54 %); enfin, il y a déséquilibre de la répartition des participants dans chaque catégorie (57 femmes contre 18 hommes), ce qui commande de la prudence relativement à l'interprétation des résultats. De surcroît, le test t (Student) confirme que cette mince différence observée n'est pas significative au seuil de signification de 5 % ($t = 1,178$; $dl = 73$, $t_{73}[0,975] = 1,993$)

Discussion

Les résultats ont indiqué que pour l'ensemble des 22 variables linguistiques conservées pour l'analyse inférentielle (tableau 3.3), les futurs enseignants présentent un taux moyen d'utilisation des variantes soutenues de 50,98 %. On peut se demander si ce taux aurait été supérieur si la situation de prise de parole avait été différente. En effet, l'entrevue en groupe d'étudiants, qui se connaissent de surcroît, peut introduire une part de familiarité, laquelle peut donner lieu à une moindre utilisation du registre soutenu, et cela, même en dépit d'une consigne stricte d'utiliser un tel registre. De plus, il faut se rappeler que le thème de la discussion concernait le degré de satisfaction des futurs enseignants par rapport à leur stage de formation pratique. Malgré les avantages reconnus et déjà exposés plus haut du protocole utilisé, le thème des stages a pu, chez les étudiants qui avaient connu quelques problèmes, insuffler une part d'émotivité et provoquer de façon sporadique une moindre utilisation du registre soutenu. De plus, nous reconnaissons avec Ure et Ellis (1977) que le thème de la communication est un facteur qui peut contribuer à rendre la situation plus ou moins formelle comme le

sont les relations sociales et personnelles entre les participants, le médium de transmission (oral/écrit) ou la fonction de la communication (exposé, plaidoirie, confidence, conversation, etc.).

Quoi qu'il en soit, ce facteur ne semble pas avoir joué de façon significative sur nos résultats, puisque le taux moyen de variantes soutenues relevé dans notre recherche s'apparente à celui obtenu par Ostiguy et Gagné (2001) dans leur étude sur la langue parlée par sept étudiantes stagiaires en enseignement au primaire et au secondaire. Ces dernières étaient invitées à animer une leçon en classe. Leur taux moyen d'utilisation des variantes soutenues a été de 52 %¹¹.

En comparaison, Reinke (2004; 2005), dans son étude sur la langue parlée dans les médias québécois, obtient, pour les variables linguistiques de sa grille, un taux de 89,3 % d'utilisation des variantes soutenues dans des bulletins et des émissions d'information, de 70,7 % dans des émissions d'affaires publiques et d'intérêts généraux, et de 56,7 % dans des émissions de variétés¹². Si la langue parlée des futurs enseignants doit avoir comme modèle celle des présentateurs de bulletins d'information, voire plus modestement celle des animateurs d'émissions d'affaires publiques, on peut conclure qu'il y a lieu d'améliorer le parler des futurs enseignants en situation formelle, du moins pour ce qui est des variables linguistiques étudiées.

Les résultats montrent que le sexe n'agit pas comme variable explicative des différences entre les sujets, même si les taux moyens sont légèrement plus élevés chez les futures enseignantes (51,86 %/48,20 %). C'est à la même conclusion que sont arrivés Gervais et autres (2000: 29) dans leur étude. Ces résultats ne

¹¹ Le taux moyen de l'étude de Gagné et Ostiguy (2001) est la moyenne des taux obtenus pour chaque variable. Le taux moyen obtenu dans la présente étude est plutôt la moyenne des taux obtenus par chaque individu (v. annexe 4). Les deux taux moyens n'ont donc pas été calculés de la même façon. Toutefois, pour l'avoir fait, nous savons que cette différence de traitement ne menace pas la comparaison des deux résultats.

¹² Par exemple, pour ce qui est des bulletins et des émissions d'information : *Le TVA* (TVA), *Le Grand Journal* (TQS), *Ce soir* (SRC), *Le point* (SRC), *Découverte* (SRC); des émissions d'affaires publiques et d'intérêts généraux : *Au-delà des apparences* (SRC), *Christiane Charrette en direct* (SRC), *Louise Deschâtelets* (TQS); des émissions de variétés : *L'Écuyer* (SRC), *Le Poing J* (TVA), *Les 3 Mousquetaires* (SRC).

correspondent pas à ce qu'on constate souvent dans les études sociolinguistiques sur la langue parlée spontanée (Moreau, 1997 : 258). En effet, à milieux socioculturels et à groupes d'âges identiques, les sujets de sexe féminin obtiennent souvent des taux d'utilisation des variantes soutenues plus élevés que ceux des hommes. Pour expliquer les résultats obtenus dans la présente étude, on peut faire valoir que les étudiantes et les étudiants ont tous reçu comme consigne stricte d'utiliser une langue soignée, correcte, ce qui a peut-être eu comme effet d'atténuer la différence traditionnellement observée.

En revanche, les résultats montrent que les taux moyens varient de façon significative en fonction des universités fréquentées et des disciplines d'enseignement. Les étudiants de l'U1 ont produit significativement moins de variantes soutenues que leurs confrères et consoeurs des autres universités. Il est difficile de fournir une explication à cette différence en l'absence de données précises sur l'origine socioculturelle des sujets, facteur qui explique la variation linguistique comme l'ont montré les nombreuses études sociolinguistiques portant sur le français parlé au Québec ou sur la langue parlée dans d'autres communautés linguistiques. En effet, on ignore quelle est la composition des trois groupes sur ce plan. Par ailleurs, l'U1 comporte presque autant d'étudiants que d'étudiantes (11 femmes et 8 hommes), contrairement à ce qu'on observe dans les autres universités (U2 : 24 étudiantes contre 6 étudiants; U3 : 22 contre 4). Peut-on penser que la composition du groupe sur le plan du sexe a pu agir? Ce ne serait pas le cas puisqu'il n'y a pas de différences significatives entre les taux d'utilisation obtenus par les étudiants et les étudiantes. Les différences observées sont peut-être attribuables à des variables propres aux universités elles-mêmes : le lieu, l'origine socioculturelle de la population étudiante, les programmes d'études faisant plus ou moins de place à la formation en langue parlée, etc. Il faut aussi considérer que l'expérimentateur qui a procédé à la collecte des données différait d'une université à l'autre. On ne sait si cette variable a pu intervenir.

Pour ce qui est de la discipline enseignée, la différence significative observée entre les taux des futurs ensei-

gnants se destinant à l'enseignement du français et ceux se destinant à l'enseignement des mathématiques et des sciences et technologies trouve appui dans l'étude de Gervais et autres (2000 : 29). En effet, ces chercheurs ont constaté que les étudiants en enseignement du français ont produit de façon significative, sur le plan statistique, moins de variantes familières que les étudiants d'autres disciplines que le français (mathématiques, histoire, géographie). Cette différence pourrait s'expliquer tout simplement par la formation linguistique qui conduit les étudiants en enseignement du français à analyser la langue écrite et parlée et ses usages.

4.3 Taux d'utilisation des variantes soutenues de chaque variable linguistique

Le dernier objectif de la présente étude consistait à trouver les variantes soutenues peu utilisées par les futurs enseignants ou, inversement, à déterminer les variantes familières les plus souvent utilisées. Le tableau 4.2 montre les taux d'utilisation des variantes soutenues de chaque variable linguistique pour l'ensemble des participants. Les variables linguistiques y sont distribuées en ordre selon que leurs variantes soutenues ont été très, moyennement ou peu utilisées.

Utilisation des variantes soutenues

Le tableau 4.2 montre que les futurs enseignants ont fait un usage presque exclusif (80 % et plus) des variantes soutenues des variables 24–(*Est-ce que?*)*, 11–(L), 10–(prép. + art.), 9–(wa:C#), 2–(wa#), 21–(*quand*), 14–(*tout*) et 22–(*ce que*), et, dans une proportion notable (taux entre 60 % et 80 %), de celles des variables 4–(ɑ:), 6–(ɑ:C#), 12–(*lui*)*, 23–(QU)*, 26–(*dont*) et 25–(QU partielle)*. Rappelons que nous avons exclu de la grille finale les variables suivies d'un astérisque, mais que nous les avons conservées ici aux fins de la discussion.

Quand les données s'y prêtent, on constate que ces résultats correspondent largement à ceux présentés dans l'étude exploratoire d'Ostiguy et Gagné (2001), en dépit d'une situation de communication différente. En effet, dans cette dernière étude, les variantes soutenues les plus souvent produites (60 % et plus) sont,

dans l'ordre, (L), (wɑ:C#), (ɑ:C#) et (ɑ:). Les variables (prép. + art.) et (*tout*) arrivent immédiatement après avec un taux d'utilisation des variantes soutenues de 56 % et 55 %.

Tableau 4.2 Répartition, par ordre décroissant, des variables linguistiques selon les taux moyens d'utilisation de leurs variantes soutenues

Variables linguistiques	Taux moyens en %	n
Variantes soutenues très ou souvent utilisées (60 % à 100 %)		
24–(<i>Est-ce que ?</i>)*	100,00	7
11–(L)	95,16	74
10–(prép. + art.)	94,27	72
9–(wɑ:C#)	94,05	58
21–(<i>quand</i>)	89,75	38
2–(wɑ#)	89,69	73
14–(<i>tout</i>)	85,35	46
22–(<i>ce que</i>) ¹³	82,79	68
4–(ɑ:.)	79,41	40
6–(ɑ:C#)	79,20	70
12–(<i>lui</i>)*	72,74	14
23–(QU)*	71,39	27
26–(<i>dont</i>)	67,57	53
25–(Q partielle)*	61,98	15
Variantes soutenues moyennement utilisées (40 % à 60 %)		
20–(<i>j'suis</i>)	50,78	73
13.2–(CC#_V)	45,85	74
15–(<i>elle</i>)	44,83	49

Suite à la page suivante

¹³ À l'analyse, nous nous sommes aperçus que le nombre de structures pseudo-clivées introduites par le pronom relatif *ce que* était élevé dans les productions des étudiants (« Ce que ça a permis de faire, ce stage-là, c'est... ») : cela pourrait être attribuable à la modalité même du discours, soit celui de répondre à des questions, ce qui a pour effet la thématization du propos. Kemp (1979) a constaté, dans son étude sur la variation des formes du pronom relatif en français de Montréal, soit « *ce que* », « *qu'est-ce que* » et « *qu'osque* », que la variante standard « *ce que* » est souvent utilisée par les locuteurs pour introduire les pseudo-clivées, même par ceux qui utiliseraient plus volontiers la variante « *qu'est-ce que* » dans une structure syntaxique du type : *j'sais ce que tu veux*. Ostiguy et Gagné (2001 : 138) ont également observé cette tendance.

Tableau 4.2 Répartition, par ordre décroissant, des variables linguistiques selon les taux moyens d'utilisation de leurs variantes soutenues (suite)

Variables linguistiques	Taux moyens en %	n
Variants soutenues peu utilisées (0 à 40 %)		
5-(ε:C#)	37,86	75
8-(œ:R#)	32,17	57
13.1-(CC#)	30,40	64
7-(ò:R#)*	29,47	34
3-(wa#)	13,31	43
19-(ne)	12,84	75
17-(ils)	12,42	67
13.3-(CC#_C)	9,60	75
1-(a#)	5,56	75
18-(il)	4,28	75
16-(elles)*	0,00	2

* Variables ayant été exclues des statistiques descriptives et inférentielles faute de données suffisantes (v. 3.5 Élaboration d'une grille finale d'analyse du français oral soutenu)

De toute évidence, les variantes familières de ces variables sont perçues par les sujets des deux études comme des prononciations à éviter lorsqu'il s'agit de bien s'exprimer. Il y a que certaines d'entre elles font l'objet d'une stigmatisation stricte, étant soit dénoncées par les parents ou les enseignants, soit considérées par certains Québécois comme des stéréotypes sociaux. C'est le cas, entre autres, de la prononciation « *moé* » et « *toé* » pour *moi* et *toi* 2-(wa#), la prononciation dite « *gros a* » [ò:] comme dans le mot *gagné* prononcé « *gògné* » 4-(a:), la diphtongaison [a^o], comme dans le mot *classe* prononcé « *claausse* » 6-(a:C#), les prononciation [wa^é] et [wa^o], comme dans le mot *soir* prononcé « *souèr* » ou « *souaour* » 9-(wa:C#), la variante « *quand que* » 21-(*quand*), la variante « *toutte* » valant pour le masculin, comme, entre autres, dans « *toutes les gars* » 14-(*tout*).

Utilisation des variantes familières

Nombreuses aussi sont les variables dont les futurs enseignants ont surtout utilisé les variantes familières. Les futurs enseignants ont fait un usage presque exclusif (taux d'utilisation des variantes soutenues inférieurs à 20 %) des variantes familières des variables 3-(wa#), 19-(ne), 17-(ils), 13.3-(CC#_C), 1-(a#), 18-(il) et 16-(elles), et dans une proportion moindre (taux entre 20 % et 40 %) de celles des variables 5-(ε:C#), 8-(œ:R#), 13.1-(CC#) et 7-(ò:R#). Lorsque les comparaisons sont possibles, ces observations rejoignent également celles d'Ostiguy et Gagné (2001). En effet, les variables linguistiques qui présentaient des taux d'utilisation des variantes soutenues inférieurs à 40 % dans l'étude de Gagné et Ostiguy (2001), soit

(ɛ:C#), (œ:R #), (*elle*), (ò:R#) et (ɑ#)¹⁴, sont aussi, pour la plupart, celles que l'on observe dans la présente étude.

Les variantes familières souvent utilisées par les futurs enseignants sont peut-être moins ouvertement critiquées par la population en général que ne le sont les variantes familières peu utilisées et, partant, moins conscientes à leur esprit.

Pourtant, comme l'expérience nous permet de constater que d'autres groupes de locuteurs évitent d'utiliser plusieurs de ces variantes familières, force nous est de conclure qu'elles sont aussi socialement dévaluées. Dans son étude sur la langue parlée à la télévision québécoise, Reinke (2004, 2005) relève, dans les émissions de variétés qu'elle a analysées et que d'aucuns estimeraient qu'elles donnent lieu à une langue relativement familière, des taux de production des variantes soutenues de ces variables qui sont nettement supérieurs à ceux constatés chez les futurs enseignants. Par exemple, Reinke obtient, pour ce qui est des variables 1-(ɑ#), 5-(ɛ:C#), 7-(ò:R#) et 8-(œ:R#), des taux de production de variantes soutenues de 32,6 %, 71,6 %, 76,6 % et 55,6 % contre, respectivement, 5,5 %, 37,9 %, 29,5 % et 32,2 % dans la présente étude. Nous croyons que ces différences viennent du fait que les animateurs d'émissions de variétés ont tout de même une plus grande conscience des prononciations socialement dévaluées et cela, à cause peut-être de leur formation professionnelle qui les met en contact avec les registres de langue (formation en théâtre et en humour, école de journalisme, etc.), à cause de leur âge, ou encore à cause de leur appartenance socioculturelle. Quoi qu'il en soit, notre

protocole expérimental ne nous permet de formuler sur ce plan que ces quelques hypothèses.

Utilisation partagée des variantes soutenues et familières

Enfin, les sujets de l'étude ont utilisé de façon plus diversifiée les variantes soutenues et familières des variables 20-(*j'suis*), 13.2-(CC#_V) et 15-(*elle*), dont les taux d'utilisation se situent entre 40 % et 60 %.

Discussion

En résumé, on constate qu'on pourrait accroître l'usage que font les futurs enseignants d'un ensemble de variantes soutenues. En effet, les résultats montrent qu'ils les utilisent peu ou de façon trop peu systématique, même quand on leur demande d'utiliser le registre soutenu.

C'est à cette conclusion que sont arrivés également Gervais et autres (2000). Dans leur étude, ces auteurs ont colligé les variantes familières produites par leurs 285 sujets au fur et à mesure qu'elles étaient entendues. Celles-ci ont été regroupées dans des catégories parfois assez générales, dites «catégories de variation linguistique». Ce faisant, leur méthodologie, même si elle ne nous donne pas d'information sur les variantes soutenues produites, a quand même pu mettre en évidence quelles variantes familières survenaient le plus fréquemment dans les productions des futurs enseignants à l'intérieur de tâches communicatives commandant l'usage d'une langue correcte.

Même si les modes de prélèvement de données linguistiques et les classifications des variantes sont différents

¹⁴ Ostiguy et Gagné (2001), pour ce qui est de la variable (ɑ#), obtiennent un taux d'utilisation des variantes soutenues légèrement supérieur à celui obtenu dans la présente étude, soit un taux moyen de 10 %. Dans la présente étude, il n'est que de 5,6 %. Cela peut s'expliquer de la façon suivante. Les sept stagiaires de l'étude d'Ostiguy et Gagné (2001) ont fréquemment eu à interpellier les élèves durant leur stage en classe. Or, les auteurs ont constaté que les nombreux prénoms féminins, tels *Clara*, *Jessica*, *Cynthia*, etc., ont été systématiquement prononcés par les stagiaires avec la variante standard [ɑ] en finale (p. 136). Toutefois, dans la présente étude, peu de prénoms ont été entendus en raison des dispositions prises pour assurer l'anonymat des participants et de la modalité même de la situation de parole qui ne favorisait pas l'interpellation. Nous croyons que la différence qui favorise les sept stagiaires serait surtout attribuable à cette prononciation standard des prénoms.

dans l'une et l'autre recherche, les deux études arrivent à la même constatation : les futurs enseignants utilisent en plus grand nombre les mêmes variantes familières.

Le tableau 4.3 illustre la comparaison que nous avons faite.

Tableau 4.3 Variantes familières les plus souvent observées dans la recherche de Gervais et autres (2000) et dans la présente étude

Gervais et autres (2000)	Présente étude (taux convertis)
10–Groupe de consonnes finales simplifié devant consonne	13.3–(CC#_C#) : 90,4 %
13–Pronoms sujets	14–(elle) : 55,2 %; 16–(elles) : 100 %; 17–(ils) : 87,6 %; 18–(il) : 95,7 %
11–Absence d'une consonne	13.1–(CC#) : 69,6 %; 13.2–(CC#_V) : 51,1 %
22–Absence de <i>ne</i> dans la négation	19–(ne) : 87,2 %
3–Diphthongaison à grande profondeur (des voyelles)	5–(ε:C#) : 62,1 %; 7–(ò:R#) : 70,5 %; 8–(œ:R#) : 67,8 %

Les cinq catégories de variation linguistique ayant donné lieu à un plus grand nombre de variantes familières dans le corpus de Gervais et autres (2000) figurent dans le tableau ci-dessus par ordre d'importance. À leur côté figurent la ou les variables linguistiques de la présente étude qui y correspondent après conversion de leurs taux d'utilisation en variantes familières. On y observe que les catégories linguistiques ayant donné lieu à un plus grand nombre de variantes familières dans la recherche de Gervais et autres recourent les variables linguistiques dont les variantes familières ont été très ou moyennement employées par les 75 sujets de la présente étude.

5 Conclusion

L'objectif de la recherche était de vérifier dans quelle mesure les futurs enseignants inscrits à des programmes de formation à l'enseignement utilisent le français oral soutenu quand on leur demande explicitement de le faire. Pour réaliser l'étude, nous avons analysé la langue parlée de 75 étudiants et étudiantes de trois universités

québécoises se destinant à l'enseignement au secondaire du français et des mathématiques.

Cette recherche, commanditée par l'Office québécois de la langue française, s'inscrit dans la volonté de l'organisme d'assurer un suivi de la situation linguistique de la langue parlée par les futurs enseignants. En principe, la présente étude fournit des données qu'on pourrait comparer à celles d'une étude similaire réalisée dans l'avenir.

Pour analyser la langue parlée des futurs enseignants, nous avons appliqué une grille d'analyse dont des versions légèrement différentes avaient déjà été employées dans diverses études pour mesurer l'utilisation du français oral soutenu d'élèves du primaire et du secondaire, de futurs enseignantes et de différentes personnalités de la télévision québécoise. Cette grille comporte un ensemble de variables linguistiques relevées dans des études sociolinguistiques ou descriptives portant sur le français parlé au Québec. Ces variables sont d'ordre phonologique, morphologique et, dans une moindre mesure, d'ordre morphosyntaxique. Il faut reconnaître

que la grille ne permet d'observer qu'une partie congrue du français oral soutenu. Elle ne prend pas en compte les éléments linguistiques qui structurent le texte et qui agissent sur sa cohérence inter et intrapropositionnelle, la syntaxe et le lexique. Une étude plus complète devrait tenir compte de ces aspects.

Toutefois, cette grille présente l'avantage de la simplicité et de l'objectivité puisqu'elle repose sur des données bien décrites (variantes caractérisant les registres soutenu et familier du français québécois) et, surtout, quantifiables (taux d'utilisation des unes ou des autres variantes), ce qui rend possible un suivi de la situation.

Les résultats montrent que les futurs enseignants font usage de variantes considérées comme familières dans presque 50 % des cas. On devrait amener les futurs enseignants à utiliser plus de variantes soutenues, dans la mesure où ils agiront comme modèles linguistiques auprès de leurs élèves. C'est à la même conclusion que sont arrivés Gervais et autres (2000) et Ostiguy et Gagné (2001) dans des études sur la langue parlée des futurs enseignants.

Néanmoins, rappelons que les données de la présente étude ont été recueillies dans une situation d'entrevue en petits groupes composés d'étudiants du même âge, dont certains étaient susceptibles de se connaître. De plus, le thème abordé concernait leur degré de satisfaction et leurs attentes à l'égard des stages réalisés durant leur scolarité. Ces deux facteurs (interlocuteurs du même âge et parfois connus, et thème pouvant susciter une certaine part d'émotivité) ont pu introduire dans la situation de communication un certain niveau de familiarité. Il est donc possible que les taux d'utilisation des variantes soutenues aient été plus élevés dans une situation encore plus formelle, comme l'est l'exposé devant un groupe, par exemple.

Une analyse fouillée des résultats montre que certaines variantes familières sont plus utilisées que d'autres. Ces variantes sont à peu près les mêmes que celles relevées dans d'autres recherches sur la langue parlée par les fu-

turs enseignants (Gervais et autres, 2000; Ostiguy et Gagné, 2001).

Lebrun et Baribeau (2001) ont constaté que les futurs enseignants qu'elles ont suivis durant les quatre années de leur formation voient leurs attitudes à l'endroit de l'usage du français oral soutenu devenir de plus en plus positives au fur et à mesure qu'ils réalisent des stages en classe, tant pour ce qui est de leur propre façon de s'exprimer que pour ce qui est de celle de leurs élèves. L'université devrait profiter de ce changement de perception des futurs enseignants pour ajouter à leur programme de formation un enseignement spécial conduisant non seulement à l'accroissement de leur sensibilité aux variantes soutenues, mais aussi à l'augmentation de l'utilisation de ces dernières.

Nos résultats mettent aussi en évidence des différences significatives entre des sous-groupes de répondants. Si le fait d'être une femme ou un homme n'explique pas les différences entre les performances des étudiants, celui de se destiner à l'enseignement du français ou des mathématiques le fait. Les étudiants en formation en enseignement du français utilisent significativement plus de variantes soutenues que leurs consoeurs et confrères qui s'orientent vers l'enseignement des mathématiques. En formation des maîtres, on devrait porter une attention particulière aux futurs enseignants d'autres disciplines que le français. Enfin, des différences significatives sont apparues entre les universités. Il est difficile d'expliquer la cause, la composition socioculturelle de la population étudiante ou le contenu des programmes d'études faisant peu ou pas de place à un enseignement systématique du français oral soutenu pourraient expliquer ce fait. Quoi qu'il en soit, il serait normal à notre avis que les futurs enseignants, quelle que soit l'université fréquentée, aient au terme de leur formation un niveau de maîtrise de la langue soutenue en situation formelle qui soit non seulement comparable, mais plus élevé que celui qu'ils possèdent actuellement.

Annexe 1

Protocole pour l'animation des groupes de discussion

1 Formation; expérience antérieure

- 1.1 Pensez-vous qu'il est important de faire un stage en première année de baccalauréat?

Si oui, de quelle sorte? (d'observation? de prise en charge partielle?)

- 1.2 Avez-vous déjà eu des expériences antérieures à votre baccalauréat d'animation de groupes d'adolescents? Si oui, dites en quoi elles consistaient et si elles vous ont aidé dans vos stages.

2 Enseignant associé

- 2.1 Quelles qualités essentielles doit avoir l'enseignant qui vous accueille?
- 2.2 Inversement, quelles caractéristiques d'un stagiaire un maître associé apprécie-t-il le plus, selon vous?
- 2.3 Énoncez le type d'aide que vous vous attendez à recevoir de l'enseignant qui vous accueille (pour relancer la discussion, faire parler de planification, de gestion de classe, de partage de matériel, etc.)
- 2.4 Comment aimez-vous que l'enseignant formateur se comporte avec vous en présence des élèves?

(pour relancer la discussion, poser la question « lorsqu'une difficulté surgit en classe? »)

3 École

- 3.1 À quoi vous attendez-vous, comme stagiaire, de la part de la direction de l'école?
- 3.2 Comment réagissez-vous à l'idée de devoir respecter la routine de l'école (ex. horaire fixe, ponctualité, code vestimentaire, etc.)?
- 3.3 Comment réagissez-vous à l'idée de participer aux activités parascolaires? Comment réagissez-vous à l'idée de participer aux journées pédagogiques?

4 Étudiant stagiaire

- 4.1 Pouvez-vous formuler, face au prochain stage, vos craintes, vos attentes?
- 4.2 Quelle situation de classe vous fait le plus plaisir? Quelle situation vous dérange le plus?
- 4.3 Quel type d'élève appréciez-vous le plus?
- 4.4 Quelle est votre attitude face au matériel pédagogique: préférez-vous le bâtir de toutes pièces? l'adapter? prendre celui de l'enseignant formateur? Pourquoi?
- 4.5 L'évaluation de votre stage doit-elle tenir compte de votre sens de l'éthique professionnelle? (Expliquez.)

Annexe 2

Formulaire de consentement

Je soussigné(e) _____ accepte librement de participer à une recherche portant sur les habiletés linguistiques à utiliser le français oral soutenu. La nature de la recherche, ses objectifs et sa procédure m'ont été expliqués.

Objectif: le projet a pour but de dresser un profil des compétences des futurs enseignants au secondaire pour ce qui est de la maîtrise du français oral soutenu.

Tâche: afin de participer à la réalisation de l'objectif de cette recherche, je reconnais que je dois me soumettre à la procédure suivante:

- 1 faire entendre mon appréciation par rapport à ma formation pratique en enseignement obtenue en stage et répondre à des questions de l'expérimentateur ou de l'expérimentatrice s'il y a lieu;
- 2 participer à une rencontre du style *focus group*, d'une durée d'à peu près une heure;
- 3 autoriser l'expérimentateur à enregistrer sur bande magnétique ce qui est dit.

Bénéfice: celui de participer à une recherche sur les habiletés langagières des futurs enseignant(e)s, et cela, dans le respect de la confidentialité.

Risque ou inconvénient: aucun, car on m'a expliqué que la participation à cette recherche ne comporte aucune incidence sur mes résultats scolaires.

Confidentialité: je reconnais que mon identité ne figurera pas sur les données enregistrées et qu'elle sera remplacée d'entrée de jeu par un numéro d'identification qu'on me donnera et qui comportera de l'information relative au programme auquel je suis inscrit(e), à l'université à laquelle j'appartiens, à mon âge et à mon appartenance sexuelle.

Participation volontaire: je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie qu'on m'a expliqué verbalement la recherche, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision.

Retrait: je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans devoir fournir de raison, et sans préjudice.

Responsables de la recherche. Cette recherche est réalisée sous la direction des professeurs Luc Ostiguy (Département de français, UQTR), Flore Gervais (Département de didactique, UdeM) et Monique Lebrun (Département de linguistique et de didactique des langues, UQAM). Pour tout renseignement, communiquer avec Luc Ostiguy: 819 367-5011, poste 3865; luc_ostiguy@uqtr.ca

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche. Un exemplaire de ce formulaire de consentement m'a été remis.

Signé à _____
le _____

Signature du participant ou de la participante

Signature de l'expérimentateur ou de l'expérimentatrice

N° d'approbation du Comité de déontologie de l'UQTR: CER-04-84-05.01 (4 février 2004)

Annexe 3

Variables linguistiques de la grille d'analyse du français oral soutenu

Légende des diacritiques et autres symboles

- () La variable linguistique figure entre parenthèses et les variantes, entre crochets : [] ;
- # Le dièse indique une fin de mot. Par exemple, la variable 1-(a#) concerne la voyelle [a] en finale de mot, comme dans *Natacha*, *repas*, *secrétariat*;
- : Le deux-points signifie que la voyelle est longue ou allongée. Par exemple, la variable 5-(ε:C#) concerne les mots qui contiennent la voyelle longue ou allongée [ε:], comme dans les mots *maître*, *scolaire*, *mère*, *fête*;
- C La lettre majuscule C dans les notations des variables linguistiques indique une consonne. Par exemple, pour ce qui est de la variable 5-(ε:C#), C signifie que la voyelle [ε:] est suivie d'une ou de deux consonnes, n'importe lesquelles, terminant le mot, comme dans les cas suivants: *maître* [mε:tR], *titulaire* [titylε:R], *fête* [fε:t]. De même, pour ce qui est de la variable 13.3-(CC#_C), C signifie que le mot se termine par deux consonnes et est suivi par un autre commençant par une consonne, comme dans *autre titulaire*;
- R La lettre majuscule R dans la notation des variables linguistiques signifie le son [R]. Par exemple, pour ce qui est de la variable 8-(œ:R#), R signifie que la voyelle allongée [œ:] est suivie de la consonne [R], comme dans les mots *directeur* [dirɛktœ:R], *heure* [œ:R];
- V La lettre majuscule V indique une voyelle. Par exemple, pour ce qui est de la variable 13.2-(CC#_V), V signifie que le mot se terminant par deux consonnes est suivi d'un mot commençant par une voyelle, comme dans *autre école*;
- . Le point indique une frontière de syllabe. Par exemple, pour ce qui est de la variable 4-(a:.),

le point signifie qu'il y a une frontière de syllabe, à l'intérieur du mot, après la voyelle longue [a:], comme dans *passé* [pa:.se].

1-(a#)

La variable (a#) concerne la voyelle «a» en finale absolue de mot, comme dans les prénoms et noms *Natacha*, *Sarah*, *Jessica*, *Dumas*, dans les mots *Canada*, *tabac*, *bras*, *anonymat*, *résultats*, ainsi que dans des mots grammaticaux et formes verbales, comme *pas*, *ça*, *là*, *changera*, *il va*, *il a*. Cette variable présente trois variantes, deux qu'on peut qualifier de soutenues, à savoir [a] (voyelle dite basse et antérieure, comme celle entendue dans l'article *la*), [ɑ] (voyelle dite basse et postérieure), et une troisième tenue comme familière, soit [ò] (voyelle mi-basse, postérieure et arrondie, dite «o ouvert», prononcée comme la voyelle o des mots *porte*, *loge*, *donné*). Dans le corpus, cette variante s'est fait aussi entendre [ə], notamment dans l'auxiliaire *avoir*: «*i m'a donné*» [imədòne]; «*i' en a deux*» [jãnədò].

«*Ça, Jessica l'a dit*»

«*certains le sont, alors que d'autres le sont pas*»

«*on fera pas de burnout*»

«*tu changeras pas l'monde*»

«*ce sera pas long*»

Nous avons exclu du décompte des variantes soutenues et familières les cas où la variable (a#) était suivie immédiatement d'une voyelle («*i m'a insulté*», «*pas à cause*», «*prendre ça en considération*»), puisque le timbre de la voyelle a peut être modifié par la voyelle qui suit par un processus d'harmonisation vocalique. Aussi ne peut-on pas déterminer la prononciation avec exactitude.

2-(wa#)

Cette variable a trait aux prononciations du graphème *oi* en finale des pronoms *moi* et *toi* qui peuvent être prononcés, respectivement, «*moé*» et «*toé*». Nous n'avons pas tenu compte, dans le décompte, des occurrences de *oi* dans les formes verbales des verbes *croire*,

voir et devoir (*je crois, il doit*, etc.), parce qu'elles ne se présentent pas dans notre corpus de variantes familières en «oé». Les résultats ne reposent alors que sur la prononciation de ces pronoms.

3-(wa#)

La variable (wa#) renvoie aux prononciations du graphème *oi* à la finale absolue des mots *trois, bois, mois, poids, pois* et *noix*, les variantes soutenue et familière sont [wa] et [wò].

4-(ɑ:.)

La variable (ɑ:.), qui renvoie à la prononciation de la voyelle «a» postérieure longue en syllabe ouverte non accentuée (*passait, casser, fâcher*, etc.), possède les variantes soutenues [ɑ:] et [a], et la variante familière [ò:]. Par exemple, le mot *passait* peut être entendu [pa:se] ou [pase] en français soutenu et [pò:se] en langue familière.

- « on voyait qu'est-ce qui s'passait »
- « on est en train de se bâtir nous-mêmes »
- « j'trouvais que ses stratégies étaient dépassées »
- « c'est pas nous qui ramassons les pots cassés »
- « i' faut pas lâcher »
- « c'tait toute une barrière à franchir »
- « j'ai pas été bien encadré »
- « ç'a fait jaser »
- « j'me sus vraiment fâché »

5-(ɛ:C#)

Cette variable, entendue dans les mots *maître, stagiaire, mère, tête, neige*, etc., comporte deux variantes, une variante soutenue non diphtonguée, soit la voyelle longue [ɛ:], et une variante diphtonguée, soit [a^ɛ]. Celle-ci peut être encore plus diphtonguée, c'est-à-dire de plus grande profondeur, et se faire alors entendre [aⁱ]. La voyelle longue [ɛ:] peut se diphtonguer, du moins chez ceux qui ont tendance à le faire, quand elle se trouve en

syllabe fermée finale d'un mot qui se trouve lui-même en fin d'un groupe de sens (à la fin d'une phrase ou à la fin d'une partie d'une phrase dont le sens est complet), là où dans la phrase française l'accent est le plus fort (accent démarcatif) et où se trouve la syllabe la plus longue :

- « j'ai renoué contact avec le milieu scolaire »
- « ça passe sur le dos de la stagiaire »
- « faut les connaître »
- « c'est la seule chose qui me vient en tête »
- « c'est vraiment le milieu scolaire, dans lequel je me suis senti le mieux »

Cela a comme corollaire que la voyelle longue [ɛ:] qui ne se trouve pas dans ce contexte accentuel a tendance à être plus brève et à ne pas ou à peu se diphtonguer :

- « des élèves du secondaire quatre »
- « t'aurais dû faire ça »

Pour l'analyse, seules les occurrences de la variable (ɛ:C#) qui se trouvaient dans la dernière syllabe d'un groupe de sens ont été considérées. Toutefois, il s'est trouvé quelques occurrences de la variable qui, bien que non situées dans ce contexte grammatical et accentuel, étaient, à l'audition, clairement allongées pour une quelconque raison stylistique (accent d'insistance sur la syllabe comportant la voyelle, pause ou hésitation suivant ladite syllabe). Dans ce nouveau contexte, elles étaient donc susceptibles de se diphtonguer chez ceux qui présentent ce trait linguistique. Ces occurrences ont aussi été considérées :

- « le fait d'être ... de l'aut' côté de la médaille »
- « contrairement peut-être ... à d'autres »

Enfin, seules les occurrences de la variable (ɛ:C#) clairement diphtonguées ont été considérées comme variantes familières. Celles ne montrant qu'une très légère diphtongaison, comme c'est le cas pour la prononciation [a^ɛ], ont été considérées comme soutenues.

6-(ɑ:C#)

Cette variable comporte deux variantes, une variante soutenue, non diphtonguée, soit la voyelle longue [ɑ:], et une variante diphtonguée, soit [a^o]. Celle-ci peut être encore plus diphtonguée, c'est-à-dire de plus grande profondeur, et se faire alors entendre [a^u].

La voyelle longue [ɑ:] peut se diphtonguer, du moins chez ceux qui ont tendance à le faire, quand elle se trouve en syllabe fermée finale d'un mot qui se trouve lui-même en fin d'un groupe de sens (à la fin d'une phrase ou à la fin d'une partie d'une phrase dont le sens est complet) : là où, dans la phrase française, l'accent est le plus fort (accent démarcatif) et où se trouve la syllabe la plus longue :

« on est en arrière de la **classe** »

« sont un peu **bavards** »

« c'est p't-êt' un p'tit peu **tard** »

« j'crois que c'est bien, en quelque **part** »

Cela a comme corollaire que la voyelle longue [ɑ:] qui ne se trouve pas dans ce contexte accentuel a tendance à s'abrèger et à ne pas se diphtonguer :

« sa tâche s'rait moins compliquée »

Pour l'analyse, seules les occurrences de la variable (ɑ:C#) qui se trouvaient dans la dernière syllabe d'un groupe de sens ont été considérées. Toutefois, nous avons relevé quelques occurrences de la variable qui, bien que non situées dans ce contexte grammatical et accentuel, étaient à l'audition clairement allongées pour une quelconque raison stylistique (accent d'insistance sur la syllabe comportant la voyelle, pause ou hésitation suivant ladite syllabe). Dans ce nouveau contexte, elles étaient donc susceptibles de se diphtonguer chez ceux qui présentent ce trait linguistique. Nous avons considéré ces occurrences pouvant donner lieu à une diphtongaison :

« on a certaines **bases** ... théoriques »

Nous n'avons pas comptabilisé les cas de la voyelle « a » suivie de la consonne [ʒ] (fricative alvéolaire,

comme dans le mot *judge*), comme dans les mots *stage*, *dommage*, *voyage*, *page*, etc., qui, dans la grande région de Trois-Rivières, ne se diphtongue jamais, contrairement à ce que nous constatons plus généralement dans la grande région de Montréal. Toutefois, les occurrences du mot *âge* ont été conservées, puisqu'il existe une variante diphtonguée [a^oʒ] (« *aouge* ») concurrente dans la plupart des régions du Québec (Dumas, 1987: 125). Autrement dit, seules les variantes familière et soutenue du mot *âge* ont été conservées.

7-(ò:R#)

Cette variable comporte deux variantes, une variante soutenue non diphtonguée, soit la voyelle [ò:] allongée par la consonne *r*, et une variante diphtonguée, soit [a^o]. Celle-ci peut être encore plus diphtonguée, c'est-à-dire de plus grande profondeur, et se faire alors entendre [a^u].

La voyelle longue [ò:] peut se diphtonguer, du moins chez ceux qui ont tendance à le faire, quand elle se trouve en syllabe finale fermée par la consonne *r* d'un mot qui se trouve lui-même en fin d'un groupe de sens (à la fin d'une phrase ou à la fin d'une partie d'une phrase dont le sens est complet) : là où, dans la phrase française, l'accent est le plus fort (accent démarcatif) et où se trouve la syllabe la plus longue :

« i restait dans l'**corridor** »

« j'suis d'**accord** »

« c'est mes points **forts** »

« j'aimerais le remercier de son **support** »

« sont moitié **sports**, moitié école »

Cela a comme corollaire que la voyelle longue [ò:] qui ne se trouve pas dans ce contexte accentuel a tendance à s'abrèger et à ne pas se diphtonguer :

« du sport d'**équipe** »

Pour l'analyse, seules les occurrences de la variable (ò:R#) qui se trouvaient dans la dernière syllabe d'un groupe de sens ont été considérées. Toutefois, il s'est trouvé des occurrences de la variable qui, bien que

non situées dans ce contexte grammatical et accentuel, étaient à l'audition clairement allongées pour une quelconque raison stylistique (accent d'insistance sur la syllabe comportant la voyelle, pause ou hésitation suivant ladite syllabe). Dans ce nouveau contexte, la voyelle était donc susceptible de se diphtonguer. Nous avons aussi considéré ces occurrences pouvant donner lieu à une diphtongaison :

« *alors j'suis partie* »

Enfin, seules les occurrences de la variable (ò:R#) clairement diphtonguées ont été considérées comme variantes familières. Celles ne montrant qu'une très légère diphtongaison, comme c'est le cas pour la prononciation [a^ò], ont été considérées comme soutenues. De plus, l'analyse a permis de déceler l'usage, chez plusieurs locuteurs, de la variante [ɑ:], variante de la voyelle [ò:], déjà constatée par Santerre et Milo (1978). Conséquemment, les mots *port* et *part* sont tous deux prononcés [pɑ:R]. Bien que cette prononciation soit fautive, nous l'avons tout de même considérée dans notre étude comme étant soutenue, car elle semble témoigner chez certains locuteurs québécois d'une stratégie pour éviter la diphtongaison.

8-(œ:R#)

Cette variable comporte deux variantes, une variante soutenue non diphtonguée, soit la voyelle [œ:] allongée par la consonne *r*, et une variante diphtonguée, soit [a^œ]. Celle-ci peut être encore plus diphtonguée, c'est-à-dire de plus grande profondeur, et se faire alors entendre [a^ɣ].

La voyelle longue [œ:] peut se diphtonguer, du moins chez ceux qui ont tendance à le faire, quand elle se trouve en syllabe finale fermée par la consonne *r* d'un mot qui se trouve lui-même en fin d'un groupe de sens (à la fin d'une phrase ou à la fin d'une partie d'une phrase dont le sens est complet) : là où, dans la phrase française, l'accent est le plus fort (accent démarcatif) et où se trouve la syllabe la plus longue :

« *était de mauvaise humeur* »

« *mon cours commençait à huit heures* »

« *elle avait peur* »

« *tu peux en perd' plusieurs* »

Cela a comme corollaire que la voyelle longue [œ:] qui ne se trouve pas dans ce contexte accentuel a tendance à s'abrégier et à ne pas se diphtonguer :

« *deux heures et demie* »

Pour l'analyse, seules les occurrences de la variable (œ:R#) qui se trouvaient dans la dernière syllabe d'un groupe de sens ont été considérées. Toutefois, quelques occurrences de la variable, bien que non situées dans ce contexte grammatical et accentuel, étaient à l'audition clairement allongées pour une quelconque raison stylistique (accent d'insistance sur la syllabe comportant la voyelle, pause ou hésitation suivant ladite syllabe). Dans ce nouveau contexte, la voyelle [œ:] était donc susceptible de se diphtonguer. Nous avons considéré aussi ces occurrences pouvant donner lieu à une diphtongaison :

« *lorsque mon superviseur ... va v'nir* »

Enfin, seules les occurrences de la variable (œ:R#) clairement diphtonguées ont été considérées comme variantes familières. Celles ne montrant qu'une très légère diphtongaison, comme c'est le cas pour la prononciation [a^œ], ont été considérées comme soutenues.

9-(wa:C#)

La variable (wa:C#), entendue en syllabe fermée accentuée dans des mots comme *devoir*, *Françoise*, *noir*, comporte la variante soutenue [wa:] et les variantes familières diphtonguées [wa^ε] et [wa^o], dont la préférence pour l'une ou pour l'autre serait liée à l'âge du locuteur.

La voyelle longue [wa:] peut se diphtonguer, du moins chez ceux qui ont tendance à le faire, quand elle se trouve en syllabe finale fermée d'un mot qui se trouve lui-même en fin d'un groupe de sens (à la fin d'une phrase ou à la fin d'une partie d'une phrase dont le sens est complet) : là où, dans la phrase française, l'accent est

le plus fort (accent démarcatif) et où se trouve la syllabe la plus longue:

« t'as pas fait ton **devoir** »

« t'es de l'aut' côté du **miroir** »

« je suis madame Lafram**boise** »

« i' vont v'nir t'**voir** »

« j'ai fait mon stage en **histoire** »

Pour l'analyse, seules les occurrences de la variable (wa:C) qui se trouvaient dans la dernière syllabe d'un groupe de sens ont été considérées. Toutefois, quelques occurrences de la variable, bien que non situées dans ce contexte grammatical et accentuel, étaient à l'audition clairement allongées pour une quelconque raison stylistique (accent d'insistance sur la syllabe comportant la voyelle, pause ou hésitation suivant ladite syllabe). Dans ce nouveau contexte, la voyelle [wa:] était donc susceptible de se diphtonguer. Nous avons considéré ces occurrences pouvant donner lieu à une diphtongaison :

« j'suis allé **voir**... les élèves, pour les aider »

10-(prép. + art.)

La variable (prép. + art.) rend compte des variantes issues de la rencontre entre les prépositions (prép.) *à, dans, sur* avec les articles (art.) *la, les, le* et *un*. En langue familière, ces deux parties du discours fusionnent, *sur la* est prononcé « *sa* », *sur les* « *ses* », *à la* « *à* », *dans la* « *dan* », *dans les* « *dins* », *sur le* « *sul* », *dans un* « *dun* » et *sur un* « *sun* »; la langue soutenue ne connaît pas ces contractions :

« *dan vie* »

« *dins classes* »

« *j'ai tombé sun enseignant* »

« *sul dos* »

« *j'me croyais à maternelle* »

« *à limite* »

11-(L)

La variable linguistique (L) renvoie aux variantes des articles définis et des pronoms compléments *la* et *les* : les variantes familières « *'a* » et « *'es* » pour lesquelles la consonne *l* est omise, et les variantes soutenues « *la* » et « *les* ».

« c'est **'a** première fois » (*la*)

« c'était pendant **'es** examens » (*les*)

« j'**'vas** **'a** nommer » (*la*)

« ch-t-allé **'es** voir » (*les*)

« j'**'es** ai pas rencontrés » (*les*)

« j'**'pouvais** **'es** interpeler » (*les*)

« j'**'a** connaissais » (*la*)

Certains cas d'apparition de la variable (L) n'ont pas été conservés dans le décompte des occurrences quand ils figuraient dans des contextes grammaticaux ou phonétiques ne donnant jamais lieu à une variation. Ainsi, nous ne considérons pas les cas où les articles *la* ou *les* commencent clairement l'énoncé avec pause entre celui-ci et l'énoncé précédent. Nous ne tenons pas compte non plus des occurrences de la variable dans les cas où les articles sont précédés de la conjonction *et*, contexte n'autorisant aucune variation entre variantes soutenues et variantes familières :

« *le français et les mathématiques* »

Nous rejetons les cas où les pronoms *les* et *la* figurent dans des énoncés comportant la particule de négation *ne*. En effet, la conservation de cette particule atteste du caractère soutenu de l'expression et annule la probabilité d'occurrence de variantes familières à ses côtés :

« *On ne les voit pas* »

Toutefois, nous prenons en compte, dans les taux d'occurrences, les variantes soutenues et familières se présentant en début de syntagme à l'intérieur d'un énoncé après une hésitation ou une pause :

« *j'suis arrivé (pause ou hésitation) la première journée* »

ainsi que celles qui suit immédiatement la syllabe finale accentuée d'un précédent syntagme (en caractères gras et italiques) :

« Elle aussi, la manière que j'enseigne lui sert »

Nous considérons ces cas, même si la probabilité d'occurrence des variantes familières est moins grande dans ces contextes grammaticaux et phonétiques.

12-(lui)

Cette variable renvoie aux variantes soutenue « lui » et familière « i » du pronom complément préverbal *lui*.

« ça va i donner des points »

« j' i ai d'mandé »

« i' faisait jus' i parler »

« j' i ai dit »

13.1-(CC##), 13.2-(CC#_V), 13.3-(CC#_C)

Ces trois variables ont trait au phénomène de réduction des groupes de consonnes finaux, comme cela est observable dans les mots *table*, *prêtre*, *orchestre* ou *capitalisme*, prononcés « tab' », « prêt' », « orches' » et « capitalis' ». Nous considérons comme soutenus les mots possédant un groupe de consonnes final qui pourrait être réduit, mais qui ne l'est pas; sont tenus comme familiers les mots ayant un tel groupe de consonnes final qui a été réduit.

Kemp et autres (1980) ont montré que la réduction, en français de Montréal, s'observe plus souvent lorsque le mot suivant commence par une consonne (*autre chose*) que lorsqu'il commence par une voyelle (*autre affaire*), ou lorsque le mot en question est suivi d'une pause (*J'en veux un autre #*). C'est pour cette raison que nous avons distingué, dans l'analyse, les groupes de consonnes devant un mot commençant par une voyelle (CC#_V), devant un mot commençant par une consonne (CC#_C) et devant une pause de la voix (CC#).

13.1-(CC#)

« j'étais au deuxième cyc' »

« j'ai trouvé ça désagréab' »

« on connaît l'concep' »

« on peut progresser pi apprend' »

« ça donne pas un portrait réalis' »

13.2-(CC#_V)

« a peut êt' intéressante »

« i' vont apprend' au moins un peu »

« j'ai eu la chance de le viv' au stage un »

« i' faudrait qu'ça res' un stage d'observation »

« j'devais montrer la différence ent' air latéral et volume »

Dans le décompte des occurrences de la variable, nous ne considérons pas les syntagmes *quatre heures*, *quatre ans*, *entre eux*, *entre autres*, pour lesquels il n'y a aucune variation possible entre les variantes *entre* et « ent' », *quatre* et « quat' ».

13.3-(CC#_C)

Cette variable rend compte du cas où le mot à groupe de consonnes final est suivi immédiatement d'un autre mot commençant par une ou des consonnes, avec lequel il s'enchaîne dans un même énoncé :

« tu vas connaît' les élèves »

« i' faut êt' capab' de passer par-dessus »

« c'est dans not' tête »

« c't'un contac' totalement différent ».

Ce mot à groupe de consonnes final peut être séparé par le mot qui suit par une brève pause ou une hésitation, mais se retrouve toujours dans le même syntagme :

« aut' (eh) classe »

« j'ai fait ça, et l'aut' # ça »

Dans cette catégorie sont comptés aussi les cas des mots suivis immédiatement du morphème *là*, qu'il soit ponctuant :

« *les profs qui étaient cont' là* »

ou démonstratif :

« *il aurait fallu les mett' là* »

Ne sont pas comptabilisés dans les taux d'occurrences, toutefois, les formes lexicalisées *outré mesure* et *semble-t-il* et les mots grammaticaux *presque* et *lorsque* pour lesquels il n'y a pas de réduction possible des groupes de consonnes finaux.

14-(**tout**)

Cette variable fait référence aux morphèmes *tout* et *tous* qui peuvent être prédéterminants (*tout* [tu] le *contenu*; *tous* [tu] *les enfants*), pronoms (*j'ai pris tout* [tu] *ce que j'ai pu*; *je les vois tous* [tus]) ou adverbe (*tout* [tu] seul). En français québécois familier, ces morphèmes peuvent tous se prononcer « *toutte* » [tut]. Nous avons considéré comme étant familière la prononciation « *toutte* » [tut] lorsque les formes attendues étaient [tu] ou [tus].

Prédéterminants *tout* et *tous* : Nous avons comptabilisé comme des variantes familières la prononciation « *toutte* » [tut] des prédéterminants masculins *tout* et *tous* ainsi que la prononciation « *tous 'es* » [twe], contraction de *tous les* :

« *j'ai vu toutes les points qu'j'avais à améliorer* »

« *je l'ai fait avec toutes ses groupes* »

« *ça s'traitait de tous'es noms* »

Pronoms *tout* et *tous* : Nous avons comptabilisé comme variante familière la prononciation « *toutte* » [tut] des pronoms *tout* et *tous* :

« *j'ai réfléchi à toutte ce que j'avais fait* »

« *j'ai eu l'temps de toutte préparer* »

« *toutte s'est bien passé* »

« *j'sais toutte dans l'école* »

« *c'était toutte des élèves doubleurs* »

« *j'ai eu droit à toutte* »

Nous avons aussi compté comme variantes familières les cas où le morphème *tout* occupe une position dans la phrase contraire aux règles du français normé. Dans ces cas, du reste, la fonction grammaticale du morphème *tout* n'est pas claire, oscillant vers la fonction de pronom ou vers celle d'adverbe :

« *chu pas toutte nécessairement au courant des stages* »

Les cas ne montrant jamais de variation entre [tu] et [tut] n'ont pas été comptabilisés :

« *pour tout dire* »

« *malgré tout* »

Les cas d'hypercorrection non plus :

« *ce sont tout [tu] des attributs qui sont importants* »
(*tous* [tus])

Adverbe *tout* : La prononciation « *toutte* » [tut] de l'adverbe *tout* a été considérée comme familière :

« *si on était toutte seul* »

« *En toutte, j'avais eu 118 pages de travaux* »

Cependant, nous n'avons pas retenu dans le décompte de la variable (*tout*) les occurrences du morphème *tout* quand il ne montre aucune variation possible, c'est-à-dire quand il se trouve dans divers syntagmes figés où il agit comme prédéterminant ou adverbe :

« *tout juste* »

« *tout près* »

« *tout dépendant* »

« *tout compte fait* »

« *tout le monde* »

« *tout le temps* »

« *en tout cas* »

« *tout de même* »

« *tout simplement* »

« *au tout début* »

« *tout d'abord* »

ou lorsque qu'il a le sens de « chaque » :

« *tout bon étudiant* »

Nous n'avons pas conservé non plus pour le décompte les non-accords en genre, notamment dans les formes figées :

« *tout seule* »

« *tout p'tite* »

15-(elle)

Cette variable renvoie aux variantes du pronom sujet *elle* qui connaît en français familier les variantes « a », « al », et [ɛ:] résultant de « a » qui fusionne avec la forme verbale est « *è' est* » :

« *elle, al arrivait très tard* »

« *a peut êt' intéressante* »

« *è' est [ɛ:] pas capab'* »

et, en français soutenu, les variantes « *elle* », et [ɛ] qui témoigne d'un effort d'éviter la forme « a » :

« *on dirait qu'elle avait peur* »

« *elle me faisait des commentaires pertinents* »

« *è m'disait* »

« *è soulevait tout l'temps mes lacunes* »

« *je tenais compte de c'qu'è m'disait* ».

16-(elles)

Cette variable renvoie aux variantes du pronom sujet *elles* qui connaît en français soutenu les variantes « elles » et [ɛ], et en français familier la variante familière « i » :

« *les périodes de transition, i' demandent du temps* »

« *les filles savaient qu' i pouvaient* »

« *i existaient, ces ressources-là* »

« *les étudiantes, i m'disent la même chose* »

17-(ils)

Cette variable renvoie aux variantes du pronom sujet *ils* qui connaît en français soutenu la variante « ils » et [iz] (avec liaison plurielle : « [iz] ont leur façon de faire »), et en français familier la variante familière « i » :

« *i' m'ont très apprécié* »

« *les élèves, i' s'étaient forcés* »

« *i' ont une p'tite formation* »

18-(il)

Cette variable renvoie aux variantes du pronom sujet *il* qui connaît en français soutenu la variante « il », et en français familier la variante familière « i » ou sa complète disparition :

« *(il) fallait qu' j' trouve la clé* »

« *c'était pour voir comment i' était pour réagir* »

« *est-ce qu'i' aurait d'aut' questions ?* »

Nous n'avons pas comptabilisé dans le décompte des occurrences de la variable la forme *il* dans la locution figée *comme il faut*. En effet, dans cette locution fréquente la forme *il* est rarement prononcée « i ».

19-(ne)

Cette variable renvoie aux cas où la particule de négation *ne*, qui accompagne la particule *pas* de l'adverbe discontinu *ne ... pas*, est omise.

Cette omission n'est pourtant pas toujours possible. Ainsi, le *ne* demeure dans des expressions comme *n'importe quoi*, *n'empêche que*, *n'est-ce pas*, etc. Pour cette raison, nous ne considérons dans l'analyse des productions verbales que les contextes où l'omission de *ne* est possible.

La variable (*ne*) comporte une variante familière, soit l'absence de « ne » dans les contextes où cette particule de négation devrait être produite, et une variante soutenue, soit la présence de « ne » dans les mêmes contextes :

« *c' (ne) pas parce que j'connais bien l'endroit* »

« *i' (n') avait pas d' problèmes* »

« *les enseignants (ne) prennent pas le temps* »

Nous n'avons pas tenu compte des cas dans lesquels il était impossible d'évaluer la présence ou l'absence de la

particule *ne* en raison de la liaison entre le pronom *on* et la voyelle qui suit ou en raison de l'enchaînement entre un mot se terminant par la consonne [n] et un autre commençant par une voyelle :

« *on a pas pu le faire* » (liaison)

« *personne aime ça* » (enchaînement)

20-(j'suis)

Cette variable comporte les variantes familières et soutenues des formes verbales *je suis* et *je vais*. Les variantes soutenues sont « *je suis* », « *j'suis* » et « *chuis* », « *je vais* » et « *j'vais* » ; les variantes familières, « *chus* », « *sus* », « *j'vas* » et « *ma* » :

« *ch-t-allé* »

« *ch-t-une personne gênée* »

« *j'me sus fait...* »

« *j'me sus rendu compte de ça* »

« *chus tombé en amour* »

« *j'vas m'forcer* »

21-(quand)

L'adverbe interrogatif *quand* introduisant une circonstancielle de temps connaît aussi des variantes. Ses variantes soutenues sont « *quand* » (« *quand le professeur est là* » et « *quand on est...* ») et « *quand* [t] » avec liaison (*quand* [t] *on est...*); sa variante familière, « *quand que* ».

« *quand qu'on est plongé dedans, ça va bien* »

« *quand qu'i vont venir m'observer, j'vas faire attention* ».

22-(ce que)

Cette variable morphosyntaxique concerne la variation que montre le pronom relatif *ce que* sans antécédent quand il se trouve 1) dans les subordonnées complétives directes ou indirectes de verbes (« *j'ai compris ce qu'il voulait dire* ») et d'adjectifs et de noms opérateurs (« *j'voulais une opinion sur c'que j'faisais* »; « *tu peux être*

très déçu de ce que t'as »); 2) dans les pseudo-clivées (« *Ce que ça a permis de faire, ce stage-là, c'est...* »). Cette variable connaît la forme soutenue « *ce que* » (*l'c'que*) et de nombreuses variantes familières : « *qu'est-c'que* », « *que c'est* », « *c'est quoi* ».

« *Ça se résume à qu'est-ce que je voulais dire* »

« *j'pouvais faire qu'est-ce que j'voulais* »

« *i' en a qui savent c'est quoi* »

« *a m'disait qu'est-ce qui allait bien* »

« *alors ça permet de voir c'est quoi le milieu public, ça serait quoi le milieu des raccrocheurs* »

« *j'ai une idée de qu'est-ce que je pourrais faire* »

« *je suis triste de qu'est-ce que tu as fait* »

Cette variation n'est plus possible lorsque *ce que* est une locution conjonctive dans laquelle le morphème *ce* n'est pas un pronom. Tous ces cas n'ont pas été comptabilisés :

« *on a tout intérêt à ce qu'on les connaisse* »

« *je m'attends à ce qu'il m'appuie* »

Nous avons exclu également du décompte de la variable la locution prépositive *pour ce qui est de* qui ne présente pas non plus de variation.

23-(QU)

Cette variable morphosyntaxique concerne les adverbes et pronoms relatifs *quand*, *où*, *comment*, *pourquoi*, *qui*, *quel*, qui introduisent une complétive directe des verbes *savoir*, *demander*, *montrer*, *voir*, etc.

« *je sais quand tu arriveras* »

« *c'était pour voir comment i'était pour réagir* »

« *il me demandait pourquoi on faisait ça* »

« *les élèves savent pus pourquoi tu fais ça* »

« *je sais qui c'était* »

« *j'sais pas quelle clientèle on a* »

Ces mots que nous avons encodés «QU» présentent plusieurs variantes familières :

«*i' m'demandent toujours quand est-ce que j'reviens*» (*quand*)

«*elle était v'nue voir comment que j'réagissais*» (*comment*)

«*j'sais pas ça fait combien de temps j'parle*» (*depuis combien de temps*)

«*j'me souviens c'est comment, une classe*» (*comment c'est, une classe*)

«*je savais c'était qui*» (*qui c'était*)

«*elle leur demandait c'était quoi leur objectif*» (*quel était*)

«*je sais pas c'est quoi le chemin*» (*quel est*)

Tous les cas de complétives comportant un verbe non conjugué n'ont pas été comptabilisés dans la variable, puisqu'il n'y a pas de variante familière concurrente :

«*Je sais pourquoi le faire*»

Nous n'avons pas tenu compte également d'un ensemble de structures complétives non directes, et cela, pour éviter que cette variable ne devienne un fourre-tout. Nous avons ainsi exclu les structures complétives pour lesquelles l'adverbe interrogatif *comment* occupe souvent la place des locutions conjonctives *de la façon que*, *de la manière que*, et l'adverbe *pourquoi* mis pour la locution conjonctive *la raison pour laquelle*. Selon Meney (1999), ces usages sont familiers, puisque le premier serait un anglicisme, le second un archaïsme :

«*a parlait avec eux, entre autres, de comment i s'organisaient pour étudier, de comment améliorer leur objectif*» (... de la façon qu' ils organisaient...)

«*Ce sur quoi i se basent, c'est comment on réagit*» (... c'est sur la manière dont on réagit)

«*pi moi, comment j'veux enseigner plus tard, c'est...*» (... la manière dont je veux enseigner...)

«*et puis, pourquoi j'ai aimé le portfolio, c'est que...*» (*et puis, la raison pour laquelle j'ai aimé le portfolio, c'est que...*)

Ce genre de structure semble être caractérisée par l'intrusion d'une interrogation directe en guise de complétive indirecte, comme c'est le cas dans la structure suivante avec la particule interrogative *est-ce que* (complétive du nom) :

«*i' devraient donner des indices sur est-ce que j'lai dit de la bonne façon au bon moment*»

24-(Est-ce que ?)

Cette variable morphosyntaxique rend compte des interrogations dites totales qui demandent une réponse en *oui* ou en *non*. Les interrogatives totales, dans la langue normée, sont construites soit avec la particule *Est-ce que... ?*, soit avec inversion du sujet :

«*Est-ce qu' i' aurait d'aut' questions?*» (Y aurait-il d'autres questions?)

«*Est-ce qu'on est capab' d'agir rapidement?*» (Est-on capable d'agir rapidement?)

«*Est-ce que je suis dans la bonne branche?*» (Suis-je dans la bonne branche?)

«*Trouves-tu qu' t'enseignes bien?*» (Est-ce que tu trouves que ... ?)

La forme familière se construit plutôt avec la particule interrogative *-tu* :

«*C'est-tu ça que tu veux faire dans la vie?*»

25-(Q partielle)

Cette variable morphosyntaxique rend compte des interrogations dites partielles qui demandent un développement. Nous avons considéré comme soutenues les variantes avec inversion du sujet :

«*Où s'en va cette banalisation de la formation?*»

«*Quelles sont les nouvelles avenues adoptées?*»

«*Où est l'apprentissage?*»

« Mais où sont-ils ? »

et avec mot *Qu* + *est-ce que* ?

« Qu'est-ce qu'on a fait ? »

« Qu'est-ce que j'pourrais vous dire ? »

« Comment est-ce qu'on va fonctionner ? »

« La vie d'un prof, qu'est-ce que c'est ? »

« Quand est-ce que je commence mon stage ? »

Nous avons tenu pour familières les structures sans inversion du sujet ou sans ajout de « *est-ce que* » :

« Comment elle peut m'évaluer ? » (Comment peut-elle m'évaluer ? Comment est-ce qu'elle peut m'évaluer ?)

« Pourquoi t'es là ? » (Pourquoi es-tu là ? Pourquoi est-ce que tu es là ?)

« Comment j'pourrais dire ça ? » (Comment pourrais-je dire ça ? Comment est-ce que je pourrais dire ça ?)

« Quel point vous avez remarqué ? » (Quel aspect avez-vous remarqué ?)

ou lorsque le mot *Qu* est simplement une variante lexicale :

« Que c'est que j'vas faire ? » (Qu'est-ce que je vais faire ?)

« Comment qu' i' va m'évaluer ? » (Comment est-ce qu'il... ?)

« Toi, qu'est-c' t'en penses ? » (Toi, qu'est-ce que tu en penses ?)

ou une variante morphosyntaxique :

« C'est quoi la métonymie ? » (Qu'est-ce que la métonymie ?)

« A s'prend pour qui, elle ? » (Pour qui se prend-elle ? Pour qui est-ce qu'elle se prend ?)

« Un bon maître associé, ce serait quoi ? » (Qu'est-ce qu'un bon maître associé ? Un bon maître associé, qu'est-ce que ce serait ?)

« J'étais où l'appui, là-dedans ? » (Où était l'appui, là-dedans ?)

Les cas d'interrogatives partielles comportant un verbe non conjugué n'ont pas été comptabilisés dans la variable, puisqu'il n'y a pas de variante familière concurrente :

« Pourquoi faire un stage ? »

« Comment dire ? »

26-(dont)

Cette variable morphosyntaxique concerne tous les pronoms relatifs introduisant une phrase relative complètement indirect, obligatoire ou non, avec antécédent. Les pronoms relatifs normés sont, entre autres, *dont*, *sur lequel*, *dans lequel*, *avec lequel*, *où*, etc. :

« un portfolio dans lequel on peut s'exprimer, c'est bien »

« les élèves dont on parle sont jeunes »

« c'est la manière dont j'imaginai ma profession »

« c'est des aspects auxquels on est pas préparés »

« c'est le seul moment où j'ai eu à punir un élève »

« i' a aussi le milieu culturel d'où je proviens »

« j'ai pris les quat' groupes auxquels i' enseignait »

Les variantes familières se présentent sous diverses formes. Ce peut être la conjonction *que* avec ou sans pronom de rappel, dit aussi pronom « résomptif » :

« le stage qu'on fait l'expérience de notre futur métier » (au cours duquel)

« c'est ça que j'me souviens » (*dont*)

« la classe d'anglais qu' i' étaient vingt était difficile » (dans laquelle il y avait vingt élèves)

« c'était dans un contexte que j'avais quat' groupes » (*où*)

« j'avais certaines écoles de prédéterminées que je voulais pas aller » (*où*)

« j'ai appris à m'débrouiller avec de la matière que, des fois, t'es pas toujours à l'aise » (avec laquelle)

« on peut planifier des projets qu'on peut mett' du temps » (pour lesquels)

« la classe que j'avais le plus de difficulté avec eux » (avec laquelle)

« i' a un groupe qu' i' a pas un enseignant qui aurait voulu leur enseigner » (auquel aucun n'aurait voulu enseigner)

Ce peut être également l'adverbe relatif *où* en lieu et place du pronom relatif attendu :

« j'aime mieux parler avec mes amis qu'avec des gens où j'essaye de moins dire de choses possible » (avec qui)

« le stage deux, où est-ce que là c'est progressif » (pour lequel)

une forme familière de l'adverbe relatif *où* :

« c'est une école où que c'est par module » (où)

« i' a eu deux périodes où c'que ç'a bien été » (où)

ou un pronom relatif impropre :

« le milieu culturel dans lequel les élèves proviennent » (d'où)

« j'vas faire un contrat avec les personnes avec qui ça leur-z-était arrivé » (à qui c'est arrivé)

Annexe 4 : Taux d'utilisation des variantes soutenues par variable linguistique et par participant (n > 37)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13.1	13.2	13.3
Participants															
# U D S A															
1 1 F G 23	2,38%	50,00%	0,00%	50,00%	20,00%	100,00%	NUL	0,00%	75,00%	81,82%	100,00%	NUL	12,50%	20,00%	6,67%
2 1 F G 21	2,99%	45,45%	0,00%	NUL	20,00%	33,33%	NUL	NUL	NUL	66,67%	85,71%	NUL	25,00%	0,00%	10,00%
3 1 F B 22	3,70%	40,00%	0,00%	NUL	7,69%	0,00%	NUL	NUL	66,67%	66,67%	100,00%	NUL	23,08%	33,33%	0,00%
4 1 F B 21	0,00%	100,00%	0,00%	25,00%	31,25%	0,00%	NUL	NUL	100,00%	66,67%	66,67%	NUL	0,00%	0,00%	6,25%
5 1 F G 22	0,00%	62,50%	0,00%	100,00%	12,50%	25,00%	NUL	0,00%	NUL	75,00%	100,00%	NUL	0,00%	12,50%	11,11%
6 1 M B 21	0,00%	83,33%	0,00%	50,00%	11,11%	75,00%	NUL	0,00%	100,00%	75,00%	87,50%	NUL	0,00%	0,00%	7,14%
7 1 M G 22	0,00%	66,67%	0,00%	100,00%	12,50%	NUL	NUL	20,00%	33,33%	100,00%	92,86%	NUL	33,33%	100,00%	16,67%
8 1 M B 21	19,44%	75,00%	0,00%	100,00%	29,41%	75,00%	NUL	25,00%	100,00%	100,00%	87,50%	NUL	40,00%	66,67%	18,75%
9 1 M B 21	10,00%	50,00%	0,00%	80,00%	10,00%	80,00%	NUL	25,00%	100,00%	66,67%	77,78%	NUL	8,33%	0,00%	0,00%
10 1 M G 22	0,00%	75,00%	0,00%	NUL	37,50%	NUL	NUL	0,00%	100,00%	66,67%	80,00%	NUL	42,86%	100,00%	0,00%
11 1 M B 22	4,11%	83,33%	0,00%	NUL	25,00%	66,67%	NUL	0,00%	50,00%	75,00%	90,91%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%
12 1 M G 24	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	0,00%	66,67%	NUL	0,00%	NUL	84,62%	83,33%	NUL	0,00%	60,00%	0,00%
13 1 M G 22	2,56%	100,00%	0,00%	100,00%	12,50%	100,00%	NUL	50,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	NUL	18,18%
14 1 F B 22	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	56,25%	75,00%	NUL	33,33%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	33,33%	45,45%	10,00%
15 1 F G 23	0,00%	80,00%	NUL	66,67%	18,18%	83,33%	NUL	50,00%	NUL	100,00%	93,75%	NUL	50,00%	28,57%	6,25%
16 1 F G 23	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	62,50%	100,00%	NUL	50,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	60,00%	0,00%	9,09%
17 1 F G 21	0,00%	87,50%	0,00%	100,00%	30,77%	100,00%	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	90,00%	NUL	0,00%	50,00%	6,67%
18 1 F B 22	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	53,85%	100,00%	NUL	75,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	100,00%	75,00%	33,33%
19 1 F G 22	0,00%	85,71%	0,00%	71,43%	22,22%	25,00%	NUL	50,00%	100,00%	83,33%	100,00%	NUL	0,00%	33,33%	0,00%
20 2 M G 23	12,50%	100,00%	0,00%	NUL	23,08%	75,00%	NUL	50,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	10,00%	33,33%	23,08%
21 2 M G 23	10,29%	100,00%	0,00%	NUL	9,09%	100,00%	NUL	50,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	75,00%	25,00%
22 2 M G 24	16,33%	90,00%	NUL	NUL	57,14%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	93,33%	NUL	40,00%	66,67%	0,00%
23 2 M G 23	10,17%	66,67%	NUL	NUL	18,18%	83,33%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	16,67%	0,00%
24 2 F G 29	8,79%	100,00%	NUL	100,00%	61,54%	100,00%	NUL	50,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	43,75%	6,52%
25 2 F G 24	1,45%	93,33%	NUL	33,33%	8,33%	0,00%	NUL	0,00%	66,67%	100,00%	75,00%	NUL	33,33%	35,71%	0,00%
26 2 F G 21	1,96%	85,71%	NUL	50,00%	10,00%	77,78%	NUL	16,67%	66,67%	100,00%	95,83%	NUL	75,00%	44,44%	5,26%
27 2 F G 21	0,00%	100,00%	NUL	NUL	0,00%	87,50%	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	28,57%	0,00%
28 2 F G 21	3,08%	83,33%	NUL	100,00%	15,38%	0,00%	NUL	0,00%	50,00%	100,00%	80,00%	NUL	0,00%	46,15%	10,00%
29 2 F G 22	8,62%	91,67%	NUL	100,00%	30,00%	66,67%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	33,33%	40,00%	13,79%
30 2 F G 23	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	81,82%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	95,00%	NUL	100,00%	50,00%	16,00%
31 2 F B 23	0,00%	78,57%	0,00%	33,33%	50,00%	71,43%	NUL	100,00%	100,00%	81,82%	100,00%	NUL	0,00%	71,43%	0,00%
32 2 F G 22	2,38%	100,00%	NUL	NUL	50,00%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	66,67%	0,00%
33 2 F B 23	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	93,33%	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	75,00%	22,22%	0,00%
34 2 M B 24	0,00%	90,00%	NUL	100,00%	60,00%	100,00%	NUL	50,00%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	0,00%	46,15%	0,00%
35 2 M B 26	0,00%	100,00%	NUL	100,00%	46,67%	66,67%	NUL	33,33%	100,00%	NUL	85,71%	NUL	0,00%	50,00%	3,70%
36 2 M G 23	0,00%	88,89%	NUL	100,00%	91,30%	100,00%	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	50,00%	27,22%
37 2 M B 23	1,00%	79,17%	NUL	0,00%	0,00%	57,14%	NUL	33,33%	100,00%	100,00%	92,86%	NUL	0,00%	15,38%	4,35%
38 2 F G 21	30,56%	100,00%	NUL	NUL	81,82%	100,00%	NUL	60,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	85,71%	33,33%
39 2 F G 23	19,35%	100,00%	NUL	NUL	30,00%	100,00%	NUL	25,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	75,00%	72,73%	14,29%
40 2 F G 24	2,99%	94,74%	0,00%	100,00%	30,77%	80,00%	NUL	0,00%	100,00%	87,50%	100,00%	NUL	33,33%	47,06%	0,00%
41 2 F G 28	4,76%	90,00%	NUL	NUL	50,00%	100,00%	NUL	18,18%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	57,14%	9,09%
42 2 F G 22	4,44%	100,00%	NUL	NUL	38,10%	50,00%	NUL	20,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	60,00%	62,50%	19,05%
43 2 F G 20	3,70%	90,00%	NUL	NUL	61,54%	NUL	NUL	83,33%	100,00%	100,00%	81,82%	NUL	50,00%	55,56%	25,00%
44 2 M G 22	1,11%	93,33%	0,00%	NUL	6,25%	88,89%	NUL	0,00%	75,00%	83,33%	100,00%	NUL	0,00%	31,58%	11,11%
45 2 M G 24	1,20%	92,31%	NUL	NUL	23,08%	100,00%	NUL	40,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	14,29%	0,00%
46 2 M G 23	0,00%	77,78%	NUL	100,00%	27,27%	NUL	NUL	16,67%	71,43%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	11,76%	4,35%
47 2 M B 21	20,45%	77,78%	NUL	66,67%	66,67%	100,00%	NUL	66,67%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	25,00%	70,00%	6,25%
48 2 M G 22	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	7,14%	NUL	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	93,33%	NUL	NUL	20,00%	9,09%
49 2 M G 22	0,00%	81,82%	NUL	NUL	27,27%	100,00%	NUL	14,29%	100,00%	100,00%	87,50%	NUL	0,00%	91,67%	0,00%
50 3 F G 22	0,00%	100,00%	60,00%	100,00%	50,00%	100,00%	NUL	50,00%	100,00%	92,31%	100,00%	NUL	50,00%	60,00%	12,50%
51 3 F G 22	5,88%	100,00%	0,00%	NUL	8,33%	100,00%	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	64,29%	41,18%
52 3 F G 23	4,55%	83,33%	30,00%	50,00%	18,18%	50,00%	NUL	0,00%	100,00%	71,43%	90,48%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%
53 3 F G 26	3,51%	100,00%	0,00%	NUL	18,18%	75,00%	NUL	0,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	NUL	78,57%	15,38%
54 3 F B 23	0,00%	75,00%	100,00%	NUL	80,00%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	NUL	83,33%	15,00%
55 3 F G 22	2,17%	100,00%	40,00%	100,00%	63,64%	75,00%	NUL	16,67%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	73,33%	0,00%
56 3 M G 24	4,84%	100,00%	0,00%	NUL	12,50%	100,00%	NUL	40,00%	100,00%	91,67%	100,00%	NUL	100,00%	73,68%	35,48%
57 3 M G 21	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	75,00%	50,00%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	16,67%	63,64%	0,00%
58 3 M G 22	4,41%	100,00%	10,00%	100,00%	22,22%	100,00%	NUL	0,00%	NUL	90,91%	100,00%	NUL	0,00%	36,36%	0,00%
59 3 F G 25	13,64%	100,00%	NUL	50,00%	57,14%	76,92%	NUL	60,00%	NUL	100,00%	92,86%	NUL	0,00%	60,00%	10,53%
60 3 F G 22	5,56%	100,00%	NUL	50,00%	50,00%	100,00%	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	20,00%	14,29%
61 3 F G 21	20,69%	NUL	NUL	NUL	45,83%	90,91%	NUL	50,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	37,50%	15,38%
62 3 F G 30	12,07%	100,00%	NUL	100,00%	87,50%	100,00%	NUL	71,43%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	14,29%
63 3 M G 24	5,88%	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	100,00%	90,91%	NUL	57,14%	90,91%	11,76%
64 3 M G 21	5,00%	100,00%	NUL	NUL	50,00%	50,00%	NUL	40,00%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	0,00%	80,00%	11,11%
65 3 M G 21	88,52%	NUL	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	83,33%	NUL	0,00%	88,89%	31,25%
66 3 M G 22	1,92%	100,00%	33,33%	NUL	44,44%	71,43%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	80,00%	NUL	33,33%	50,00%	0,00%
67 3 M G 21	6,52%	100,00%	50,00%	100,00%	16,67%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	60,00%	0,00%
68 3 M B 22	2,33%	100,00%	62,50%	100,00%	33,33%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	23,08%	0,00%
69 3 M B 23	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	20,00%	75,00%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	37,50%	3,03%
70 3 M G 22	1,79%	80,00%	16,67%	100,00%	0,00%	20,00%	NUL	0,00%	NUL	88,89%	100,00%</				

14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Taux par participant	Taux moyen	Écart type
NUL	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	0,00%	31,92%	50,98%	11,52%
50,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	35,51%		
85,71%	81,25%	NUL	0,00%	15,00%	25,00%	80,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	NUL	NUL	36,95%		
60,00%	15,38%	NUL	0,00%	0,00%	4,55%	11,11%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	37,47%		
NUL	NUL	NUL	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	NUL	75,00%	NUL	NUL	NUL	33,33%	31,64%		
NUL	50,00%	NUL	0,00%	3,33%	37,50%	50,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	NUL	100,00%	38,42%		
100,00%	0,00%	NUL	NUL	0,00%	5,00%	0,00%	100,00%	66,67%	NUL	NUL	NUL	100,00%	47,35%		
NUL	100,00%	NUL	0,00%	0,00%	47,83%	33,33%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	53,58%		
25,00%	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	NUL	0,00%	NUL	NUL	NUL	25,00%	26,56%		
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	50,00%	38,35%		
50,00%	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	60,00%	66,67%	NUL	NUL	NUL	0,00%	27,45%		
66,67%	21,43%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	42,86%	100,00%	83,33%	NUL	NUL	NUL	0,00%	35,45%		
100,00%	0,00%	NUL	66,67%	0,00%	21,43%	66,67%	NUL	80,00%	NUL	NUL	NUL	0,00%	50,95%		
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	12,50%	20,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	46,23%		
100,00%	23,08%	NUL	0,00%	0,00%	7,14%	66,67%	100,00%	66,67%	NUL	NUL	NUL	NUL	49,49%		
100,00%	NUL	NUL	0,00%	6,67%	0,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	100,00%	54,90%		
NUL	33,33%	NUL	0,00%	0,00%	6,25%	71,43%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	48,80%		
100,00%	100,00%	NUL	NUL	33,33%	33,33%	66,67%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	65,03%		
NUL	33,33%	NUL	0,00%	0,00%	4,55%	42,86%	50,00%	50,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	37,59%		
NUL	NUL	NUL	0,00%	6,25%	13,33%	33,33%	100,00%	75,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	47,49%		
75,00%	33,33%	NUL	0,00%	14,29%	4,00%	44,44%	100,00%	65,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	55,27%		
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	80,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	80,00%	54,90%		
100,00%	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	90,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	41,76%		
100,00%	100,00%	NUL	50,00%	11,11%	8,00%	88,89%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	68,03%		
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	NUL	25,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	27,77%		
NUL	12,50%	NUL	8,33%	0,00%	3,85%	33,33%	100,00%	75,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	45,39%		
50,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	100,00%	66,67%	NUL	NUL	NUL	NUL	43,91%		
100,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	28,57%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	42,97%		
100,00%	100,00%	NUL	70,00%	9,52%	40,74%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	70,22%		
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	63,49%		
100,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	47,54%		
NUL	100,00%	NUL	27,27%	12,50%	13,33%	50,00%	NUL	75,00%	NUL	NUL	NUL	40,00%	55,13%		
100,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	11,11%	66,67%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	59,35%		
NUL	13,33%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	NUL	NUL	50,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	47,30%		
50,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	50,00%	44,47%		
100,00%	100,00%	NUL	0,00%	0,00%	3,23%	25,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	80,00%	60,27%		
100,00%	0,00%	NUL	NUL	0,00%	4,76%	20,00%	60,00%	16,67%	NUL	NUL	NUL	100,00%	39,23%		
NUL	100,00%	NUL	66,67%	0,00%	71,43%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	79,42%		
100,00%	83,33%	NUL	50,00%	0,00%	36,36%	50,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	66,11%		
100,00%	75,00%	NUL	0,00%	0,00%	10,00%	71,43%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	71,43%	52,58%		
NUL	NUL	NUL	50,00%	5,56%	31,03%	85,71%	NUL	55,56%	NUL	NUL	NUL	100,00%	59,24%		
100,00%	100,00%	NUL	20,00%	13,64%	0,00%	90,91%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	63,93%		
NUL	88,89%	NUL	0,00%	11,76%	27,78%	80,00%	100,00%	83,33%	NUL	NUL	NUL	100,00%	63,48%		
80,00%	11,76%	NUL	9,52%	0,00%	3,33%	50,00%	0,00%	71,43%	NUL	NUL	NUL	0,00%	34,13%		
75,00%	7,69%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	40,00%	NUL	83,33%	NUL	NUL	NUL	50,00%	43,52%		
NUL	14,29%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%	75,00%	NUL	NUL	NUL	80,00%	42,29%		
100,00%	NUL	NUL	12,50%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	61,78%		
100,00%	50,00%	NUL	0,00%	0,00%	12,50%	57,14%	100,00%	81,25%	NUL	NUL	NUL	33,33%	48,19%		
100,00%	0,00%	NUL	0,00%	5,00%	5,00%	33,33%	NUL	60,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	44,77%		
83,33%	50,00%	NUL	4,76%	0,00%	62,50%	27,27%	57,14%	100,00%	NUL	NUL	NUL	60,00%	59,99%		
100,00%	33,33%	NUL	33,33%	0,00%	23,81%	72,73%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	66,67%	54,98%		
14,29%	50,00%	NUL	11,76%	0,00%	20,00%	27,27%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	50,00%	39,60%		
NUL	NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	33,33%	100,00%	75,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	49,94%		
100,00%	75,00%	NUL	NUL	0,00%	16,67%	50,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	70,29%		
NUL	NUL	NUL	7,69%	33,33%	17,65%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	61,36%		
100,00%	71,43%	NUL	NUL	0,00%	54,55%	66,67%	NUL	80,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	64,78%		
33,33%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	66,67%	50,28%		
100,00%	40,00%	NUL	20,00%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	50,00%	47,57%		
83,33%	NUL	NUL	33,33%	16,67%	75,00%	100,00%	NUL	50,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	59,97%		
NUL	NUL	NUL	33,33%	0,00%	40,00%	NUL	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	56,66%		
100,00%	100,00%	NUL	50,00%	0,00%	33,33%	80,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	60,21%		
100,00%	0,00%	NUL	37,50%	21,43%	5,88%	42,86%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	71,09%		
NUL	NUL	NUL	0,00%	16,67%	6,25%	50,00%	NUL	60,00%	NUL	NUL	NUL	50,00%	61,15%		
NUL	NUL	NUL	50,00%	33,33%	0,00%	83,33%	NUL	42,86%	NUL	NUL	NUL	NUL	49,71%		
66,67%	NUL	NUL	0,00%	15,79%	0,00%	50,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	80,00%	64,97%		
100,00%	NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	42,86%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	50,43%		
NUL	50,00%	NUL	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	NUL	100,00%	63,72%		
77,78%	28,57%	NUL	0,00%	0,00%	9,09%	66,67%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	50,00%	57,67%		
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	6,25%	44,44%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	33,33%	48,31%		
100,00%	23,08%	NUL	0,00%	25,00%	20,00%	25,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	42,13%		
NUL	33,33%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	80,00%	NUL	25,00%	NUL	NUL	NUL	80,00%	47,27%		
NUL	68,75%	NUL	7,14%	0,00%	6,67%	66,67%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	92,86%	54,25%		
100,00%	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	22,73%	36,36%	66,67%	100,00%	NUL	NUL	NUL	0,00%	51,02%		
NUL	50,00%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	80,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	62,76%		
100,00%	75,00%	NUL	0,00%	11,11%	33,33%	33,33%	50,00%	60,00%	NUL	NUL	NUL	33,33%	56,13%		
85,35%	44,83%	NUL	12,42%	4,28%	12,84%	50,78%	89,75%	82,79%	NUL	NUL	NUL	67,57%			
46	49	0 annulée	67	75	75	73	38	68	0 annulée	0 annulée	0 annulée	53			

Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire

Annexe 4 : Taux d'utilisation des variantes soutenues par variable linguistique et par participant (tous n confondus)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13.1	13.2	13.3
Participants															
# U D S A															
1 1 F G 23	2,38%	50,00%	0,00%	50,00%	20,00%	100,00%	NUL	0,00%	75,00%	81,82%	100,00%	NUL	12,50%	20,00%	6,67%
2 1 F G 21	2,99%	45,45%	0,00%	NUL	20,00%	33,33%	NUL	NUL	NUL	66,67%	85,71%	33,33%	25,00%	0,00%	10,00%
3 1 F B 22	3,70%	40,00%	0,00%	NUL	7,69%	0,00%	NUL	NUL	66,67%	66,67%	100,00%	NUL	23,08%	33,33%	0,00%
4 1 F B 21	0,00%	100,00%	0,00%	25,00%	31,25%	0,00%	NUL	NUL	100,00%	66,67%	66,67%	NUL	0,00%	0,00%	6,25%
5 1 F G 22	0,00%	62,50%	0,00%	100,00%	12,50%	25,00%	NUL	0,00%	NUL	75,00%	100,00%	0,00%	0,00%	12,50%	11,11%
6 1 M B 21	0,00%	83,33%	0,00%	50,00%	11,11%	75,00%	NUL	0,00%	100,00%	75,00%	87,50%	NUL	0,00%	0,00%	7,14%
7 1 M G 22	0,00%	66,67%	0,00%	100,00%	12,50%	NUL	NUL	20,00%	33,33%	100,00%	92,86%	60,00%	33,33%	100,00%	16,67%
8 1 M B 21	19,44%	75,00%	0,00%	100,00%	29,41%	75,00%	25,00%	25,00%	100,00%	100,00%	87,50%	NUL	40,00%	66,67%	18,75%
9 1 M B 21	10,00%	50,00%	0,00%	80,00%	10,00%	80,00%	NUL	25,00%	100,00%	66,67%	77,78%	NUL	8,33%	0,00%	0,00%
10 1 M G 22	0,00%	75,00%	0,00%	NUL	37,50%	NUL	40,00%	0,00%	100,00%	66,67%	80,00%	NUL	42,86%	100,00%	0,00%
11 1 M B 22	4,11%	83,33%	0,00%	NUL	25,00%	66,67%	33,33%	0,00%	50,00%	75,00%	90,91%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%
12 1 M G 24	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	0,00%	66,67%	NUL	0,00%	NUL	84,62%	83,33%	NUL	0,00%	60,00%	0,00%
13 1 M G 22	2,56%	100,00%	0,00%	100,00%	12,50%	100,00%	NUL	50,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	NUL	18,18%
14 1 F B 22	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	56,25%	75,00%	0,00%	33,33%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	33,33%	45,45%	10,00%
15 1 F G 23	0,00%	80,00%	NUL	66,67%	18,18%	83,33%	33,33%	50,00%	NUL	100,00%	93,75%	100,00%	50,00%	28,57%	6,25%
16 1 F G 23	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	62,50%	100,00%	NUL	50,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	60,00%	0,00%	9,09%
17 1 F G 21	0,00%	87,50%	0,00%	100,00%	30,77%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	90,00%	100,00%	0,00%	50,00%	6,67%
18 1 F B 22	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	53,85%	100,00%	100,00%	75,00%	NUL	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	75,00%	33,33%
19 1 F G 22	0,00%	85,71%	0,00%	71,43%	22,22%	25,00%	NUL	50,00%	100,00%	83,33%	100,00%	100,00%	0,00%	33,33%	0,00%
20 2 M G 23	12,50%	100,00%	0,00%	NUL	23,08%	75,00%	0,00%	50,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	10,00%	33,33%	23,08%
21 2 M G 23	10,29%	100,00%	0,00%	NUL	9,09%	100,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	75,00%	25,00%
22 2 M G 24	16,33%	90,00%	NUL	NUL	57,14%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	93,33%	NUL	40,00%	66,67%	0,00%
23 2 M G 23	10,17%	66,67%	NUL	NUL	18,18%	83,33%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	16,67%	0,00%
24 2 F G 29	8,79%	100,00%	NUL	100,00%	61,54%	100,00%	50,00%	50,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	43,75%	6,52%
25 2 F G 24	1,45%	93,33%	NUL	33,33%	8,33%	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	100,00%	75,00%	NUL	33,33%	35,71%	0,00%
26 2 F G 21	1,96%	85,71%	NUL	50,00%	10,00%	77,78%	NUL	16,67%	66,67%	100,00%	95,83%	NUL	75,00%	44,44%	5,26%
27 2 F G 21	0,00%	90,91%	NUL	NUL	0,00%	87,50%	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	28,57%	0,00%
28 2 F G 21	3,08%	83,33%	NUL	100,00%	15,38%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	100,00%	80,00%	NUL	0,00%	46,15%	10,00%
29 2 F G 22	8,62%	91,67%	NUL	100,00%	30,00%	66,67%	25,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	33,33%	40,00%	13,79%
30 2 F G 23	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	81,82%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	95,00%	100,00%	100,00%	50,00%	16,00%
31 2 F B 23	0,00%	78,57%	0,00%	33,33%	50,00%	71,43%	0,00%	100,00%	100,00%	81,82%	100,00%	NUL	0,00%	71,43%	0,00%
32 2 F G 22	2,38%	100,00%	NUL	NUL	50,00%	100,00%	50,00%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	66,67%	0,00%
33 2 F B 23	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	93,33%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	75,00%	22,22%	0,00%
34 2 M B 24	0,00%	90,00%	NUL	100,00%	60,00%	100,00%	NUL	50,00%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	0,00%	46,15%	0,00%
35 2 M B 26	0,00%	100,00%	NUL	100,00%	46,67%	66,67%	NUL	33,33%	100,00%	NUL	85,71%	50,00%	0,00%	50,00%	3,70%
36 2 M G 23	0,00%	88,89%	NUL	100,00%	91,30%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	50,00%	27,27%
37 2 M B 23	1,00%	79,17%	NUL	0,00%	0,00%	57,14%	NUL	33,33%	100,00%	100,00%	92,86%	NUL	0,00%	15,38%	4,35%
38 2 F G 21	30,56%	100,00%	NUL	NUL	81,82%	100,00%	NUL	60,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	85,71%	33,33%
39 2 F G 23	19,35%	100,00%	NUL	NUL	30,00%	100,00%	33,33%	25,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	75,00%	72,73%	14,29%
40 2 F G 24	2,99%	94,74%	0,00%	100,00%	30,77%	80,00%	0,00%	0,00%	100,00%	87,50%	100,00%	75,00%	33,33%	47,06%	0,00%
41 2 F G 28	4,76%	90,00%	NUL	NUL	50,00%	100,00%	NUL	18,18%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	57,14%	9,09%
42 2 F G 22	4,44%	100,00%	NUL	NUL	38,10%	50,00%	NUL	20,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	60,00%	62,50%	19,05%
43 2 F G 20	3,70%	90,00%	NUL	NUL	61,54%	NUL	NUL	83,33%	100,00%	100,00%	81,82%	100,00%	50,00%	55,56%	25,00%
44 2 M G 22	1,11%	93,33%	0,00%	NUL	6,25%	88,89%	NUL	0,00%	75,00%	83,33%	100,00%	NUL	0,00%	31,58%	11,11%
45 2 M G 24	1,20%	92,31%	NUL	NUL	23,08%	100,00%	50,00%	40,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	14,29%	0,00%
46 2 M G 23	0,00%	77,78%	NUL	100,00%	27,27%	NUL	NUL	16,67%	71,43%	100,00%	100,00%	33,33%	0,00%	11,76%	4,35%
47 2 M B 21	20,45%	77,78%	NUL	66,67%	66,67%	100,00%	33,33%	66,67%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	25,00%	70,00%	6,25%
48 2 M G 22	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	7,14%	NUL	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	93,33%	NUL	NUL	20,00%	9,09%
49 2 M G 22	0,00%	81,82%	NUL	NUL	27,27%	100,00%	NUL	14,29%	100,00%	100,00%	87,50%	66,67%	0,00%	91,67%	0,00%
50 3 F G 22	0,00%	100,00%	60,00%	100,00%	50,00%	100,00%	50,00%	50,00%	100,00%	92,31%	100,00%	NUL	50,00%	60,00%	12,50%
51 3 F G 22	5,88%	100,00%	0,00%	NUL	8,33%	100,00%	NUL	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	64,29%	41,18%
52 3 F G 23	4,55%	83,33%	30,00%	50,00%	18,18%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%	71,43%	90,48%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%
53 3 F G 26	3,51%	100,00%	0,00%	NUL	18,18%	75,00%	0,00%	0,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	NUL	78,57%	15,38%
54 3 F B 23	0,00%	75,00%	100,00%	NUL	80,00%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	NUL	83,33%	15,00%
55 3 F G 22	2,17%	100,00%	40,00%	100,00%	63,64%	75,00%	0,00%	16,67%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	73,33%	0,00%
56 3 M G 24	4,84%	100,00%	0,00%	NUL	12,50%	100,00%	100,00%	40,00%	100,00%	91,67%	100,00%	NUL	100,00%	73,68%	35,48%
57 3 M G 21	0,00%	100,00%	0,00%	NUL	75,00%	50,00%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	16,67%	63,64%	0,00%
58 3 M G 22	4,41%	100,00%	10,00%	100,00%	22,22%	100,00%	0,00%	0,00%	NUL	90,91%	100,00%	NUL	0,00%	36,36%	0,00%
59 3 F B 25	13,64%	100,00%	NUL	50,00%	57,14%	76,92%	NUL	60,00%	NUL	100,00%	92,86%	NUL	0,00%	60,00%	10,53%
60 3 F G 22	5,56%	100,00%	NUL	50,00%	50,00%	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	20,00%	14,29%
61 3 F G 21	20,69%	NUL	NUL	NUL	45,83%	90,91%	NUL	50,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	0,00%	37,50%	15,38%
62 3 F G 30	12,07%	100,00%	NUL	100,00%	87,50%	100,00%	NUL	71,43%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	14,29%
63 3 M G 24	5,88%	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	100,00%	90,91%	NUL	57,14%	90,91%	11,76%
64 3 M G 21	5,00%	100,00%	NUL	NUL	50,00%	50,00%	0,00%	40,00%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	0,00%	80,00%	11,11%
65 3 M G 21	88,52%	NUL	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	100,00%	83,33%	NUL	0,00%	88,89%	31,25%
66 3 M G 22	1,92%	100,00%	33,33%	NUL	44,44%	71,43%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	80,00%	NUL	33,33%	50,00%	0,00%
67 3 M G 21	6,52%	100,00%	50,00%	100,00%	16,67%	100,00%	0,00%	NUL	NUL	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	60,00%	0,00%
68 3 M B 22	2,33%	100,00%	62,50%	100,00%	33,33%	100,00%	0,00%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	23,08%	0,00%
69 3 M B 23	0,00%	100,00%	0,00%	100,											

14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Taux par participant
NUL	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	20,00%	0,00%	31,35%
50,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	50,00%	100,00%	39,17%
85,71%	81,25%	NUL	0,00%	15,00%	25,00%	80,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	NUL	NUL	36,95%
60,00%	15,38%	NUL	0,00%	0,00%	4,55%	11,11%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	37,47%
NUL	NUL	NUL	12,50%	0,00%	0,00%	50,00%	NUL	75,00%	NUL	NUL	NUL	33,33%	29,97%
NUL	50,00%	NUL	0,00%	3,33%	37,50%	50,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	100,00%	100,00%	41,50%
100,00%	0,00%	NUL	NUL	0,00%	5,00%	0,00%	100,00%	66,67%	0,00%	NUL	NUL	100,00%	45,77%
NUL	100,00%	NUL	0,00%	0,00%	47,83%	33,33%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	52,15%
25,00%	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	NUL	0,00%	NUL	NUL	NUL	25,00%	26,56%
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	50,00%	38,45%
50,00%	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	4,76%	0,00%	60,00%	66,67%	66,67%	NUL	0,00%	0,00%	28,19%
66,67%	21,43%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	42,86%	100,00%	83,33%	NUL	100,00%	NUL	0,00%	38,52%
100,00%	0,00%	NUL	66,67%	0,00%	21,43%	66,67%	NUL	80,00%	NUL	NUL	100,00%	0,00%	53,40%
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	12,50%	20,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	43,66%
100,00%	23,08%	NUL	0,00%	0,00%	7,14%	66,67%	100,00%	66,67%	NUL	NUL	NUL	NUL	51,13%
100,00%	NUL	NUL	0,00%	6,67%	0,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	100,00%	54,90%
NUL	33,33%	NUL	0,00%	0,00%	6,25%	71,43%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	51,13%
100,00%	100,00%	NUL	NUL	33,33%	33,33%	66,67%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	68,53%
NUL	33,33%	NUL	0,00%	0,00%	4,55%	42,86%	50,00%	50,00%	50,00%	NUL	50,00%	NUL	41,38%
NUL	NUL	NUL	0,00%	6,25%	13,33%	33,33%	100,00%	75,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	44,99%
75,00%	33,33%	NUL	0,00%	14,29%	4,00%	44,44%	100,00%	65,00%	50,00%	NUL	66,67%	100,00%	55,31%
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	80,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	100,00%	80,00%	57,72%
100,00%	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	66,67%	90,00%	60,00%	NUL	NUL	NUL	42,72%
100,00%	100,00%	NUL	50,00%	11,11%	8,00%	88,89%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	20,00%	100,00%	65,16%
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	NUL	25,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	26,23%
NUL	12,50%	NUL	8,33%	0,00%	3,85%	33,33%	100,00%	75,00%	66,67%	NUL	75,00%	NUL	47,81%
50,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	100,00%	66,67%	100,00%	NUL	NUL	NUL	46,86%
100,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	28,57%	100,00%	100,00%	66,67%	NUL	NUL	NUL	42,06%
100,00%	100,00%	NUL	70,00%	9,52%	40,74%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	69,52%
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	65,41%
100,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	45,16%
NUL	100,00%	NUL	27,27%	12,50%	13,33%	50,00%	NUL	75,00%	100,00%	100,00%	NUL	40,00%	59,36%
100,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	11,11%	66,67%	NUL	100,00%	100,00%	100,00%	10,00%	NUL	64,28%
NUL	13,33%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	NUL	NUL	50,00%	NUL	NUL	66,67%	NUL	48,51%
50,00%	NUL	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	100,00%	NUL	66,67%	NUL	NUL	50,00%	45,85%
100,00%	100,00%	NUL	0,00%	0,00%	3,23%	25,00%	100,00%	100,00%	NUL	100,00%	80,00%	59,38%	
100,00%	0,00%	NUL	NUL	0,00%	4,76%	20,00%	60,00%	16,67%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	42,13%
NUL	100,00%	NUL	66,67%	0,00%	71,43%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	79,42%
100,00%	83,33%	NUL	50,00%	0,00%	36,36%	50,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	64,47%
100,00%	75,00%	NUL	0,00%	0,00%	10,00%	71,43%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	71,43%	51,27%
NUL	NUL	NUL	50,00%	5,56%	31,03%	85,71%	NUL	55,56%	NUL	NUL	NUL	100,00%	59,24%
100,00%	100,00%	NUL	20,00%	13,64%	0,00%	90,91%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	65,65%
NUL	88,89%	NUL	0,00%	11,76%	27,78%	80,00%	100,00%	83,33%	20,00%	100,00%	NUL	100,00%	64,89%
80,00%	11,76%	NUL	9,52%	0,00%	3,33%	50,00%	0,00%	71,43%	0,00%	NUL	NUL	0,00%	32,58%
75,00%	7,69%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	40,00%	NUL	83,33%	66,67%	NUL	NUL	50,00%	44,93%
NUL	14,29%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%	75,00%	NUL	100,00%	NUL	80,00%	42,59%
100,00%	NUL	NUL	12,50%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	60,28%
100,00%	50,00%	NUL	0,00%	0,00%	12,50%	57,14%	100,00%	81,25%	NUL	NUL	NUL	33,33%	48,19%
100,00%	0,00%	NUL	0,00%	5,00%	5,00%	33,33%	NUL	60,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	45,92%
83,33%	50,00%	NUL	4,76%	0,00%	62,50%	27,27%	57,14%	100,00%	NUL	NUL	NUL	60,00%	59,56%
100,00%	33,33%	NUL	33,33%	0,00%	23,81%	72,73%	100,00%	NUL	NUL	NUL	66,67%	54,98%	
14,29%	50,00%	NUL	11,76%	0,00%	20,00%	27,27%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	50,00%	37,88%
NUL	NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	33,33%	100,00%	75,00%	NUL	100,00%	NUL	100,00%	49,94%
100,00%	75,00%	NUL	NUL	0,00%	16,67%	50,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	70,29%
NUL	NUL	NUL	7,69%	33,33%	17,65%	100,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	75,00%	58,13%
100,00%	71,43%	NUL	NUL	0,00%	54,55%	66,67%	NUL	80,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	66,54%
33,33%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	66,67%	47,77%
100,00%	40,00%	NUL	20,00%	0,00%	0,00%	25,00%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	50,00%	47,78%
83,33%	NUL	NUL	33,33%	16,67%	75,00%	100,00%	NUL	50,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	59,97%
NUL	NUL	NUL	33,33%	0,00%	40,00%	NUL	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	53,51%
100,00%	100,00%	NUL	50,00%	0,00%	33,33%	80,00%	NUL	100,00%	66,67%	NUL	NUL	NUL	60,57%
100,00%	0,00%	NUL	37,50%	21,43%	5,88%	42,86%	100,00%	100,00%	100,00%	NUL	NUL	100,00%	72,41%
NUL	NUL	NUL	0,00%	16,67%	6,25%	50,00%	NUL	60,00%	NUL	NUL	NUL	50,00%	61,15%
NUL	NUL	NUL	50,00%	33,33%	0,00%	83,33%	NUL	42,86%	NUL	NUL	NUL	NUL	46,60%
66,67%	NUL	NUL	0,00%	15,79%	0,00%	50,00%	NUL	100,00%	100,00%	NUL	NUL	80,00%	68,66%
100,00%	NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	42,86%	NUL	100,00%	NUL	NUL	71,43%	0,00%	51,60%
NUL	50,00%	NUL	100,00%	0,00%	0,00%	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	NUL	100,00%	60,18%
77,78%	28,57%	NUL	0,00%	0,00%	9,09%	66,67%	NUL	100,00%	87,50%	NUL	NUL	50,00%	56,40%
NUL	NUL	NUL	0,00%	0,00%	6,25%	44,44%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	33,33%	48,31%
100,00%	23,08%	NUL	0,00%	25,00%	20,00%	25,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	100,00%	42,13%
NUL	33,33%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	80,00%	NUL	25,00%	60,00%	100,00%	100,00%	80,00%	55,82%
NUL	68,75%	NUL	7,14%	0,00%	6,67%	66,67%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	92,86%	54,25%
100,00%	0,00%	NUL	0,00%	0,00%	22,73%	36,36%	66,67%	100,00%	33,33%	NUL	NUL	0,00%	49,20%
NUL	50,00%	NUL	0,00%	0,00%	0,00%	80,00%	NUL	100,00%	NUL	NUL	NUL	NUL	62,76%
100,00%	75,00%	NUL	0,00%	11,11%	33,33%	33,33%	50,00%	60,00%	66,67%	NUL	NUL	33,33%	56,65%
85,35%	44,83%	0,00%	12,42%	4,28%	12,84%	50,78%	89,75%	82,79%	71,39%	100,00%	61,98%	67,57%	
46	49	2	67	75	75	73	38	68	27	7	15	53	
		annulée							annulée	annulée	annulée		

Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire

Références bibliographiques

BIBEAU, G., C. LESSARD, M.-C. PARET et M. THÉRIEN (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle. Perceptions et attentes*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Éditions Ophrys.

BOUCHARD, P. et J. MAURIS (1999). «La norme et l'école. L'opinion des Québécois», Conrad Ouelton (dir.), *Terminogramme*, n° 91-92, dossier *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, Montréal, Les publications du Québec, p. 91-116.

BOUCHARD, P. et J. MAURIS (2001). «Norme et médias. Les opinions de la population québécoise», D. Raymond et A. Lafrance (dirs), *Terminogramme*, n° 97-98, Saint-Laurent, Les publications du Québec, p. 111-126.

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*, Saint-Laurent, Les publications du Québec, p. 117-130.

DIRECTION GÉNÉRALE DES COMMUNICATIONS DE LA RADIO FRANÇAISE (2000). *La politique linguistique de la radio française de Radio-Canada*.

DUBUC, R. (1990). «Le comité de linguistique de Radio-Canada», dans *Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*, Québec, Conseil de la langue française, coll. «Notes et documents», n° 76, Éditeur officiel du Québec, p. 131-154.

DUBUC, R. (2001). «La norme linguistique à Radio-Canada», D. Raymond et A. Lafrance (dirs), *Terminogramme*, n° 97-98, Saint-Laurent, Les publications du Québec, p. 127-132.

DUMAS, D. (1987). *Nos façons de parler. Les prononciations en français québécois*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.

GAGNÉ, G. (1983). «Norme et enseignement de la langue maternelle», dans É. Bédard et J. Maurais (dirs), *La norme linguistique*, Paris/Québec, Le Robert/Gouvernement du Québec, p. 463-510.

GAGNÉ, G., L. OSTIGUY, L. LAURENCELLE et R. LAZURE (1999). *Recherche didactique sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez des élèves québécois*, Montréal, Département de didactique, Université de Montréal, coll. «L'enseignement, apprentissage des matières. Série Recherche et essais».

GADET, F. (1991). «Le parlé coulé dans l'écrit: le traitement du détachement par les grammairiens du XX^e siècle», *Langue française*, n° 89, p. 110-124.

GERVAIS, F. (2000). «Évaluation de la qualité du français oral des futurs enseignants. Un dispositif et ses retombées», dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dirs), *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 94-112.

GERVAIS, F., M. LAURIER, et M.-C. PARET (1994). *Grille d'appréciation de la performance à l'oral. Évaluation formative*, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

GERVAIS, F., G. LEMOYNE et M. NOËL-GAUDREAU (2001). «Enrichir l'analyse de l'enseignement de l'écriture d'un conte en recourant à la théorie des situations didactiques», dans A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (dirs), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 94-127.

GERVAIS, F., L. OSTIGUY, C. HOPPER, M. LEBRUN et C. PRÉFONTAINE (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants: une étude exploratoire*, Québec, Conseil de la langue française.

GUMPERZ, J. J. (1971). «Social meaning in linguistic structures: Code switching in Norway», dans J. J. Gumperz et A. S. Dil (dirs), *Language in Social Groups*, Stanford, Stanford University Press.

- HALLIDAY, M. A. K., A. MCINTOSH et P. STREVS (1972). «The users and uses of language», dans J. A. Fishman (dir.), *Readings in the Sociology of Language*, La Haye, Mouton, p. 139-169.
- HYMES, D. (1972). «Models of the interaction of language and social life», dans J. J. Gumperz et D. Hymes (dirs), *Directions in Sociolinguistics*, Oxford, B. Blackwell, p. 35-71.
- HYMES, D. (1962). «The ethnography of speaking», dans T. Gladwin et W. Sturtevant (dirs), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, Anthropological Society of Washington, p. 13-53.
- KEMP, W. (1979). «L'histoire récente de *ce que, qu'est-ce que* et *qu'osque* à Montréal, trois variables en interaction», dans P. Thibault (dir.), *Le français parlé. Études sociolinguistiques*, Edmonton, Linguistic Research Inc., p. 53-75.
- KEMP, W., P. PUIPIER, et M. YAEGER (1980). «A linguistic and social description of final consonant cluster simplification in Montréal French», dans R. Shuy et A. Schnukal (dirs), *Language Use and the Use of Language*, Washington, Georgetown University Press, p. 12-40.
- LABERGE, S. (1977). *Étude de la variation des pronoms sujets définis et indéfinis dans le français parlé à Montréal*, Montréal, Université de Montréal, thèse de doctorat non publiée.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAPPIN, K. (1982). «Évaluation de la prononciation du français montréalais», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 11, n° 2, p. 93-112.
- LAUR, E. (2001). *Perceptions linguistiques à Montréal*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- LEBRUN, M. (2005). «Qualité de la langue d'enseignement et formation des maîtres», dans A. Stefanescu et P. Georgeault (dirs), *Le français au Québec : les nouveaux défis*, Québec, Conseil supérieur de la langue française/Fides, p. 489-515.
- LEBRUN, M. et C. BARIBEAU (2001). «La découverte de l'art du possible en enseignement du français», dans P. Jonnaert et S. Laurin (dirs), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Québec, PUQ, p. 133-154.
- MENEY, L. (1999). *Dictionnaire québécois français*, Montréal, Guérin.
- MERCIER, A., A. ROUCHIER et G. LEMOYNE (2001). «Conclusion. Des outils et techniques d'enseignement aux théories didactiques», dans A. Mercier, G. Lemoynes et A. ROUCHIER (dirs), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a., p. 232-249.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Éditeur officiel.
- MOREAU, M.-L. et B. MEEUS (1989). «Oral et écrit: quelles différences? Une approche expérimentale», *Enjeux*, n° 17, p. 113-132.
- MOREAU, M.-L. (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Pierre Mardaga éditeur.
- OSTIGUY, L. (2005). «La maîtrise de la norme du français parlé dans l'enseignement et les médias. Constats et perspectives», dans A. Stefanescu et P. Georgeault (dirs), *Le français au Québec: les nouveaux défis*, Québec, Conseil supérieur de la langue française/Fides, p. 471-489.
- OSTIGUY, L. et G. GAGNÉ (2001). «Le français parlé en stage par des étudiantes de baccalauréat en enseignement primaire et secondaire: utilisation de variantes familières ou soutenues?», *Moderne Sprachen*, n° 45, vol. 2, p. 125-145.
- OSTIGUY, L. et C. TOUSIGNANT (1993). *Le français québécois. Normes et usages*, Montréal, Guérin universitaire.
- PRÉFONTAINE, C., M. LEBRUN et M. NACHBAUER (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Logiques.
- REINKE, K. (2004). *Sprachnorm und Sprachqualität im frankophonen Fernsehen von Québec*, Coll. «Canadiana romanica», vol. 19, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

- REINKE, K. (2005). *La langue à la télévision québécoise : aspects socio-phonétiques*, avec la collaboration de Luc Ostiguy, Montréal, Office québécois de la langue française, coll. «Suivi de la situation linguistique», Étude 6.
- SANKOFF, D. et S. LABERGE (1978). «The linguistic market and the statistical explanation of variability», dans D. Sankoff, (dir.), *Linguistic Variation. Models and Methods*, New York, Academic Press, p. 239-250.
- SANTERRE, L. et J. MILO (1978). «Diphthongization in Montréal French», dans D. Sankoff, (dir.) *Linguistic Variation. Models and Methods*, New York, Academic Press, p. 173-184.
- TREMBLAY, L. (1990). «Attitudes linguistiques et perception des variables phonétiques», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 9, n° 3, p. 199-221.
- TRUDGILL, P. (1975). «Sex, cover prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich», dans B. Thorne et N. Henley (dirs), *Language and Sex: Difference and Dominance*, Rowley, Newbury House, p. 88-104.
- URE, J. et J. ELLIS (1977). «Register in descriptive linguistics and linguistic sociology», dans Oscar Uribe-Villegas (dir.), *Issues in Sociolinguistics*, La Haye, Mouton, p. 12-35.
- VILLERS, M.-E. de (2005). «Une illustration de la norme réelle du français québécois», *Le Devoir*, Rubrique Idées, 4 janvier.
- WARNANT, L. (1987). *Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle*, Paris, Duculot.

La qualité du français écrit et parlé est une question sensible au Québec. Parmi les aspects de la question souvent mis de l'avant, il y a la langue des enseignants. L'étude présentée ici s'inscrit dans ce courant : elle s'intéresse à la langue parlée de futurs enseignants québécois inscrits à des programmes de formation à l'enseignement. En évaluant, entre autres choses, dans quelle mesure les futurs enseignants utilisent le français oral soutenu quand on leur demande explicitement de le faire, cette étude fournit des données utiles aux intervenants dans le dossier, notamment aux formateurs des maîtres.

Les auteurs de cette étude sont issus de trois universités québécoises ayant un programme de formation à l'enseignement: Luc Ostiguy et Éric Champagne de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Flore Gervais de l'Université de Montréal et Monique Lebrun de l'Université du Québec à Montréal.