

Université de Montréal

Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres
en éducation préscolaire et enseignement primaire
à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations

par
Martine Mottet

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en sciences de l'éducation
option didactique

Octobre 2006

© Martine Mottet, 2006



LB
5
U51
2006
V.023

100 3123

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée
Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres
en éducation préscolaire et enseignement primaire
à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations

présentée par
Martine Mottet

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Monique Noël-Gaudreault, présidente-rapporteuse
Flore Gervais, directrice de recherche
Gilles Bibeau, membre du jury
Ginette Plessis-Bélair, examinatrice externe
Julie Fortier Blanc, représentante du doyen de la FES

RÉSUMÉ

Puisque les enseignants jouent un rôle de premier plan comme modèles linguistiques et médiateurs culturels, il est impératif de bien former les étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à la communication orale, au français oral soigné et à la didactique de l'oral – et ce, dans une perspective culturelle de l'enseignement.

Cependant, même si des études ont été menées sur les productions orales de futurs enseignants en situation formelle de communication et sur quelques-unes de leurs représentations à l'égard de l'oral, leurs besoins de formation sont encore trop peu connus. Pour contribuer à combler ces lacunes, nous avons tenté de cerner les ressources cognitives (représentations et capacités cognitives supérieures), affectives (valeur, intérêt, anxiété, attribution causale, attitude linguistique) et métacognitives (stratégies) dont ils disposent avant leur formation.

Pour ce faire, nous avons mené une étude descriptive exploratoire auprès d'une soixantaine d'étudiants inscrits au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université de Montréal. Nous avons d'abord élaboré une description opératoire des deux compétences fondamentales du référentiel ministériel pour la formation à l'enseignement, qui portent sur la culture et sur la communication. À partir de celle-ci et de données préliminaires, nous avons rédigé le questionnaire final, composé de questions ouvertes et fermées.

Les résultats montrent que les étudiants maîtres ont une connaissance de la norme du français oral québécois incomplète et teintée de représentations erronées. Incapables d'identifier leurs principales erreurs, ils surestiment leurs compétences orales, n'aiment pas qu'on les reprenne et n'ont ni stratégies métacognitives pour s'améliorer ni sentiment de contrôle à cet égard. La culture est, à leurs yeux, affaire de quotidien ou d'appartenance à une communauté culturelle, ainsi que de connaissances variées; elle ne représente ni le patrimoine de l'humanité ni un regard critique sur le monde.

Sans être dénuée de préoccupations sociales, leur culture est le reflet de l'industrie des médias. Leur approche de la didactique de l'oral est cohérente avec leurs représentations et pratiques culturelles. Ils proposent généralement des activités en oral qu'ils ont vécues, soit le débat et l'exposé oral, qu'ils associent surtout à des thématiques liées à la culture première.

Mots clés

Attitudes linguistiques

Didactique du français

Métacognition

Communication orale

Formation des maîtres

Norme du français

Compétence

Français oral

québécois

Culture et éducation

Représentations sociales

ABSTRACT

Given that teachers play a central role as linguistic models and cultural mediators, it is essential to train students enrolled in preschool and elementary education programs in methods of oral communication, in standard oral French, and in teaching oral communication – all from a cultural perspective.

Although there have been studies on the oral productions of future teachers in formal situations as well as on some of their representations about oral communications, there is still very little known about their training needs. In an effort to fill these gaps, we tried to define the various resources – cognitive (representations and higher-level cognitive skills), affective (values, interests, anxiety, locus of control, linguistic attitudes), and metacognitive (strategies) – they make use of prior to their training in teaching oral or spoken communication.

In order to do so, we conducted an exploratory descriptive study using some 60 students enrolled in an undergraduate program in preschool and elementary education at the Université de Montréal. The first step involved developing a working definition of the two fundamental competencies based on Québec government guidelines for teacher training in terms of both culture and communication. From the working definition and preliminary data, we put together a final questionnaire composed of both open-ended and closed questions.

The results indicate that future teachers have an incomplete and often erroneous knowledge of standard oral Québécois French. Unable to recognize their major mistakes, they overestimate their oral competencies, do not like to be corrected, and possess no metacognitive strategies for improvement nor any feeling of control in this regard. In their eyes, culture refers to the lifestyle of a society or community or to knowledge in various domains; it embodies neither the heritage of humanity nor a critical view of the world. Although not lacking in social concerns, their culture is a reflection of the popular media. Their approach to teaching oral communication is

consistent with their representations and cultural practices. Whether for discussions or oral presentations, they generally suggest oral activities based on actual experience and associated with themes drawn from the primary culture.

Keywords

Competency

Metacognition

Social representations

Culture and education

Oral communication

Standard Québécois

French-language teaching

Oral French

French

Linguistic attitudes

Teacher training

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	III
DÉDICACE	XVIII
1 PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Contexte	1
1.1.1 Lacunes des jeunes Québécois en communication orale et en culture	1
1.1.2 Responsabilités de l'école à l'égard de la communication orale et de la culture	2
1.1.3 Nouvelles orientations ministérielles sur la formation des maîtres	3
1.2 Problème général	3
1.2.1 Connaissances insuffisantes sur les besoins de formation des futurs maîtres	4
1.3 Question générale.....	5
1.4 Problème spécifique	5
1.5 Question spécifique	6
1.5.1 Oral	6
1.5.2 Culture.....	6
1.5.3 Didactique de l'oral dans une approche culturelle	7
1.6 Pertinence de la recherche	7
1.6.1 Pertinence sociale.....	7
1.6.1.1 Maîtres.....	7
1.6.1.2 Élèves	7
1.6.1.3 Société québécoise.....	8
1.6.2 Pertinence scientifique	9
1.7 Retombées prévisibles.....	9
1.7.1 Programmes de formation des maîtres	9

1.7.2	Compétences des futurs maîtres.....	10
1.7.3	Compétences des élèves.....	10
1.8	Limites de la recherche.....	10
2	CADRE CONCEPTUEL	11
2.1	Communication orale	12
2.1.1	Dimension linguistique	12
2.1.1.1	L'oral, principal véhicule de la langue	12
2.1.1.2	Oral et écrit	13
2.1.1.3	Usages et norme.....	16
2.1.1.4	Débats sur la norme du français standard québécois	18
2.1.1.5	Consensus sur la norme	19
2.1.1.6	En résumé	21
2.1.2	Dimensions discursive et communicative	21
2.1.3	En résumé.....	22
2.2	Culture	22
2.2.1	Culture comme objet.....	23
2.2.1.1	Culture première	23
2.2.1.2	Culture seconde	23
2.2.1.3	Culture comme idéal à atteindre	24
2.2.2	Culture comme rapport	24
2.2.3	En résumé.....	25
2.3	Culture et communication orale	25
2.3.1	Culture comme objet et communication orale	25
2.3.1.1	Culture première et communication orale	25
2.3.1.2	Culture seconde et communication orale.....	27
2.3.1.3	Culture comme idéal à atteindre et communication orale.....	28
2.3.2	Culture comme rapport et communication orale.....	29
2.3.3	En résumé.....	29
2.4	Compétence	30
2.4.1	Concept de compétence.....	31
2.4.2	Ressources cognitives	34
2.4.2.1	Représentation	34
2.4.2.2	Capacité cognitive	35

2.4.3	Ressources affectives	36
2.4.3.1	Valeur	36
2.4.3.2	Intérêt.....	37
2.4.3.3	Anxiété	37
2.4.3.4	Attribution causale.....	38
2.4.3.5	Attitude linguistique	39
2.4.4	Ressources métacognitives.....	41
2.4.5	En résumé.....	43
2.5	Compétences du maître cultivé de français oral	43
2.5.1	Prescriptions ministérielles en formation des maîtres	43
2.5.1.1	Compétence en matière de culture.....	44
2.5.1.2	Compétence en communication orale.....	46
2.5.2	En résumé.....	47
2.6	État de la recherche sur les compétences initiales des futurs maîtres	47
2.6.1	Communication orale	47
2.6.1.1	Ressources cognitives	48
2.6.1.1.1	Représentations.....	48
2.6.1.1.2	Production orale.....	49
2.6.1.1.3	Discrimination de variantes orales familières et standard.....	52
2.6.1.1.4	Écoute et compréhension orale	52
2.6.1.2	Ressources affectives.....	53
2.6.1.3	Ressources métacognitives	54
2.6.2	Culture.....	54
2.6.2.1	Ressources métacognitives	55
2.6.3	Culture et communication orale	55
2.6.4	En résumé.....	55
3	MÉTHODOLOGIE	58
3.1	Type de recherche	59
3.2	Processus de recherche	59
3.3	Population à l'étude	62
3.3.1	Population cible.....	62
3.3.2	Échantillon	63

3.4	Instrumentation et collecte de données	64
3.4.1	Description opératoire des compétences	64
3.4.2	Questionnaires préliminaires	66
3.4.3	Questionnaire final sur l'oral, la culture et leurs interrelations	67
3.4.3.1	Description du questionnaire	67
3.4.3.2	Modalités d'élaboration	68
3.4.3.3	Modalités de mise à l'essai	71
3.4.3.4	Modalités de collecte des données	72
3.4.4	Groupe de discussion	72
3.5	Traitement, analyse et synthèse des données	72
3.5.1	Données qualitatives	73
3.5.2	Données quantitatives	74
3.6	Forces et limites méthodologiques	75
3.6.1	Fiabilité	75
3.6.2	Validité interne	76
3.6.3	Validité externe	77
3.7	Considérations éthiques	77
3.8	Mode de présentation des résultats	77
4	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	79
4.1	Portrait du maître cultivé de français oral	79
4.1.1	Ressources cognitives	79
4.1.2	Ressources affectives	82
4.1.3	Ressources métacognitives	83
4.1.4	En conclusion	84
4.2	Questionnaires préliminaires	84
4.2.1	Oral	84
4.2.1.1	Représentations	85
4.2.1.2	Ressources affectives	85
4.2.1.3	En conclusion	86
4.2.2	Culture	87
4.2.2.1	Représentation de la personne cultivée	87
4.2.2.1.1	Oral et culture comme objet	87

4.2.2.1.2	Oral et culture comme rapport	88
4.2.2.2	Didactique de l'oral dans une approche culturelle.....	89
4.2.2.2.1	Objectifs et activités d'apprentissage.....	89
4.2.2.2.2	Thématiques culturelles	90
4.2.2.2.3	Approche culturelle de la didactique de l'oral	90
4.2.2.3	En conclusion	91
4.3	Questionnaire sur l'oral, sur la culture et sur leurs interrelations.....	91
4.3.1	Caractéristiques individuelles	91
4.3.1.1	Genre	92
4.3.1.2	Âge	92
4.3.1.3	Lieu de naissance.....	93
4.3.1.4	Langue maternelle	93
4.3.1.5	Formation collégiale.....	94
4.3.1.6	Formation universitaire.....	94
4.3.1.7	Atelier de français oral pour futurs enseignants	96
4.3.1.8	Conclusion sur les caractéristiques individuelles	97
4.3.2	Oral	97
4.3.2.1	Représentation de la norme du français oral québécois.....	98
4.3.2.1.1	Représentation globale de la norme du français oral québécois	98
4.3.2.1.2	Variantes phonétiques, morphosyntaxiques et lexicales.....	101
4.3.2.1.3	Conscience des liens entre registres de langue et situations de communication.....	105
4.3.2.1.4	Codes sociaux	107
4.3.2.1.5	En conclusion.....	107
4.3.2.2	Valeur attribuée à l'oral.....	108
4.3.2.2.1	Valeur attribuée au français québécois, à l'oral et à la norme	108
4.3.2.2.2	Évaluation de la situation linguistique.....	110
4.3.2.2.3	Identité linguistique et culturelle.....	111
4.3.2.2.4	En conclusion.....	113
4.3.2.3	Intérêt pour la langue et pour l'oral	113
4.3.2.3.1	Intérêt pour les activités linguistiques.....	113
4.3.2.3.2	Habitudes linguistiques liées aux pratiques culturelles.....	114
4.3.2.3.3	Personnalité ayant le plus contribué à la qualité de la langue parlée au Québec	116
4.3.2.3.4	En conclusion.....	117
4.3.2.4	Enseignement de la langue	118
4.3.2.4.1	Valeur attribuée au rôle de modèle linguistique	118
4.3.2.4.2	Langue d'enseignement à privilégier.....	118
4.3.2.4.3	Qualités d'un bon enseignant et d'une personne s'exprimant en français soigné	119

4.3.2.4.4	En conclusion.....	121
4.3.2.5	Autoévaluation	122
4.3.2.5.1	Autoévaluation des compétences linguistiques.....	122
4.3.2.5.2	Autoévaluation des trois principaux points forts et points faibles en oral	123
4.3.2.5.3	Autoévaluation des compétences discursives et communicatives	127
4.3.2.5.4	Autoévaluation de l'anxiété	128
4.3.2.5.5	Autoévaluation des compétences comme modèle linguistique.....	129
4.3.2.5.6	En conclusion.....	130
4.3.2.6	Motivation à apprendre à maîtriser la norme du français oral québécois	130
4.3.2.6.1	Valeur attribuée à l'apprentissage de la norme	130
4.3.2.6.2	Attribution causale	131
4.3.2.6.3	Attitude à l'égard de la rétroaction sur la langue	131
4.3.2.6.4	Stratégies métacognitives.....	132
4.3.2.6.5	En conclusion.....	135
4.3.2.7	Conclusion sur l'oral	135
4.3.3	Culture.....	136
4.3.3.1	Représentations.....	136
4.3.3.1.1	Représentation de la culture.....	136
4.3.3.1.2	Représentation de la personne cultivée	138
4.3.3.1.3	En conclusion.....	140
4.3.3.2	Valeur attribuée à la culture.....	140
4.3.3.2.1	En conclusion.....	141
4.3.3.3	Intérêt pour la culture	141
4.3.3.3.1	Médias.....	142
4.3.3.3.2	Sorties	143
4.3.3.3.3	Établissements culturels.....	144
4.3.3.3.4	Lecture	145
4.3.3.3.5	Théâtre.....	150
4.3.3.3.6	Télévision	151
4.3.3.3.7	Cinéma.....	154
4.3.3.3.8	Chanson	155
4.3.3.3.9	Champs d'intérêt.....	157
4.3.3.3.10	Voyages.....	159
4.3.3.3.11	Activités culturelles rêvées.....	160
4.3.3.3.12	Pratiques culturelles actives	161
4.3.3.3.13	En conclusion	163
4.3.3.4	Enseignement de la culture	165
4.3.3.4.1	Aspects culturels de l'oral à apprendre et à enseigner	165

4.3.3.5	Autoévaluation	166
4.3.3.5.1	Autoévaluation des connaissances sur la culture québécoise.....	166
4.3.3.5.2	Autoévaluation des compétences comme médiateur culturel	167
4.3.3.5.3	Autoévaluation de l'anxiété liée au rôle de médiateur culturel.....	168
4.3.3.5.4	En conclusion.....	168
4.3.3.6	Conclusion sur la culture	169
4.3.4	Didactique de l'oral dans une approche culturelle	169
4.3.4.1	Objectifs de la didactique de l'oral	169
4.3.4.2	Approche culturelle de la didactique de l'oral.....	170
4.3.4.3	Activités et thématiques.....	173
4.3.4.3.1	Activités didactiques en oral.....	173
4.3.4.3.2	Thématiques.....	176
4.3.4.3.3	Activités didactiques en oral dans une perspective culturelle.....	178
4.3.4.4	Conclusion sur la didactique de l'oral dans une approche culturelle.....	180
4.4	En conclusion.....	181
5	CONCLUSION.....	183
5.1	Rappel de la question de recherche	183
5.2	Rappel des compétences visées.....	183
5.3	Compétences initiales.....	185
5.3.1	Caractéristiques individuelles	185
5.3.2	Oral	185
5.3.3	Culture.....	187
5.3.4	Didactique de l'oral dans une approche culturelle	189
5.3.5	En conclusion	191
5.4	Implications pédagogiques	192
5.4.1	Communication orale.....	192
5.4.2	Culture.....	194
5.4.3	Didactique de l'oral dans une approche culturelle	195
5.4.4	Autres considérations pédagogiques	196
5.5	Nouvelles pistes de recherche.....	196
6	BIBLIOGRAPHIE	199

7 ANNEXES	I
Annexe 1. Questionnaire préliminaire sur l'oral.....	i
Annexe 2. Questionnaire préliminaire sur la culture.....	ii
Annexe 3. Questionnaire final sur l'oral, la culture et leurs interrelations.....	iv
Annexe 4. Formulaire de consentement.....	xxxiii
Annexe 5. Source des questions.....	xxxv
Annexe 6. Description opératoire des deux compétences fondamentales.....	xxxvi
Annexe 7. Liste des objets d'étude en didactique de l'oral dans une approche culturelle.....	I
Annexe 8. Thèmes du questionnaire sur l'oral, la culture et leurs interrelations.....	lxi
Annexe 9. Résultats de la collecte de données préliminaires sur la culture.....	lxvii
Annexe 10. Relations entre l'Atelier de français oral et les réponses sur l'oral.....	lxxvii
Annexe 11. Œuvres préférées des répondants	lxxviii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2-1. Comparaison des définitions du concept de compétence.....	32
Tableau 2-2. Utilisation des variantes familières selon les études de Gervais et al. (2001) et Ostiguy et al. (2005).....	51
Tableau 2-3. État de la recherche sur les compétences initiales des futurs maîtres.....	56
Tableau 3-1. Échantillons.....	64
Tableau 3-2. Structure et contenu du questionnaire final.....	67
Tableau 3-3. Types de questions fermées.....	69
Tableau 4-1. Principales attentes par rapport au cours.....	87
Tableau 4-2. Genre.....	92
Tableau 4-3. Âge de l'étudiant.....	92
Tableau 4-4. Lieu de naissance de l'étudiant, de sa mère et de son père.....	93
Tableau 4-5. Langue maternelle.....	93
Tableau 4-6. Domaines d'études collégiales.....	94
Tableau 4-7. Autres études universitaires.....	95
Tableau 4-8. Autres domaines d'études universitaires.....	95
Tableau 4-9. Atelier de français oral pour futurs enseignants.....	96
Tableau 4-10. Parler en français soigné, c'est parler comme.....	99
Tableau 4-11. Les Québécois qui parlent en français soigné.....	100
Tableau 4-12. Les Québécois qui parlent en français soigné.....	100
Tableau 4-13. Les Québécois qui parlent en français soigné.....	102
Tableau 4-14. Comparaison avec les sept variantes familières les plus fréquentes chez les étudiants maîtres.....	105
Tableau 4-15. Y a-t-il des situations où vous surveillez votre français?.....	105
Tableau 4-16. Situations de communication qui requièrent un français plus soigné.....	106
Tableau 4-17. Dans l'exercice de leurs fonctions, les gens devraient toujours commencer par vouvoyer les adultes auxquels ils s'adressent.....	107
Tableau 4-18. Valeur attribuée au français québécois.....	109
Tableau 4-19. Valeur attribuée à la maîtrise de la communication orale.....	110

Tableau 4-20. Valeur attribuée à la maîtrise de la norme	110
Tableau 4-21. Évaluation de la situation linguistique	111
Tableau 4-22. Intérêt pour la langue et pour l'oral	114
Tableau 4-23. À votre avis, quel personnage public, décédé ou vivant, a le plus contribué ou contribue le plus à la qualité de la langue parlée au Québec?	117
Tableau 4-24. Valeur attribuée au rôle de modèle linguistique	118
Tableau 4-25. À votre avis, comment les enseignants devraient-ils s'exprimer devant leurs élèves?	119
Tableau 4-26. Comment évaluez-vous votre maîtrise du français?	123
Tableau 4-27. Trois principaux points forts et trois principaux points faibles	124
Tableau 4-28. Les sept variantes familières les plus souvent produites par les étudiants.....	126
Tableau 4-29. Comment évaluez-vous votre habileté dans les activités suivantes?	128
Tableau 4-30. Comment évaluez-vous votre stress dans les activités suivantes?	129
Tableau 4-31. Autoévaluation de l'anxiété liée à l'usage de la norme devant les pairs.....	129
Tableau 4-32. Autoévaluation des compétences comme modèle linguistique.....	130
Tableau 4-33. Valeur accordée à la maîtrise de la norme	131
Tableau 4-34. Attribution causale	131
Tableau 4-35. Attitude à l'égard de la rétroaction sur sa langue	132
Tableau 4-36. Attitude à l'égard de la rétroaction à donner à ses pairs.....	132
Tableau 4-37. Stratégies de planification	133
Tableau 4-38. Stratégies de planification proposées par les sujets	134
Tableau 4-39. Stratégies d'autorégulation	135
Tableau 4-40. Définition de la culture	137
Tableau 4-41. Comparaison des classements au premier rang.....	137
Tableau 4-42. Définition de la personne cultivée	139
Tableau 4-43. Comparaison des classements au premier rang.....	139
Tableau 4-44. Valeur attribuée à la culture	141
Tableau 4-45. À quelle fréquence faites-vous les activités suivantes?	145
Tableau 4-46. Nombre de livres lus au cours des douze derniers mois	146
Tableau 4-47. Trois livres préférés	150
Tableau 4-48. Les dix chansons les plus populaires	157

Tableau 4-49. Résumé des pratiques culturelles passives.....	158
Tableau 4-50. Cours	163
Tableau 4-51. Concours	163
Tableau 4-52. Aspects culturels de l'oral à apprendre.....	166
Tableau 4-53. Autoévaluation des connaissances sur la culture québécoise	167
Tableau 4-54. Autoévaluation des compétences comme médiateur culturel	168
Tableau 4-55. Anxiété liée au rôle de médiateur culturel	168
Tableau 4-56. Objectifs de la didactique de l'oral.....	170
Tableau 4-57. Approche culturelle de la didactique de l'oral (1)	171
Tableau 4-58. Approche culturelle de la didactique de l'oral (2)	172
Tableau 7-1. Relations entre l' <i>Atelier de français oral</i> et les réponses sur l'oral.....	lxxvii
Tableau 7-2. Livres préférés par auteur	lxxviii
Tableau 7-3. Pièces de théâtre préférées par auteur	lxxxii
Tableau 7-4. Émissions de télévision préférées par titre.....	lxxxv
Tableau 7-5. Films préférés par titre	lxxxvii
Tableau 7-6. Chansons préférées par auteur ou interprète	lxxxix

LISTE DES FIGURES

Figure 2-1. Langue, variations, variantes et variables linguistiques	17
Figure 2-2. Usages et norme du français oral québécois standard	20
Figure 2-3. Ressources affectives.....	39
Figure 2-4. Métacognition.....	42
Figure 3-1. Processus de recherche	60
Figure 4-1. Identité linguistique et culturelle	112
Figure 4-2. Habitudes linguistiques en matière de pratiques culturelles.....	115
Figure 4-3. Qualités d'un bon enseignant et d'une personne s'exprimant en français soigné	121
Figure 4-4. Fréquence d'utilisation des médias	143
Figure 4-5. Fréquence des sorties.....	144
Figure 4-6. Fréquence de fréquentation des établissements culturels	145
Figure 4-7. Genres de livres préférés	147
Figure 4-8. Genres de pièces de théâtre préférés	151
Figure 4-9. Fréquence d'écoute des genres d'émissions télévisées	152
Figure 4-10. Genres d'émissions télévisées préférés	153
Figure 4-11. Genres de films préférés	154
Figure 4-12. Les films les plus populaires	155
Figure 4-13. Genres de musique ou de chansons préférés	156
Figure 4-14. Champs d'intérêt	159
Figure 4-15. Voyages	160
Figure 4-16. Activités culturelles rêvées.....	161
Figure 4-17. Activités en amateur ou en professionnel.....	162
Figure 4-18. Genres formels publics	174
Figure 4-19. Activités linguistiques	175
Figure 4-20. Conduites langagières quotidiennes	175
Figure 4-21. Modalités d'enseignement.....	176
Figure 4-22. Thèmes généraux.....	177
Figure 4-23. Activités orales intégrant la culture.....	178

Figure 4-24. Médias à intégrer en didactique de l'oral 179

Figure 4-25. Thèmes culturels à exploiter en didactique de l'oral..... 180

DÉDICACE

À ma mère, Yolande Desjardins, modèle linguistique et médiatrice culturelle par excellence, grâce à laquelle j'ai découvert très jeune le plaisir d'apprendre et la nécessité de réfléchir sur soi, sur la vie et sur le monde.

À mon compagnon, Marc Gadbois, modèle de travailleur infatigable, grâce auquel j'ai persévéré dans mes études doctorales.

À ma directrice de recherche, Flore Gervais, modèle de pédagogue et de chercheuse, grâce à laquelle j'ai appris ce qu'est véritablement la didactique de l'oral dans une approche culturelle.

1 PROBLÉMATIQUE

Afin de bien situer et cerner l'objet de notre recherche, nous présentons dans ce premier chapitre le contexte dans lequel prend place notre étude des compétences initiales des étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations. Nous exposons d'abord les lacunes des jeunes Québécois en communication orale et en culture, les responsabilités de l'école en ce qui a trait à leur formation dans ces domaines de même que les nouvelles orientations mises de l'avant en 2001 par le ministère de l'Éducation pour mieux former les maîtres à leur rôle de modèle linguistique et de médiateur culturel. Par la suite, nous faisons brièvement état du portrait très partiel dont nous disposons à propos des compétences des futurs enseignants en matière de français et de culture à leur entrée en formation. Nous soulignons la valeur pourtant primordiale de cette information pour la conception de programmes de formation adaptés à leurs besoins. Nous précisons ensuite les questions sur lesquelles portera précisément notre recherche. Enfin, nous montrons la pertinence de celle-ci et les retombées que nous en prévoyons, sans oublier d'en indiquer les limites.

1.1 Contexte

Avant d'aborder le rôle de l'école et les exigences ministérielles pour la formation des maîtres en matière de langue et de culture, voyons dans un premier temps les attentes de la société québécoise à l'égard des compétences linguistiques et culturelles des jeunes, ainsi que les conséquences découlant de leurs carences à cet égard.

1.1.1 Lacunes des jeunes Québécois en communication orale et en culture

Dans les reportages, les études linguistiques, les rapports gouvernementaux, sans compter les conversations privées, on déplore régulièrement et unanimement la faible qualité de la langue orale des jeunes Québécois (P. Bouchard et Maurais, 1999; De Villers, 1996; Ministère de la Culture et des Communications, 1996; Office de la langue française, 1995). De la même manière, on souligne régulièrement aussi leur manque de culture et, surtout, leur faible exposition à la culture (Bissonnette, 1997;

Boivin et Dubé, 1994). Faut-il rappeler que, lors de la Commission des états généraux sur l'éducation (1996a), des jeunes ont manifesté eux-mêmes le désir d'améliorer leur culture générale?

Cette situation est d'autant plus regrettable que la maîtrise de la communication orale et du français standard, ainsi que l'acquisition d'une solide culture générale favoriseraient le développement des jeunes comme apprenants, comme personnes et comme travailleurs (Perrenoud, 1991; Saint-Pierre, 2001), d'autant plus qu'ils grandissent à l'ère de l'information et de la communication. Il ne faut pas oublier par ailleurs qu'ils vivent dans un contexte de mondialisation où la culture américaine est de plus en plus présente, alors qu'on cherche en même temps à faciliter les échanges entre locuteurs francophones (Conseil de la langue française, 1995).

Par surcroît, ces compétences langagières et culturelles leur ouvriraient les portes de l'exercice de la citoyenneté : en effet, comment peut-on véritablement faire valoir son point de vue dans une société si on ne sait pas l'exprimer ou encore si on ne peut l'associer à ses dimensions sociales et historiques (Groupe de travail sur la réforme du curriculum et Inchauspé, 1997)?

1.1.2 Responsabilités de l'école à l'égard de la communication orale et de la culture

Si les avis sont unanimes quant aux insuffisances langagières et culturelles des jeunes Québécois, ils le sont aussi sur la responsabilité de l'école de les former à la maîtrise du français oral standard et à la culture générale. Nombreux ont été les mémoires et rapports préparés en ce sens, notamment par le Conseil de la langue française (1995), le ministère de la Culture et des Communications (1996), le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé) (1997) et la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (Rapport Larose) (2001).

1.1.3 Nouvelles orientations ministérielles sur la formation des maîtres

Dans la foulée de ces réflexions, le ministère de l'Éducation du Québec a publié en 2001 de nouvelles orientations sur la formation des maîtres afin d'harmoniser celle-ci aux changements apportés par la réforme de l'éducation au primaire et au secondaire.

Les autorités ministérielles exigent maintenant deux compétences fondamentales chez les éducateurs du préscolaire et les enseignants du primaire :

« Compétence 1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Compétence 2. 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. » (Ministère de l'Éducation, 2001a : 59)

Les représentants du Ministère précisent que les enseignants doivent posséder une maîtrise « inconditionnelle » de la langue parlée et écrite pour constituer des modèles linguistiques aux yeux de leurs élèves (2001b), position qui trouve un écho favorable dans la société québécoise (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001; De Villers, 1996). À notre avis, les autorités ministérielles exigent aussi, de manière implicite, que les maîtres représentent des modèles d'esprits cultivés pour leurs élèves. Bien sûr, le Ministère s'attend aussi que les maîtres soient en mesure de guider leurs élèves dans l'appropriation de la culture (Ministère de l'Éducation, 2001a; Vallières, 2003).

1.2 Problème général

Normalement, la mise en oeuvre d'un nouveau programme de formation est précédée d'une analyse des besoins de la clientèle cible. Les besoins de formation sont déterminés en fonction de l'écart entre les compétences visées et les compétences actuelles de la clientèle cible à l'égard de l'objet de la formation (Lapointe, 1992; Rossett, 1987; Stolovitch et Keeps, 1993; Van der Maren, 2003). Les formateurs des maîtres ont-ils l'information nécessaire pour élaborer des programmes de formation

adaptés et efficaces en ce qui concerne l'oral et la culture? Voyons les lacunes que nous avons relevées.

1.2.1 Connaissances insuffisantes sur les besoins de formation des futurs maîtres

Dans le document du ministère de l'Éducation intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (2001a), nous pouvons lire une description des compétences attendues chez les futurs maîtres sur le plan de la communication orale et de la culture. Cependant, il manque, à notre avis, une version opératoire de ces compétences, qui inclurait les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis chez les maîtres en oral et en culture. En effet, il nous semblerait peu rigoureux de sonder les étudiants maîtres quant à leurs compétences initiales sans avoir à notre disposition un portrait du maître accompli auquel les comparer.

De plus, en ce qui concerne les compétences initiales des futurs enseignants du préscolaire et du primaire à l'égard de la communication orale, de la culture et de leurs interrelations en didactique, les formateurs des maîtres des universités québécoises ne disposent que de données très limitées. En effet, comme nous le verrons en détail dans le deuxième chapitre, ce sont principalement leurs compétences langagières en production orale, plus particulièrement certains aspects de leurs compétences linguistiques, qui ont fait l'objet d'études (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005; Ostiguy et Gagné, 2001). Ces études montrent que la qualité linguistique de l'expression orale des étudiants maîtres est plutôt faible : ils produisent un pourcentage élevé de variantes familières même en situation formelle de communication.

Nous savons aussi, par les formateurs des maîtres, que les futurs enseignants sont irrités si on leur signale qu'ils emploient des variantes familières et sont récalcitrants à l'idée de transformer leur expression orale (Maurais, 1999). Toutefois, ces observations ne sont pas appuyées par la recherche. Deux études ont en outre porté sur certaines dimensions des représentations des étudiants maîtres sur la langue (Baribeau et Lebrun, 1997; Ostiguy, 2000, non publié). À notre connaissance, aucune

n'a porté sur leurs connaissances culturelles, ni sur leurs rapports à la culture, ni sur les relations qu'ils établissent entre communication orale et culture sur le plan didactique.

1.3 Question générale

En raison du manque de connaissances scientifiques sur les besoins de formation des futurs maîtres que nous venons d'évoquer, il nous semble incontournable de poser la question suivante :

Quelles sont les compétences initiales des futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire dans le domaine de la communication orale, de la culture et de leurs interrelations en didactique?

1.4 Problème spécifique

Pour préciser la portée de notre recherche, nous avons dressé un portrait des compétences du maître cultivé de français oral en éducation préscolaire et enseignement primaire qui – croyons-nous – rend compte des interrelations entre langue et culture et en constitue une description opératoire. Cette description, qui figure à l'annexe intitulée *Description opératoire des deux compétences fondamentales*, est sommairement présentée dans la première partie du chapitre 4.

Après avoir comparé ce portrait aux résultats de recherches portant sur les compétences des étudiants maîtres à leur entrée en formation, recherches dont nous avons brièvement fait état plus haut et que nous exposons en détail au chapitre 4, force nous est de constater que l'écart à combler dans les connaissances scientifiques est vaste. En effet, nous ne savons rien, par exemple, des compétences discursives et communicatives des étudiants lorsqu'ils font un exposé oral, participent à un débat, donnent des explications ou des consignes, etc. Nous ne connaissons pas non plus leurs compétences en compréhension orale ni en discrimination de variantes

familiales. Nous n'avons aucune donnée sur la valeur qu'ils accordent à la qualité de la langue, sur leurs rapports à la culture et au savoir, etc.

1.5 Question spécifique

Comme ce champ de recherche est encore largement inexploré, il nous faut restreindre la portée de notre étude. Voici ce que nous tentons de déterminer :

À leur entrée en formation, quelles sont les compétences des futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de l'oral, de la culture et de leurs interrelations en didactique, sur le plan de leurs ressources cognitives, affectives et métacognitives?

Plus précisément, nous visons à répondre aux questions suivantes :

1.5.1 Oral

- Quelles connaissances et représentations les étudiants ont-ils de la norme du français oral québécois?
- Quelle valeur attribuent-ils à la communication orale et à la norme?
- Quel intérêt manifestent-ils pour la langue et pour l'oral?
- Quelles sont leurs habitudes linguistiques?
- Quelle perception ont-ils du rôle de modèle linguistique de l'enseignant?
- Quelle évaluation font-ils de leurs compétences en communication orale?
- Quels sont leurs facteurs de motivation à l'égard du développement de leurs compétences en communication orale?

1.5.2 Culture

- Quelle représentation ont-ils de la culture?
- Quelle valeur attribuent-ils à la culture?
- Quelles sont leurs pratiques culturelles?
- Quelle perception ont-ils du rôle de médiateur culturel de l'enseignant?
- Quelle évaluation font-ils de leurs compétences culturelles?

1.5.3 Didactique de l'oral dans une approche culturelle

- Quelle représentation ont-ils des objectifs de la didactique de l'oral?
- Quelles thématiques culturelles associent-ils à l'oral?
- Quelles activités imaginent-ils pour enseigner l'oral dans une approche culturelle?

1.6 Pertinence de la recherche

Nous estimons que cette recherche est pertinente et utile à la fois sur le plan social et sur le plan scientifique.

1.6.1 Pertinence sociale

Sur le plan social, nous considérons que ce sont non seulement les maîtres et leurs élèves qui en bénéficieront, mais aussi la société québécoise en général.

1.6.1.1 Maîtres

Ainsi, en exigeant que les enseignants possèdent une maîtrise « inconditionnelle » de la langue parlée et écrite, qu'ils constituent des modèles linguistiques aux yeux de leurs élèves et qu'ils agissent à titre de médiateurs culturels, le ministère de l'Éducation (2001b) répond en fait aux attentes de la société québécoise (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001; De Villers, 1996).

Nous avons vu cependant que les futurs enseignants maîtrisent peu le français oral standard et qu'ils semblent avoir des résistances à employer une langue de qualité. Nous avons vu aussi quelles sont les préoccupations et les attentes du ministère de l'Éducation du Québec et de l'ensemble de la société québécoise à l'égard de la formation de maîtres cultivés, capables de s'exprimer en français oral soigné et d'accompagner les élèves dans leur acculturation. Nos travaux s'inscrivent dans la recherche de solutions à ces préoccupations et de réponses à ces attentes.

1.6.1.2 Élèves

Au contact d'enseignants maîtrisant une langue orale de qualité, les élèves auraient eux-mêmes de meilleures chances d'acquérir de bonnes compétences langagières en

oral, ce qui favoriserait leur développement comme personnes, apprenants, travailleurs et citoyens (Perrenoud, 1991; Saint-Pierre, 2001) de même que le développement de leurs compétences en lecture et en écriture (Lentin, Clesse, Hébrard et Jan, 1983; Zorman, 2000). Grâce à ces compétences et à un vocabulaire étendu, ils arriveraient aussi à mieux exprimer leur être intérieur, leurs émotions et leurs pensées et, en définitive, à construire leur identité (Chabanne et Bucheton, 2002). Ils bénéficieraient, de plus, d'un outil d'appropriation des savoirs qui leur serait utile non seulement pendant leur période d'apprentissage en milieu scolaire mais tout au long de leur vie, qu'il s'agisse de comprendre l'énoncé d'un problème de mathématique ou de saisir les enjeux sociaux, politiques ou environnementaux soulevés par un reportage diffusé à la télévision (Dolz et Schneuwly, 1998; Halté, 2005b).

De la même manière, la formation à l'oral et à l'oral standard préparerait mieux les élèves aux exigences du monde du travail actuel et futur, une société du savoir où l'information, les communications et les échanges internationaux occupent une place prépondérante (Conseil de la langue française, 1995; Hughes et Organisation de coopération et de développement économiques, 1994).

Enfin, ces compétences langagières leur ouvriraient les portes de l'exercice de la citoyenneté pour mieux faire valoir leurs idées, leurs opinions (Groupe de travail sur la réforme du curriculum et Inchauspé, 1997). Cela est d'autant plus vrai que les jeunes vivent dans un contexte de mondialisation où il y a simultanément un accroissement de la présence de la culture américaine et une intensification des échanges entre locuteurs francophones (Conseil de la langue française, 1995).

1.6.1.3 Société québécoise

Les enfants d'aujourd'hui étant évidemment les citoyens de demain, leurs compétences langagières en oral et en oral soigné influencent et influenceront l'évolution de la société québécoise. En étant de meilleurs locuteurs, soucieux de la qualité de leur langue, non seulement seraient-ils – au quotidien – des acteurs clés de sa vitalité, mais ils seraient aussi en mesure de faire entendre leur voix pour favoriser les

politiques et productions linguistiques et culturelles qui en soutiendraient l'essor. Forts de leur langue et de leur identité nationale bien assumées, les Québécois accueilleraient et intégreraient plus facilement les nouveaux arrivants en saluant la richesse de leur contribution à la société. Le Québec entier ne pourrait qu'y gagner (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001).

1.6.2 Pertinence scientifique

Dans le domaine de l'oral, de la culture et de leurs interrelations en didactique, les connaissances sur les compétences initiales des futurs maîtres sont encore très limitées et concernent surtout leurs compétences en expression orale, sur les plans phonétique, morphosyntaxique et lexical. Nous souhaitons contribuer par nos travaux à une description plus complète des caractéristiques des futurs maîtres à leur entrée en formation, qu'il s'agisse de leurs connaissances et représentations à l'égard de l'oral et de la culture, de la valeur qu'ils y accordent, de leurs pratiques et intérêts linguistiques et culturels, de leur perception du rôle de modèle linguistique et de médiateur culturel, de leur motivation à développer leurs compétences dans ces domaines ou encore de l'idée qu'ils se font de la didactique de l'oral dans une perspective culturelle.

1.7 Retombées prévisibles

Nous estimons que cette recherche aura des retombées positives sur les programmes de formation des maîtres, ainsi que sur les compétences des futurs maîtres et de leurs élèves.

1.7.1 Programmes de formation des maîtres

En dressant un portrait plus complet des compétences initiales des futurs maîtres, nous croyons en effet que leurs formateurs seront en mesure de leur offrir un enseignement mieux adapté à leurs besoins et, par conséquent, de travailler plus efficacement à combler leurs lacunes.

1.7.2 Compétences des futurs maîtres

Grâce à une formation mieux adaptée, les futurs maîtres pourront acquérir une meilleure connaissance d'eux-mêmes comme locuteurs et comme médiateurs culturels et, ultimement, de meilleures compétences en la matière. Idéalement, ils seront mieux disposés à l'égard du français oral standard et de la culture, plus enclins à accompagner leurs élèves dans leurs propres apprentissages et mieux outillés pour adopter une véritable approche culturelle de la didactique de l'oral.

1.7.3 Compétences des élèves

Si leurs enseignants reçoivent une formation mieux adaptée à leurs besoins et développent de meilleures compétences, nous postulons que les élèves seront en contact avec de meilleurs modèles linguistiques et de meilleurs médiateurs culturels et que, ultimement, ils pourraient acquérir aussi de meilleures compétences en communication orale pour interagir, apprendre et réfléchir (Chabanne et Bucheton, 2002; Halté, 2005a), une maîtrise supérieure du français oral québécois standard et une plus vaste culture.

1.8 Limites de la recherche

Elles sont au nombre de trois. Ainsi, quoique nous soyons consciente qu'on ne peut dissocier l'oral de la lecture et de l'écriture pour obtenir un portrait complet des compétences initiales des futurs maîtres, nous devons tout de même restreindre notre recherche à ce seul aspect. De la même manière, bien que la culture comporte de multiples facettes qu'on ne peut – encore une fois – véritablement dissocier les unes des autres, nous restreindrons tout de même notre étude à la culture liée à la langue orale. Enfin, un portrait des compétences initiales de futurs maîtres de français oral cultivés ne saurait être complet sans la prise en compte de leurs compétences langagières, de leurs compétences en didactique et en pédagogie, ainsi que de leurs capacités cognitives supérieures. Nous nous imposerons tout de même cette limite, faute de temps et d'espace.

2 CADRE CONCEPTUEL

Comme nous l'avons exposé au chapitre précédent, nous visons à cerner les compétences initiales des futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de l'oral, de la culture et de leurs interrelations en didactique, sur le plan de leurs ressources cognitives, affectives et métacognitives. Nous exposons dans ce chapitre les fondements conceptuels et théoriques qui guident notre action et notre réflexion.

Il convient de définir, dans un premier temps, la communication orale, ses particularités par rapport à l'écrit, de même que ses composantes linguistiques, discursives et communicatives. Nous examinons en outre les particularités du français oral québécois et décrivons la norme du français standard en fonction de laquelle nous avons vérifié les réponses des sujets de notre recherche.

Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur le concept de culture pour mettre en évidence les divers sens qu'il revêt et préciser les angles sous lesquels nous avons sondé les étudiants, autant en ce qui concerne leur propre conception de la culture que leurs pratiques culturelles.

Enfin, nous réunissons les deux concepts d'oral et de culture et en examinons les interrelations possibles, surtout en ce qui a trait à la didactique de l'oral dans une perspective culturelle.

Dans un autre ordre d'idées, nous examinons le concept de compétence de même que les différentes appellations des éléments qui constituent une compétence. Nous explicitons pourquoi nous avons choisi d'appeler ces éléments des *ressources* cognitives, affectives et métacognitives.

Nous faisons, pour terminer, le point sur les études menées antérieurement sur les étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire en ce qui a trait à

leurs compétences en communication orale, en culture et en didactique de l'oral dans une approche culturelle.

2.1 Communication orale

Communiquer à l'oral signifie, bien sûr, employer la langue pour s'exprimer. Cependant, cette langue orale est, sous plusieurs aspects, bien différente de la langue écrite. Elle est aussi bien différente d'un pays à l'autre, d'une époque à l'autre, d'un groupe social à l'autre et d'une situation de communication à l'autre. Ce sont à ces diverses facettes ou variations langagières que nous consacrons les pages suivantes.

2.1.1 Dimension linguistique

Avant d'esquisser brièvement en quoi consistent les dimensions discursive et communicative de l'expression orale, nous nous penchons sur la dimension linguistique de la langue, à laquelle nous accordons une grande place dans notre recherche. Voyons d'abord la place qu'occupe lui-même l'oral dans la communication humaine.

2.1.1.1 *L'oral, principal véhicule de la langue*

Même dans les cultures écrites comme la nôtre, c'est-à-dire dans les cultures qui connaissent l'écriture par opposition aux cultures qui ne la connaissent pas, la langue s'actualise principalement à l'oral. D'ailleurs, comme individus, nous apprenons à parler avant d'apprendre à écrire, tout comme les sociétés sont orales avant d'être écrites... si elles le deviennent jamais. En effet, on trouve encore aujourd'hui un grand nombre de cultures orales en Asie, en Océanie et en Afrique, et les langues orales sont largement supérieures en nombre aux langues écrites (Dubois et Lagane, 1973).

Quand on aborde la question de la langue orale, il est important de distinguer le langage parlé ou oral spontané (comme dans une conversation), l'oral médiatisé (l'oral enregistré sur un support quelconque comme l'oral à la radio ou le message d'accueil sur le répondeur) et, enfin, le langage oralisé qui est en fait un écrit oralisé

(le bulletin de nouvelles lu à la télévision ou le texte mémorisé par un acteur ou un étudiant) (Poitou, 2000; Rey-Debove, 1998).

Dans notre recherche, nous nous penchons sur l'oral qu'emploie généralement un enseignant à l'école, soit l'oral spontané. C'est le sens que nous attribuons désormais au mot *oral*. Si nous traitons d'un écrit oralisé, lorsqu'un enseignant lit un texte à haute voix pour raconter une histoire par exemple, nous le précisons.

2.1.1.2 *Oral et écrit*

Quoiqu'on utilise régulièrement les expressions « langue orale » et « langue écrite », l'oral et l'écrit constituent en fait les deux modalités d'une même langue. C'est pourquoi nous emploierons désormais le terme « oral » et non l'expression « langue orale ». Partageant des éléments linguistiques communs, l'oral et l'écrit se distinguent toutefois sans contredit par leur matériau de base (le son et la lettre), mais aussi par leurs conditions et modes de réalisation, par leurs productions, destinées respectivement à l'ouïe et à la vue (Blanche-Benveniste, 1997; Chafe, 1985), ainsi que par leur processus d'acquisition. Voyons immédiatement plus en détail de quoi il retourne.

L'oral¹ se réalise en effet en contexte, c'est-à-dire que les interlocuteurs sont face à face et que les référents sont présents. Ainsi, dire « le voici! » ne créera aucune confusion possible chez l'auditeur si le locuteur lui montre en même temps l'objet en question même s'il n'a pas été mentionné auparavant dans la conversation. Par exemple, la seule vue de son gâteau d'anniversaire permettra à l'auditeur de comprendre immédiatement ce que son vis-à-vis veut dire en s'écriant : « Le voici! ». L'écrit, pour sa part, prend place hors contexte, le destinataire étant absent de la situation de communication. L'écrivain, par exemple, peut imaginer s'adresser aux futurs lecteurs de son roman, mais ceux-ci ne sont pas présents quand il élabore son œuvre. Il doit donc préciser les référents, en l'occurrence, le gâteau dont il est question dans notre exemple. De plus, si l'oral se produit sans planification préalable

¹ N'oublions pas que nous traitons ici de l'oral spontané.

et sous forme dialogique, c'est-à-dire spontanément et lors d'un échange en temps réel, l'écrit fait généralement suite à une planification (les brouillons de l'auteur d'une lettre ou d'un roman, par exemple) et sous forme monologique (Riegel, Pellat et Rioul, 2004).

De plus, comme le locuteur construit son discours devant l'auditeur, il laisse paraître les ajustements à son message, sa recherche du mot juste et même ses réflexions métalinguistiques (« le mot m'échappe »). Il ne peut apporter de corrections que vers l'avant, dans le temps. Quant au rédacteur, qui prépare son message avant de le présenter au lecteur, il ne révèle pas la trace des modifications et ratures qu'il a faites en retournant en arrière, dans l'espace de son document. Voilà pourquoi l'oral peut apparaître comme un brouillon et l'écrit comme un produit fini. En effet, « la langue parlée laisse voir les étapes de sa confection » (Blanche-Benveniste, 1997 : 17).

Si l'on a souvent dévalorisé l'oral par rapport à l'écrit, supposément plus « achevé » plus « construit », c'est qu'on ne prenait pas en compte cette immédiateté qui fait partie intégrante de la communication orale (Blanche-Benveniste, 1997; Rey-Debove, 1998; Riegel *et al.*, 2004). Cette mauvaise réputation de l'oral tient aussi à la comparaison fréquente de productions appartenant à des registres différents, une conversation tenue en oral familier étant jugée à l'aune d'un texte littéraire, par exemple (Moreau et Meeus, 1989). Nous reviendrons plus loin sur la notion de registre de langue.

Pourtant, les productions orales présentent une complexité et une richesse qui n'ont rien à envier à l'écrit. Par exemple, l'oral offre dans certains cas une plus grande économie de moyens morphologiques comme dans *les vieilles petites rues* où il n'y a qu'une seule marque du pluriel alors que l'écrit en compte quatre. Sur le plan syntaxique, l'oral autorise l'enchâssement de plusieurs incises dans le discours principal sans que le locuteur ni l'auditeur ne perdent le fil. Enfin, certains traits prosodiques enrichissent la communication mais ne sont pas transposables à l'écrit (ce qui complexifie d'ailleurs l'étude de la langue parlée) (Blanche-Benveniste,

1997). Ainsi, on peut choisir la majuscule pour souligner un grand cri « AIE! » ou encore multiplier les points d'exclamation pour montrer une émotion intense « Aie!!!!!!!!!! ». Cependant, l'accent d'insistance, le changement de débit, la montée de la voix et le ton ironique ne peuvent être exprimés à l'écrit ni par la ponctuation ni par la graphie (Rey-Debove, 1998); les écrivains recourent alors à d'autres procédés : « insista-t-il », « répondit-il dans un souffle », « gronda-t-il » ou « dit-il d'un ton ironique ».

Les traits prosodiques constituent par ailleurs un bon exemple du caractère personnalisé de la production orale, intimement liée au locuteur au point où il ne voit pas toujours la nécessité de s'identifier (*allô! C'est moi!*), alors que l'écrit est généralement neutralisé par le texte imprimé (Rey-Debove, 1998). Par neutralisation, nous entendons la distance qui prend place entre l'œuvre et son auteur, distance encore plus fréquente aujourd'hui alors qu'on écrit de moins en moins à la main, la personnalité de l'auteur étant quelque peu estompée par le caractère imprimé.

Enfin, la dimension socio-affective est encore plus marquée à l'oral en raison de son processus d'acquisition. Comme il a appris à parler en milieu familial, avant d'entrer à l'école, le locuteur a le sentiment de savoir bien communiquer puisqu'il sait parler. En revanche, comme l'écrit s'apprend à l'école, celui-ci comporte une dimension sociale et normative qui en fait un objet plus neutre, plus éloigné de soi : on est conscient qu'il faut apprendre à lire et à écrire. Ces différences qui existent entre l'oral et l'écrit, sur le plan affectif, ont un impact sur leur enseignement et leur apprentissage (Halté, 2005b).

Voilà donc quelques-uns des éléments qui sont propres à l'oral tout en étant communs à toutes les langues, quelles qu'elles soient. Il convient maintenant de s'interroger sur les caractéristiques du français parlé, ici et maintenant, c'est-à-dire au Québec et à l'aube du XXI^e siècle.

2.1.1.3 Usages et norme

Depuis plusieurs décennies, nous assistons à de vifs débats sur la langue parlée au Québec. Journalistes, chroniqueurs, linguistes, gens de lettres, tout le monde – y compris, bien sûr, chaque Québécois – a une opinion sur la question et la défend farouchement. On s'en donne souvent à cœur joie pour dénoncer la faible qualité de la langue qui se détériorerait d'une génération à l'autre. Au fil des ans, on s'est d'ailleurs interrogé sur la langue que parlent ou devraient parler les Québécois : par exemple, s'agit-il du même français qu'on parle en France, d'un français qui nous est propre ou encore du joual (Cajolet-Laganière et Martel, 1995; Ouellon et Dolbec, 1999b)?

Pour répondre à la question, il faut d'abord se pencher sur les divers usages du français. La langue, en l'occurrence le français, est un système, non pas statique mais dynamique, que ses locuteurs font évoluer dans le temps (chronolecte), l'espace (régiolecte), en fonction de leur milieu social (sociolecte) et des situations de communication (registre) (Bibeau, 1977, 1978; Cajolet-Laganière et Martel, 1995; Calvet, 2002; Verreault, 1999).

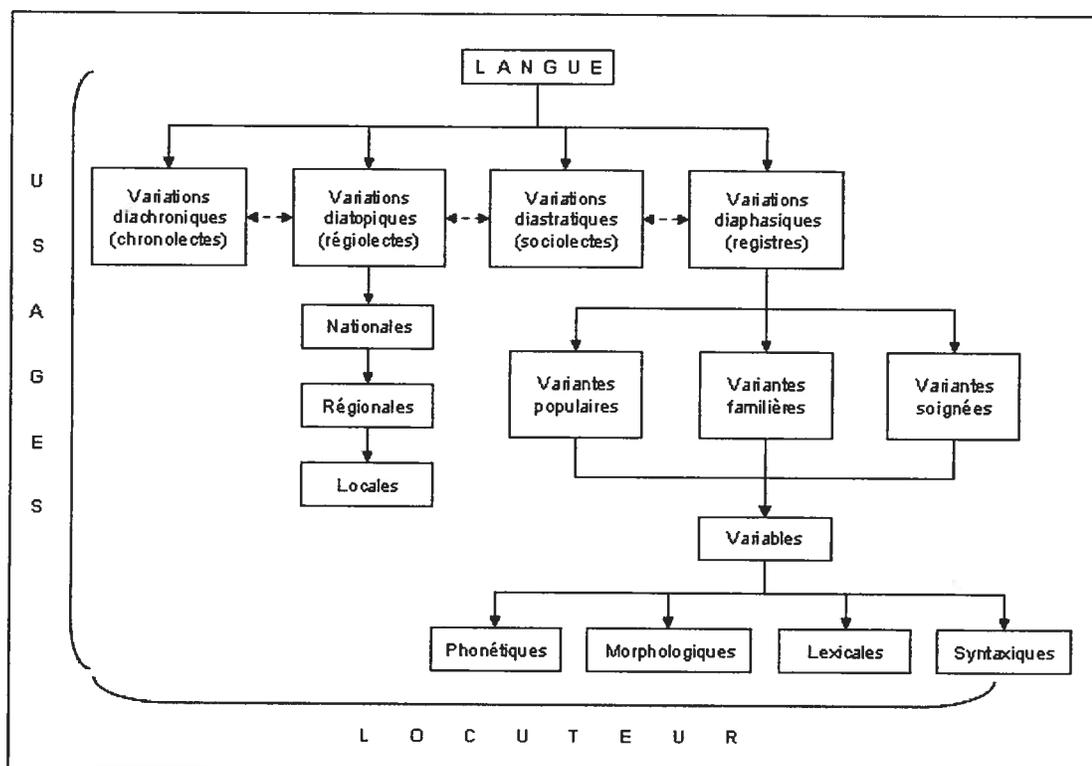
Ainsi, des mots usités par nos grands-parents, comme une *bombée* (contenu d'une bouilloire)², sont aujourd'hui tombés en désuétude alors que nous en avons créé d'autres, comme *courriel*, pour nommer de nouvelles réalités. Des québécoismes comme *tuque* évoquent les hivers froids « bien de chez nous » et les pompons couverts de neige qu'on ne trouve pas sur le *bonnet de laine* français. Par ailleurs, quiconque tente de s'intégrer dans un nouveau milieu sait qu'il existe des façons de dire les choses propres aux « initiés » : ces jours-ci, par exemple, les jeunes disent *c'est trop!* pour signifier combien une chose est formidable. Enfin, dans une entrevue de sélection, on ne parle pas à son employeur éventuel comme à son conjoint quand on fait la liste d'épicerie. Autant de variantes, autant d'usages. Certains mots ou

² Exemple tiré de Verreault (Verreault, 1999 : 29).

expressions semblent vieillies, d'autres exotiques, d'autres encore hermétiques ou déplacés (familiers ou précieux).

Examinons de plus près les registres de langue, qui varient en fonction des situations de communication. Pour simplifier, il y a le registre populaire comme le jargon des Québécois, l'argot des Parisiens ou le slang des Américains, le registre familier pour les communications privées et le registre standard pour les communications publiques (Corbeil, 1980, 1993; Perrenoud, 1991).

Figure 2-1. Langue, variations, variantes et variables linguistiques



© Mottet, 2006. Sources : Cajolet-Laganière et Martel, 1995; Calvet, 2002; Verreault, 1999.

Chaque registre présente des variantes sur les plans phonétique, morphologique, lexical et syntaxique. Ainsi, on dira *mon père est excédé* en registre standard et certains diront *mon paère* (diphthongaison à grande profondeur) *est tanné* en registre familier. Par ailleurs, certaines variantes passent tout bonnement inaperçues au Québec (comme les consonnes affriquées dans *tsu* et *dzur* et les voyelles relâchées dans *fille* et *flûte*), tandis que d'autres sont marquées ou stigmatisées socialement

(comme *moé* au lieu de *moi* ou *faque* au lieu de *ce qui fait que*) (Corbeil, 1993; Maurais, 1999).

Cette différenciation dans le traitement social des variantes, ou hiérarchisation des usages, amène l'ensemble des locuteurs d'une communauté à privilégier implicitement l'un des registres – en l'occurrence le registre standard – comme la norme des communications publiques (Brent, 1999; Maurais, 1999).

2.1.1.4 Débats sur la norme du français standard québécois

Se pose maintenant la question de la norme à privilégier au Québec. S'agit-il d'une norme commune à l'ensemble des locuteurs de la francophonie ou d'une norme propre aux locuteurs francophones québécois? Au cours des quinze ou vingt dernières années, la publication de dictionnaires québécois³ a contribué – si besoin en était – à alimenter la discussion. En janvier 2005, des linguistes ont encore échangé des propos polémistes dans le quotidien *Le Devoir*. On trouvait, d'une part, les tenants d'une seule norme pour l'ensemble de la francophonie comme Lionel Meney et Annette Paquot⁴ et, d'autre part, les aménagistes, c'est-à-dire ceux qui travaillent à l'élaboration d'une norme du français québécois comme Jean-Claude Corbeil, Claude Poirier, Hélène Cajólet-Laganière et Pierre Martel⁵.

À la même époque, dans deux articles publiés dans *Le Devoir*, De Villers (2005a; , 2005b) a cependant montré avec éloquence l'existence d'une norme réelle du français québécois. Après avoir analysé tous les articles publiés en 1997 dans *Le Devoir* et *Le Monde*, elle a établi que, parmi les 25 000 mots recensés dans chacun d'eux, 77 %

³ Comme le *Dictionnaire du français Plus* (Poirier, 1988) et le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (Boulanger et Rey, 1993).

⁴ Tous deux professeurs à l'Université Laval, le premier étant l'auteur du *Dictionnaire du québécois-français* (1999).

⁵ Respectivement linguiste et membre de l'Académie des lettres du Québec, professeur à l'Université Laval et directeur du Groupe de recherche Trésor de la langue française au Québec, les deux derniers étant professeurs à l'Université de Sherbrooke et co-directeurs du projet FRANQUS qui vise la rédaction d'un dictionnaire usuel du français standard en usage au Québec.

sont communs aux deux quotidiens⁶. Autrement dit, 23 % des mots ou expressions exclusivement employés par les journalistes du *Devoir* sont des québécismes : des québécismes de création (68 %) comme *acériculture*, d'emprunt à l'anglais⁷ et aux langues amérindiennes (13 %) comme *caucus* et *caribou* ou encore originaires du fonds français, c'est-à-dire des archaïsmes (8 %) comme *achalandé*. Les autres mots et expressions (11 %) sont des termes spécialisés que les journalistes du *Monde* n'ont pas utilisés en raison des thèmes abordés dans leurs articles.

2.1.1.5 Consensus sur la norme

À la lumière de cette étude et des travaux menés notamment par les chercheurs dont il a été question plus haut, nous nous rangeons aux côtés des aménagistes et retenons cette proposition adoptée par les membres de l'Association québécoise des professeurs de français (1977 : 11) :

« Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle. »

Ainsi, il ne s'agit pas de dénigrer la langue familière des Québécois, mais bien de valoriser l'enseignement et l'emploi d'une langue orale standard, dans les situations de communication publique ou formelle (Alvarez, 1977).

« L'école a pour mission d'amener les élèves à la maîtrise de la langue standard en langue parlée et en langue écrite. Il ne s'agit pas de condamner les usages non standard, mais de leur opposer la connaissance et l'utilisation naturelle des usages standard. En fait, l'école a pour objectif de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de

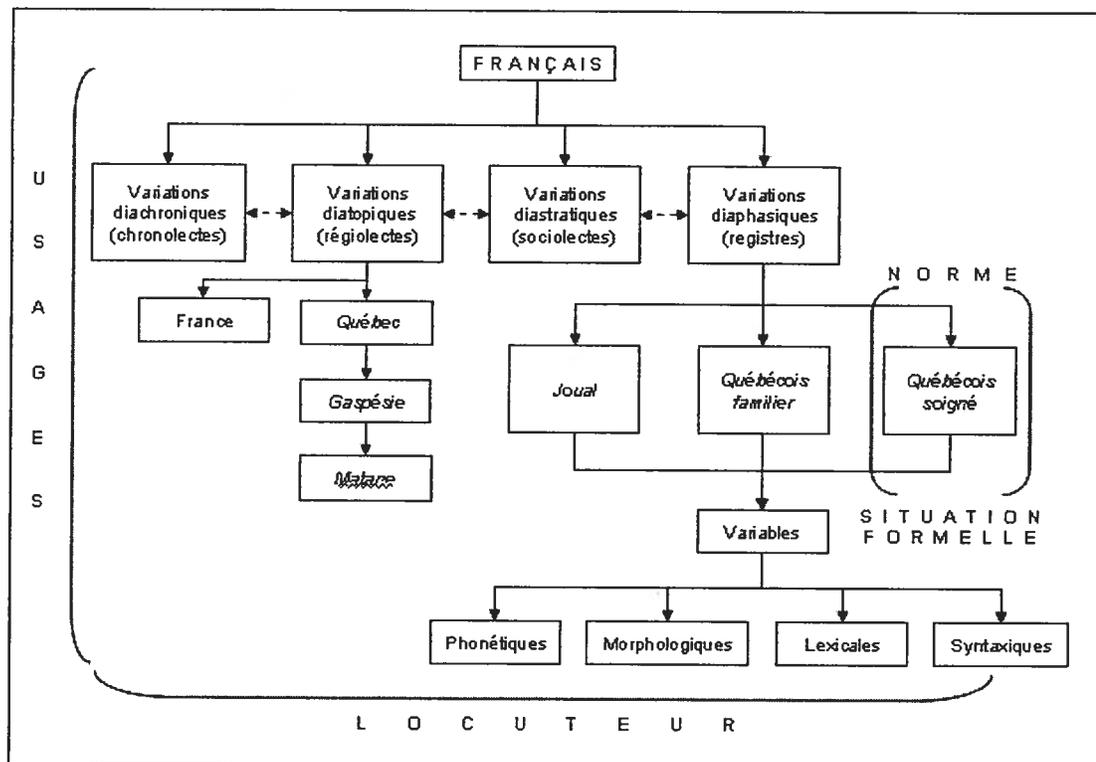
⁶ L'auteure explique qu'en fait ce pourcentage pourrait s'élever à 85 % si on excluait différents mots comme ceux qui sont suffixés à partir d'un toponyme (comme *lavallois*) ou d'un patronyme (comme *jospinien*).

⁷ Soulignons que l'auteure relève aussi de nombreux faux-amis et calques (emprunts sémantiques et syntaxiques critiqués) dont l'emploi est très fréquent chez les journalistes québécois comme *éligible* au sens d'*admissible*.

passer d'un registre à un autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite. » (Corbeil, 1993 : 28)

Les autorités ministérielles s'attendent que les futurs maîtres emploient une langue de qualité, que Ouellon et Dolbec (1999a : 6) décrivent comme « une langue qui permet d'avoir accès à toutes les facettes de la connaissance et au plus large éventail de possibilités de communication, une langue qui permet d'exprimer clairement sa pensée, de la nuancer, tant à l'oral qu'à l'écrit. »

Figure 2-2. Usages et norme du français oral québécois standard



© Mottet, 2006. Sources : Bibeau, 1977, 1978; Cajole-Laganière et Martel, 1995; Corbeil, 1980, 1993; Ostiguy et Tousignant, 1993; Verreault, 1999.

Ce français de qualité montre des particularités linguistiques québécoises. C'est ce que nous appellerons indifféremment le français oral soigné, standard ou soutenu.

Soulignons à titre indicatif que, même s'il n'existe pas de norme prescriptive officielle du français oral québécois en situation de communication formelle, la

langue des lecteurs de nouvelles de Radio-Canada, qui pourrait représenter à quelques nuances près ce français soutenu, notamment s'il n'était un écrit oralisé (Gervais *et al.*, 2001), constitue aussi un modèle de référence pour 44 % des Québécois francophones (Ouellon et Dolbec, 1999a).

2.1.1.6 En résumé

Nous traitons dans notre recherche de l'oral spontané qu'on trouve, par exemple, dans les conversations ou encore qu'un enseignant emploie en classe. Quoique l'oral et l'écrit soient les deux modalités d'une même langue, l'oral se caractérise notamment par ses conditions de production dont l'immédiateté laisse paraître les traces du processus d'expression. Tout comme l'écrit, l'oral présente par ailleurs des variations temporelles, géographiques, sociales et pragmatiques, ces dernières étant liées à la situation de communication. La norme du français québécois que nous retenons est la langue d'ici, socialement valorisée pour les situations formelles de communication.

2.1.2 Dimensions discursive et communicative

Nous avons exposé quelques caractéristiques de la langue orale et de la norme du français oral québécois standard. Cependant, une communication orale de qualité comporte d'autres dimensions dont nous avons peu fait état jusqu'à présent.

En effet, bien maîtriser la communication orale signifie être capable de prendre la parole dans des situations variées d'interaction pour partager ses connaissances du monde, de soi et des autres (Gervais, 2000b). Ainsi, un bon communicateur prend en compte les contextes extrinsèque et intrinsèque de la communication. Le contenu extrinsèque aux interlocuteurs est constitué du canal de communication (voix et air ou câble de télécommunication analogique ou numérique), du type d'interaction (monologue ou dialogue), des circonstances de temps et de lieux, du caractère informel de la situation autorisant un registre familier ou du caractère formel de celle-ci requérant un registre standard, ainsi que du contenu réel ou fictionnel du message. Pour ce qui concerne le contenu intrinsèque aux interlocuteurs, il s'agit du code choisi pour communiquer (la langue), des intentions de communication ou types de discours (phatique, expressif, informatif, métalinguistique, etc.), des caractéristiques

des interlocuteurs (âge, langue maternelle, surdité, etc.), de la rétroaction interne physiologique du locuteur (Chase, 1963), de la rétroaction interne métacognitive du locuteur (Érard, 1998) et de la rétroaction externe de l'auditeur (Gervais, 2000a; Mucchielli, 1988).

Par conséquent, outre les aspects linguistiques dont nous avons déjà traité, les aspects prosodiques, discursifs et non verbaux font aussi partie des compétences à acquérir en communication orale. Le débit, le rythme, le volume et l'intonation de la voix participent à la communication. Savoir organiser son discours en circonscrivant bien son sujet et en l'adaptant à ses interlocuteurs et au contenu de son message est essentiel. N'oublions pas le langage non verbal : attitudes, gestes, regards, mimiques et posture, qui peut soutenir ou contredire le message verbal et influencer la communication (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998).

2.1.3 En résumé

La communication orale met en œuvre un ensemble de compétences complexes qui incluent la maîtrise du français oral standard dans un discours pertinent et cohérent de même que l'usage approprié des traits prosodiques et du langage non verbal.

Cependant, on ne saurait examiner la question de la communication orale sans nous attarder à l'expression et à la communication chez l'individu comme personne et comme membre d'une société, d'une culture. C'est ce dont nous traitons maintenant.

2.2 Culture

Depuis près de 250 ans, vivant dans un environnement majoritairement anglophone, les Québécois défendent avec opiniâtreté leur langue dont la transmission est assurée d'une génération à l'autre par leurs institutions familiales, sociales et culturelles (Ministère de la Culture et des Communications, 1996).

Quels liens existe-t-il justement entre culture et langue? Faut-il les prendre en compte en didactique de la communication orale en formation des maîtres et en éducation préscolaire et enseignement primaire? Et, si oui, comment?

Pour y répondre, nous nous interrogeons d'abord sur la signification – ou plutôt les significations – que revêt le mot culture. Nous serons ensuite en mesure d'examiner les liens qui existent entre culture et communication orale.

Qu'est-ce que la culture? S'agit-il des connaissances d'un individu, de ses facultés intellectuelles, des valeurs d'un peuple, de son patrimoine, des grandes œuvres de l'humanité? Le mot culture est sans aucun doute un terme polysémique, que nous allons maintenant examiner dans ses différentes acceptions.

2.2.1 Culture comme objet

Voyons d'abord les sens que peuvent prendre le concept de « culture » comme ensemble des objets créés par l'être humain pour répondre à ses besoins ou encore à ses questions.

2.2.1.1 Culture première

On peut d'abord considérer la culture sous l'angle anthropologique ou ethnologique. C'est la culture que nous intériorisons sans nous en rendre compte, à compter de notre naissance et au fil des jours, et qui fait que nous appartenons à une société bien précise. La culture est un système composé de nos coutumes, lois, mœurs, attitudes, comportements, croyances et techniques, sans oublier notre langue; bref, de tout ce qui caractérise les activités humaines d'une société donnée (Kambouchner, 1995). Nous l'acquérons par l'intermédiaire d'institutions sociales comme la famille, l'école et les médias (M. Tardif et Mujawamariya, 2002). Dumont (1994; , 1969) l'appelle la culture première ou la culture comme milieu.

2.2.1.2 Culture seconde

La culture est aussi « l'ensemble des oeuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même » (Gauthier, 2001 : 24). Il s'agit alors autant d'œuvres scientifiques que littéraires ou artistiques, produites par des êtres humains qui ont ainsi tenté de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivaient. C'est la culture seconde ou culture comme horizon de Dumont (1994; , 1969), qui implique aussi une distanciation à l'égard de la culture première. La culture seconde s'acquiert

notamment à l'école, où l'on apprend à se familiariser avec les œuvres culturelles. L'école et les maîtres ont alors pour rôle d'accompagner les élèves dans leur distanciation progressive ou objectivation progressive de la culture première (Gauthier, 2001) pour accéder à la culture seconde (Dumont, 1969), sans toutefois renier la première.

2.2.1.3 Culture comme idéal à atteindre

Par ailleurs, on peut envisager la culture comme « l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit « cultivé », c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives », qui constitue un idéal d'individu cultivé (Forquin, 1996 : 9). Prenant appui sur cette définition, nous dirons que la distanciation de la culture première requiert la mise à contribution de capacités cognitives supérieures, soit d'analyse, de synthèse et d'évaluation (Bloom et Krathwohl, 1956).

2.2.2 Culture comme rapport

Au-delà de la connaissance des objets culturels et du développement de capacités cognitives, la culture, c'est aussi le rapport qu'on développe au savoir et, en définitive, au monde, à autrui et à soi (Charlot, 1997).

Développer notre rapport à la culture, c'est développer le plaisir d'apprendre, la curiosité, c'est avoir envie d'aller plus loin, de savoir d'où l'on vient pour mieux savoir – peut-être – où l'on va. C'est acquérir un rapport au savoir qui conditionne notre identité, qui nous donne le sentiment de nous rattacher à l'humanité tout entière et – peut-être – de mieux nous connaître comme être humain tout en affirmant ce qui nous est personnel, qu'il s'agisse de nos réflexions les plus intimes ou de nos rapports avec autrui. Avoir de la culture, c'est nous rattacher à la société où nous vivons, avec ses préoccupations philosophiques, technologiques et culturelles, sans oublier les préoccupations langagières, c'est trouver notre place dans le monde que nous habitons et c'est y prendre notre place, comme créateur, comme acteur et comme critique. C'est aussi déterminer nos rapports à l'autre, pour mieux nous comprendre et pour mieux le comprendre et l'accueillir, comme locuteur francophone ou allophone,

Québécois « de souche » ou immigrant, Québécois d'hier ou d'aujourd'hui, citoyen d'ici ou d'ailleurs (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001; Groupe conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec et Arpin, 2000; D. Simard, 2002).

2.2.3 En résumé

Nous retenons les quatre acceptions du terme culture : 1. la culture comme objet : a) culture première ou culture au sens ethnologique à propos d'une société donnée; b) culture seconde, constituée des œuvres de la société et de l'humanité tout entière; c) culture comme idéal à atteindre par l'individu; et 2. la culture comme rapport au savoir, au monde, à autrui et à soi.

2.3 Culture et communication orale

Voyons maintenant quelles relations nous pouvons établir entre, d'une part, chacune des significations que nous avons retenues pour la culture et, d'autre part, la communication orale telle que nous l'avons définie, en particulier au regard de la norme du français oral québécois standard. Bien sûr, quel que soit le sens attribué au mot culture, c'est la culture dans son ensemble qui est lié à la langue parlée. Cependant, pour les fins de notre recherche, nous donnons des exemples qui sont particulièrement liés à l'oral.

2.3.1 Culture comme objet et communication orale

Comme nous l'avons précisé plus haut, la culture comme objet comporte deux volets, soit la culture première et la culture seconde.

2.3.1.1 Culture première et communication orale

Examinons d'abord les liens qu'entretiennent la culture et la langue dans la perspective ethnologique :

« On peut d'abord traiter le langage comme un produit de la culture : une langue, en usage dans une société, reflète la culture générale de la population. Mais en un autre sens, le langage est une partie de la culture; il constitue un de ses éléments, parmi d'autres. » (Lévi-Strauss, 1974 : 78)

Que nous apprend ce passage d'*Anthropologie structurale* sur les relations entre langue et culture québécoises? Notre langue est un *produit* de l'histoire et de la culture du Québec. D'abord colonie française, puis anglaise, le Québec est un proche voisin du Canada anglais et des États-Unis dont la domination linguistique et culturelle mondiale est largement reconnue (Ministère de la Culture et des Communications, 1996).

Le Québécois ne parle ni le français de France ni l'anglais : sa langue est le résultat d'une cohabitation des deux cultures au sein d'une seule, enrichie de ce mélange linguistique et culturel (Lévi-Strauss, 1987) et forte de la détermination de son peuple à en assurer l'avenir. En sont témoins, d'une part, les formes phonétiques et lexicales qui ont survécu depuis le XVIIIe siècle aux diverses dominations et à la coupure d'avec la mère patrie (Leclerc, 1989) et, d'autre part, la vitalité de la terminologie, née au Québec dans un contexte de bilinguisme, devant laquelle s'inclinent même parfois nos cousins français (Dubuc, 2001). Grâce à cette activité terminologique, les Québécois savent en effet nommer en français des réalités qui font partie du langage courant et des langues de spécialité, mais qui ont été créées en anglais, soit aux États-Unis ou ailleurs dans le monde (De Villers, 2002).

Au regard du présent et de l'avenir, le français est « le ciment de la société québécoise » et « l'assise de [son] identité culturelle et nationale » (Ministère de la Culture et des Communications, 1996 : 33) qui permet aux Québécois d'évoluer en continuité avec leur histoire tout en demeurant vigilants face aux influences externes comme la prédominance mondiale de l'anglais dans le paysage médiatique et culturel (Beaudoin, 2004) de même que dans le commerce et la technologie (Auger, 2005; Brent, 1999). L'arrivée des immigrants contribue aussi à transformer la culture québécoise dans plusieurs domaines, notamment le milieu scolaire. La Commission scolaire de Montréal (2006) indique ainsi que sa population étudiante est composée d'élèves parlant plus de 150 langues maternelles et provenant de plus de 180 pays, ce qui signifie que près de 50 % des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. C'est dire que, dans les écoles comme dans la société québécoise en

général, il faut maintenir un équilibre entre, d'une part, la préservation et la valorisation de la langue et de la culture québécoises et, d'autre part, l'ouverture aux langues et cultures des immigrants.

Par ailleurs, Lévi-Strauss souligne (1974 : 78) : « (...) on peut aussi traiter le langage comme *condition* de la culture, (...) diachronique, puisque c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe; on instruit, on éduque l'enfant par la parole (...) ». Chaque enfant arrive en effet à l'école avec la langue qu'il a apprise dans son milieu et grâce à laquelle il s'est familiarisé avec sa culture première.

2.3.1.2 Culture seconde et communication orale

Comme l'écrivait Lévi-Strauss (1974), notre langue est cependant aussi une *partie* de notre culture, dont il nous faut connaître, apprécier et respecter les traditions, qui nous définissent comme collectivité et comme individu et nous aident à comprendre les origines et l'évolution du français oral québécois. La langue, écrit Arpin (2001 : 40), « est le premier bien à conserver, la base et le constituant du patrimoine culturel, le moyen essentiel d'expression de notre société en même temps qu'un instrument d'ouverture au monde et de la circulation libre des biens et des personnes. » La culture seconde nous garde en effet en contact avec les questions existentielles, sociales et culturelles qu'ont soulevées ceux qui nous ont précédés et qui enrichissent notre réflexion sur nous-même comme individu, société et culture (Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001).

Nous pouvons par ailleurs établir un parallèle entre, d'une part, oral familier et culture première et, d'autre part, oral standard et culture seconde. De la même manière que l'acquisition de la culture seconde ne suppose pas la mise au rebut de la culture première mais plutôt sa mise à distance, il nous semble que l'apprentissage de l'oral standard suppose une mise à distance de l'oral familier, tout empreinte de respect cependant. Comme très peu d'élèves, en particulier les enfants provenant des milieux populaires ou allophones, maîtrisent la norme du français oral québécois

standard à leur entrée à l'école, cette dernière a le devoir – notamment dans une perspective démocratique – de la leur enseigner (Alvarez, 1977; Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001; Québec (Province). Conseil de la langue française et Prujiner, 1998). De plus, apprendre l'histoire de sa langue, les conditions, caractéristiques et enjeux de son évolution de même que les attitudes linguistiques associées aux variations langagières nous semble indispensable, d'une part, pour pleinement apprécier la valeur de sa langue et, d'autre part, pour se situer comme individu et comme membre d'une communauté (D. Simard et Côté, 2005).

Évidemment, il y a aussi les objets culturels qu'il faut apprendre à connaître, à évaluer dans leur contexte et à apprécier (Le Pailleur, 2001). Commençons par la littérature puisque l'oral et l'écrit, comme nous l'avons expliqué plus haut, sont les deux modalités d'une même langue et que la maîtrise de l'un influence la maîtrise de l'autre (Lentin *et al.*, 1983). Continuons avec les arts qui comportent une dimension orale comme le théâtre, la chanson, la poésie et le conte, sans oublier les médias où la parole est présente comme au cinéma, à la radio, à la télévision et maintenant dans Internet. N'oublions pas non plus les traditions orales toujours vivaces grâce au patrimoine vivant (festivals de conteurs, etc.), non plus que le patrimoine linguistique (archives sonores) et le patrimoine audiovisuel (films, vidéos, télévision, théâtre) (Groupe conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec et Arpin, 2000). Enfin, soulignons que notre culture seconde est constituée non seulement d'œuvres culturelles à dimension orale du Québec, mais aussi de la francophonie et du monde entier.

2.3.1.3 Culture comme idéal à atteindre et communication orale

Au Québec, outre la connaissance de la culture première et de la culture seconde, on s'attend qu'un esprit cultivé maîtrise la norme du français oral standard et les différentes dimensions de la communication orale, tout en pouvant miser sur ses capacités cognitives supérieures pour apprécier sa langue et les grandes œuvres à dimension orale de sa culture. Il y a ainsi un lien entre maîtrise de la langue et maîtrise des capacités intellectuelles de l'esprit cultivé (Arpin, 1997, 2001).

Nous reviendrons sur ce sujet lorsque nous aborderons les compétences requises chez les futurs maîtres pour qu'ils s'acquittent adéquatement de leurs fonctions.

2.3.2 Culture comme rapport et communication orale

La maîtrise de la langue et notre rapport à elle, c'est-à-dire la curiosité, le goût et le plaisir qu'on éprouve à son égard, seraient-ils un indice de notre rapport au savoir?

Dumont semble le croire :

« J'ai le sentiment que cette déficience de la langue de nos étudiants est un phénomène très grave qui relève probablement de facteurs autres que linguistiques. Nous sommes confrontés à une maladie à l'état endémique, à une véritable gangrène de la culture, qui existe probablement depuis longtemps et dont on ne connaît pas la cause. (...) Le problème n'est pas dans l'orthographe ni même dans la syntaxe. Il est beaucoup plus profond : il est dans la mentalité et dans la culture des individus. » *De la culture appelée québécoise. Entrevue avec Fernand Dumont* (Boivin et Dubé, 1994 : 65).

Un meilleur rapport à la culture entraînerait-il un meilleur rapport à la langue? Il y a là tout un champ d'investigation possible que nous ne pouvons qu'effleurer dans notre recherche.

2.3.3 En résumé

Après avoir décrit les composantes d'une communication orale de qualité, nous avons examiné les relations entre communication orale et culture à la lumière des quatre acceptions retenues pour ce dernier concept. Nous avons constaté que la langue est à la fois un produit, une partie et une condition de la culture. L'acquisition du français oral standard, pour sa part, requiert une mise à distance respectueuse de la langue familière et doit se faire à l'école, dans une perspective démocratique. À la connaissance et à l'appréciation des objets culturels, il faut ajouter l'histoire et l'évolution de la langue parmi les apprentissages à faire à l'école. Enfin, il faudrait examiner l'idée que, derrière les lacunes langagières des jeunes et des étudiants maîtres, se profilent peut-être avant tout des facteurs liés au rapport à la culture.

2.4 Compétence

Nous avons vu jusqu'à présent en quoi consistent l'oral, la culture et leurs interrelations. Nous avons également vu, dans le premier chapitre, que la société attend des enseignants qu'ils soient des modèles linguistiques et des médiateurs culturels.

Pour être en mesure d'assumer pleinement ces rôles, il va de soi que les enseignants doivent être solidement formés. De quelle formation s'agit-il? Outre la didactique de l'oral et la pédagogie⁸, il leur faut sûrement bien connaître la langue, l'oral, la communication orale, la littérature et les objets culturels à dimension orale. Cependant, ces connaissances sont-elles suffisantes?

À notre sens, il leur faut aussi développer de solides compétences professionnelles qui leur permettront d'agir adéquatement dans diverses situations complexes de leur vie professionnelle. Il s'agira de familiariser de jeunes élèves, de quelque origine sociale, linguistique ou culturelle que ce soit, au français oral standard. Il s'agira aussi de faire connaître le patrimoine culturel québécois, francophone et mondial aux élèves et, surtout, de semer chez eux le désir de découvrir ce patrimoine et de susciter chez eux le développement des capacités nécessaires pour l'évaluer et l'apprécier. Il s'agira aussi de proposer à leurs élèves de riches situations d'apprentissage où ceux-ci pourront, à partir de leurs propres savoirs, en construire d'autres : exprimer clairement leurs points de vue et leurs émotions ou encore élaborer leurs stratégies pour mieux maîtriser la communication orale. Il s'agira enfin de transmettre, par l'exemple, des valeurs de respect à l'égard de sa propre langue et de sa propre culture, comme de celles des autres.

⁸ On peut en effet affirmer schématiquement que la pédagogie définit des *méthodes*, des *démarches* qui permettent de guider l'élève dans des *apprentissages* variés... et l'on parle par exemple de « pédagogie différenciée » ou de « pédagogie par objectif ». La didactique, quant à elle, s'affirme davantage comme une réflexion sur ce que l'on nomme les « savoirs savants » et la *façon de les transposer* – pour tout ou partie – *afin de les rendre accessibles aux élèves* (Chevrel et Weiland, 1989).

Ce n'est pas une mince tâche. Les enseignants ne seront en mesure de l'accomplir qu'à la condition qu'ils posséderont eux-mêmes ces connaissances, ces désirs, ces capacités, ces stratégies et ces valeurs.

Voilà pourquoi nous adhérons au concept de *compétence professionnelle* chez les enseignants. Au-delà d'une accumulation de connaissances et au-delà du « talent naturel » et de la « vocation », il est nécessaire de développer explicitement chez eux des compétences qui leur permettront de s'acquitter de leur tâche et de leur rôle.

2.4.1 Concept de compétence

Qu'est-ce qu'une compétence? Les définitions sont nombreuses. En voici quelques-unes :

« Ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction, une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal. » (Hainaut, 1988 : 472)

« Une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance). » (Gillet, 1991 : 68)

« savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné » (Meirieu, 1991 : 181)

« capacité, pour l'élève, de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel spontanément à des ressources qui lui sont extérieures dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille » (Le Boterf, 1994 : 34)

« Une compétence est un savoir-mobiliser. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources - savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes - pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. » (Perrenoud, 1996 : 30)

« capacité stable d'action immédiate et efficace dans un domaine d'activité, fondée sur un ensemble intégré et pertinent de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs » (Laliberté et Dorais, 1999 : 22)

« savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources » (J. Tardif, 2003 : 37)

Examinons les principales composantes de ces définitions dans le tableau 2-1 dont le format est tiré de Jonnaert⁹ (2002 : 31).

Tableau 2-1. Comparaison des définitions du concept de compétence

Une compétence	D'Hainaut (1988)	Gillet (1991)	Meirieu (1991)	Le Boterf (1994)	Perrenoud (1996)	Laliberté et Dorais (1999)	Tardif (2003)
fait référence à un ensemble d'éléments	savoirs, savoir-faire et savoir-être	système de connaissances conceptuelles et procédurales	savoir identifié	ses propres ressources ou (...) des ressources qui lui sont extérieures	savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes	connaissances, habiletés, attitudes et valeurs	variété de ressources
que le sujet peut mobiliser	(non précisé)	organisées en schémas opératoires	mettant en jeu	mobiliser (...) ou (...) faire appel spontanément à	savoir-mobiliser	capacité stable d'action immédiate	mobilisation et utilisation
pour traiter une situation	exercer un rôle, une fonction, une activité	à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution	dans un champ notionnel ou disciplinaire donné	dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille	faire face (...) à des situations complexes et inédites	dans un domaine d'activité	savoir-agir complexe
avec succès	convenablement	par une action efficace	(non précisé)	(non précisé)	efficacement	efficace	efficace

© Mottet, 2006. Source : Joannert (2002)

⁹ Nous reprenons aussi en partie son analyse des définitions de D'Hainaut et de Gillet.

Nous trouvons dans ces définitions des constantes que nous résumons ainsi : la compétence est la capacité à mettre en œuvre efficacement un ensemble de ressources dans une situation donnée.

Ces ressources peuvent être de divers ordres : si Meirieu (1999) évoque simplement un savoir identifié, il s'agit de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être selon D'Hainaut (1988). Perrenoud (1996) reprend les concepts de savoirs et savoir-faire auxquels il ajoute des schèmes d'évaluation et d'action, des outils et des attitudes. Laliberté et Dorais (1999) parlent plutôt de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. Pour leur part, Gillet (1991) retient les connaissances conceptuelles et procédurales et Le Boterf (1994), les ressources propres au sujet et les ressources extérieures à celui-ci. Quant à Tardif (2003), s'il est dans cette définition le plus général ou le plus englobant, il se réfère généralement aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (1992).

Outre les ressources extérieures au sujet, ces auteurs visent deux domaines : le domaine cognitif (les savoirs, connaissances, connaissances conceptuelles ou connaissances déclaratives ainsi que le savoir-faire, les habiletés, schèmes d'évaluation et d'action, connaissances procédurales ou conditionnelles) et le domaine affectif (savoir-être, attitudes, valeurs). Notons que le domaine psychomoteur est absent de ces définitions, mais là n'est pas notre propos en didactique de l'oral dans une approche culturelle.

Cependant, il y a un autre domaine que nous souhaitons inclure dans notre définition, soit le domaine métacognitif, car cette dimension réflexive ne saurait, à notre avis, être absente des compétences professionnelles d'un enseignant. De plus, de nombreuses recherches ont montré que la maîtrise de stratégies métacognitives est un facteur de réussite scolaire (J. Tardif, 1992).

Voilà pourquoi, dans le contexte de notre recherche, nous retenons qu'une compétence est la mise en œuvre efficace d'un ensemble de ressources cognitives,

affectives et métacognitives dans une situation donnée. Nous allons maintenant préciser en quoi consistent ces ressources.

2.4.2 Ressources cognitives

Nous regroupons sous le domaine cognitif l'ensemble des éléments qui font appel à l'intellect (Bloom et Krathwohl, 1956; Burns, 1975; E. D. Gagné, 1985). Nous nous intéressons plus particulièrement aux concepts de *représentation* et de *capacité cognitive*.

2.4.2.1 Représentation

Avant même qu'on lui propose un apprentissage à réaliser, chaque individu s'est fait une idée, plus ou moins juste, plus ou moins personnelle, du monde qui l'entoure. Cette idée découle à la fois d'une construction mentale personnelle – une représentation individuelle (Mannoni, 1998) – et de « ce que l'on a coutume d'appeler la *connaissance de sens commun* ou encore la *pensée naturelle*, par opposition à la pensée scientifique » (Jodelet, 2003 : 361) – une représentation sociale. La représentation résulte donc de l'expérience individuelle du sujet et de l'expérience collective de la société dans laquelle il vit, comme l'histoire ou la culture. Enfin, c'est grâce à ses représentations que l'individu comprend son environnement et qu'il lui donne un sens, et c'est en fonction d'elles qu'il choisit comment évoluer dans celui-ci (Mannoni, 1998).

Au moment d'un apprentissage, l'individu confronte les nouvelles connaissances, les nouveaux savoirs à acquérir à ses représentations de la réalité. Or, des chercheurs ont montré que les représentations peuvent « résister » à l'apprentissage (Giordan et Vecchi, 1987) et qu'il faut par conséquent absolument les prendre en compte dans l'enseignement pour permettre à l'apprenant de s'en détacher et d'acquérir des savoirs. Voilà pourquoi nous nous penchons sur les représentations des étudiants maîtres : nous voulons bien cerner leurs représentations individuelles et sociales à l'égard de la communication orale et de la culture afin de proposer des interventions pédagogiques mieux adaptées.

Par ailleurs, si les représentations comportent une dimension cognitive, elles sont aussi liées à l'affectivité de l'apprenant. Ainsi, une attitude linguistique, comme celle qui consiste à juger que la manière de parler d'un interlocuteur est vulgaire ou précieuse, est étroitement associée aux représentations (Lafontaine, 1986). D'autres dimensions affectives comme la valeur attribuée à une idée ou l'intérêt pour une activité le sont aussi. Cependant, nous réservons le vocable *représentation* aux connaissances vraies ou fausses des apprenants (*parler en français standard exige de prononcer tous les ne dans une phrase négative*) et d'examiner en détail certaines dimensions affectives de l'apprenant comme la *valeur*, l'*intérêt*, l'*anxiété*, l'*attribution causale* et l'*attitude linguistique* dans la section intitulée *Ressources affectives*.

2.4.2.2 Capacité cognitive

Par ailleurs, en ce qui concerne les ressources cognitives, Bloom (1956) organise les capacités intellectuelles ou cognitives en six niveaux : 1. la connaissance; 2. la compréhension; 3. l'application; 4. l'analyse; 5. la synthèse et 6. l'évaluation. Le premier, la connaissance, concerne strictement l'acquisition élémentaire de connaissances comme la capacité à se rappeler un fait ou une définition. La compréhension renvoie à une appréhension intellectuelle minimale des connaissances comme la capacité à expliquer un concept. L'application représente la capacité à utiliser des concepts, des principes ou des procédures dans des « cas particuliers et concrets » (Legendre, 1993 : 1317).

Indispensables à l'esprit cultivé (Forquin, 1996), les capacités cognitives supérieures, c'est-à-dire celles d'analyse, de synthèse et d'évaluation, constituent quant à elles les trois niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom. Il s'agit de capacités intellectuelles permettant d'exploiter, dans des situations complexes, les connaissances acquises. Grâce à ses capacités d'analyse, un enseignant est en mesure de séparer les parties d'un tout et d'identifier leurs principes d'organisation : il est capable, par exemple, d'analyser les thèmes traités dans une chanson ou dans une pièce de théâtre et de les situer dans le contexte socio-historique de l'œuvre. C'est grâce à ses capacités de synthèse, c'est-à-dire à ses capacités à assembler des

éléments pour constituer un nouveau tout, qu'il explique son analyse oralement à ses élèves, en organisant habilement l'information issue de son analyse pour en faciliter l'appréhension. Enfin, ses capacités d'évaluation l'amènent à apprécier l'œuvre à l'étude, à partir de critères internes à celle-ci (évaluation de la cohérence, par exemple) ou à partir de critères externes (évaluation comparative, par exemple) (Bloom et Krathwohl, 1956).

Nous retenons donc les termes *représentation*, *capacité cognitive* et *capacité cognitive supérieure*.

2.4.3 Ressources affectives

Dans le domaine affectif, nous avons examiné quelques classifications et taxonomies issues des travaux de Burns (1975), de Viau (1997; , 1999), ainsi que de Krathwohl, Masia et Bloom (1976). Nous avons finalement adopté celle d'Anderson et Bourke (2000). Voyons d'abord ce qui a retenu notre attention chez les autres auteurs.

2.4.3.1 Valeur

Burns (1975) a élaboré une taxonomie des domaines cognitif, affectif et psychomoteur. Dans le domaine affectif, il n'identifie qu'une seule catégorie, l'aire émotive, subdivisée en trois classes : les appréciations (la valeur ou l'utilité personnelle, professionnelle et sociale), les intérêts (les désirs et les goûts) et les attitudes (les états d'âme).

Nous retenons tout d'abord le concept d'appréciation de Burns : la valeur ou l'utilité personnelle, professionnelle et sociale (*il est important d'être un modèle linguistique pour mes élèves*). Anderson et Bourke (2000) traitent aussi de la valeur, qui se rapporte le plus souvent, selon eux, à une idée qu'un sujet considère soit importante, soit futile. Ils font d'ailleurs valoir que la valeur a une forte incidence sur l'ouverture des apprenants à l'égard des apprentissages à faire. Tardif (1992) poursuit : il s'agit aussi du sens, de la signification des apprentissages et des tâches à faire, des besoins qu'ils permettent de combler. Plus une activité a de sens pour l'apprenant, plus il va s'y engager, participer et persister. Ainsi, on peut penser à la valeur qu'un futur

enseignant accorde à sa propre maîtrise de la communication orale en général et du français oral québécois standard en particulier ou encore à la valeur qu'il attribue à l'idée que tous les Québécois possèdent une culture solide.

2.4.3.2 Intérêt

La notion d'intérêt (désir et goût) chez Burns (1975) avait aussi été examinée par Cazden (1972), qui traite notamment, dans sa taxonomie, d'un objectif affectif lié au langage chez les enfants du préscolaire : utiliser le langage fréquemment et avec plaisir. C'est un concept qu'il nous semble important de retenir dans la perspective de la formation du maître cultivé de français oral. En effet, la culture étant un rapport au savoir et le maître un modèle d'esprit cultivé, celui-ci devrait être en mesure de susciter chez ses élèves, notamment par l'exemple, le plaisir de la langue, des jeux de mots et des découvertes culturelles (Arpin, 2001; Boivin et Dubé, 1994; Gauthier, 2001). Comment pourrait-il le faire s'il n'éprouve pas lui-même cet intérêt, ce plaisir? Anderson et Bourke (2000) expliquent d'ailleurs que l'intérêt qu'un sujet porte à une activité influence fortement son apprentissage.

2.4.3.3 Anxiété

Quant à l'attitude, Burns (1975) l'associe à l'« état d'âme », notion qui nous semble pertinente par rapport à l'oral et à la culture, mais un peu floue. Des étudiantes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire nous ont, pourrions-nous dire, révélé leurs « états d'âme », lors des tests diagnostiques de français oral de l'Université de Montréal en 2004, dont nous étions l'animatrice. En fait, elles ont été nombreuses à souligner leur anxiété et leur gêne à l'idée de s'exprimer oralement devant un public quelconque. Voilà pourquoi, à l'instar d'Anderson et Bourke (2000), nous préférons le concept d'anxiété. De plus, comme nous le verrons au point 0 (cf. p. 39), le terme « attitude » a un sens bien précis en sociolinguistique et nous préférons l'employer dans ce seul domaine pour éviter toute confusion. Soulignons enfin que l'anxiété a aussi un impact important sur l'apprentissage (Anderson et Bourke, 2000).

2.4.3.4 Attribution causale

Par ailleurs, on ne saurait aborder le domaine affectif sans traiter de la motivation.

Selon Viau (1994 : 7), elle est un

« état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'a un élève de lui-même face à son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement d'une activité afin d'atteindre un but ».

Toujours selon Viau (1994), qui s'inspire notamment de Weiner (1992), la motivation d'un apprenant en contexte scolaire dépend de la valeur qu'il attribue à la tâche (dont nous avons discuté plus haut) et à l'attribution causale de ses échecs ou succès.

L'attribution causale réfère à la manière dont un apprenant s'explique un échec ou un succès : l'échec ou le succès relève-t-il des caractéristique de l'apprenant ou non (cause interne ou cause externe), est-il tributaire de la situation ou non (cause variable ou stable) et peut-il être influencé par l'apprenant ou non (cause contrôlable ou non contrôlable)? Notons que, selon les auteurs, l'attribution causale est aussi appelée perception de la contrôlabilité (Viau, 1999) ou croyance de contrôle (J. Tardif, 1992). Les causes internes sont liées à l'apprenant (*comme j'ai bien étudié, je me suis amélioré*) et les causes externes relèvent de la tâche ou de l'environnement (*la langue française compte trop d'exceptions : c'est pour cela que je commettrai toujours des erreurs*). La cause est stable (*je n'ai jamais été bonne en français*) ou variable (*je n'étais pas en forme le jour de mon exposé oral*). Enfin, l'apprenant estime qu'il peut agir sur ses succès ou échecs (*j'aurais pu faire mieux si je m'étais mieux préparé*) ou non (*j'ai eu une mauvaise note parce que le professeur a été trop sévère*). Anderson et Bourke (2000) estiment que l'attribution causale produit un effet modéré ou faible sur l'apprentissage.

En résumé, nous retenons les ressources affectives suivantes dont l'intensité, la direction et la cible principale ont été établies par Anderson et Bourke (2000).

Figure 2-3. Ressources affectives

Ressource	Intensité	Direction	Cible principale
Valeur	Forte	Important Futile	Idée
Intérêt	Forte	Intéressé Désintéressé	Activité
Anxiété	Forte	Détendu Tendu	Tout objet, activité ou idée qui représente une menace
Attribution causale	Modérée ou faible	Interne Externe	Conséquences

© Mottet, 2006. Source : Anderson et Bourke, 2000.

2.4.3.5 Attitude linguistique

De nombreuses études sociolinguistiques ont par ailleurs montré qu'on ne peut ignorer l'impact des attitudes linguistiques sur le comportement des sujets, qu'ils soient en situation de production orale ou d'écoute.

Les Québécois sont aujourd'hui moins enclins à considérer le français de France comme la norme et la seule variété de langue française qui soit prestigieuse. Il reste qu'ils n'ont toujours pas acquis une confiance suffisante en la légitimité du français québécois et en leur capacité à s'exprimer dans une langue prestigieuse pour être à l'abri d'un sentiment d'insécurité linguistique (Brent, 1999; Martel et Cajolet-Laganière, 1996; Maurais, 1999; Moreau, 1999). Par ailleurs, comme la langue anglaise, langue de la technologie et du commerce international, jouit aussi d'un large prestige social, elle contribue également au sentiment d'insécurité linguistique des Québécois (Auger, 2005; Brent, 1999).

Cette insécurité entraîne chez les locuteurs diverses attitudes linguistiques : fluctuations langagières, convergence ou divergence, hypercorrection ou hypocorrection, ou encore surestimation ou sous-estimation.

C'est ainsi qu'il arrive que des Québécois – comme pourraient le faire d'autres membres de communautés vivant l'insécurité linguistique – passent du français de

France au joulal ou encore du français à l'anglais, à la recherche d'une expression orale conforme à une variété socialement valorisée (Brent, 1999). Suivant les situations de communication, les locuteurs peuvent aussi être tentés de faire preuve de convergence, c'est-à-dire adopter la langue de leur interlocuteur pour s'en rapprocher ou encore faire preuve de divergence pour bien marquer leur différence (Calvet, 2002; Lafontaine, 1986; Moreau, 1999). Trop soucieux de bien s'exprimer, d'autres font preuve d'hypercorrection, c'est-à-dire qu'ils commettent une erreur en voulant en éviter une autre comme dans une « liaison mal-t'à-propos » ou encore font ce que d'aucuns appelleraient « perler » ou « parler avec le bec en cul de poule » (Calvet, 2002; Maurais, 1985). De la même manière, à l'écoute, des locuteurs ont tendance à identifier comme des « erreurs » des variantes qui ne sont pas stigmatisées dans la société ou encore des formes qui sont propres à l'oral (comme la contraction de *je suis* en *j'suis*, qui est en fait prononcé *ch'suis*) (Calvet, 2002; Gendron, 1990). Enfin, l'insécurité linguistique occasionne un autre phénomène : les locuteurs ont tendance à s'attribuer l'emploi des formes socialement valorisées et, par conséquent, à surestimer leurs propres productions orales; d'autres, en revanche, ont tendance à les sous-estimer (Calvet, 2002; Labov, 1976).

Par ailleurs, des chercheurs (Bayard et Jolivet, 1984; Cheyne, 1970; D'Anglejan et Tucker, 1973; Lambert, Hodgson, Gardner et Fillenbaum, 1960; Preston, 1963; Ryan et Giles, 1982) ont demandé à leurs sujets d'évaluer des locuteurs en fonction de traits de personnalité relevant de la compétence (intelligence, ambition, confiance en soi, etc.), de l'intégrité personnelle (fiabilité, sincérité, conscience professionnelle, etc.) et de l'attrait social (sociabilité, sympathie, chaleur humaine, etc.). Toutes les études montrent que les sujets ont tendance à juger plus compétents les locuteurs qui emploient une variété de langue prestigieuse – caractérisée par exemple par la prononciation, l'accent et le vocabulaire – et à juger plus humains ceux qui adoptent une variété de langue moins prestigieuse.

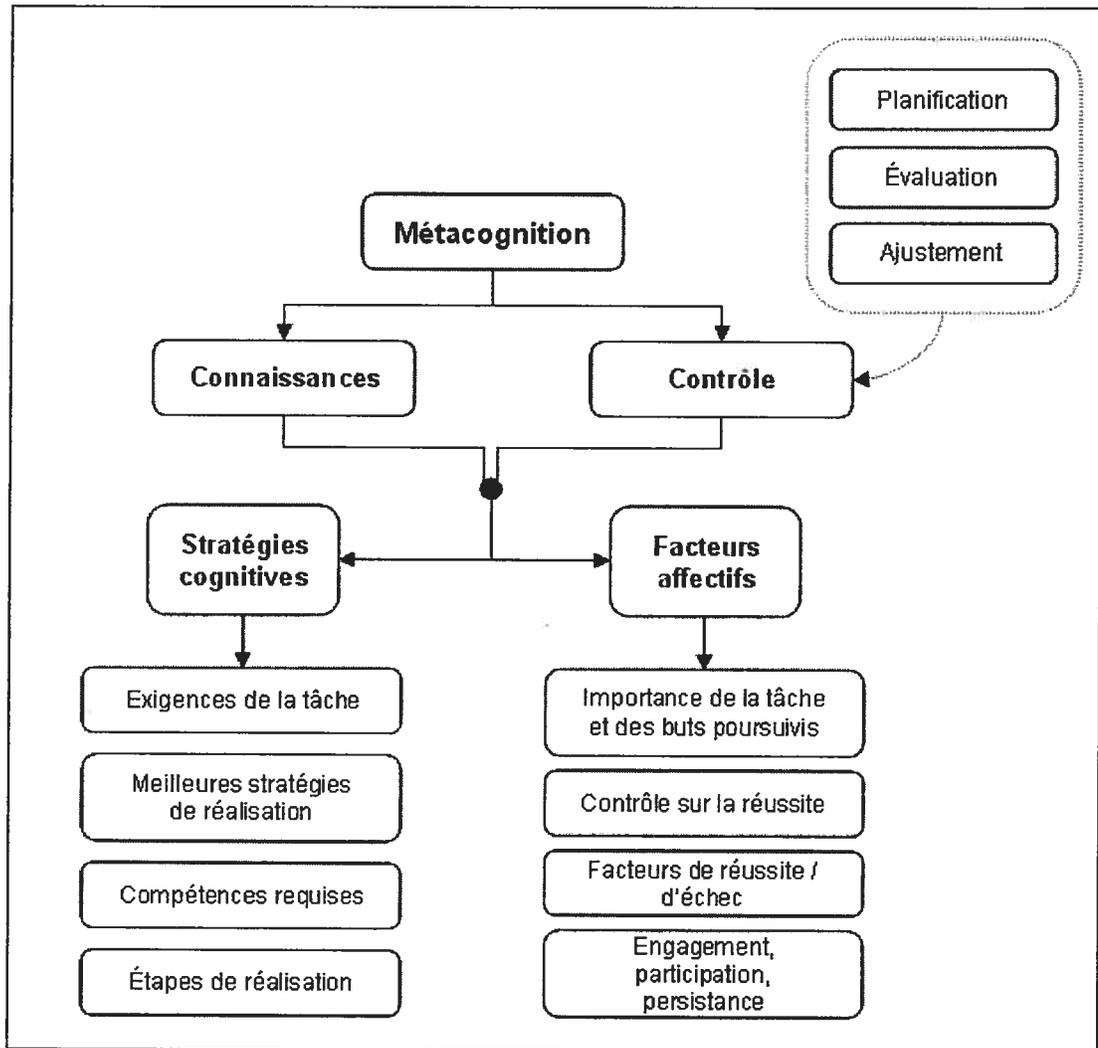
2.4.4 Ressources métacognitives

Examinons maintenant le troisième et dernier domaine des ressources que nous retenons pour la mise en œuvre d'une compétence. La métacognition concerne les connaissances et le contrôle d'un apprenant sur ses stratégies cognitives et sur son affectivité (Flavell, 1976; Noël, 1997). Les stratégies cognitives sont celles qui permettent, sur le plan cognitif ou intellectuel, de gérer son apprentissage ou son travail, c'est-à-dire de mieux apprendre ou de mieux réaliser une tâche.

L'apprenant ayant de bonnes stratégies métacognitives est conscient, sur le plan cognitif, des exigences d'une tâche, des connaissances requises pour la réaliser, des stratégies à privilégier et des étapes à franchir. Sur le plan affectif, il perçoit la valeur de la tâche et il y voit des retombées personnelles, sociales et professionnelles positives. Il a le sentiment d'avoir le contrôle sur sa capacité à réussir la tâche en fonction de l'attribution causale dont nous avons traité plus haut.

Quant au contrôle, il l'exerce sur ses stratégies cognitives et sur ses ressources affectives – et ce, à trois moments distincts : planification avant la tâche, régulation en cours d'exécution et évaluation une fois la tâche terminée (Lasnier, 2000). Il est, par exemple, capable de planifier comment il s'y prendrait pour améliorer ses compétences en oral de façon à éviter, dans un exposé oral, les variantes familières qui lui viennent spontanément à l'esprit. Pendant son exposé oral, il est conscient des variantes familières qu'il emploie ou de ses digressions, ce qui lui permet de se reprendre. Enfin, après son exposé, il est en mesure de s'autoévaluer avec justesse et de planifier de nouveau des moyens pour améliorer sa prochaine performance. Les stratégies métacognitives sont donc des moyens d'améliorer sa compétence comme apprenant ou comme acteur lors de la réalisation d'une tâche (J. Tardif, 1992; Viau, 1997, 1999).

Figure 2-4. Métacognition



© Mottet, 2006. Source : Tardif (1992).

Soulignons par ailleurs que les apprentissages réalisés sont d'autant plus réutilisables qu'ils sont assortis d'une réflexion métacognitive sur la gestion des ressources cognitives et affectives. Enfin, si les stratégies métacognitives peuvent être développées spontanément par un apprenant, elles peuvent aussi être enseignées et apprises (J. Tardif, 1992), ce qu'il nous semble important de retenir pour la formation des maîtres.

2.4.5 En résumé

Nous retenons tout d'abord que l'enseignement doit prendre en compte les représentations des apprenants. Nous retenons aussi qu'une compétence exige, pour que l'apprenant puisse agir efficacement dans une situation donnée, la mobilisation de ses ressources cognitives (représentations, capacités cognitives et, surtout, capacités cognitives supérieures), affectives (valeur, intérêt, anxiété et attribution causale, attitudes linguistiques) et métacognitives (connaissance et contrôle sur les ressources cognitives et affectives).

2.5 Compétences du maître cultivé de français oral

Voyons maintenant comment nous pouvons réunir les concepts liés à la communication orale, à la culture et à la compétence pour dresser le portrait du maître cultivé de français oral.

2.5.1 Prescriptions ministérielles en formation des maîtres

Au nombre de douze, les compétences du référentiel de la profession enseignante sont classées en quatre groupes interdépendants : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire, ainsi que l'identité professionnelle (Ministère de l'Éducation, 2001a).

À la lumière des relations que nous avons établies plus haut entre langue et culture, les deux premières compétences fondamentales nous apparaissent étroitement liées, tout en étant particulièrement importantes en didactique de la communication orale. Elles se lisent comme suit :

« Compétence 1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Compétence 2. 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. » (Ministère de l'Éducation, 2001a : 59)

Évidemment, d'autres compétences sont tout aussi pertinentes en didactique de la communication orale. Cependant, nous nous contenterons de les résumer ici. Il y a, tout d'abord, les compétences qui relèvent de l'acte d'enseigner : concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage, évaluer les apprentissages des élèves et gérer le groupe-classe. Ensuite, on trouve la capacité à intégrer les technologies de l'information et de la communication à sa pratique professionnelle, ce qui nous semble incontournable, d'autant plus que les documents audiovisuels et électroniques, produits ou consultés par les maîtres ou leurs élèves, constituent des ressources fort utiles en communication orale. Enfin, la construction de l'identité professionnelle du maître, notamment au moyen de la formation continue, nous semble essentielle, autant pour les efforts constants que déploie le maître afin d'améliorer son expression orale que pour le rapport au savoir qu'ils dénotent (Ministère de l'Éducation, 2001a).

Nous nous limitons cependant à l'étude des deux premières compétences, soit les compétences fondamentales.

2.5.1.1 Compétence en matière de culture

La première porte sur la culture :

« Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

- Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
- Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.
- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.
- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.
- Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.» (Ministère de l'Éducation, 2001a : 137)

Dans le document ministériel, nous lisons qu'il s'agit notamment, pour le maître, d'adopter une approche culturelle de l'enseignement, ce qui suppose qu'il guide l'apprenant dans sa familiarisation avec les œuvres produites par l'humanité (en arts, lettres, sciences et techniques), afin que celui-ci se les approprie pour en tirer une signification et une réflexion qui enrichiront son rapport à lui-même, à l'autre et au monde.

Afin de bien jouer son rôle de médiateur culturel, l'enseignant prend en compte et respecte la culture première (Dumont, 1969) de l'élève tout en l'aidant à objectiver son rapport à celle-ci pour mieux s'en distancier et s'ouvrir à la culture seconde. Il utilise sa créativité et, au besoin, « la ruse ou la séduction pédagogique », selon le sens que confèrent à ces expressions Zakhartchouk (1999) et Gauthier et Martineau (1999), pour vaincre d'éventuelles résistances de l'élève et l'inciter à cheminer avec lui.

Par « séduction pédagogique », les auteurs entendent une approche pédagogique où l'enseignant part de la culture des élèves (langue, milieu social, communauté culturelle, artistes et œuvres préférées) pour les amener à apprécier des œuvres majeures du patrimoine mondial et de la culture contemporaine (histoire ou encore idées, œuvres ou personnages importants) en leur faisant découvrir les liens qui existent entre leur propre culture et ces œuvres. Il s'agira, par exemple, d'étudier en parallèle un poème classique et une chanson actuelle pour mettre en lumière l'utilisation du rythme et des sonorités ou encore d'analyser une pièce de théâtre classique en mettant au jour les conflits de valeurs qui sont encore bien présents aujourd'hui chez les jeunes eux-mêmes.

En resituant les savoirs à l'étude dans leur contexte culturel passé et présent, l'enseignant souhaite amener l'élève non seulement à mieux comprendre le monde qui l'entoure et ses enjeux, mais aussi à adopter la posture du chercheur, curieux de tout, se posant des questions, prenant plaisir à apprendre et capable d'une vision critique (Gauthier, 2001; D. Simard, 2002; Zakhartchouk, 1999).

Il va sans dire que, pour être en mesure d'adopter une approche culturelle dans sa pratique professionnelle, l'enseignant doit lui-même posséder un esprit cultivé et manifester un rapport positif au savoir, comme nous l'avons évoqué plus haut. En effet, comment pourrait-il autrement faire des choix éclairés dans les œuvres à dimension orale à soumettre à ses élèves, les aider à construire leur jugement sur ces œuvres et, par son propre exemple, les inciter à acquérir le goût et le plaisir d'apprendre (M. Tardif et Mujawamariya, 2002)?

2.5.1.2 Compétence en communication orale

La deuxième des compétences fondamentales porte sur la communication :

« 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.

- Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.
- Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.
- Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.
- Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.
- Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.
- Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite. » (Ministère de l'Éducation, 2001a : 139)

Comme on peut le constater à la lecture des composantes de la compétence, l'exigence ministérielle porte sur la qualité de la langue orale, mais dépasse la seule maîtrise de celle-ci. La communication orale met en effet en jeu non seulement des éléments linguistiques mais aussi des éléments discursifs et communicatifs comme le langage non verbal, ce dont nous avons fait état plus tôt (Gervais, 2000a).

Les futurs maîtres doivent être en mesure d'assumer correctement leur rôle de modèle linguistique et d'aider les élèves à devenir les caméléons linguistiques évoqués par Corbeil (1993). Ils doivent en outre offrir aux parents et à l'ensemble de la société l'image positive, constituée ici de crédibilité et de professionnalisme, qui est généralement associée au registre de langue soutenu comme l'ont montré des recherches en sociolinguistique (Bayard et Jolivet, 1984; Cheyne, 1970; D'Anglejan et Tucker, 1973; Lambert *et al.*, 1960; Preston, 1963; Ryan et Giles, 1982).

Ainsi, la compétence en communication orale est mise en œuvre par l'usage du français oral standard, l'expression claire et cohérente de ses idées, l'identification et la correction des erreurs des élèves et l'adhésion à un processus de formation continue en matière de communication orale.

2.5.2 En résumé

Parmi les douze compétences prévues au programme de formation des maîtres, nous retenons les deux compétences fondamentales qui portent sur la culture et sur la communication, notamment la communication orale. Nous avons déjà exposé les interrelations étroites qui existent entre la culture et la communication orale.

2.6 État de la recherche sur les compétences initiales des futurs maîtres

Examinons maintenant les résultats des recherches qui ont été menées sur les étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de la communication orale, de la culture et de leurs interrelations en didactique. Comme il y en a eu très peu sur la question, nous présentons aussi les résultats de recherches menées sur les étudiants maîtres en enseignement secondaire et sur d'autres populations cibles. Quoique nous ne puissions tirer de conclusion quant à la pertinence de ces résultats pour la population à l'étude dans notre recherche, nous estimons qu'ils peuvent nous indiquer des pistes de travail.

2.6.1 Communication orale

Que savons-nous des ressources cognitives, affectives et métacognitives des étudiants maîtres à l'égard de la communication orale? Quelques études ont été menées dans

les domaines cognitif et affectif, mais aucune en ce qui concerne leurs ressources métacognitives. Voyons d'abord les études portant sur les facteurs cognitifs.

2.6.1.1 Ressources cognitives

Si la plupart de ces études ont traité des compétences en production orale, l'une d'entre elles a cependant porté sur les représentations des futurs enseignants.

2.6.1.1.1 Représentations

Entre 1995 et 1999, Baribeau et Lebrun (2001) ont en effet mené une étude longitudinale sur les représentations d'étudiants maîtres à l'égard de la langue orale standard, en début et en fin de programme. Parmi leurs 12 sujets, la moitié se destinait à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

À leur entrée en formation, les étudiants estiment que le français est une langue difficile et remplie d'exceptions, que la maîtrise de l'oral mène au développement de bonnes compétences à l'écrit, que les faiblesses les plus courantes en français oral sont liées à une articulation relâchée, à la pauvreté du vocabulaire ainsi qu'à l'emploi du joul et des anglicismes.

Par ailleurs, dans l'esprit des étudiants, le français oral standard est celui qu'utilisent les « présentateurs de Radio-Canada » (Baribeau et Lebrun, 2001: 2). Ces derniers résultats nous étonnent quand nous les comparons à ceux d'une enquête menée à peu près à la même époque, auprès de 1591 Québécois francophones (P. Bouchard et Maurais, 1999). En effet, ce sondage révèle que 44 % d'entre eux assimilent le bon français à la langue des lecteurs de nouvelles de Radio-Canada et 47 %, à la langue des gens ordinaires qu'on voit dans les jeux télévisés à la télévision. Les étudiants maîtres, qui sont en général au début de la vingtaine à leur entrée en formation et, par conséquent, à un âge où ils ont plutôt tendance à rejeter les normes (Brent, 1999), auraient-ils une vision du français de qualité beaucoup plus proche du français standard que l'ensemble de la population québécoise? Nous pensons qu'il serait utile de le vérifier, d'autant plus que ces données ont été recueillies auprès d'un faible nombre de sujets.

2.6.1.1.2 Production orale

Par ailleurs, pour être des modèles linguistiques, les enseignants doivent évidemment être capables d'employer le français québécois oral standard.

Ainsi, dans plusieurs universités québécoises comme à l'Université de Montréal (2005), à l'Université de Sherbrooke (2005) et à l'Université du Québec à Montréal (2005), les formateurs des maîtres ont ressenti le besoin de mettre en place des tests diagnostiques de français oral à l'entrée en formation des futurs maîtres. Des cours de mise à niveau sont prévus pour ceux qui échouent au test.

Les productions orales des étudiants sont examinées à l'aide d'outils d'évaluation de la qualité de l'oral (Gervais, 2000a; Gervais, Laurier et Paret, 1994; Préfontaine *et al.*, 1998) qui traitent des compétences linguistiques (phonétique, prosodie, morphosyntaxe et lexique), discursives (organisation du discours, pertinence du propos) et communicatives (interaction avec l'auditoire, langage non verbal).

À l'Université de Montréal, de 25 à 30 % des quelques 200 étudiants évalués chaque année (Desnoyers, 2004b) échouent au test, ce qui signifie qu'ils commettent plus de 10 erreurs de français en 3 minutes de discours (Desnoyers, 2004a). Ces résultats révèlent un seuil de compétence initial plutôt faible. D'autres universités obtiennent des résultats comparables, quoique les conditions de passation des tests diffèrent¹⁰ (Gervais, 2000a).

¹⁰ À l'Université de Montréal, les étudiants doivent se soumettre à une entrevue de 3 minutes sur des sujets qu'ils maîtrisent tout naturellement – comme les raisons de leur choix professionnel ou leurs attentes à l'égard de leurs études – sans toutefois connaître les questions à l'avance. À l'UQAM, ils font un exposé de 15 minutes sur un article relatif à la pédagogie, exposé qu'ils ont préparé à l'avance. Comme il y a de fortes chances que les étudiants tentent de mémoriser le texte de leur exposé, nous considérons qu'il s'agit là d'un écrit oralisé, mais en présentons tout de même les résultats, à titre indicatif. Ainsi, en 2000, sur 220 étudiants de l'UQAM, les pourcentages d'échecs étaient de 26 % pour la voix, 26 % pour la morphosyntaxe et le lexique, 19 % pour la compétence discursive et 20 % pour la compétence communicative (Baribeau et Lebrun, 2001).

Par ailleurs, lors d'une recherche exploratoire, Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine (2001) ont examiné des productions orales de 285 étudiants de l'Université de Montréal, de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Parmi les sujets, 118 se destinaient à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire; ils étaient en première année de baccalauréat. Tous les étudiants devaient s'exprimer dans une langue soutenue après avoir reçu une formation sur le sujet au cours des mois précédents. Les chercheurs visaient à établir une liste de variantes familières employées par les étudiants maîtres et à identifier celles qui étaient le plus souvent utilisées par le plus grand nombre d'entre eux. Ils ont relevé en moyenne 33,11¹¹ variantes familières par production orale d'une durée de 3 minutes, la moyenne s'élevant à 35,2 chez les futurs maîtres du préscolaire et du primaire. Les chercheurs ont classé les variantes en 33 catégories de phonèmes, morphèmes et lexèmes. Ils ont constaté que 6 catégories regroupaient 85 % de toutes les variantes familières produites par les sujets. Par ailleurs, les chercheurs ont aussi analysé le discours des étudiants au regard de trois variables linguistiques dont la probabilité d'occurrence était élevée. Ils ont constaté que les sujets avaient produit des variantes soutenues dans 22,6 % des cas.

Dans une recherche sur la question, Ostiguy et Gagné (2001) sont arrivés aux mêmes résultats en analysant les productions orales de sept étudiants en stage, dont trois se destinaient au préscolaire et au primaire.

Une troisième recherche (Ostiguy *et al.*, 2005), conduite en 2004 auprès de 75 étudiants maîtres du secondaire, confirme aussi les résultats obtenus par Gervais *et al.* quant aux catégories de variantes familières les plus souvent utilisées par les sujets. L'étude met en évidence qu'ils produisent à peu près autant de variantes familières que de variantes soignées en situation formelle de communication. Nous présentons

¹¹ L'écart entre ces résultats et ceux obtenus au test diagnostique de français oral de l'Université de Montréal s'explique par le fait qu'au test diagnostique, on comptabilise une seule erreur même si l'étudiant en produit plusieurs occurrences.

dans le tableau 2-2 les variantes relevées dans le discours oral des sujets au cours de ces deux recherches.

Tableau 2-2. Utilisation des variantes familières selon les études de Gervais et al. (2001) et Ostiguy et al. (2005)

Numéro et catégorie de variante	Exemples	Gervais et al.	Ostiguy et al.
		2001	2005
		Producteurs %	Utilisation %
10. Groupe de consonnes finales simplifié devant consonne	êt' parti (être parti)	98,6	90,4
13. Pronom sujet	A dort (elle)	97,5	55,2
	l sont (elles)		100,0
	l a (il)		95,7
	l ont (ils)		87,6
11. Absence d'une consonne	cyc' (cycle)	91,9	69,6
	aut' élève (autre élève)		51,1
22. Absence de <i>ne</i> dans la négation¹²	j' veux pas (je ne veux pas)	90,2	87,2
3. Diphtongaison à grande profondeur	Scolaère (scolaire)	66,3	62,1
	Encaoure (encore)		70,5
	professaeur (professeur)		67,8
29. Connecteur	quand qu'on (quand on)	62,1	10,3
	un chandail pis des pantalons (et)		
8. Verbe	j'vas ou ma (j'vais)	40,0	49,2
	l fallait (il fallait)		
	j'ai intervenu (j'suis)		

© Mottet, 2006. Sources : Gervais *et al.*, 2001; Ostiguy *et al.*, 2005.

Grâce aux tests diagnostiques de français oral et à la recherche, nous avons des données sur les faibles compétences langagières des futurs maîtres en production orale. Nous avons aussi une liste des variantes familières qu'ils emploient le plus souvent, ce qui constitue à la fois un bon outil d'enseignement et d'évaluation. Il faudrait toutefois poursuivre les recherches sur les compétences langagières en production orale, notamment sur l'emploi des variantes soutenues, et entreprendre des recherches sur les compétences discursives et communicatives, de même que sur

¹² Les chercheurs cités ici entendent l'absence **systématique** (nous soulignons) de *ne* dans la négation.

l'emploi des éléments prosodiques et du langage non verbal. Cependant, comme la production orale a déjà fait l'objet de plusieurs études, nous préférons consacrer nos efforts, au cours de notre recherche, pour mieux comprendre d'autres aspects des compétences des étudiants maîtres.

2.6.1.1.3 Discrimination de variantes orales familières et standard

Être enseignant, c'est aussi être capable de diagnostiquer les erreurs des élèves et de les corriger, en l'occurrence de repérer les variantes orales familières et de proposer l'équivalent en langue standard. De la même manière, c'est être capable de reconnaître les « bons coups », soit les variantes standard, et de les souligner.

Du côté des futurs maîtres, à notre connaissance, aucune recherche n'a été menée à ce sujet. Nous savons cependant qu'à l'Université de Montréal l'identification de variantes familières fait l'objet depuis quelques années d'exercices d'apprentissage dans le cours de mise à niveau en oral et dans le cours *DID2202. Didactique de l'oral*. L'un de ces exercices consiste, pour les étudiants, à écouter à deux reprises le même corpus sonore d'une durée d'une minute et à noter les variantes familières qu'ils entendent : les étudiants en repèrent en moyenne 40 % (Mottet, Charbonneau et Gervais, 2005).

Des chercheurs ont cependant examiné la sensibilité d'élèves québécois du primaire et du secondaire aux variantes familières et soutenues (G. Gagné, Ostiguy, Laurencelle et Lazure, 1999; Ostiguy, 1989; Ostiguy, Gagné et Laurencelle, 1992; Ostiguy, Gagné, Laurencelle et Lazure, 1998). D'après les résultats obtenus, ce sont les élèves les plus forts qui sont les plus sensibles aux variantes de registre et qui utilisent le plus de variantes standard. Ce sont aussi les élèves capables d'identifier une variante familière qui réussissent le mieux à proposer une variante soutenue correspondante.

2.6.1.1.4 Écoute et compréhension orale

Enfin, à notre connaissance, aucune recherche n'a été menée sur les compétences langagières en écoute et compréhension orale des étudiants maîtres. Nous avons

cependant choisi de ne pas aborder, dans notre recherche, cet aspect des compétences des futurs enseignants.

2.6.1.2 Ressources affectives

Par ailleurs, plusieurs formateurs de maîtres ont constaté, chez leurs étudiants, des réactions affectives à l'égard du français oral soigné et de son utilisation en classe. Les étudiants sont en effet irrités quand on leur signale qu'ils emploient des variantes familières et se montrent récalcitrants à l'idée de transformer leur expression orale (Maurais, 1999). Ces constats ne sont cependant pas appuyés par la recherche.

Lebrun et Baribeau (2001) ont toutefois noté que les 12 futurs maîtres qu'ils ont interrogés estiment en général, à leur entrée en formation, que la maîtrise du français oral standard dépend de la volonté personnelle des locuteurs. Compte tenu du faible nombre de sujets, nous comptons traiter de la question dans notre propre recherche.

De son côté, Ostiguy (2000, non publié) a interviewé six futurs enseignants du secondaire, en milieu ou en fin de formation, sur la langue orale qu'ils comptent utiliser en classe. Ils affirment tous avoir l'intention d'employer un français correct, mais précisent que leur français sera à la portée des élèves. Interrogés sur les raisons de cette prise de position, ils répondent que, d'une part, ils ne maîtrisent pas parfaitement le français oral standard et que, d'autre part, ils souhaitent ne pas créer de fossé entre eux-mêmes et leurs élèves, ce qui constitue une attitude linguistique de convergence (Calvet, 2002; Lafontaine, 1986; Moreau, 1999). Encore une fois, nous comptons nous pencher sur la question dans notre recherche, étant donné le faible nombre de sujets qui ne font d'ailleurs pas partie de la population à l'étude.

À notre connaissance, les recherches menées récemment au Québec en matière de sociolinguistique ont porté sur des populations et des thèmes qui ne cadrent pas tout à fait avec notre objet de recherche, c'est-à-dire les futurs maîtres et le français oral québécois standard.

2.6.1.3 Ressources métacognitives

Comme nous l'avons signalé en introduction, aucune recherche n'a été, à notre connaissance, menée sur les ressources métacognitives des étudiants maîtres à l'égard de la communication orale.

2.6.2 Culture

Pour ce qui est de la culture, aucune recherche n'a été menée sur les ressources cognitives, affectives ou métacognitives des étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire. Cependant, trois recherches portant sur d'autres populations cibles nous apportent quelques pistes de travail.

Ainsi, une recherche sur les représentations des enseignants du primaire à l'égard de la dimension culturelle du curriculum a été menée en 2000 (Saint-Jacques, Lessard, Chené et Riopel, 2002), avant la mise en œuvre de la réforme scolaire et la publication des nouvelles prescriptions ministérielles en matière de formation des maîtres. Les résultats de la recherche font état d'une compréhension diversifiée du concept de culture par les enseignants en exercice, d'un souci de la prise en compte de la culture première de l'élève et d'une ouverture sur le monde. Nous comparons, dans la présentation des résultats de notre recherche, les représentations des étudiants maîtres à celles des maîtres en exercice.

Par ailleurs, Péloquin et Baril (2002) ont mené en 2001 une étude visant à cerner les connaissances culturelles des étudiants à leur entrée au cégep. Ils ont soumis 600 nouveaux cégépiens à un questionnaire écrit à choix multiples qui comptait 93 questions réparties en quatre volets. Les trois premiers portaient sur les connaissances des élèves dans les domaines des sciences et techniques humaines (35 questions), des arts et des lettres (12 questions), des sciences et des techniques de la nature (40 questions); le dernier volet portait sur l'opinion des élèves quant à l'utilité de certaines disciplines (6 questions). Si nous examinons les résultats obtenus dans le domaine des arts et des lettres, proche de celui de la communication orale, nous constatons que les sujets ont obtenu une moyenne de 52 % pour ce qui concerne les auteurs et les œuvres, et de 42 % pour ce qui concerne l'histoire du domaine. Ces

résultats sont plutôt faibles et nous amènent à nous interroger sur l'état des connaissances culturelles des étudiants maîtres, après qu'ils aient terminé leurs études collégiales. Dans notre recherche, nous abordons cependant la question sous l'angle de leurs pratiques culturelles dans divers secteurs des arts et des lettres à dimension orale.

Une enquête téléphonique a été menée en 2004 auprès de 6670 Québécois à propos de leur intérêts culturels (Garon, 2005). L'analyse des résultats n'a pas encore été rendue publique, mais les résultats statistiques sont cependant à notre disposition. Ils sont classés selon différentes variables : sexe, tranche d'âge (15 ans et plus), niveau d'études, situation (actif, inactif, étudiant), langue parlée, taille du ménage et région. Nous avons examiné les résultats obtenus auprès des étudiants, car ils constituent le groupe le plus semblable à la population que nous étudions. Dans le chapitre consacré à la présentation des résultats, nous comparons nos données à celles du Ministère.

2.6.2.1 Ressources métacognitives

Comme nous l'avons signalé en introduction, aucune recherche n'a été, à notre connaissance, menée sur les ressources métacognitives des étudiants maîtres à l'égard de la culture.

2.6.3 Culture et communication orale

À notre connaissance, aucune recherche n'a été menée auprès de notre population cible à propos des interrelations qui existent entre la culture et la communication orale ni sur leurs implications en didactique.

2.6.4 En résumé

Nous présentons dans le tableau 2-3 l'état de la recherche sur les compétences initiales des futurs maîtres à l'égard de la communication orale, de la culture et de leurs interrelations. Nous y avons inclus les recherches menées sur les futurs enseignants du secondaire, même s'il ne s'agit pas tout à fait de notre population cible.

Les résultats de recherche dont nous disposons portent en majeure partie sur l'expression orale des étudiants maîtres. De plus, nous n'avons que quelques données sur leurs facteurs affectifs, soit l'attribution causale et les attitudes linguistiques – et ce, seulement en ce qui concerne la langue standard.

Tableau 2-3. État de la recherche sur les compétences initiales des futurs maîtres

	Cognitif		Affectif					Métaco-
	Représentations	Capacités	Valeur	Intérêt	Anxiété	Attribution causale	Attitude linguistique	Stratégie
Communication orale								
Norme	1							
Production		2, 3, 4, 5				7	8	
Discrimination		6						
Compréhension								
Culture								
Culture et communication orale								

© Mottet, 2006.

Étude	Remarques
1 (Baribeau et Lebrun, 2001)	12 sujets (6 au préscolaire-primaire)
2 (Desnoyers, 2004b)	200 sujets (tous au préscolaire-primaire) Données issues de la pratique
3 (Gervais <i>et al.</i> , 2001)	285 sujets (118 au préscolaire-primaire)
4 (Ostiguy <i>et al.</i> , 2005)	75 sujets (secondaire)
5 (Ostiguy et Gagné, 2001)	7 sujets (3 au préscolaire-primaire)
6 (Mottet <i>et al.</i> , 2005)	Nombre inconnu de sujets (tous au préscolaire-primaire) Données issues de la pratique
7 (Baribeau et Lebrun, 2001)	12 sujets (6 au préscolaire-primaire)
8 (Ostiguy, 2000, non publié)	6 sujets (secondaire)

© Mottet, 2006.

Comme nous le constatons, il reste beaucoup de recherche à faire pour être en mesure de dresser un portrait des compétences des futurs maîtres à l'égard de la communication orale, de la culture et de leurs interrelations en didactique, avant le

début de leur formation. Nous souhaitons, par notre recherche, combler quelques-unes de ces lacunes.

3 MÉTHODOLOGIE

Nous exposons, dans ce troisième chapitre, la méthodologie que nous avons utilisée pour répondre aux objectifs de notre recherche. Nous commençons par rappeler ces objectifs afin de bien situer les choix méthodologiques que nous avons faits. Puis, nous présentons le type de recherche que nous avons menée, proposons une vue d'ensemble du processus de recherche et définissons la population à l'étude, de même que les échantillons choisis. Nous décrivons par la suite les instruments mis au point, ainsi que le processus de collecte des données. Nous poursuivons en expliquant comment nous avons procédé pour traiter, analyser et synthétiser les données. Enfin, nous faisons état des considérations éthiques qui nous ont guidée et des limites méthodologiques de notre recherche, avant de terminer par le mode de présentation des résultats.

Rappelons que notre recherche porte sur la question suivante :

À leur entrée en formation, quelles sont les compétences des futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de l'oral, de la culture et de leurs interrelations en didactique, sur le plan de leurs ressources cognitives, affectives et métacognitives?

Plus précisément, nous tentons d'établir les représentations des étudiants à l'égard de la norme du français oral québécois, du concept de culture et des objectifs de la didactique de l'oral. Nous voulons aussi vérifier la valeur qu'ils attribuent à l'oral et à la culture, l'intérêt qu'ils manifestent à leur égard, leurs pratiques linguistiques et culturelles, ainsi que leur perception du rôle de modèle linguistique et de médiateur culturel de l'enseignant. Nous visons aussi à déterminer l'évaluation qu'ils font de leurs propres compétences en matière d'oral et de culture, ainsi que leurs facteurs de motivation à l'égard de l'apprentissage du français québécois standard. Enfin, nous tentons de savoir comment ils imaginent enseigner l'oral dans une perspective culturelle.

3.1 Type de recherche

Comme nous l'avons montré au chapitre précédent, les chercheurs se sont surtout intéressés, jusqu'à présent, à la production orale des futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire. Seulement deux recherches, comportant un très faible nombre de sujets, ont traité de quelques-unes de leurs représentations et de leurs facteurs affectifs. Le champ d'investigation inexploré est par conséquent encore très vaste en ce qui concerne les compétences initiales des futurs maîtres à l'égard de l'oral, de la culture et de leurs interrelations, dans leurs dimensions cognitives (représentations, capacités cognitives), affectives (valeur, intérêt, anxiété, attribution causale et attitude linguistique) et métacognitives. Voilà pourquoi notre recherche présente un caractère exploratoire (De Ketele, 1986).

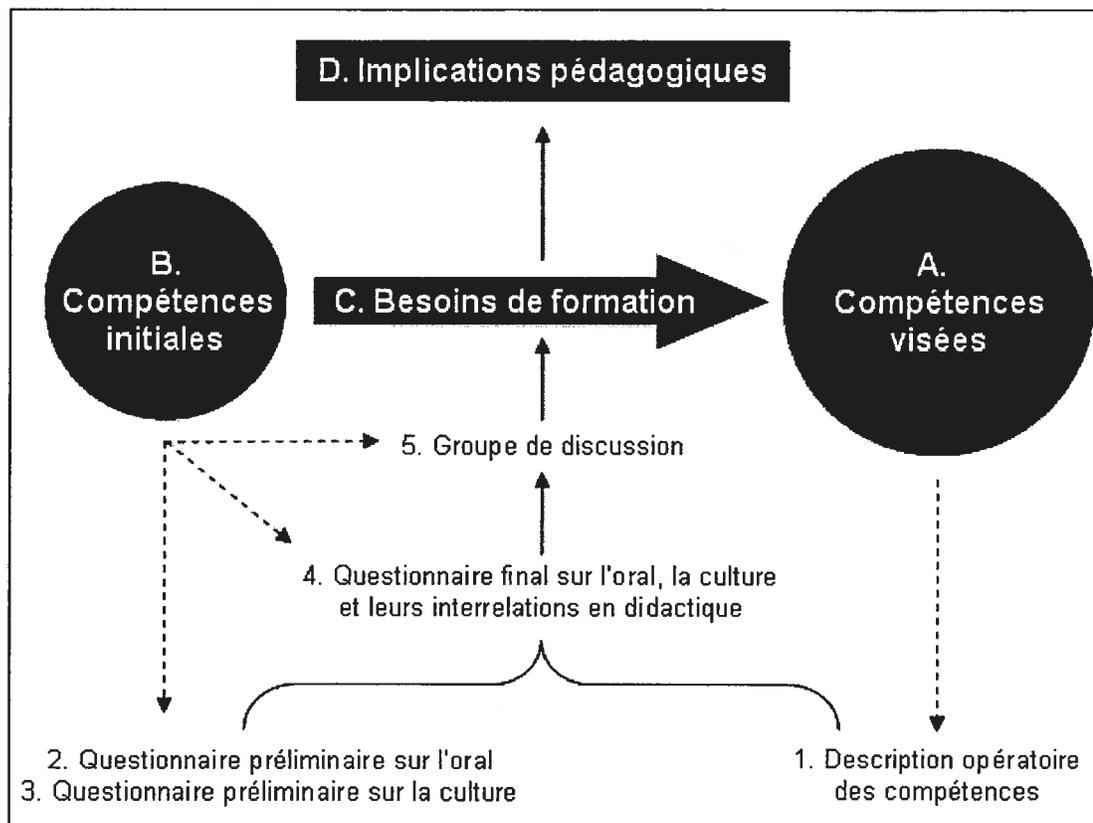
Elle est en outre essentiellement descriptive (G. Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989), puisqu'elle nous amène simplement à exposer quelles sont les ressources cognitives, affectives et métacognitives dont disposent de futurs maîtres de français oral à leur entrée en formation en éducation préscolaire et enseignement primaire.

De plus, comme nous visons à décrire l'écart entre leurs compétences initiales et les compétences visées, notre recherche constitue ce que plusieurs auteurs appellent une analyse ou une étude de besoins de formation (Lapointe, 1992; Rossett, 1987; Stolovitch et Keeps, 1993).

3.2 Processus de recherche

Pour mener à bien notre étude, nous avons opté pour un processus de recherche comportant quatre phases de travail, illustrées à la figure 3-1. Nous avons tout d'abord précisé les compétences visées (A), puis établi les compétences initiales des étudiants maîtres (B) et, enfin, déterminé les besoins de formation (C) à partir desquels nous avons élaboré nos recommandations pédagogiques (D).

Figure 3-1. Processus de recherche



© Mottet, 2006.

Les trois premiers instruments, soit la description opératoire des compétences et les deux questionnaires préliminaires, ont servi à asseoir le questionnaire final, instrument central de notre recherche, qui porte sur l'oral, la culture et leurs interrelations en didactique. Enfin, le groupe de discussion nous a permis de vérifier auprès des sujets quelques-uns des résultats auxquels nous sommes arrivée.

Nous avons recouru à une méthodologie mixte, c'est-à-dire que nous avons recueilli des données qualitatives et des données quantitatives, selon les buts visés dans chacune des phases. Examinons ces objectifs en détail. Dans un premier temps, il nous semblait essentiel de commencer par décrire de manière détaillée les compétences que les étudiants maîtres doivent atteindre en fin de formation en précisant les composantes, objectifs d'apprentissage et objets d'étude nécessaires à l'atteinte de ces compétences. C'est en effet en comparant les compétences initiales

des étudiants maîtres aux compétences visées que nous avons été en mesure d'établir leurs besoins de formation (Lapointe, 1992; Rossett, 1987; Stolovitch et Keeps, 1993). D'ailleurs, c'est à la lumière de cette description détaillée et opératoire des compétences visées que nous avons pu choisir les thématiques abordées dans notre questionnaire final sur l'oral, la culture et leurs interrelations en didactique. Pour cette phase, nous avons essentiellement fait une analyse de contenu de documents officiels et d'écrits scientifiques (De Ketele, 1986). Nous exposons plus loin la manière dont nous avons procédé.

Dans un deuxième temps, nous voulions savoir aussi ce dont les étudiants traiteraient spontanément si nous leurs posions des questions ouvertes sur la communication orale, sur la culture et sur leurs interrelations. Peut-être aborderaient-ils ces questions sous un angle que nous n'avions pas prévu dans notre description opératoire des compétences visées? Huberman et Miles (1991 : 22) soulignent d'ailleurs que :

« (...) les données qualitatives sont (...) susceptibles de mener à d' « heureuses trouvailles » et à de nouvelles intégrations théoriques; elles permettent aux chercheurs de dépasser leurs a priori et leurs cadres conceptuels initiaux. »

Les réponses des étudiants aux questions ouvertes ont pour le moins attiré notre attention sur certaines de leurs représentations comme l'acception anthropologique du concept de culture, à laquelle ils accordent beaucoup d'importance. Leurs réponses nous ont aussi aidée à rédiger quelques questions. Par exemple, l'un des sujets a indiqué qu'il ne s'entend pas parler quand il fait un exposé, ce qui l'amène à commettre des erreurs sur le plan linguistique. Nous avons repris cette idée dans notre questionnaire, idée à laquelle 54,5 % des sujets ont d'ailleurs adhéré.

Pour notre instrument de recherche final, soit le questionnaire sur l'oral, la culture et leurs interrelations, nous avons élaboré un instrument mixte. Les questions fermées, provoquant des données quantitatives (Van der Maren, 1996), visaient à vérifier les représentations ou intérêts des sujets sur des points précis comme l'usage de variantes familières ou la fréquentation d'établissements culturels. Elles nous ont aussi permis

de mesurer le degré d'adhésion de l'ensemble des sujets à des thèmes dont ils avaient fait état en répondant aux questionnaires préliminaires. Quant aux questions ouvertes, suscitant des données qualitatives (Van der Maren, 1996), elles visaient à laisser de la latitude aux sujets en leur demandant par exemple de décrire les activités d'apprentissage qu'ils aimeraient organiser pour enseigner l'oral à leurs élèves.

Enfin, pour le groupe de discussion, nous avons d'abord employé des questions ouvertes pour susciter le débat et, en conclusion, nous avons posé des questions fermées sur les mêmes thèmes pour mesurer le degré d'adhésion des sujets aux différents points de vue qu'ils avaient eux-mêmes émis.

Notons, pour terminer, que le triple recours aux questionnaires préliminaires, au questionnaire final et au groupe de discussion nous a permis de recouper les données obtenues et, par le fait même, à en faire la triangulation. En effet, nous avons eu recours à différents types d'instruments : des questions ouvertes et des questions fermées auxquelles il fallait répondre individuellement par écrit, ainsi que des questions ouvertes auxquelles il fallait répondre en groupe oralement. De plus, comme nous avons fait appel à différents échantillons, selon l'instrument utilisé, les réponses obtenues ont permis de vérifier la congruence des données (Van der Maren, 1996).

3.3 Population à l'étude

Voyons maintenant les caractéristiques de la population que nous avons étudiée de même que les échantillons choisis pour chacun des instruments de notre recherche.

3.3.1 Population cible

Notre population cible est constituée des étudiants maîtres du Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université de Montréal. Chaque année, environ 200 étudiants s'inscrivent à ce programme.

Plusieurs autres universités québécoises offrent un programme dans le même domaine, en conformité avec le référentiel ministériel sur la formation à

l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2001a). Cependant, la mise en œuvre des programmes varie d'un établissement à l'autre. Par ailleurs, nous n'avons pu établir les similitudes et les différences entre les clientèles des universités. Voilà pourquoi nous limitons notre population cible à celle de l'Université de Montréal.

3.3.2 Échantillon

Comme nous avons employé plusieurs instruments de collecte de données, à des moments différents, nous avons dû choisir plusieurs échantillons de sujets. Nous présentons dans un premier temps leurs caractéristiques communes. Puis, nous donnons plus de détail sur les particularités de chacun, en lien avec l'instrument utilisé et le moment où la collecte de données a été réalisée.

Nous avons recueilli toutes nos données auprès d'étudiants du cours *DID2202. Didactique de l'oral* du Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, offert à la deuxième année du programme d'études, à l'Université de Montréal. Quatre groupes classes sont organisés chaque année : deux au trimestre d'automne et deux au trimestre d'hiver. Les étudiants sont libres de s'inscrire dans le groupe classe de leur choix. Voilà pourquoi nous estimons disposer d'un échantillon aléatoire, c'est-à-dire que « chaque élément de la population [a] une chance égale d'être choisi » (Howell, 1998 : 2) et que, par conséquent, l'échantillon est représentatif de la population visée.

Le nombre de sujets de l'échantillon varie d'une collecte de données à l'autre. Nous avons interrogé entre 42 et 69 sujets, soit entre 21 % et 34,5 % de la population à l'étude.

Toutes les collectes de données ont été faites tout au début du cours, de préférence avant même la présentation du plan de cours, ce qui signifie qu'aucun étudiant n'avait alors de formation en didactique de l'oral. Cette condition était essentielle puisque nous voulions établir le portrait des étudiants maîtres avant leur formation.

Nous présentons dans le tableau 3-1 les échantillons choisis pour chacun des instruments de collecte de données.

Tableau 3-1. Échantillons

Instrument	Sujets	Groupes classes	Trimestre	Séance de cours
Questionnaire préliminaire sur l'oral (Partie I)	42	1	Hiver 2005	1 ^{ère}
Questionnaire préliminaire sur l'oral (Partie II)	42	1	Hiver 2005	2 ^e
Questionnaire préliminaire sur la culture	90	2	Automne 2005	1 ^{ère}
Questionnaire final sur l'oral	69	2	Hiver 2006	1 ^{ère}
Questionnaire final sur la culture	57	2	Hiver 2006	3 ^e
Groupe de discussion	39	1	Hiver 2006	14 ^e

© Mottet, 2006.

Notons cependant que, parmi les étudiants des cohortes d'hiver, ceux qui avaient échoué au test diagnostique de français oral avaient reçu neuf heures de formation dans le cours de mise à niveau en français oral, intitulé *Français oral pour futurs enseignants*. Nous prenons cette caractéristique en compte dans l'analyse des résultats, qui est présentée au chapitre 4.

3.4 Instrumentation et collecte de données

Pour mener notre recherche, nous avons eu recours à cinq instruments différents : une description opératoire des deux compétences fondamentales, un questionnaire ouvert préliminaire sur l'oral, un questionnaire ouvert préliminaire sur la culture, un questionnaire mixte final sur l'oral, la culture et leurs interrelations en didactique, ainsi qu'un protocole d'entrevue pour un groupe de discussion. Examinons chacun d'eux en détail, ainsi que le déroulement des collectes de données.

3.4.1 Description opératoire des compétences

Nous avons d'abord rédigé une version opératoire des deux compétences fondamentales du document intitulé *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation, 2001a). Autrement dit, nous avons, à partir de ce document, élaboré les composantes de chacune des

compétences, formulé des objectifs d'apprentissage pour chaque composante et recensé les objets d'étude qui permettraient aux futurs enseignants de répondre aux exigences ministérielles.

Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de la recension des écrits que nous avons effectuée pour établir notre cadre conceptuel. Nous avons aussi étudié en profondeur les sections des documents suivants qui portent sur la langue et la culture : *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation, 2001a); *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* (Ministère de l'Éducation, 2001c); *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle* (Québec (Province). Ministère de l'éducation., 2003); *Programme de sciences humaines 300.A0* (Ministère de l'Éducation, 2002).

Nous avons procédé en quatre temps :

1. Nous avons fait l'analyse des deux compétences fondamentales et de leurs composantes afin de cerner les objectifs d'apprentissage et les objets d'étude qui devraient faire partie d'un programme de formation des maîtres (cf. l'Annexe 6).
2. À partir de cette analyse, nous avons dressé la liste des objets d'étude requis (cf. l'Annexe 7).
3. Nous avons soumis cette liste pour validation à deux experts de la didactique de l'oral en leur demandant de vérifier la pertinence des éléments contenus dans notre liste et le choix que nous avons fait des objets d'étude qui nous semblaient les plus importants. Nous avons ensuite apporté les modifications qui nous ont été suggérées.
4. Enfin, nous avons élaboré un tableau croisé des objets d'étude retenus en fonction des ressources cognitives, affectives et métacognitives composant une compétence. C'est à partir de ce tableau que nous avons choisi les thèmes traités dans notre questionnaire final (cf. l'Annexe 8).

Nous avons alors en mains un document détaillé sur les compétences visées en formation à l'enseignement, à partir duquel nous pouvions élaborer le questionnaire final sur l'oral, la culture et leurs interrelations en didactique. Nous avons cependant choisi de prendre aussi en compte les réponses des étudiants à des questionnaires ouverts préliminaires.

3.4.2 Questionnaires préliminaires

Nous avons en effet utilisé deux instruments écrits préliminaires, entièrement constitués de questions ouvertes, qui portaient respectivement sur l'oral et sur la culture.

Pour le premier, nous avons tiré parti du journal d'apprentissage mis au point dans le cadre d'une autre recherche (Noël-Gaudreault, Gervais et Mottet, 2005), ainsi que des données que les chercheuses ont recueillies. En fait, ce journal d'apprentissage constitue à la fois un instrument de recherche et un outil pédagogique pour le cours *DID2202. Didactique de l'oral*. Les étudiants doivent y consigner, au début de la séance de cours, ce qu'ils savent sur un thème précis et, après celle-ci, ce qu'ils ont appris. Ils doivent envisager chacune des questions sous trois angles : personnel, professionnel et linguistique. Cet outil favorise la réflexion métacognitive des étudiants sur leurs représentations et sur leurs apprentissages. Nous nous sommes servie des résultats obtenus pour les deux premiers thèmes, qui sont formulés ainsi :

1. Que savez-vous de l'oral?
2. Que savez-vous de vous en tant que locuteur? (cf. Annexe 1)

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les données préliminaires sur l'oral ont été recueillies en classe par le professeur du cours *DID2202. Didactique de l'oral*, au trimestre d'hiver 2005. Le premier journal d'apprentissage a été rempli à la première séance de cours – et ce, avant la présentation du plan de cours; le deuxième l'a été au début de la deuxième séance de cours.

Dans le but d'obtenir des données semblables sur la culture, nous avons élaboré un autre questionnaire écrit préliminaire, qui comporte les deux questions ouvertes suivantes :

1. À votre avis, que veut dire l'expression « avoir de la culture »?
2. Comment pourriez-vous recourir à la culture pour enseigner la communication orale?

Nous avons testé les questions auprès de deux experts de la didactique de l'oral et avons fait les ajustements nécessaires.

Les données préliminaires sur la culture ont aussi été recueillies en classe par les professeurs du cours *DID2202. Didactique de l'oral*, au trimestre d'automne 2005 – et ce, avant la présentation du plan de cours. La collecte de données a duré 20 minutes (cf. Annexe 2).

3.4.3 Questionnaire final sur l'oral, la culture et leurs interrelations

À la suite de l'élaboration d'une description opératoire des compétences fondamentales et de l'analyse des données qualitatives recueillies au moyen des questionnaires préliminaires, nous avons préparé notre questionnaire final (cf. Annexe 3).

3.4.3.1 Description du questionnaire

Il s'agit aussi d'un questionnaire écrit dont la grande majorité des questions sont, cette fois-ci, fermées. Le tableau 3-2 en présente sommairement la structure et le contenu.

Tableau 3-2. Structure et contenu du questionnaire final

	Questions fermées	Questions ouvertes
Oral	64	10
Culture	91	11
Caractéristiques individuelles	8	1
Total (185)	163	22

À l'exception des questions portant sur les caractéristiques individuelles des répondants (âge, sexe, langue maternelle, etc.), toutes les questions suscitent des réponses subjectives, c'est-à-dire qu'elles ne portent pas sur des faits mais sur des représentations, des sentiments ou des opinions (Fowler, 1995).

3.4.3.2 Modalités d'élaboration

Nous avons été particulièrement attentive à la validité du questionnaire (Fowler, 1995). Ainsi, nous nous sommes efforcée d'employer dans nos questions des termes faciles à comprendre par les sujets et des concepts dont le sens est univoque afin que les réponses soient uniformes d'un répondant à l'autre. Au besoin, nous avons ajouté des précisions entre parenthèses, par exemple : *Au cours des 12 derniers mois, avez-vous assisté à une pièce de théâtre (saison régulière, théâtre d'été, improvisation théâtrale, théâtre pour enfants).*

Nous avons pris soin de formuler les énoncés sous une forme affirmative de manière à minimiser la complexité des questions sur le plan cognitif. De la même manière, nous avons évité de reléguer à la fin du questionnaire les questions qui demandaient le plus de réflexion. En revanche, pour éviter la monotonie et réduire les risques que les répondants cochent des réponses sans vraiment y réfléchir, nous avons formulé les questions de manière à alterner les réponses « en accord » et « en désaccord » (Fowler, 1995).

Nous avons, de plus, normalisé la tâche à accomplir (Van der Maren, 1996). Ainsi, pour les questions ouvertes, les sujets devaient donner 3 réponses dans 15 cas sur 22 (*Nommez les trois genres de livres que vous lisez le plus souvent*). Pour ce qui est des questions fermées, nous avons aussi limité le nombre de formats de réponse. Ainsi, 80 % des questions fermées appartiennent à l'un des six types indiqués dans le tableau 3-3. De plus, l'ordre des échelles de réponse était uniforme, c'est-à-dire que les réponses négatives figuraient toujours les premières.

Tableau 3-3. Types de questions fermées

	Nbre
Jamais, rarement, parfois, souvent	38
En complet désaccord, en désaccord, d'accord, tout à fait d'accord	34
Pas du tout, un peu, assez bien, très bien	20
Non, 1 fois, 2-3 fois, 4 fois et plus	14
Très peu x, un peu x, assez x, très x	13
Non, oui	12

© Mottet, 2006.

Nous avons aussi normalisé la mise en page du questionnaire pour en augmenter la lisibilité et réduire les risques d'erreur dans les réponses : nous avons par exemple employé des caractères gras pour mettre en évidence les éléments importants des questions (*cochez les trois qualités; mettez-les en ordre d'importance; des chansons écrites en français*). Nous avons en outre pris soin de faire une mise en page aérée pour ne pas décourager les répondants (Sudman et Bradburn, 1982).

En élaborant notre questionnaire, nous avons été particulièrement attentive au problème de la désirabilité sociale, qui se pose fréquemment pour les questions subjectives (Fowler, 1995; Sudman et Bradburn, 1982). Par désirabilité sociale, nous entendons la tendance qu'ont les sujets d'une étude à donner des réponses qui les font bien paraître à leurs propres yeux ou à ceux du chercheur ou de l'interviewer (Paulhus, 1984). Voilà pourquoi nous avons introduit certaines questions par des énoncés visant à contrer ce problème, c'est-à-dire que nous avons donné aux répondants une raison socialement acceptable à leur réponse, comme dans la question suivante :

Prendre la parole en public crée beaucoup de stress même chez les plus grands comédiens.
Comment évaluez-vous votre stress dans les activités suivantes?

	Pas du tout stressé	Un peu stressé	Assez stressé	Très stressé
Faire un exposé en classe ou ailleurs en public				
Participer à une discussion en classe ou ailleurs en public				
Poser une question en classe ou ailleurs en public				

© Mottet, 2006.

Outre la recension des écrits que nous avons faite pour notre cadre conceptuel et la description opératoire des compétences que nous avons rédigée, nous avons aussi examiné différents instruments portant sur la langue et sur la culture :

- le questionnaire de la recherche de Noël-Gaudreault, Gervais et Mottet (2005) sur l'oral;
- le questionnaire de la thèse doctorale de Laur sur les perceptions linguistiques à Montréal (2001);
- le sondage du Conseil de la langue française sur les jeunes et la langue (Locher et Québec (Province). Conseil de la langue française, 1993);
- les deux sondages du Ministère de la culture et des communications du Québec sur les pratiques culturelles des Québécois (Garon, 2005; Garon, Santerre et Ministère de la Culture et des Communications, 2004); et
- le questionnaire de Saint-Jacques, Lessard, Chené et Riopel (2002) sur les représentations des enseignants du primaire à l'égard de la dimension culturelle du programme.

Bien sûr, ces chercheurs ne poursuivaient pas les mêmes buts que nous ni n'étudiaient la même population. Nous avons tout de même retenu un certain nombre de leurs questions tout en les adaptant à nos propres objectifs. La liste des questions retenues telles quelles ou adaptées figure à l'Annexe 5.

3.4.3.3 *Modalités de mise à l'essai*

Pour mettre à l'essai notre questionnaire, nous avons suivi la procédure recommandée par Fowler (1995). Ainsi, à l'automne 2005, nous l'avons testé auprès de six étudiants volontaires du baccalauréat en adaptation scolaire, qui en étaient à leur dernière année de programme et qui avaient suivi notre cours sur la communication orale en adaptation scolaire au primaire. Consciente qu'il aurait mieux valu faire une mise à l'essai auprès d'étudiants dont les caractéristiques auraient été les mêmes que celles de la population à l'étude, nous avons néanmoins fait ce choix de manière à ne pas réduire le nombre potentiel de sujets pour la collecte de données de l'hiver 2006.

Nous avons rencontré chacun des étudiants individuellement en leur indiquant que nous visions d'abord et avant tout à mettre à l'essai notre questionnaire et que leurs réponses ne seraient ni analysées ni compilées dans notre recherche. Nous leur avons tout de même demandé de répondre au questionnaire comme ils le feraient normalement. Nous leur avons aussi demandé de cocher au fur et à mesure chacune des questions qui posait problème pour l'une ou l'autre des raisons suivantes (Fowler, 1995) : 1. le sens de la question ou des choix de réponse n'était pas clair (ou même un seul mot de la question ou des choix de réponse); 2. les choix de réponse offerts ne permettaient pas d'indiquer la réponse qu'ils auraient voulu donner; 3. la question ou les choix de réponse risquaient d'embarrasser les sujets.

Nous avons chronométré le temps que chacun a mis pour répondre au questionnaire : ils y ont passé 60 minutes en moyenne. Nous avons ensuite discuté avec chacun d'eux pendant une durée variant entre 15 et 30 minutes pour passer en revue le questionnaire et les problèmes qu'ils y avaient vus. Aux trois questions ci-dessus, nous en avons ajouté d'autres sur les thèmes que nous aurions dû aborder mais qui étaient absents du questionnaire, sur la difficulté des questions, sur la lisibilité de la mise en page, ainsi que sur l'ordre des questions en lien avec le maintien de la motivation chez les répondants.

À la suite de cette mise à l'essai, nous avons apporté les modifications requises à notre questionnaire.

3.4.3.4 Modalités de collecte des données

Étant donné la longueur du questionnaire, d'une durée totale de 60 minutes, nous l'avons scindé en deux, soit la communication orale et la culture, afin de réduire la fatigue chez les répondants. Nous avons nous-même administré le questionnaire¹³, en deux étapes, dans chacun des deux groupes classes du trimestre d'hiver 2006 du cours *DID2202. Didactique de l'oral*. Le questionnaire sur l'oral a été administré au tout début de la première séance de cours (avant l'explication du plan de cours) et celui qui porte sur la culture, à la fin de la troisième séance de cours. Compte tenu des apprentissages à faire au cours des trois premières semaines, nous estimons que le contenu du cours n'a pas influencé les réponses des sujets au questionnaire sur la culture.

3.4.4 Groupe de discussion

Au début de la quatorzième séance de cours, nous avons dirigé une entrevue de groupe d'une demi-heure à laquelle les étudiants étaient libres de collaborer ou non. Parmi eux, 39 étudiants ont participé à la discussion. Les échanges ont essentiellement porté sur deux thèmes qui ressortaient de notre analyse des données : ce que les étudiants entendent par « français standard » et les relations qu'ils établissent entre les accents régionaux québécois et cette norme de français standard.

3.5 Traitement, analyse et synthèse des données

Nous présentons maintenant notre processus de traitement, d'analyse et de synthèse des données. Pour les données qualitatives, nous nous sommes essentiellement inspirée des travaux de Van der Maren (1996; , 2003; , 2004), ainsi que d'Huberman et Miles (1991) et, pour les données quantitatives, de ceux de Howell (1998). Nous avons traité les réponses aux questions ouvertes, soit les données qualitatives, à l'aide

¹³ Nous sommes consciente qu'avoir nous-même administré le questionnaire aux sujets peut avoir introduit un biais dans l'étude.

du logiciel Atlas-TI, et les réponses aux questions fermées, soit les données quantitatives, à l'aide du logiciel SPSS.

3.5.1 Données qualitatives

Pour les questionnaires préliminaires sur l'oral et sur la culture, nous avons demandé à un tiers de saisir les données, à l'aide du logiciel Word, puis nous les avons vérifiées. Pour le questionnaire final sur l'oral, la culture et leurs interrelations, nous avons procédé à l'inverse, c'est-à-dire que nous avons saisi les données, puis nous les avons fait vérifier. Quelques erreurs ont été trouvées et corrigées. Nous avons ensuite transféré les données dans le logiciel Atlas-TI.

Pour analyser les données, autrement dit pour les décontextualiser ou comme le dit Van der Maren (2004) pour passer « de l'expression idiosyncratique (personnelle) au code commun », nous avons commencé par en faire une lecture flottante. Puis, nous avons déterminé que les unités d'analyse seraient constituées de passages significatifs les plus courts possibles. Cela était d'autant plus pertinent que les sujets avaient répondu aux questions par écrit en rédigeant de courtes phrases ou de brefs énoncés. Le risque de perte de sens était alors minime, ce qui n'aurait pas été le cas si nous avions mené des entrevues de groupe, par exemple. Ainsi, dans le passage *J'aime beaucoup l'art, donc j'aime bien la danse des divers pays du monde, les œuvres d'art et la littérature*, nous avons retenu trois unités d'analyse soit *danse des divers pays du monde, œuvres d'art et littérature*.

Comme nous avons choisi de faire un codage mixte, nous avons élaboré une grille de codage initiale, à l'aide de notre cadre conceptuel et des objets d'étude que nous considérons essentiels en formation des maîtres à l'oral et à la culture. Au fur et à mesure du codage des unités d'analyse, nous avons ajouté d'autres codes à la structure initiale, en fonction des énoncés des sujets. Nous avons aussi procédé au codage inverse des données, c'est-à-dire que nous avons vérifié si toutes les unités d'analyse associées à un code avaient bel et bien la même signification. Cette opération nous a permis de nous assurer de la fidélité intra-codeur. Par ailleurs, pour ce qui est des énoncés liés à la culture, comme le cinéma, la chanson, le théâtre et la

littérature, nous avons aussi fait coder les unités d'analyse par des experts de ces domaines, ce qui nous a permis de nous assurer de la fidélité inter-codeur.

Nous avons ensuite fait la synthèse des données, c'est-à-dire que nous sommes passée du « code commun au code abstrait » (Van der Maren, 2004), en appliquant d'abord un traitement qualitatif aux données, puis un traitement quantitatif. Pour l'approche qualitative, nous avons procédé par abstraction conceptuelle en hiérarchisant les codes entre eux, notamment à l'aide des fonctionnalités de réseau d'Atlas-TI. Pour l'approche quantitative, nous avons procédé par réduction statistique en nous limitant aux statistiques descriptives. Par exemple, nous avons calculé le pourcentage d'énoncés sur un thème par rapport à l'ensemble des thèmes ou encore le pourcentage de sujets ayant abordé un thème.

Nous avons par la suite décrit les résultats après les avoir présentés sous forme de tableaux ou encore sous forme de graphiques à barres, à l'aide du logiciel Excel.

Enfin, nous avons demandé à un expert de la didactique de l'oral de vérifier nos résultats et la description que nous en avons faite.

Pour l'interprétation des résultats, nous nous sommes fondée, de manière générale, sur le cadre conceptuel, mais plus particulièrement sur notre description opératoire des compétences du maître cultivé de français oral. Rappelons que notre étude vise en effet à établir les besoins de formation des futurs maîtres, autrement dit l'écart entre leurs compétences initiales et les compétences visées.

3.5.2 Données quantitatives

Pour traiter les données quantitatives, nous avons fait nous-même la saisie des données à l'aide du logiciel SPSS, données qui ont toutefois été vérifiées par un tiers. Aucune erreur n'a été trouvée.

Nous avons produit des statistiques descriptives pour l'ensemble des données et présenté les résultats sous forme de tableaux ou de graphiques à barre. Comme nous

voulions obtenir un portrait d'ensemble des étudiants maîtres, il nous importait surtout de connaître la distribution des réponses et, par conséquent, le pourcentage des sujets qui ont telle représentation, favorisent telle valeur ou manifestent un intérêt pour telle pratique culturelle, par exemple.

Nous avons de plus fait le test du khi-carré sur quelques-unes des données. Le test du khi-carré permet d'établir des relations entre des données de nature qualitative ou catégorielle (Howell, 1998), ce qui est le cas de toutes nos données¹⁴.

Enfin, tout comme pour les données qualitatives, nous avons demandé à un expert de la didactique de l'oral de vérifier nos résultats et la description que nous en avons faite.

Encore une fois, tout comme pour les données qualitatives, nous avons aussi fondé notre interprétation sur le cadre conceptuel en général et sur notre description opératoire des compétences du maître cultivé de français oral.

3.6 Forces et limites méthodologiques

Pour établir la rigueur méthodologique de notre recherche, nous décrivons ci-après les moyens mis en œuvre dans le but d'en assurer la fiabilité et la validité. Nous exposons également les limites de notre étude.

3.6.1 Fiabilité

Par fiabilité, nous entendons la possibilité d'obtenir les mêmes résultats dans des conditions similaires (De Ketele, 1986; Laperrière, 1997); Van der Maren, pour sa part, parle plutôt de fidélité (1996). Comme nous l'avons expliqué plus haut, la saisie de toutes les données a été vérifiée par un tiers. De plus, comme les unités d'analyse des données qualitatives étaient très courtes, cela a facilité leur codage et, par le fait même, favorisé leur fiabilité. Nous avons aussi procédé au codage inverse des données (fidélité intra-codeur) et au codage par un tiers expert (fidélité inter-codeur).

¹⁴ Sauf les données de la variable *Âge* du répondant.

Enfin, l'usage d'instruments multiples auprès d'échantillons multiples a permis la triangulation des données, ce qui contribue également à la fiabilité de l'analyse (Laperrière, 1997; Van der Maren, 2003).

3.6.2 Validité interne

Nous avons de plus conçu nos instruments et organisé nos collectes de données de manière à assurer la validité interne de notre recherche (Blais et Durand, 2003; Fowler, 1995). Ainsi, nous nous sommes assurée d'une disponibilité maximale des sujets en les rejoignant pendant les périodes de cours et avons tenté de minimiser leur fatigue en scindant le questionnaire en deux pour réduire le temps requis pour y répondre. Nous leur avons aussi présenté la recherche en demandant leur aide pour mieux connaître leurs besoins de formation afin d'améliorer le programme de formation, ce qui – croyons-nous – les prédisposait à répondre honnêtement aux questions. En outre, tous étaient en mesure de répondre aux questions, puisque la clientèle visée ne devait pas avoir reçu de formation en communication orale.

Pour diminuer l'effet de désirabilité sociale, nous avons ajouté aux questions, là où cela nous paraissait utile, une introduction permettant aux sujets de justifier socialement leurs réponses.

De plus, nous les avons assurés de la confidentialité de l'enquête, confidentialité qui était nettement plus grande avec un questionnaire écrit qu'elle ne l'aurait été en entrevue. Nous sommes cependant consciente que nous nous appuyons sur ce que les sujets nous ont affirmé à propos de leurs pratiques et que celles-ci peuvent différer de ce qu'ils nous en disent.

Enfin, l'information a été fidèlement enregistrée puisque, là encore, les sujets répondaient par écrit au questionnaire. Aucune déformation de leurs propos n'était possible. De plus, nous avons soigné et uniformisé la mise en page du questionnaire pour minimiser les risques de confusion, par exemple dans les échelles de réponse. Quant aux réponses aux questions ouvertes, elles ont été retranscrites intégralement lors de la saisie de données.

3.6.3 Validité externe

Pour ce qui concerne la validité externe ou la généralisation des résultats de notre recherche (Laperrière, 1997), nous avons déjà indiqué qu'elle se limite à la population à l'étude, soit aux étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université de Montréal. Rappelons que, si nous avons un échantillon aléatoire variant entre 21 % et 34,5 % de la population à l'étude, nous n'avons pu cependant en comparer les caractéristiques à celles de la population d'autres universités québécoises. Nous ne pouvons donc prétendre à la généralisation des résultats à l'ensemble des étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire au Québec.

3.7 Considérations éthiques

Pour mener cette recherche, nous avons obtenu un certificat d'éthique du Comité d'éthique de l'Université de Montréal. Les chercheuses Noël-Gaudreault, Gervais et Mottet (2005) ont fait de même pour le questionnaire préliminaire sur l'oral. En conformité avec les règles d'éthique, tous les sujets de l'étude, quel que soit l'instrument et la période de collecte de données, y compris les sujets ayant participé à la mise à l'essai du questionnaire final, ont entendu et lu une explication sur les buts de la recherche. Ils ont été avisés que leur participation était volontaire et que leurs réponses seraient traitées en toute confidentialité.

Tous les étudiants qui souhaitaient collaborer à la recherche ont signé un formulaire de consentement qui, lui seul, permettait d'identifier les répondants, (cf. Annexe 4). Dès la collecte de données terminée, nous avons détaché tous les formulaires de consentement et les avons conservés séparément des questionnaires, en sécurité.

3.8 Mode de présentation des résultats

Nous présentons dans le prochain chapitre les résultats de notre recherche et l'interprétation que nous en avons faite. Pour faciliter la lecture et la compréhension de nos travaux, nous exposons les résultats obtenus pour chacun des instruments, en suivant la chronologie de nos collectes de données. De plus, nous présentons toujours

les thèmes dans le même ordre, soit la communication orale, la culture et la didactique de l'oral dans une approche culturelle, de même que les ressources qui composent une compétence : les ressources cognitives, les ressources affectives et les ressources métacognitives. Enfin, chaque fois que cela était possible, nous avons favorisé une approche graphique pour faciliter la lecture des résultats.

4 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous présentons dans ce chapitre les résultats obtenus pour chacune des phases de notre recherche. Le portrait du maître cultivé de français oral, dans un premier temps, offre une description opératoire des deux compétences fondamentales du référentiel ministériel (2001a). Nous rendons compte ensuite des résultats obtenus grâce aux questionnaires préliminaires. Enfin, dans la troisième et dernière partie, nous exposons en détail les réponses des étudiants maîtres à notre questionnaire sur l'oral, la culture et leurs interrelations.

4.1 Portrait du maître cultivé de français oral

Le portrait du maître cultivé de français oral rend compte, sous la forme d'un texte suivi, de notre analyse des deux compétences fondamentales requises chez les maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de la culture et de la communication orale. Plus de détails figurent dans les annexes 6 et 7.

Nous ne présentons ici que les grandes lignes de ce portrait, en précisant toutefois les ressources cognitives, affectives et métacognitives que l'enseignant devrait mobiliser dans le cadre de ses fonctions. Nous sommes consciente de proposer un portrait idéal : évidemment, même les bons enseignants seront plus ou moins conformes à celui-ci, chacun ayant ses points forts et ses points faibles.

4.1.1 Ressources cognitives

Le maître cultivé de français oral se distingue par une excellente maîtrise du français oral standard en situation formelle de communication, par exemple lorsqu'il s'adresse à ses élèves et à leurs parents. Usant d'une prononciation propre à la langue québécoise soignée, il s'exprime avec précision à l'aide d'un vocabulaire étendu et approprié, adopte une morphologie et une syntaxe correctes et produit un discours clair, bien articulé, pertinent et intéressant. Attentif à son auditoire et conscient de la nature de ses propos, le maître cultivé choisit l'intonation, le débit, le volume et le rythme de sa voix en conséquence. Son attitude, sa posture, ses gestes et son regard

contribuent à la qualité de ses interactions avec ses interlocuteurs (Gervais *et al.*, 1994; Préfontaine *et al.*, 1998). S'il est un bon locuteur, il est aussi un bon auditeur, capable d'écouter activement le discours des autres, ainsi que de percevoir et d'interpréter les réactions d'autrui à l'égard de son propre discours, qu'il s'agisse d'incompréhension, de désaccord ou d'ennui.

Le maître cultivé a une représentation juste de la norme du français québécois oral standard. Il connaît les registres de langue et les codes sociaux comme le vouvoiement et distingue les situations de communication autorisant une langue familière ou requérant une langue standard.

S'il sait employer la langue comme outil d'expression, de communication et de participation à la vie de son milieu scolaire et, de manière générale, en société, le maître cultivé l'exploite aussi comme outil d'enseignement, notamment pour donner des explications faciles à comprendre, aider les élèves à préciser leur pensée et formuler des consignes aisément intelligibles, qu'il s'agisse de contenu disciplinaire ou de gestion de classe. Ses compétences, dans diverses situations de communication orale, en font un modèle linguistique pour ses élèves.

Sur le plan professionnel, ses compétences en didactique et en pédagogie l'amènent tout d'abord « à accueillir et à comprendre » (D. Simard, 2002) la langue orale familière et les référents culturels de ses élèves. Il élabore et met en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui les aident à s'en distancier et à prendre conscience de leurs représentations de l'oral standard et des œuvres culturelles, qu'elles soient écrites ou orales. Pour ce faire, il choisit comme point de départ les questions, remarques, expressions ou tournures de phrase de ses élèves pour « *partir de là et partir vers des ailleurs* » (Zakharouch, 1999). Le maître cultivé sert en effet de médiateur entre, d'une part, la langue familière et la culture première (Dumont, 1969) et, d'autre part, la langue soignée et les productions culturelles à dimension orale. Il situe les éléments de culture première et de culture seconde dans le contexte de l'évolution de la langue et de la culture québécoises pour aider ses élèves à

développer à la fois leur sentiment d'appartenance, leur regard critique et leur désir d'apprendre. Il sait exploiter les différents aspects du programme pour enseigner l'oral et inversement.

Au fait des similitudes et des différences entre l'oral et l'écrit, il sait quels sont les fondements, exigences et buts de l'enseignement et de l'évaluation de la langue orale. Il en maîtrise de plus les méthodes et outils, de même que les différentes facettes de l'oral à enseigner : l'oral à apprendre, l'oral pour apprendre, l'oral pour interagir et l'oral pour réfléchir, ainsi que les genres oraux formels (Chabanne et Bucheton, 2002; Dolz et Schneuwly, 1998; Groupe Oral-Créteil, Le Cunff et Jourdain, 1999; Halté, 2005a).

Il soutient ses élèves dans leur apprentissage progressif de la communication orale et du français québécois oral standard en saluant leurs points forts et en les aidant à identifier leurs points faibles, à se fixer des objectifs d'amélioration et à choisir des stratégies pour y arriver. Comme il a des notions de sociolinguistique, il prend en compte les attitudes linguistiques de ses élèves pour mieux les amener à cheminer dans leur développement linguistique.

Conscient de la diversité linguistique, sociale et culturelle de ses élèves, il tente de faire de la classe un espace de vie commun, ouvert à la pluralité des origines, des perspectives et des points de vue. Il profite des différences entre les élèves pour les amener à réfléchir sur eux-mêmes et sur leurs rapports aux autres, en situant ces disparités dans leur contexte social, culturel et historique.

Dans sa pratique professionnelle, le maître cultivé s'appuie sur son vaste éventail de connaissances approfondies (Forquin, 1996) sur la communication orale et le français oral standard, autant d'un point de vue synchronique que diachronique. Il sait rendre l'apprentissage des faits linguistiques intéressant, en les situant dans l'histoire des civilisations et des langues, notamment la langue française québécoise.

Pour lui, la culture est un concept multidimensionnel : il en connaît l'acception anthropologique – la culture première – de même qu'il sait que la culture seconde permet de prendre une distance par rapport à cette culture première (Dumont, 1969). Il sait aussi que la culture n'est pas seulement composée d'objets de culture, mais qu'elle constitue aussi un rapport à soi, au savoir, au monde et aux autres (Charlot, 1997).

Le maître cultivé de français oral dispose par ailleurs de solides référents culturels, non seulement en théâtre, poésie, cinéma, chanson et autres arts à dimension orale, mais aussi en littérature, dans une incontournable perspective d'intégration de l'oral et de l'écrit. Il a une bonne vue d'ensemble de la culture classique et contemporaine québécoise, francophone et mondiale, qu'il est d'ailleurs soucieux de se tenir à jour.

Grâce à ses capacités cognitives supérieures, il est en mesure d'analyser et d'évaluer des œuvres culturelles, notamment des œuvres à dimension orale. Il cherche d'ailleurs à développer ce regard critique chez ses élèves.

Ce même regard critique l'aide à se faire sa propre opinion à l'égard du programme d'enseignement du français oral, ainsi que des ressources didactiques et pédagogiques à sa disposition.

4.1.2 Ressources affectives

Sur le plan affectif, le maître cultivé est conscient de la valeur de la maîtrise de la communication orale et du français oral soigné pour ses élèves. Conscient d'assumer une responsabilité sociale en étant un modèle de locuteur et d'esprit cultivé pour ceux-ci (Ouillon et Dolbec, 1999b), il sait aussi que sa culture et la qualité de son expression orale lui procurent de la crédibilité, notamment auprès des parents de ses élèves, de ses collègues et des administrateurs scolaires. Il considère qu'il est important que ses élèves construisent un rapport positif à la langue, à la culture et au savoir.

Comme il manifeste de l'intérêt pour l'oral et la culture à dimension orale, il prend plaisir à accroître son vocabulaire, à faire des jeux de mots, à lire à haute voix, à écouter des œuvres orales, etc. Il s'intéresse non seulement à la culture québécoise, mais aussi à la culture francophone et mondiale, sans oublier la culture amérindienne.

Évoluant sans anxiété dans l'univers langagier, il a appris à s'exprimer sans gêne en public, dans diverses situations de communication liées à sa pratique professionnelle, qu'il s'agisse de communiquer avec ses élèves, leurs parents, des collègues ou des gestionnaires. Habitué des manifestations et des lieux culturels, il les fréquente avec une égale aisance.

Conscient d'attribuer une cause interne ou externe, modifiable ou immuable à ses propres succès ou échecs, il travaille tout de même à améliorer ses compétences en matière de communication orale et de culture, car il sait qu'il peut y arriver avec des efforts et de la persévérance. Il est attentif à ces manifestations chez ses élèves et les soutient dans leur évolution.

4.1.3 Ressources métacognitives

Grâce à ses ressources métacognitives, le maître cultivé est conscient des stratégies cognitives qu'il emploie lorsqu'il réalise une tâche orale : détermination des exigences et des étapes de réalisation, ainsi que choix et mise en œuvre des ressources cognitives et affectives. Il est capable de mettre à distance ses propres productions orales et de les évaluer à leur juste mesure.

Il est aussi conscient des facteurs affectifs qui influencent sa motivation dans l'exécution d'une tâche orale soit, d'une part, la valeur qu'il accorde à la tâche et les retombées personnelles, sociales et professionnelles qu'il lui attribue et, d'autre part, son sentiment de contrôle sur la tâche et les causes de son possible succès ou échec.

Ses ressources métacognitives lui permettent d'améliorer constamment sa maîtrise de la langue orale soignée et d'approfondir sa culture orale. Conscient de ses forces et de ses faiblesses, il a en effet à sa disposition un ensemble de stratégies pour y arriver.

4.1.4 En conclusion

À la fois héritier, critique et interprète (Ministère de l'Éducation, 2001a) de l'oral et de la culture, le maître cultivé connaît les origines, les caractéristiques et les limites de la langue orale familière, est conscient de son propre niveau de maîtrise du français oral soigné et sait comment l'enseigner à ses élèves tout en étant soucieux de leur faire découvrir les œuvres culturelles à dimension orale. Respectueux de la culture première (Dumont, 1969) de ses élèves, il joue le rôle de modèle linguistique et de médiateur vers la culture seconde en les guidant dans ce passage qu'il a lui-même progressivement franchi au cours de sa formation (Gauthier, 2001) en acquérant un rapport positif au savoir.

4.2 Questionnaires préliminaires

Après avoir établi une description opératoire des compétences du maître cultivé de français oral, nous avons recueilli, auprès d'étudiants maîtres, des données préliminaires sur la communication orale et sur la culture. Pour mener à bien cette opération, nous avons analysé les journaux d'apprentissage d'étudiants du cours *DID2202. Didactique de l'oral* de même que leurs réponses à deux questions ouvertes sur la culture. Rappelons que l'ensemble de ces travaux avait pour but de préparer le questionnaire final.

Les résultats détaillés de cette collecte de données figurent à l'Annexe 9. En voici une vue d'ensemble.

4.2.1 Oral

Dans leurs journaux d'apprentissage, les étudiants mentionnent très souvent le français oral soigné. Ils sont en effet dans un cours de didactique de l'oral et savent qu'ils doivent parler « un bon français ». Cependant, quelle représentation ont-ils de la norme?

4.2.1.1 Représentations

Pour eux, comme pour les Québécois en général, bien parler, ce n'est pas s'exprimer comme un Français, le Français étant pour bon nombre de Québécois l'archétype du francophone européen.

Bien parler, c'est en effet pour 50 % des étudiants, tout comme pour 44 % des Québécois francophones (P. Bouchard et Maurais, 2001; Ouellon et Dolbec, 1999a), parler comme les lecteurs de nouvelles de Radio-Canada. Soulignons à titre indicatif que, même s'il n'existe pas de norme prescriptive *officielle* du français oral québécois en situation de communication formelle, la langue des lecteurs de nouvelles de Radio-Canada pourrait représenter, à quelques nuances près, ce français soutenu s'il n'était un écrit oralisé, c'est-à-dire un texte lu (Gervais *et al.*, 2001). Pour l'autre moitié des étudiants, bien parler, est-ce parler comme le monde ordinaire des jeux télévisés, ce qu'estiment 47 % des Québécois interrogés par Bouchard et Maurais (1999)? Comme groupe, on voit qu'ils ne le savent pas clairement.

Plus du tiers des étudiants mentionnent qu'il existe des registres de langue et qu'il leur faut s'adapter à leurs interlocuteurs. Bien parler, selon eux, relève surtout de la prosodie, du lexique et de la prononciation. Leurs affirmations témoignent toutefois de certaines représentations erronées sur les québécismes ou sur la prononciation de toutes les lettres, comme si l'oral était équivalent à l'écrit. Enfin, très peu d'étudiants font des commentaires concernant la syntaxe (10), la morphologie (8), le discours (6) et les éléments non verbaux (2).

Sur le plan de la discrimination des variantes familières, moins de 10 % nous parlent de la nécessité de les repérer, ce qu'ils n'expriment d'ailleurs pas en ces termes. Nous verrons cependant plus loin que près de 50 % du groupe formule cette attente par rapport au cours.

4.2.1.2 Ressources affectives

La majorité des étudiants sont très gênés de parler en public ou devant des adultes; en fait, il y a deux fois plus d'étudiants qui se disent mal à l'aise que d'étudiants qui se

disent à l'aise. Cependant, s'adresser à leurs élèves pendant leur stage par exemple ne leur pose pas de problème. C'est peut-être parce qu'ils ne se sentent pas en situation d'évaluation par rapport à leur performance orale.

Les futurs maîtres disent accorder beaucoup de valeur au français oral soigné. Ils sont conscients qu'on attend d'eux qu'ils soient des modèles et qu'ils doivent bien s'exprimer pour favoriser l'apprentissage des enfants. D'ailleurs, une vaste majorité d'entre eux soulignent l'importance de parler en français soutenu en classe, ce qui est peut-être dû au désir de répondre aux attentes du professeur. On constate par ailleurs une variation en fonction de l'interlocuteur : les étudiants savent qu'on attend d'eux qu'ils parlent bien en classe et le feront – selon leur propre conception de ce qu'est bien parler –, devant leurs élèves et un peu moins facilement devant leur enseignant formateur.

Dans les journaux d'apprentissage, on remarque d'ailleurs cette attitude de convergence, déjà relevée par Ostiguy (2000, non publié), qu'ils sont portés à adopter avec leurs élèves : ne pas « trop bien parler », utiliser des « expressions à la mode ». En effet, ils ne veulent pas être « inaccessibles ou froids ».

Par ailleurs, très peu soulèvent les retombées personnelles et sociales de la maîtrise du français oral soigné.

4.2.1.3 En conclusion

Pour terminer, nous avons aussi demandé aux étudiants quelles étaient leurs principales attentes par rapport au cours. Il est intéressant de constater que leurs objectifs sont surtout d'ordre personnel. Ainsi, la majorité d'entre eux veulent améliorer leur français oral. Voilà un énoncé bien général qui devient plus précis dans le tableau 4-1 :

Tableau 4-1. Principales attentes par rapport au cours

	Commentaires	Étudiants %
Être capable d'entendre les erreurs des autres	Capacités langagières et didactiques, ainsi que représentation de la norme	43
Être capable d'entendre mes propres erreurs	Capacités langagières et représentation de la norme	33
Distinguer registre familier et soutenu	Représentation de la norme	17
Améliorer sa prononciation	Capacités langagières et représentation de la norme	17
M'exprimer plus aisément devant un groupe	Anxiété	14
Avoir plus de vocabulaire	Capacités langagières et représentation de la langue	14
Apprendre comment enseigner le français oral	Capacités langagières et didactiques	14

© Mottet, 2006.

4.2.2 Culture

Nous avons aussi demandé aux étudiants de décrire ce que signifie « avoir de la culture », et comment ils pourraient recourir à elle pour enseigner l'oral.

4.2.2.1 Représentation de la personne cultivée

Voyons d'abord quelles sont leurs représentations de la personne cultivée.

4.2.2.1.1 Oral et culture comme objet

Pour la très vaste majorité des étudiants (80 %), avoir de la culture, c'est d'abord et avant tout détenir des connaissances dans divers domaines. Plusieurs précisent que ces connaissances doivent être approfondies tandis que quelques-uns soulignent qu'il n'est pas nécessaire de tout savoir d'un thème, autrement dit d'être expert, pour être cultivé.

Le domaine des arts retient l'attention de 50 % d'entre eux. S'ils parlent le plus souvent d'arts en général, ils nomment aussi la musique ou la chanson, puis le cinéma. Il est intéressant de noter que viennent ensuite, presque à égalité avec les arts, les sciences humaines où l'histoire, la politique et la géographie occupent une place de choix dans leur représentation de la culture. Au troisième rang seulement

apparaissent les lettres que mentionnent près de 25 % d'entre eux. Leurs énoncés concernent d'abord la littérature, puis la langue française et les langues modernes.

Pour environ 15 % des étudiants, avoir de la culture, c'est aussi connaître l'autre, soit les peuples du monde, ainsi que leurs croyances, us, coutumes et traditions culinaires. Étonnamment, seulement 13 % des étudiants font référence à la culture québécoise, à ses origines, à son histoire, à sa langue, ou encore à ses mœurs, valeurs et coutumes.

Enfin, les sciences et les technologies sont mentionnées par près de 15 % des étudiants, précédant de peu la religion et la philosophie dans leurs préoccupations culturelles.

Par ailleurs, selon eux, suffit-il d'avoir des connaissances pour être cultivé? Selon de rares étudiants, soit moins de 7 %, être cultivé, c'est aussi porter un regard critique sur le monde qui nous entoure et sur notre propre culture.

De plus, si près de 25 % d'entre eux croient que la culture permet de discuter aisément de plusieurs questions, quelques-uns estiment que les personnes cultivées fondent leurs opinions sur des connaissances et sont ainsi à même de nuancer leurs points de vue. Par ailleurs, un petit nombre d'étudiants établissent des liens entre culture et communication, en soulignant que de solides connaissances diversifiées offrent l'avantage d'échanges plus faciles avec des gens de différents milieux. Enfin, seuls trois étudiants attirent notre attention sur le fait qu'une personne cultivée maîtrise obligatoirement la langue française.

4.2.2.1.2 Oral et culture comme rapport

Sur le plan du savoir-être, environ le tiers des étudiants mentionnent que la culture exige d'être ouvert à l'autre et à sa différence, ainsi qu'à la nouveauté et au monde qui nous entoure. Être cultivé, selon seulement un peu plus de 10 % d'entre eux, c'est être curieux et avoir le désir d'apprendre, décrivant ainsi le rapport à soi, à l'autre et au monde. Deux étudiants précisent même qu'être cultivé, c'est faire preuve de

savoir-vivre, respecter les autres et l'environnement, bref, c'est « vivre en harmonie avec soi, les autres et le monde ».

Par ailleurs, 17 % des étudiants nous font part spontanément de leurs réflexions sur la manière dont on devient cultivé. Si près de la moitié estime que c'est à l'école qu'on acquiert la culture, les autres soulignent cependant l'apport de l'expérience personnelle, de l'entourage, notamment des parents, ainsi que des lectures personnelles et des voyages.

En conclusion, les étudiants ont une représentation très éclectique des connaissances d'une personne cultivée. En décrivant ce que veut dire « avoir de la culture », ils nous révèlent probablement ce qui constitue leur propre culture, celle de jeunes Québécois au début de la vingtaine, s'intéressant aux arts, surtout à la chanson et au cinéma, mais aussi aux débats sociaux et politiques, dans un monde fortement marqué par la mondialisation des échanges et par l'immigration. En revanche, très peu d'entre eux associent culture et regard critique ou encore culture et désir d'apprendre.

4.2.2.2 Didactique de l'oral dans une approche culturelle

Nous avons aussi demandé aux étudiants de nous expliquer comment ils pourraient recourir à la culture pour enseigner l'oral. Voici ce qu'ils nous ont répondu.

4.2.2.2.1 Objectifs et activités d'apprentissage

En ce qui a trait aux activités d'apprentissage liant culture et oral, le tiers des étudiants mentionnent au premier chef l'exposé, ce qui est probablement le reflet de la manière dont ils ont eux-mêmes « appris » l'oral à l'école. Le débat occupe la deuxième place (11 %) dans leurs représentations de la didactique de l'oral, quelques-uns indiquant que les élèves pourraient échanger leurs points de vue sur des œuvres artistiques ou littéraires, ou encore sur des questions d'actualité politique. Vient ensuite le théâtre dont nous entretenons six étudiants : créer et interpréter une pièce de théâtre, faire de l'improvisation théâtrale, ou encore assister à une pièce de théâtre. L'un d'entre eux souligne même qu'il recourrait simultanément au théâtre de Molière et de Michel Tremblay pour amener les enfants à distinguer les genres théâtraux et les

registres de langue. Enfin, parmi les autres activités proposées, notons le tournoi culturel, le cercle de lecture, la lecture à haute voix, ainsi que le tournage d'un reportage ou d'un film.

Quelques étudiants (15 %) indiquent clairement les objectifs d'apprentissage qu'ils poursuivraient : amener les élèves à apprécier des œuvres artistiques ou littéraires, à exprimer leurs goûts et à développer leur intérêt pour la culture.

Enfin, sur le plan de la langue, un peu plus de 10 % des étudiants soulignent qu'ils feraient connaître aux élèves l'histoire et l'évolution de la langue française, les caractéristiques du français québécois et l'importance de la maîtrise de la communication orale pour se faire bien comprendre.

4.2.2.2.2 *Thématiques culturelles*

Ce sont bien sûr les lettres que plus du tiers des étudiants choisissent comme repères culturels en didactique de l'oral. La littérature, la chanson et le théâtre retiennent particulièrement leur attention. Environ 15 % privilégient les arts (cinéma et musées), ainsi que l'actualité et l'histoire. Enfin, un pourcentage égal d'entre eux insistent aussi sur la connaissance de la langue et de la culture des peuples du monde.

4.2.2.2.3 *Approche culturelle de la didactique de l'oral*

D'ailleurs, quelques étudiants souhaitent prendre en compte l'origine culturelle des élèves dans leur enseignement. En outre, si certains choisiraient des thèmes qui touchent de près les élèves, un petit nombre d'entre eux insistent sur l'importance de développer chez les jeunes le goût de se cultiver en leur proposant des thèmes qui dépassent leur « petit univers ».

Seuls quatre étudiants indiquent qu'il leur faudra être des modèles linguistiques pour les enfants. Enfin, trois d'entre eux parlent de l'évaluation des compétences orales des élèves.

4.2.2.3 En conclusion

La majorité des étudiants ont une vision assez traditionnelle de l'enseignement de l'oral et de ses liens avec la culture, l'exposé oral et le débat constituant en effet des genres exploités depuis longtemps. C'est seulement une faible minorité d'entre eux qui songent à des activités novatrices ou susceptibles de développer l'esprit critique des élèves ou leur intérêt pour la culture. Sur le plan des thèmes à exploiter en didactique de l'oral, la plupart font référence à la littérature, à la chanson et au théâtre et quelques-uns souhaitent prendre en compte l'origine culturelle des élèves. Notons qu'ils ne transposent pas, à l'enseignement de l'oral, l'éclectisme dont ils font preuve en décrivant les connaissances liées à la culture; ainsi, aucun des sujets n'a proposé de traiter, avec les élèves, de cinéma, d'histoire, de politique, de géographie ou encore de sciences et de technologies.

4.3 Questionnaire sur l'oral, sur la culture et sur leurs interrelations

Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous avons élaboré un dernier instrument de collecte de données, à partir de notre portrait du maître cultivé de français oral et des réponses des étudiants à nos questionnaires préliminaires.

Notre questionnaire final traite de quatre thèmes. Le premier porte sur les caractéristiques individuelles et les trois autres, sur certains aspects des compétences initiales des étudiants maîtres à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations dans un contexte didactique.

Nous présentons ici les résultats que nous avons obtenus en administrant ce questionnaire aux étudiants des deux groupes-classes du trimestre de l'hiver 2006.

4.3.1 Caractéristiques individuelles

Dans le but de mieux cerner s'il existe des relations entre les caractéristiques individuelles des futurs maîtres et leurs compétences initiales à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations, nous avons recueilli des données sociodémographiques sur le genre des étudiants, leur âge, le lieu de leur naissance et celui de leurs parents, ainsi que sur leur langue maternelle.

Nous avons aussi voulu établir en quoi consistait leur formation antérieure, qu'il s'agisse de formation collégiale ou universitaire, dans le but de vérifier si leurs compétences initiales pouvaient y être liées.

Enfin, à l'Université de Montréal, tous les étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire doivent se soumettre à un test diagnostique en français oral. S'ils échouent au test, ils doivent suivre un cours de mise à niveau, appelé *Atelier de français oral pour futurs enseignants*. Nous avons donc voulu identifier ceux qui avaient déjà reçu une formation les habilitant à reconnaître des variantes familières et à adopter des variantes soignées en situation formelle de communication.

4.3.1.1 Genre

Sur les 73 étudiants qui ont participé à notre étude, 69 ont répondu à la question portant sur le genre. Nous constatons ainsi qu'un seul étudiant est de sexe masculin.

Tableau 4-2. Genre

	Femme	Homme	Total
	%	%	N
Sexe	98,6	1,4	69

Question D37. © Mottet, 2006.

4.3.1.2 Âge

L'âge des étudiants varie entre 20 et 35 ans. L'âge moyen est de 22 ans; 90,5 % d'entre eux ont entre 20 et 25 ans.

Tableau 4-3. Âge de l'étudiant

	Moyenne	N
Âge	22,0	64

Question D36. © Mottet, 2006.

4.3.1.3 Lieu de naissance

La très large majorité des répondants sont d'origine québécoise, tout comme le sont leurs parents. En effet, 95,7 % des étudiants sont nés au Québec; leur mère et leur père y sont nés aussi dans 92,8 % et 91,3 % des cas respectivement.

Tableau 4-4. Lieu de naissance de l'étudiant, de sa mère et de son père

	Étudiant		Mère		Père	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Québec	66	95,7	64	92,8	63	91,3
Canada (hors Québec)	1	1,4	1	1,4	—	—
Algérie	2	2,9	2	2,9	2	2,9
Croatie	—	—	1	1,4	—	—
Espagne	—	—	—	—	1	1,4
Italie	—	—	—	—	1	1,4
Maroc	—	—	1	1,4	1	1,4
Pakistan	—	—	—	—	1	1,4
Total	69	100,0	69	100,0	69	100,0

Questions D29, 30, 31. © Mottet, 2006.

4.3.1.4 Langue maternelle

Le français est la langue maternelle de 98,6 % des étudiants. Deux d'entre eux, soit 2,9 %, indiquent qu'ils possèdent une deuxième langue maternelle, soit l'arabe dans le premier cas et le croate dans le deuxième. Un seul étudiant (1,4 %) n'a pas pour langue maternelle le français mais le kabyle.

Tableau 4-5. Langue maternelle

		%	N
Langue maternelle	Français seulement	95,7	69
	Français et autre langue	2,9	
	Autre langue	1,4	
	Total		

Questions D32a et D32b. © Mottet, 2006.

Compte tenu de l'uniformité des caractéristiques sociodémographiques des sujets et du nombre limité de ceux-ci, nous n'avons pas tenté d'établir de relations entre ces caractéristiques et leurs compétences initiales. Il nous semble cependant intéressant de souligner qu'à cette uniformité linguistique et culturelle chez les futurs enseignants

s'oppose une large diversité linguistique et culturelle chez leurs futurs élèves (Commission scolaire de Montréal, 2006).

4.3.1.5 Formation collégiale

Parmi les sujets, 84,1 % ont étudié dans un seul domaine au cégep alors que 15,9 % d'entre eux se sont inscrits à deux programmes. La majorité, soit 58,8 %, a étudié en sciences et techniques humaines, la plupart ayant suivi des cours dans le programme de sciences humaines. Par ailleurs, 17,5 % ont choisi une formation en arts et lettres, 17,5 % en sciences de la nature et 6,3 % dans divers autres domaines.

Tableau 4-6. Domaines d'études collégiales

Titre et numéro de programme	%
Sciences et techniques humaines	58,8
Sciences humaines (300.A0)	55,0
Techniques d'éducation à l'enfance (322.A0)	1,3
Techniques d'éducation spécialisée (351.A0)	1,3
Techniques de travail social (388.A0)	1,3
Sciences et techniques liées aux arts et aux lettres	17,5
Arts et lettres (500.A1)	7,5
Arts plastiques (510.A0)	3,8
Musique (501.A0)	1,3
Techniques de théâtre-production (561.A0)	1,3
Techniques de graphisme (570.A0)	1,3
Techniques de métiers d'art - Spécialisation : Verre (573.AJ)	1,3
Techniques de l'impression (581.B0)	1,3
Sciences de la nature (200.B0)	17,5
Divers	6,3
Techniques de comptabilité et de gestion (410.B0)	2,5
Techniques de l'informatique (420.A0)	1,3
Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques (144.B0)	1,3
Techniques policières (310.A0)	1,3

Questions D33a et D33b. © Mottet, 2006.

4.3.1.6 Formation universitaire

Parmi les répondants, 37,7 % se sont d'abord inscrits à l'université dans d'autres programmes qu'au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Soulignons au passage que la carrière d'enseignant n'est donc pas le premier choix d'un nombre appréciable d'étudiants.

Tableau 4-7. Autres études universitaires

	Oui	Non	Total
	%	%	N
Autres études universitaires	37,7	62,3	69

Question D34. © Mottet, 2006.

Parmi ceux-ci, 38,5 % ont fait des études en sciences humaines, dans des domaines proches de l'enseignement au préscolaire et au primaire, soit 23,1 % en psychologie, 7,7 % en psychoéducation et 7,7 % en sciences de l'éducation (adaptation scolaire et enseignement du français au secondaire). Les arts et lettres ont attiré 19,2 % des étudiants, de même que la gestion et le droit. Enfin, 11,5 % des étudiants se sont inscrits en sciences de la santé et en sciences appliquées.

Tableau 4-8. Autres domaines d'études universitaires

	%
Sciences humaines et sciences de l'éducation	38,5
Psychologie	23,1
Sciences de l'éducation	7,7
Psychoéducation	7,7
Arts et lettres	19,2
Lettres	11,5
Arts	7,7
Gestion et droit	19,2
Sciences de la gestion	11,5
Droit	7,7
Sciences de la santé et sciences appliquées	11,5
Sciences appliquées	7,7
Sciences de la santé	3,8
Autres	11,5

Question D34. © Mottet, 2006.

Globalement, les étudiants se sont inscrits à 149 programmes d'études collégiales et universitaires, soit 67,1 % en sciences humaines ou en sciences de l'éducation, 12,8 % en arts et en lettres, 11,4 % en sciences de la nature (sciences de la santé, sciences appliquées) et 8,7 % dans d'autres domaines. Nous constatons que les sciences humaines dominent nettement.

4.3.1.7 Atelier de français oral pour futurs enseignants

Au moment de notre collecte de données, 36,4 % des sujets suivaient l'atelier de français oral pour futurs enseignants, ce qui signifie qu'ils avaient produit au moins 10 variantes familières en trois minutes de discours pendant le test diagnostique. Ils avaient alors suivi neuf heures de formation en français oral sur les quinze heures prévues.

Tableau 4-9. Atelier de français oral pour futurs enseignants

	Non	Oui	Total
	%	%	N
Atelier de français oral pour futurs enseignants	63,6	36,4	66

Question D35. © Mottet, 2006.

Nos tests statistiques du khi-carré (cf. Annexe 10) montrent cependant que cette formation n'a aucune influence sur les représentations des étudiants à l'égard du français oral québécois standard, sur la valeur qu'ils attribuent à l'oral et sur l'intérêt qu'ils manifestent à son endroit. Leur formation n'a aucun impact non plus sur l'autoévaluation de leurs compétences linguistiques, discursives et communicatives, de leur anxiété et de leurs compétences comme modèle linguistique. De plus, elle n'a aucun effet sur la valeur qu'ils attribuent à l'apprentissage de la norme, sur leur perception du contrôle qu'ils peuvent exercer quant à cet apprentissage et sur leur attitude à l'égard de la rétroaction.

En fait, leur formation n'a de l'effet que sur deux points. Ainsi, tous ces étudiants, sauf un, disent avoir réfléchi aux stratégies à employer pour améliorer la qualité de leur langue tandis que le tiers des étudiants qui n'ont pas suivi le cours ne se sont pas penchés sur la question (test du khi-carré de Pearson où $p=0,01$ et le coefficient de contingence est égal à 0,33). De plus, ils sont plus nombreux (37,5 % contre 13,2 %) à reconnaître qu'on peut dire « ça m'achale » ou « ça m'énerve » selon la situation de communication (test du khi-carré de Pearson où $p=0,03$ et le coefficient de contingence est égal à 0,27). Cependant, puisqu'il n'y a aucune autre relation entre la formation à l'oral et les diverses questions portant sur la norme, on peut se demander

si cette relation-ci tient vraiment à une meilleure connaissance du français oral standard ou à plus de laxisme chez ces étudiants, qui ont échoué au test diagnostique de français oral.

Quoique positifs, ces effets nous semblent de toute manière bien faibles. Les étudiants avaient alors reçu neuf heures de formation sur les quinze prévues en français oral standard. Est-ce insuffisant pour qu'il y ait déjà des résultats? Les six heures restantes créent-elles une différence? Le contenu de la formation est-il adéquat? Il faudrait se pencher sur la question dans une recherche ultérieure.

4.3.1.8 Conclusion sur les caractéristiques individuelles

La population à l'étude est très homogène, autant en ce qui concerne ses caractéristiques sociodémographiques que sa formation antérieure où les sciences humaines dominent nettement, suivies par les arts et les lettres, puis par les sciences dites « pures ». Par ailleurs, le tiers des sujets ont échoué au test diagnostique de français oral et suivaient, au moment de la collecte de données, un cours de mise à niveau. Cependant, cette formation semble n'avoir apporté aucune différence dans les réponses des sujets à notre questionnaire.

4.3.2 Oral

Maintenant que nous avons passé en revue les caractéristiques individuelles des étudiants, examinons quelles sont leurs compétences initiales en matière de français oral :

- Quelles sont leurs représentations à l'égard du français oral québécois standard?
- Quelle valeur attribuent-ils à la communication orale et à l'usage du français standard en langue parlée?
- Comment évaluent-ils la situation linguistique au Québec?
- Quel intérêt manifestent-ils à l'égard de la langue et de l'oral?
- Quelle perception ont-ils du rôle de modèle linguistique de l'enseignant?
- Comment évaluent-ils leurs propres compétences en oral?

- Quelle est leur motivation à améliorer leur français oral?

4.3.2.1 Représentation de la norme du français oral québécois

Pour déterminer quelles représentations ont nos sujets de la norme du français oral québécois, nous leur avons posé des questions permettant de vérifier leur appréhension **globale** du français standard. Nous les avons aussi interrogés sur différentes variantes phonétiques, syntaxiques et lexicales. Enfin, nous avons étudié quelques éléments sociolinguistiques comme la conscience de la nécessité d'adapter son registre de langue à la situation de communication et de respecter des codes sociaux comme le vouvoiement.

4.3.2.1.1 Représentation globale de la norme du français oral québécois

Voyons d'abord quelle représentation globale de la norme du français oral québécois se dégage des réponses des étudiants.

Nous leur avons demandé de nommer une personnalité publique québécoise qui s'exprime en français soigné. À cette question ouverte, ils ont, par une légère majorité, choisi des lecteurs de nouvelles (52,4 %) : dans l'ordre, Bernard Derome de la Société Radio-Canada, suivi de très près par Sophie Thibault et par Pierre Bruneau, tous deux de TVA. Viennent ensuite loin derrière des animateurs d'émission d'affaires publiques (19 %), des professeurs de français de l'Université de Montréal (9,5 %), des animateurs d'émission de variétés et de jeux (7,9 %), des politiciens (6,3 %) et des personnalités du monde artistique (4,8 %).

Soulignons que Reinke (2005) a montré que la langue parlée à la télévision québécoise varie, sur le plan phonétique, en fonction du caractère plus ou moins formel des émissions et non en fonction des chaînes de télévision, comme on pourrait être tenté de le croire. Les étudiants de notre recherche semblent donc bien percevoir qu'on utilise davantage de variantes phonétiques standard dans les bulletins d'information, les documentaires et les magazines, qui constituent le pôle le plus formel du continuum de Reinke. D'ailleurs, s'ils nomment le plus souvent des lecteurs de nouvelles et des animateurs-vedettes de la Société Radio-Canada, ils

accordent aussi un bon nombre de mentions aux représentants des chaînes TVA et TQS.

Tableau 4-10. Parler en français soigné, c'est parler comme...

Catégorie	%	Exemples donnés (ordre décroissant de fréquence)	Chaîne ou occupation
Lecteur de nouvelles	52,4	Bernard Derome	SRC
		Sophie Thibault	TVA
		Pierre Bruneau	TVA
		Pascale Nadeau	SRC
		Céline Galipeau	SRC
		Stéphane Bureau	Plusieurs chaînes
		Simon Durivage	Plusieurs chaînes
Animateur d'émission d'affaires publiques	19,0	Michaëlle Jean	SRC
		Denise Bombardier ¹⁵	Plusieurs chaînes SRC
		René Homier-Roy	SRC et Télé-Québec
		Marie-France Bazzo	TQS
		Jean-Luc Mongrain	SRC
		Charles Tysseyre	TVA
		Paul Arcand	
Professeur de français de l'Université de Montréal	9,5	Pascale Lefrançois	Professeure de l'Université de Montréal
Animateur d'émission de variétés, de jeux	7,9	Janette Bertrand	Plusieurs chaînes
		France Beaudoin	SRC
		Patrice Lécuyer	SRC
		Chantal Lacroix	TQS
		Joël Legendre	TVA
Politicien	6,3	André Boisclair	Parti québécois
		Bernard Landry	Parti québécois
Personnalité du monde artistique	4,8	Marina Orsini	Comédienne
		Edgar Fruitier	Comédien et chroniqueur musical
		Pierre Lapointe	Auteur-compositeur- interprète

Question O7. © Mottet, 2006.

Nous avons aussi demandé aux étudiants s'ils estiment que parler en français soigné, c'est parler comme un Français. Seulement 10,3 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette idée. Bouchard et Maurais (1999) ont pour leur part obtenu un accord de 4 % lorsqu'ils ont posé cette question à 1591 Québécois francophones.

¹⁵ Notons que Denise Bombardier (catégorie Animateur d'émission d'affaires publiques), tout comme Joël Legendre (catégorie Animateur d'émission de variétés, de jeux), collaboraient à l'automne 2005 à la populaire émission *Star Académie* où ils enseignaient le français oral et le débat aux participants.

Tableau 4-11. Les Québécois qui parlent en français soigné...

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Parlent comme des français.	30,9	58,8	8,8	1,5	68

Question O9a. © Mottet, 2006.

Cet écart s'explique probablement par le fait que les répondants de l'étude de Bouchard et Maurais devaient indiquer s'ils souhaitaient parler comme :

- le monde ordinaire qu'on voit dans les jeux télévisés (47 %);
- des personnes qui lisent les nouvelles à Radio-Canada (44 %);
- la plupart de politiciens du Québec (6 %);
- des Français de France (4 %).

Compte tenu des résultats que nous avons obtenus à ces questions sur l'appréhension globale de la qualité de la langue, nous estimons que les étudiants ont une représentation de la norme du français oral comparable à celle de l'ensemble de la population québécoise et qu'elle s'apparente à la description phonétique qui en a été établie par la recherche.

Par ailleurs, les étudiants considèrent-ils qu'une personne s'exprimant en français soigné a un accent? Dans une proportion de 36,7 %, ils estiment qu'un français soigné signifie l'absence d'accent. Or, bien sûr, tous les locuteurs ont un accent.

Tableau 4-12. Les Québécois qui parlent en français soigné...

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Parlent sans aucun accent.	20,6	42,6	33,8	2,9	68

Question O9h. © Mottet, 2006.

Quelques étudiants ont même soulevé spontanément la question de l'accent en relevant leurs points forts (« je m'exprime bien, et cela sans accent », « je n'ai pas

beaucoup d'accent, ex. : “pâs” au lieu de “pas” »), leurs points faibles (« l'accent québécois ») ou encore ceux des élèves (« l'accent prononcé des québécois (sic) »).

Nous avons donc creusé le sujet avec les répondants lors de la discussion que nous avons eue avec le groupe-classe. Les participants ont le sentiment que de nombreux étudiants habitant à l'extérieur de la grande région de Montréal ont échoué au test diagnostique de français oral de l'Université en raison de leur accent régional. Voilà pourquoi plusieurs ont le sentiment qu'on attend d'eux qu'ils parlent sans accent.

D'autres, qui étaient aussi d'accord avec l'énoncé, ont cependant interprété la question d'une autre manière : parler en français soigné signifierait parler sans accent québécois, ce qui signifie à leur avis éviter les « â » postérieurs comme dans « pas ».

Nous ne pouvons tirer de conclusion sur la question puisque tous les répondants n'y ont pas attribué le même sens. Cependant, nous estimons avoir mis en lumière l'importance de poursuivre la recherche sur le sujet et de prévoir, dès maintenant, des discussions en classe avec les étudiants à propos des accents et de leurs relations avec le français oral québécois standard.

4.3.2.1.2 Variantes phonétiques, morphosyntaxiques et lexicales

Voyons maintenant comment s'actualise cette représentation globale de la norme lorsque nous présentons aux étudiants des variantes phonétiques, syntaxiques et lexicales ou encore lorsque nous leur demandons d'identifier leurs principaux points forts et points faibles en oral soigné, ainsi que les erreurs à corriger chez les élèves.

Sur le plan phonétique, les étudiants sont très partagés à l'égard des variantes que nous leur soumettons. Parmi eux, 47 % croient à tort que l'élision du e muet constitue une variante familière dans « j'te comprends ». Ce pourcentage atteint 66,6 % lorsqu'à l'élision du e muet s'ajoute la substitution du son « ch » au son « j » comme dans « ch'suis ». Cette substitution est cependant incontournable puisque les sons « ch » et « s » sont deux consonnes sourdes alors que le son « j » est une consonne sonore, automatiquement assimilée à une consonne sourde (Leclerc, 1989).

Tableau 4-13. Les Québécois qui parlent en français soigné...

	En complet désaccord %	En désaccord %	D'accord %	Tout à fait d'accord %	Total N
Variantes phonétiques					
Articulent chaque syllabe comme dans « je te comprends ».	1,5	51,5	33,8	13,2	68
Disent « ch'suis » ou « je suis », car les deux sont corrects.	21,7	44,9	23,2	10,1	69
Disent « quat'filles » ou « quatre filles », car les deux sont corrects.	27,5	46,4	23,2	2,9	69
Variantes syntaxiques					
Prononcent tous les « ne... pas ».	4,5	22,4	49,3	23,9	67
Variantes lexicales					
« Ça m'achale » ou « ça m'énervé », car les deux peuvent être corrects selon la situation de communication.	17,4	52,2	26,1	4,3	69
Emploient des québécismes comme « mitaines » et « tuque ».	2,9	11,8	55,9	29,4	68

Questions O9b, c, d, e, f, g. © Mottet, 2006.

Sur le plan de la prononciation des consonnes finales¹⁶, 26,1 % estiment à tort que les variantes « quat'filles » et « quatre filles » appartiennent toutes deux au registre standard. En outre, sur le plan syntaxique, 73,2 % estiment – également à tort – que le français soigné exige la prononciation de tous les *ne* dans la forme négative.

Probablement par désir de conformité sociale mais aussi par insécurité linguistique liée à un manque de connaissance, quelques-uns d'entre eux (11,6 %) ont d'ailleurs indiqué qu'il s'agit là, soit de l'une de leurs trois principales faiblesses en oral soigné, soit d'erreurs à corriger chez les élèves.

Enfin, sur le plan lexical, seul 30,4 % des étudiants admettent que les variantes « ça m'achale » et « ça m'énervé » peuvent être toutes deux employées selon que la situation de communication est informelle ou formelle. En revanche, les étudiants considèrent très majoritairement (85,3 %) et avec raison que des québécismes comme « tuque » et « mitaines », qui décrivent une réalité « bien de chez nous », sont tout à

¹⁶ Pour rédiger ces énoncés, nous nous sommes inspirée de deux des sept variantes familières les plus courantes relevées par Gervais et al. (2001), qui représentent, selon les chercheurs, 88 % de toutes les variantes familières produites par les sujets de leur étude.

fait légitimes en langue soignée. Toutefois, 11,6 % d'entre eux indiquent qu'il faut éliminer les québécismes de leur vocabulaire ou de celui de leurs élèves. Voilà qui nous indique qu'il faudrait mieux cerner avec eux ce qu'ils entendent par québécisme.

En conclusion, en ce qui concerne les exemples que nous leur avons présentés, nous constatons que les étudiants présentent une tendance à l'hypercorrection, probablement due à un manque de connaissance sur ce qui constitue une variante familière ou une variante standard, ainsi qu'à leur insécurité linguistique.

Examinons maintenant les variantes relevées par les étudiants eux-mêmes parmi leurs trois principaux points forts et points faibles en français oral soigné de même que parmi les erreurs à corriger chez les élèves. Nous estimons que la liste de ces variantes est le reflet de leurs principales connaissances et préoccupations à l'égard de la norme.

Nos sujets ont produit un total de 339 énoncés concernant la phonétique, la morphosyntaxe et le lexique. À l'exception de quelques énoncés relatifs à l'accent et aux québécismes dont nous avons déjà fait état plus haut, la totalité de leurs énoncés sont justes.

Ils traitent majoritairement de la morphosyntaxe (143 énoncés) comme de l'accord en genre (« une belle autobus ») (12 énoncés) et de l'usage du *ne* dans la négation dont nous avons fait mention plus haut (13 énoncés). Rappelons d'ailleurs qu'ils ont tort au sujet de la double négation, qui n'est pas systématiquement nécessaire en français soigné. Ce sont surtout les verbes (72 énoncés), leur accord, leur conjugaison et la concordance des temps qui retiennent leur attention. Ainsi, ils relèvent en grand nombre le problème de l'utilisation du conditionnel avec la conjonction *si*, comme dans « si... j'aurais », en particulier chez les élèves (29 énoncés). Très peu soulèvent les problèmes de syntaxe : par exemple, ils ne font référence aux connecteurs qu'à six occasions. Pourtant, les formulations comme « quand qu'on », « la fille que je te parle », « qu'est-ce qu'il faut faire, c'est » et « je sais c'est quoi » sont monnaie

courante dans le discours des étudiants maîtres (Gervais *et al.*, 2001; Ostiguy *et al.*, 2005).

Vient ensuite dans leurs préoccupations le lexique (123 énoncés) avec 47 énoncés sur la précision, la propriété et la variété du vocabulaire, 40 sur les anglicismes et 14 sur les mots bidons (« genre », « comme », « style »).

La phonétique occupe la dernière place avec 73 énoncés, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'elle est propre à l'oral, tandis que la morphosyntaxe et le lexique concernent aussi l'écrit, bien plus souvent enseigné à l'école que l'oral.

Nous avons ensuite classé les variantes relevées par nos sujets en fonction des 33 catégories établies par Gervais *et al.* (2001) au cours d'une étude où les chercheurs avaient demandé à 285 étudiants maîtres de s'exprimer en français soigné. Nos sujets ont relevé des variantes appartenant à 18 des 33 catégories, soit un peu plus de la moitié.

Le tableau 4-14 présente les sept variantes familières les plus souvent produites par les sujets de l'étude de référence. Sauf en ce qui concerne les verbes et l'absence du *ne* dans la négation sur laquelle nous avons déjà attiré l'attention des étudiants dans une question antérieure, peu d'énoncés concernent les cinq autres variantes.

Rappelons de plus que 26,1 % des sujets considèrent qu'en langue standard on peut aussi bien dire « quat' filles » que « quatre filles » (variante 10). Il serait intéressant, dans une étude ultérieure, de vérifier si les étudiants sont conscients de produire ces sept variantes ou encore s'ils les perçoivent dans le discours d'autrui.

Tableau 4-14. Comparaison avec les sept variantes familières les plus fréquentes chez les étudiants maîtres

Numéro et catégorie de variante	Exemples	Gervais et al. 2001 Producteurs %	Nos sujets Nombre d'énoncés
10. Groupe de consonnes finales simplifié devant consonne	êt' parti (être parti)	98,6	0
13. Pronom sujet	a dort (elle) i sont (elles) i a (il) i ont (ils)	97,5	5
11. Absence d'une consonne	cyc' (cycle) aut' élève (autre élève)	91,9	1
22. Absence de ne dans la négation	j' veux pas (je ne veux pas)	90,2	13
3. Diphtongaison à grande profondeur	scolaère (scolaire) encaoure (encore) professaeur (professeur)	66,3	5
29. Connecteur	Quand qu'on (quand on) un chandail pis des pantalons (et)	62,1	1
8. Verbe	j'vas ou ma (j'vais) i faulait (il fallait) j'ai intervenu (j'suis)	40,0	70

Questions O19, 20, 24. © Mottet, 2006.

4.3.2.1.3 Conscience des liens entre registres de langue et situations de communication

En plus de déterminer si les étudiants savent distinguer les variantes familières des variantes soignées, nous avons vérifié s'ils ont conscience des liens qui existent entre registres de langue et situations de communication, autrement dit s'ils savent quels contextes requièrent le français standard et lesquels autorisent le français familier. La très vaste majorité des étudiants, soit 95,7 %, établissent ces liens sans difficulté.

Tableau 4-15. Y a-t-il des situations où vous surveillez votre français?

Non, car j'estime que je parle toujours un bon français.	Oui, par exemple dans les situations suivantes :	Total
%	%	N
4,3	95,7	69

Question O16. © Mottet, 2006.

De plus, ils cernent bien les situations de communication qui requièrent un français plus soigné, selon le caractère formel de la situation ou les caractéristiques des interlocuteurs. En effet, comme le montre le tableau 4-16, qu'ils s'expriment devant leur classe, au travail, en entrevue de sélection, lors d'un exposé oral en classe ou en public, ils savent qu'ils doivent s'efforcer d'adopter un français plus standard. De la même manière, s'ils échangent avec leurs professeurs d'université ou encore avec des personnes peu familières, plus âgées qu'eux, en situation d'autorité, qui s'expriment bien ou sont d'origine étrangère, ils sont aussi conscients de la nécessité de rehausser leur registre de langue. Enfin, avec les membres de leur famille et avec leurs amis, ils estiment avec raison pouvoir adopter un registre de langue plus familier.

Tableau 4-16. Situations de communication qui requièrent un français plus soigné

Situation de communication	Nombre d'énoncés
Caractère formel de la situation	(99)
En stage ou en classe (auprès des élèves)	35
Au travail	22
En entrevue de sélection	20
Pendant un exposé oral	18
En public	4
Caractéristiques des interlocuteurs	(60)
Professeurs d'université	25
Personnes peu familières	10
Personnes plus âgées	8
Personnes en situation d'autorité	7
Sauf avec les membres de la famille et les amis	5
Personnes qui s'expriment bien	3
Personnes d'origine étrangère	2
En tout temps	10
Divers	11
Total	180

Question O16. © Mottet, 2006.

Par ailleurs, nous notons avec intérêt que 15,6 % étudiants mentionnent qu'ils tentent de bien s'exprimer en tout temps dans le but d'améliorer leur français oral : « j'ai échoué (sic) mon test oral, donc je m'efforce de bien parler partout » ou encore « Je m'exerce (sic) de plus en plus pour avoir un niveau de français soigné et naturelle (sic) ».

4.3.2.1.4 Codes sociaux

Enfin, une vaste majorité d'étudiants (88,3 %) sont favorables au vouvoiement lors des premiers contacts avec des adultes. Il est possible que les étudiants aient répondu ainsi par souci de désirabilité sociale, mais ce haut pourcentage d'accord pourrait aussi être dû au fait que le débat sur le vouvoiement à l'école est depuis quelque temps remis à l'ordre du jour en éducation (P. Bouchard et Maurais, 2001; Corriveau, 2000).

Tableau 4-17. Dans l'exercice de leurs fonctions, les gens devraient toujours commencer par vouvoyer les adultes auxquels ils s'adressent.

En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
%	%	%	%	N
1,5	10,3	55,9	32,4	68

Question O12d. © Mottet, 2006.

4.3.2.1.5 En conclusion

Les étudiants ont une appréhension globale assez juste du français oral québécois standard, sauf en ce qui concerne les accents, thème qu'il faudrait approfondir avec eux. En revanche, ils sont partagés quant à ce qui constitue une variante familière ou une variante standard dans les exemples phonétiques, syntaxiques et lexicaux que nous leur avons soumis. Ils sont capables de nommer un grand nombre de variantes familières, particulièrement en ce qui concerne la morphosyntaxe et le lexique et manifestent une importante préoccupation à l'égard des verbes, des accords, des anglicismes, ainsi que de la précision, de la propriété et de la variété du lexique.

Cependant, cinq des sept variantes qui sont les plus fréquentes dans leur propre discours ne figurent pas dans leurs énoncés. En outre, il semble y avoir un certain flou autour de la notion de québécisme : ce qu'est un québécisme et quels sont les québécismes acceptés, tolérés ou rejetés. Il faudrait donc aborder cette question avec les étudiants tout comme il faudrait passer en revue avec eux plusieurs variantes familières et soignées sur les plans de la phonétique, de la morphosyntaxique et du lexique. En rehaussant leur connaissance du français oral standard, autrement dit en sachant avec certitude ce qu'il convient de dire et de ne pas dire en situation formelle

de communication, ils diminueraient leur insécurité linguistique et leur tendance à l'hypercorrection.

La très vaste majorité d'entre eux s'avèrent par ailleurs sensibles à la nécessité d'établir des liens entre registres de langue et situations de communication, de même qu'à l'existence de codes sociaux comme le vouvoiement. Voilà des points positifs sur lesquels leurs professeurs pourraient s'appuyer.

4.3.2.2 Valeur attribuée à l'oral

Comme la valeur attribuée à une idée joue un rôle important dans l'ouverture d'un apprenant à l'égard des apprentissages à faire (Anderson et Bourke, 2000), nous avons cherché à vérifier quelle valeur les sujets attribuent à la langue française au Québec, à la communication orale et au français oral standard. Nous les avons de plus interrogés sur leur évaluation de la situation linguistique au Québec dans une perspective de maintien et d'amélioration de la langue française. Enfin, nous leur avons demandé de se situer quant à leur identité linguistique et culturelle.

4.3.2.2.1 Valeur attribuée au français québécois, à l'oral et à la norme

Les étudiants valorisent la langue française québécoise et tiennent à elle. Ils considèrent en effet qu'il s'agit d'une belle langue (94,1 %), estiment plus important de perfectionner son français que d'apprendre l'anglais (80,9 %) et choisiraient l'école française plutôt que l'école anglaise pour leurs enfants (89,7 %). Malgré tout, une faible majorité accepterait de vivre dans un pays non francophone (60,2 %), ce qui pourrait être le reflet de la mondialisation de la culture et de l'intérêt de nos sujets pour les autres peuples et pour les voyages comme nous le verrons plus loin (cf. p. 160).

Tableau 4-18. Valeur attribuée au français québécois

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Le français québécois est une belle langue.	1,5	4,4	44,1	50,0	68
Au Québec, il est plus important pour un francophone d'apprendre l'anglais que de perfectionner son français.	30,9	50,0	16,2	2,9	68
Je pourrais envisager de vivre dans un pays non francophone.	10,3	29,4	42,6	17,6	68
Si j'avais des enfants, je crois qu'il serait plus utile pour eux de fréquenter l'école anglaise que l'école française.	51,5	38,2	10,3	—	68

Questions O10a, O12b, O15a, O15b. © Mottet, 2006.

Examinons ces résultats à la lumière de ceux qu'a obtenus le Conseil de la langue française (1993) dans une étude menée auprès de 3824 jeunes élèves québécois, de la quatrième année du secondaire à la fin du collégial. Nous comparons nos données avec celles qui concernent les élèves d'origine francophone seulement. Parmi eux, 68,3 % estiment plus important de perfectionner leur français que d'apprendre l'anglais, 78,5 % choisiraient l'école française plutôt que l'école anglaise pour leurs enfants et 61,5 % envisageraient de vivre dans un pays non francophone.

Treize années séparent ces deux études. De plus, nos sujets sont un peu plus âgés, appartiennent presque tous au sexe féminin et se destinent tous à l'enseignement. Il semble cependant qu'ils valorisent davantage la langue française que les sujets de l'étude de référence tout en étant aussi ouverts à la vie dans un pays non francophone, ce qui nous semble positif chez de futurs maîtres qui seront appelés à travailler avec des élèves de toutes origines.

La vaste majorité des étudiants (85,5%) estiment de plus que tous les Québécois devraient apprendre à communiquer oralement pour se réaliser pleinement sur les plans personnel, social et professionnel.

Tableau 4-19. Valeur attribuée à la maîtrise de la communication orale

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Tous les Québécois devraient apprendre à communiquer oralement pour se réaliser pleinement sur les plans personnel, social et professionnel.	—	14,5	60,9	24,6	69

Question O12c. © Mottet, 2006.

Enfin, la majorité des sujets (76,4 %) est aussi d'avis que tous les Québécois devraient être en mesure de passer aisément du registre familier au registre soigné, quelle que soit leur occupation professionnelle. Notons toutefois qu'il y a un écart de 9 % entre les résultats obtenus à la question précédente, qui porte sur la maîtrise de la communication orale et celle-ci, qui porte sur la maîtrise de la norme.

Tableau 4-20. Valeur attribuée à la maîtrise de la norme

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Il n'est pas nécessaire que tous les Québécois sachent passer avec aisance du français oral familier au français soigné, car cela dépend de ce qu'ils font dans la vie.	13,2	63,2	19,1	4,4	68

Question O10f. © Mottet, 2006.

4.3.2.2 Évaluation de la situation linguistique

Nous voulions connaître l'attachement de nos sujets à la langue française québécoise. Pour ce faire, nous les avons interrogés sur la confiance qu'ils éprouvent quant à l'avenir de celle-ci, sur l'évaluation qu'ils font de la gravité des problèmes de qualité de notre langue et sur un possible lien entre la maîtrise de la norme par tous les Québécois et l'avenir de la langue au Québec.

Tableau 4-21. Évaluation de la situation linguistique

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
L'avenir de la langue française au Québec est assuré.	13,6	63,6	22,7	--	66
Au Québec, on parle un meilleur français aujourd'hui qu'il y a 40 ans.	4,6	38,5	41,5	15,4	65
La qualité du français parlé au Québec est meilleure que ce qu'on en dit dans les médias.	4,5	55,2	34,3	6,0	67
La qualité du français parlé au Québec est un grave problème.	6,0	47,8	34,3	11,9	67
L'avenir de la langue française au Québec dépend de la capacité de tous les Québécois à s'exprimer en français soigné.	6,0	56,7	29,9	7,5	67

Questions O10b, c, d, e et O12a. © Mottet, 2006.

Une nette majorité de sujets (77,2 %) croient que l'avenir de la langue française au Québec n'est pas assuré. Cependant, sur le plan de la qualité de la langue, c'est par une légère majorité qu'ils évaluent la situation de manière positive : 56,9 % sont d'avis que l'on parle aujourd'hui un meilleur français qu'il y a 40 ans, ce qui est d'ailleurs confirmé par des linguistes (Cajolet-Laganière et Martel, 1995). En outre, même si 59,7 % d'entre eux estiment que la qualité du français parlé n'est pas meilleure que ce qu'on en dit dans les médias, 53,8 % évaluent qu'il ne s'agit pas d'un grave problème. Par ailleurs, c'est avec une faible majorité (62,7 %) qu'ils estiment que la capacité de tous les Québécois à s'exprimer en français soigné influence l'avenir de la langue française au Québec.

Bref, les avis des étudiants sont plutôt partagés. Voilà pourquoi nous croyons qu'il serait pertinent de leur faire connaître l'histoire de la langue française au Québec, ainsi que les facteurs d'évolution et de maintien d'une langue.

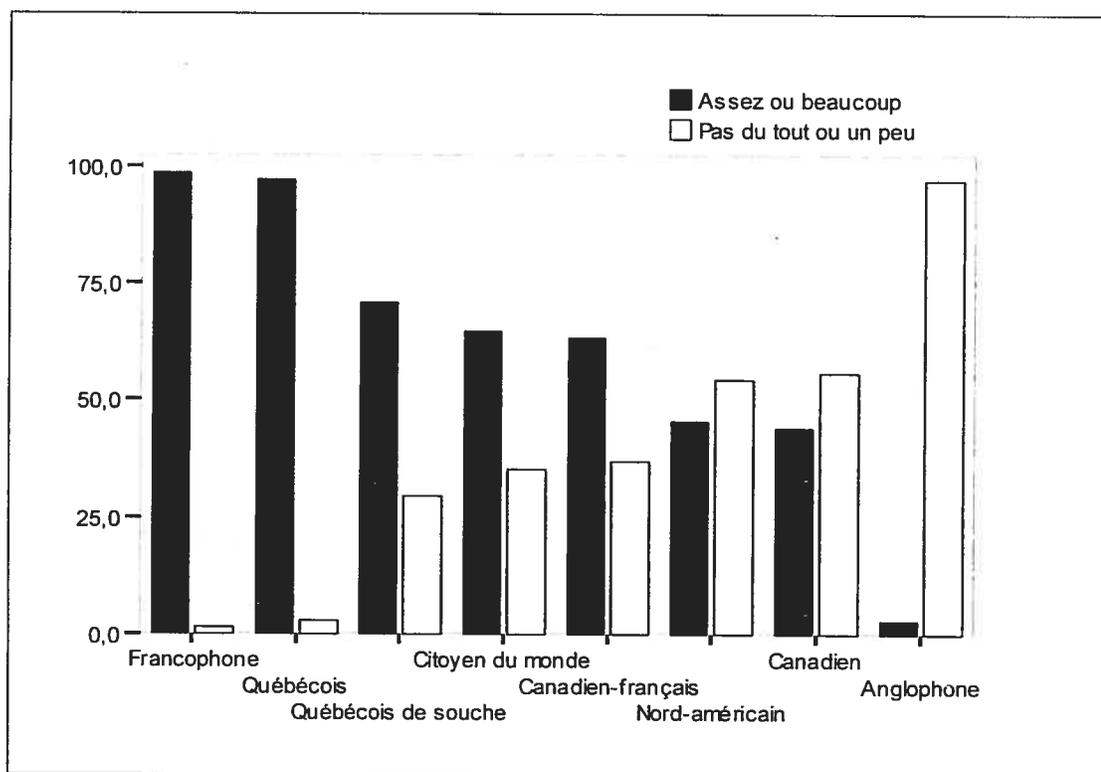
4.3.2.2.3 Identité linguistique et culturelle

Nous avons aussi interrogé les étudiants à propos de leur identité linguistique et culturelle. Nous souhaitons vérifier quelle valeur ou importance ils accordent à la

langue française, d'une part, et à la culture québécoise, d'autre part, par rapport à d'autres langues et cultures.

Si la presque totalité des étudiants se disent francophones (98,5 %) ou Québécois (97,1 %), un nombre beaucoup moins important s'identifient comme Québécois de souche (70,6 %). Peut-être faut-il y voir un lien avec le sentiment d'être citoyen du monde que partagent 64,7 % des sujets. De plus, nous avons déjà constaté que 61,5 % d'entre eux accepteraient de vivre dans un pays non francophone et nous verrons plus loin combien ils manifestent un vif intérêt à l'égard des communautés culturelles. Notons en outre que la conviction d'appartenir à la communauté internationale et celle d'appartenir à la communauté canadienne-française (63,2 %) récoltent à peu près également la faveur des sujets et qu'elles prévalent nettement sur leur identité nord-américaine ou canadienne. Enfin, seulement deux étudiants se considèrent anglophones.

Figure 4-1. Identité linguistique et culturelle



Question O14. © Mottet, 2006.

4.3.2.2.4 En conclusion

Les étudiants semblent donc valoriser la langue pour eux-mêmes et pour leur descendance, tout en étant ouverts à l'idée de vivre dans un pays non francophone. S'ils estiment important que tous les Québécois puissent bien communiquer, sur le plan fonctionnel, pour se réaliser pleinement, ils trouvent un peu moins important qu'ils soient capables d'adopter une langue soignée, sur le plan linguistique, en situation formelle de communication. De plus, si la majorité d'entre eux croient que l'avenir de la langue française au Québec n'est pas assuré, ils sont en revanche très partagés sur la gravité du problème de la langue parlée.

Ils se sentent très majoritairement francophones et Québécois, mais l'appellation « Québécois de souche » semble en séduire beaucoup moins tandis que le sentiment d'être des citoyens du monde paraît plus fort que celui d'être des Canadiens-français.

4.3.2.3 Intérêt pour la langue et pour l'oral

Quel intérêt les étudiants manifestent-ils pour la langue et pour l'oral? Nous avons choisi d'interroger nos sujets à ce propos pour vérifier s'il est possible de s'appuyer sur un tel intérêt pour leur enseigner l'oral et la didactique de l'oral.

4.3.2.3.1 Intérêt pour les activités linguistiques

Faire des jeux de mots, inventer des mots, faire des rimes, dire à haute voix des allitérations ou des virelangues, raconter des blagues, jouer avec sa voix : voilà autant de jeux linguistiques qui disent l'intérêt et le plaisir d'une personne à l'égard de la langue et de l'oral. Tous ont la faveur des deux tiers des étudiants, les allitérations et les virelangues étant les plus prisés (85,3 %).

Toutefois, si l'on exclut l'aspect ludique des activités linguistiques, cet intérêt pour la langue chute nettement. En effet, seulement 44,1 % des étudiants prennent plaisir à chercher un mot dans le dictionnaire et 42 % à tenter de trouver son origine.

Tableau 4-22. Intérêt pour la langue et pour l'oral

	Très peu amusant	Un peu amusant	Assez amusant	Très amusant	Total
	%	%	%	%	N
Jeux linguistiques					
Jouer avec le son des mots : faire des rimes, des allitérations, essayer de prononcer correctement des phrases difficiles.	1,5	13,2	60,3	25,0	68
Jouer avec sa voix (changer d'intonation, imiter des voix, etc.)	1,4	18,8	46,4	33,3	69
Raconter des blagues	2,9	19,1	39,7	38,2	68
Faire des jeux de mots, inventer des mots	4,4	29,4	41,2	25,0	68
Recherches linguistiques					
Chercher des mots ou des expressions dans le dictionnaire	13,2	42,6	33,8	10,3	68
Chercher l'origine de mots ou d'expressions	14,5	43,5	29,0	13,0	69
Exercice formel					
Faire un exposé	26,1	42,0	27,5	4,3	69

Questions O3a, b, c, d, e, f, g. © Mottet, 2006.

Enfin, l'exposé, genre oral qui est probablement le plus souvent utilisé en classe et qui est souvent usité aussi dans la vie professionnelle, suscite l'intérêt de moins du tiers des sujets (31,8 %). Paradoxalement, c'est à cet exercice public souvent même abhorré par les étudiants que 60 % de ceux qui n'aiment pas l'exposé oral pensent soumettre leurs propres élèves. Il est probable qu'ils soient portés à répéter les formules pédagogiques qu'ils ont eux-mêmes connues comme apprenants.

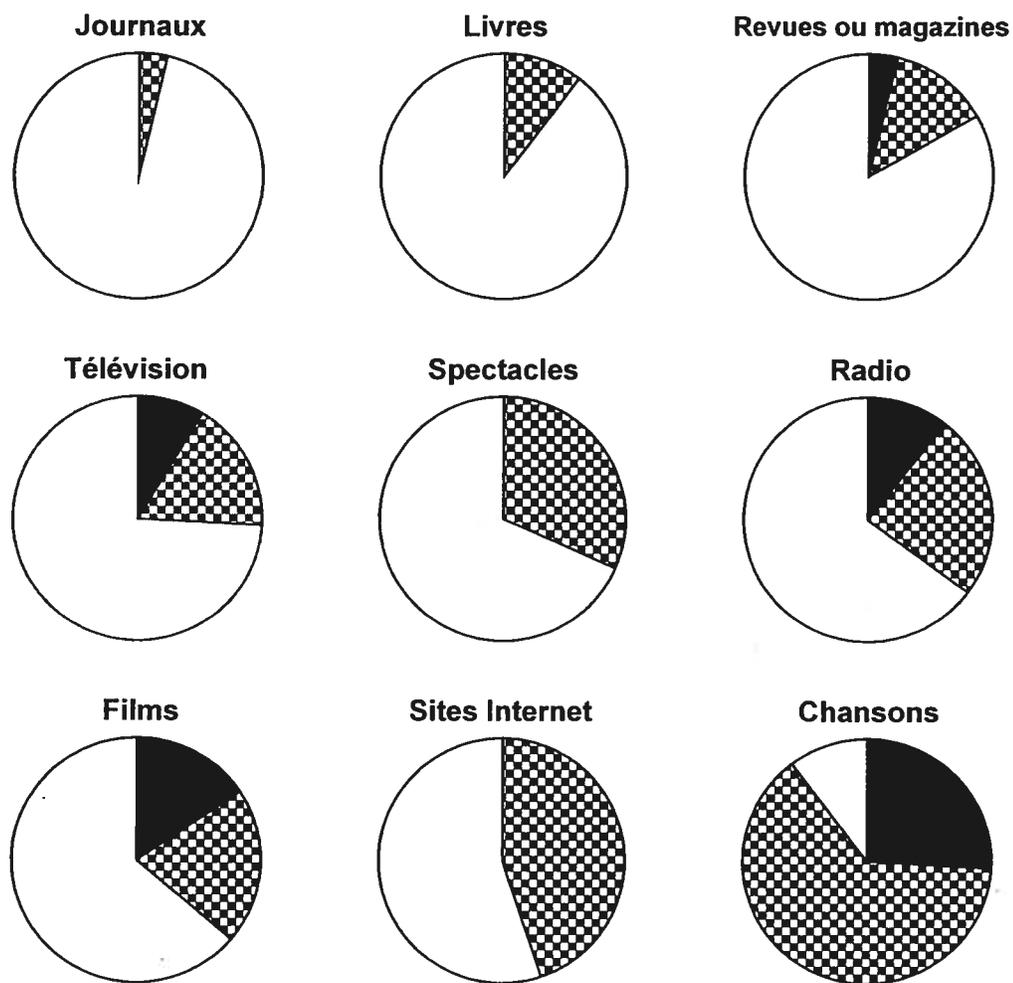
4.3.2.3.2 *Habitudes linguistiques liées aux pratiques culturelles*

L'intérêt que nous manifestons à l'égard de la langue française et la valeur que nous lui accordons se révèlent aussi dans nos habitudes linguistiques, autrement dit dans les choix que nous faisons tous les jours. Voilà pourquoi nous avons voulu savoir où vont les préférences linguistiques de nos sujets en matière de pratiques culturelles.

La majeure partie du temps, les étudiants consomment des produits culturels seulement ou surtout en français. En ce qui concerne l'écrit, ils lisent journaux, livres, revues ou magazines principalement en français. Ils consultent cependant des sites

Internet presque « autant en français qu'en anglais » que « seulement ou surtout en français ». Cela n'est pas étonnant quand on sait qu'en 2004 on estimait que 68,4 % des sites Web étaient en anglais et 3 % en français (Global Reach, 2004).

Figure 4-2. Habitudes linguistiques en matière de pratiques culturelles



Légende

- Seulement ou surtout en français
- ◐ Autant en français qu'en anglais
- Seulement ou surtout en anglais

Cependant, quant aux médias où l'oral prime sur l'écrit, on note une diminution de la part du français en faveur du bilinguisme et de l'anglais, particulièrement en ce qui concerne la radio, le cinéma et surtout la chanson que 63,8 % des étudiants écoutent autant en français qu'en anglais, 24,1 % en anglais seulement et 10,3 % en français seulement. Cette information prend une importance encore plus grande si l'on considère que les étudiants placent l'écoute de chansons au premier rang de toutes leurs activités culturelles médiatisées (cf. p. 142). C'est dire que les étudiants ont plus de contact avec l'anglais oral qu'avec l'anglais écrit.

4.3.2.3.3 Personnalité ayant le plus contribué à la qualité de la langue parlée au Québec

Nous avons voulu aussi vérifier l'intérêt des étudiants pour la langue française en leur demandant d'identifier un personnage public ayant contribué à la qualité de la langue parlée au Québec. Comme nous les invitons à nommer une personne vivante ou décédée, ils avaient toute latitude pour faire appel à leur connaissance de l'histoire de la langue française au Québec ou encore à l'actualité.

Il nous semble significatif que 50,7 % des étudiants n'aient rien répondu à cette question. Les possibilités de réponse étant très nombreuses, on peut croire que l'histoire et l'évolution de la langue française au Québec les intéressent bien peu ou qu'ils les connaissent bien peu.

Nettement en tête parmi les personnes nommées, on trouve Denise Bombardier dont les prises de position sur la langue française au Québec sont fréquemment diffusées par les médias, qu'il s'agisse de la faible qualité de la langue des humoristes au bulletin de 22 heures de TVA du 20 février 2005 à la suite de la soirée des prix Jutra¹⁷, ou encore du chauvinisme français à l'égard des autres pays francophones. Rappelons aussi qu'elle a participé, tout au long de l'automne 2005, soit tout juste avant notre enquête, à la populaire émission *Star Académie*¹⁸.

¹⁷ Soirée où l'on récompense les artisans du cinéma québécois.

¹⁸ Émission de téléréalité où les participants sont formés à devenir des chanteurs.

Tableau 4-23. À votre avis, quel personnage public, décédé ou vivant, a le plus contribué ou contribue le plus à la qualité de la langue parlée au Québec?

	<i>Énoncés</i>
Aucune réponse	35
Lecteurs de nouvelles et journalistes	(13)
Denise Bombardier	10
Bernard Derome	2
Les lecteurs de nouvelles	1
Politiciens	(13)
René Lévesque	6
Bernard Landry	2
Créateur de la loi 101	2
Paul Gérin-Lajoie	2
Pierre Bourgault	1
Artistes	(7)
Gilles Vigneault	2
Marc Favreau	2
Georges Dor	1
Félix Leclerc	1
Edgar Fruitier	1
Professeurs d'université et spécialistes de la langue	(3)
Marie-Éva de Villers	2
Pascale Lefrançois	1

Question O11. © Mottet, 2006.

René Lévesque, premier ministre du Québec sous lequel la loi 101 a été adoptée, est aussi nommé par quelques sujets de même que le « créateur de la loi 101 », les étudiants ne sachant pas identifier Camille Laurin.

4.3.2.3.4 En conclusion

Si les aspects ludiques de la langue intéressent les étudiants, les autres activités linguistiques ne remportent la faveur que d'une minorité d'entre eux. De plus, dans leurs pratiques culturelles, s'ils favorisent très nettement le français pour le texte imprimé, ils le délaissent quand ils naviguent dans Internet. Cet abandon de la langue française est encore plus marqué lorsqu'ils écoutent des chansons ou la radio ou encore lorsqu'ils visionnent des films, c'est-à-dire des médias où l'oral joue un rôle important. Enfin, sur le plan social et historique, plus de la moitié d'entre eux ne peuvent identifier un personnage public ayant contribué à la qualité de la langue

parlée au Québec, ce qui nous porte à croire qu'ils sont peu familiers avec l'histoire de leur langue ou peu intéressés par celle-ci.

4.3.2.4 Enseignement de la langue

Nous venons d'exposer quelle connaissance ont les étudiants du français oral standard, quelle valeur ils lui attribuent et quel intérêt ils manifestent à cet égard. Examinons maintenant le rôle qu'ils auront à jouer comme modèle linguistique. À leur avis, ce rôle est-il important sur le plan social et culturel? Quelle langue l'enseignant doit-il employer avec ses élèves? Et, surtout, comment perçoivent-ils le rôle de l'enseignant par rapport à celui de modèle linguistique?

4.3.2.4.1 Valeur attribuée au rôle de modèle linguistique

Les étudiants s'entendent très majoritairement (92,6 %) pour reconnaître l'importance sociale et culturelle du rôle de modèle linguistique de l'enseignant. Bien sûr, il est possible qu'une aussi belle homogénéité et qu'un aussi grand accord soient le fait de la désirabilité sociale. Examinons d'un peu plus près quelle langue ils entendent adopter en classe.

Tableau 4-24. Valeur attribuée au rôle de modèle linguistique

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
En parlant un français soigné avec leurs élèves, les enseignants québécois jouent un rôle déterminant pour la préservation de la culture québécoise.	—	7,4	58,8	33,8	68

Question O22b. © Mottet, 2006.

4.3.2.4.2 Langue d'enseignement à privilégier

À première vue, il semble que 93,9 % des étudiants choisiraient de s'exprimer, devant leurs élèves, soit dans un français semblable à celui des lecteurs de nouvelles à la télévision, soit dans un français standard. Nous avons d'ailleurs fait état plus haut (cf. p. 105) de leur conscience de la nécessité de soigner leur expression orale devant leurs élèves. Cependant, Ostiguy (2000, non publié) a déjà rapporté dans une étude menée auprès de six étudiants qu'ils souhaitaient plutôt s'exprimer dans un français

correct mais à la portée des élèves. Voilà pourquoi nous avons abordé la question avec les sujets lors de l'entrevue de groupe, qui a eu lieu après l'administration du questionnaire.

Tableau 4-25. À votre avis, comment les enseignants devraient-ils s'exprimer devant leurs élèves?

	%	N
Dans un français semblable à celui des Français.	–	
Dans un français de tous les jours.	6,1	
Dans un français semblable à celui des lecteurs de nouvelles à la télévision.	12,1	
Dans un français standard.	81,8	
Total	100,0	66

Question O2. © Mottet, 2006.

Cette discussion a mis en lumière le fait que les étudiants n'attribuent pas tous le même sens à l'expression « français standard ». Pour environ la moitié d'entre eux, cela signifie un « français international »; pour l'autre moitié, un « bon français mais avec quelques mots familiers ». Voilà qui met en évidence, d'une part, la difficulté de bien cerner ce concept de « français standard » avec les étudiants et, d'autre part, la disparité de points de vue qui semblaient de prime abord homogènes. Voilà pourquoi aussi certains auteurs (Gervais *et al.*, 2001; Ostiguy *et al.*, 2005) ont préféré opter pour les termes « soigné » ou « soutenu » afin de bien marquer l'effort particulier à consacrer à son expression orale en situation formelle de communication.

Il nous apparaîtrait essentiel, en formation des maîtres, de bien distinguer ces termes – et par le fait même ces registres de langue – avec les futurs enseignants en leur faisant écouter par exemple un grand nombre d'enregistrements représentatifs du français familier, du français « correct mais à la portée des élèves », du français standard et du français des lecteurs de nouvelles à la télévision (qui consiste en fait en un écrit oralisé).

4.3.2.4.3 Qualités d'un bon enseignant et d'une personne s'exprimant en français soigné

Au-delà de la définition du français à adopter avec les élèves, nous avons voulu savoir comment les sujets perçoivent les qualités d'un bon enseignant

comparativement à celles d'une personne s'exprimant en français soigné. Pour ce faire, nous leur avons soumis une liste de 12 qualificatifs, classés par ordre alphabétique, dans laquelle ils devaient en choisir 3. Ces douze qualificatifs, inspirés de Preston (1963), appartenaient en fait à trois catégories bien distinctes :

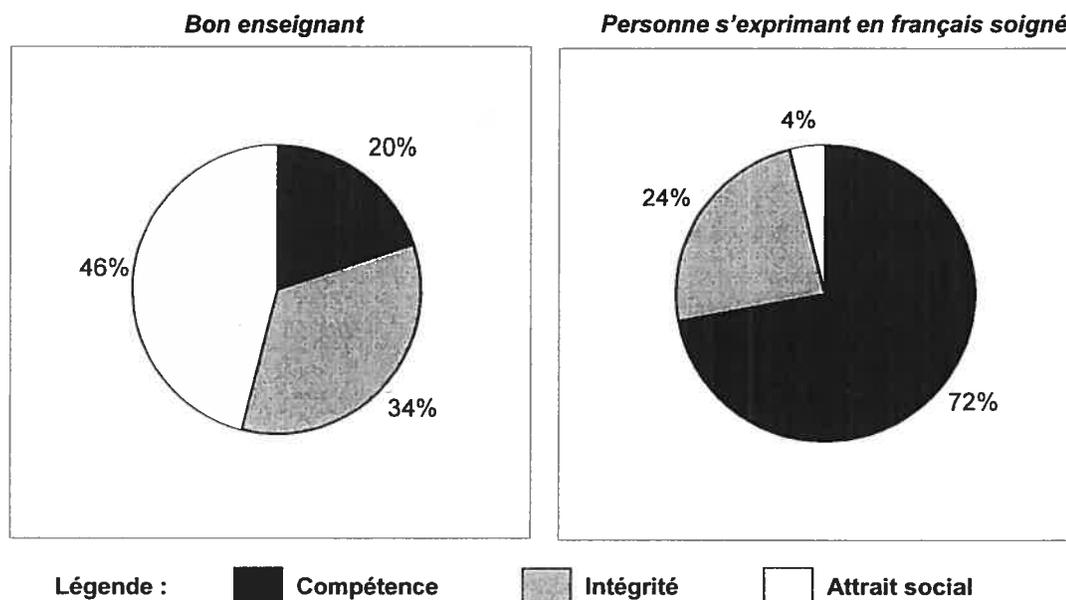
1. la compétence (personne cultivée, sûre d'elle-même, habile, intelligente),
2. l'intégrité personnelle (personne consciencieuse, sincère, naturelle, fiable) et
3. l'attrait social (personne ouverte, sympathique, généreuse, sociable).

Les résultats montrent que les étudiants ont une perception fort différente du bon enseignant et de la personne qui s'exprime en français soigné. Selon eux, un bon enseignant se distingue tout d'abord par son attrait social (46 %) – et ce, surtout en raison de son ouverture. C'est aussi une personne intègre (34 %), consciencieuse. Enfin, c'est une personne compétente (20 %), cultivée.

Quant à la personne qui s'exprime en français soigné, elle donne nettement l'impression d'être compétente (72 %) parce qu'elle est cultivée et sûre d'elle-même. C'est aussi une personne intègre (24 %), consciencieuse. En revanche, elle présente peu d'attrait social (4 %).

Ces résultats sont cohérents avec ceux qu'ont obtenus avant nous plusieurs chercheurs (Bayard et Jolivet, 1984; Cheyne, 1970; D'Anglejan et Tucker, 1973; Lambert *et al.*, 1960; Preston, 1963; Ryan et Giles, 1982). En effet, leurs sujets considéraient aussi que les personnes qui s'expriment dans une variété prestigieuse sont compétentes mais qu'elles ont peu d'attrait social. Cependant, ces résultats sont intéressants à comparer à ceux que nous avons obtenus en demandant à nos propres sujets de décrire un bon enseignant.

Figure 4-3. Qualités d'un bon enseignant et d'une personne s'exprimant en français soigné



Questions O1 et O8. © Mottet, 2006.

Il y a là en effet, nous semble-t-il, une nette dichotomie entre, d'une part, l'image que les futurs enseignants ont d'eux-mêmes et des qualités requises pour exercer leur profession et, d'autre part, les qualités qui se dégagent d'une personne s'exprimant en français standard. Être un modèle linguistique semble cependant être extrêmement important à leurs yeux, mais ce modèle linguistique ne parle pas toujours un français soigné. Être un bon enseignant tout en adoptant le français soigné, voilà – croyons-nous – tout un paradoxe pour les sujets de notre recherche. Comme ils en sont au début de leurs études universitaires, nous pouvons espérer que leur formation professionnelle leur permettra d'accorder plus d'importance à la notion de compétence dans leur perception des qualités d'un bon enseignant.

4.3.2.4.4 En conclusion

Si la vaste majorité des étudiants maîtres reconnaissent l'importance sociale et culturelle du rôle de modèle linguistique de l'enseignant, ils n'attribuent pas tous le même sens à l'expression « français standard ». La moitié d'entre eux considèrent en effet qu'il faut enseigner en employant un « français international » et, l'autre moitié,

un « bon français mais avec quelques mots familiers ». Enfin, leur représentation des qualités du bon enseignant est presque à l'opposé de celle des qualités d'une personne qui s'exprime en français soigné.

4.3.2.5 Autoévaluation

Nous avons cherché à déterminer quelle évaluation font les futurs enseignants de leurs propres compétences linguistiques et communicatives. Nous les avons interrogés globalement sur leur maîtrise du français en expression orale et en expression écrite, puis plus précisément sur leur compétence en français soigné de même que sur leurs points forts et leurs points faibles. Nous leur avons aussi demandé d'évaluer leur compétence communicative dans différentes situations de la vie professionnelle de l'enseignant.

4.3.2.5.1 Autoévaluation des compétences linguistiques

De manière générale, les étudiants ont tendance à croire que leur expression orale est meilleure que leur expression écrite (Locher et Québec (Province). Conseil de la langue française, 1993). C'est probablement parce que, comme nous l'a d'ailleurs signalé un étudiant, « on se fait rarement reprendre [à l'oral] ».

À première vue, cette tendance semble s'appliquer à ceux de nos sujets qui évaluent leur maîtrise comme étant « bonne », « très bonne » ou « excellente » : ils croient en effet que leur expression orale (94,1 %) est légèrement supérieure à leur expression écrite (83,8 %). Cette tendance s'inverse, en revanche, si l'on ne considère que les réponses « très bonne » ou « excellente » : leur expression écrite (48,5 %) serait alors légèrement supérieure à leur expression orale (35,3 %). Conscients qu'ils participaient à une recherche sur l'oral et ayant répondu à des questions précises sur ce qui constitue ou non la norme du français oral québécois, la majorité des étudiants ont probablement préféré jouer de prudence : 58,8 % évaluent que leur expression orale est simplement « bonne ».

Tableau 4-26. Comment évaluez-vous votre maîtrise du français?

	Très faible	Faible	Passable	Bonne	Très bonne	Excellente	Total
	%	%	%	%	%	%	N
Écrire	—	2,9	13,2	35,3	38,2	10,3	68
Parler	—	—	5,9	58,8	32,4	2,9	68

Questions O13a, b. © Mottet, 2006.

Si l'on compare ces données à celles qu'ont obtenues Ostiguy et al. (2005) à propos d'étudiants maîtres en enseignement secondaire, nos sujets surestiment tout de même leur maîtrise du français oral. En effet, ces chercheurs ont montré que les étudiants emploient à peu près autant de variantes familières que de variantes soignées même lorsqu'ils doivent s'exprimer en situation formelle de communication.

Il est en outre intéressant de constater que parmi les étudiants qui estiment que leur maîtrise du français est « très bonne », près du quart ont échoué au test diagnostique de français oral. Voilà donc un autre exemple de la surestimation de leurs compétences linguistiques. Notons de plus que ces étudiants demeurent convaincus qu'ils maîtrisent très bien le français même s'ils ont échoué à un test.

4.3.2.5.2 Autoévaluation des trois principaux points forts et points faibles en oral

Pour mieux cerner cette tendance à la surestimation, nous avons demandé à nos sujets de nous indiquer leurs trois principaux points forts et leurs trois principaux points faibles en oral soigné.

Comme il s'agissait de questions ouvertes, les étudiants ont librement abordé un grand nombre de thèmes, que nous énumérons en ordre décroissant de fréquence : d'abord la prosodie, le lexique, la morphosyntaxe et la phonétique, puis en nombre beaucoup plus faible la structure du discours, l'adaptation aux situations de communication, les stratégies métacognitives, l'aisance et le langage non verbal.

Avant d'aller plus loin, notons que 14,7 % d'entre eux n'ont pu identifier leurs points forts et 8,8 %, leurs points faibles. Étant donné qu'ils ont répondu aux autres questions ouvertes, nous sommes tentée de croire qu'ils ne savaient pas quelle

réponse donner, probablement par manque de rétroaction de la part de leurs enseignants, notamment à l'égard de leurs points forts.

Examinons maintenant en détail les résultats obtenus pour chacune des catégories du tableau 4-27.

Tableau 4-27. Trois principaux points forts et trois principaux points faibles

	Énoncés		Sujets	
	Points forts	Points faibles	Points forts	Points faibles
	N = 160	N = 169	N=68	N=68
	%	%	%	%
Prosodie	23,8	21,3	44,1	45,6
Morphosyntaxe	22,5	20,1	42,6	38,2
Lexique	14,4	27,8	29,4	45,6
Phonétique	14,4	17,2	29,4	35,3
Discours	5,6	3,6	11,8	8,8
Adaptation aux situations de communication	5,6	3	13,2	5,9
Stratégies métacognitives	6,9	1,2	11,8	2,9
Aisance	1,9	4,1	4,4	10,3
Langage non verbal	1,3	—	2,9	—
Divers	3,8	1,8	5,9	4,4
Aucune réponse	S.O.	S.O.	14,7	8,8

Questions O19 et O20. © Mottet, 2006.

Près de la moitié des 68 étudiants, soit 44,1 % d'entre eux, soulignent leurs points forts et 45,6 % leurs points faibles en ce qui concerne les traits prosodiques, qui regroupent le plus grand nombre d'énoncés. Ils mentionnent principalement leur débit, certains le jugeant bon, mais la majorité, trop rapide. Plusieurs estiment que leur intonation est expressive tandis que quelques-uns font état de leurs hésitations trop fréquentes. Très peu commentent le volume de leur voix.

Si 29,4 % des étudiants font état de leurs points forts sur le plan lexical, 45,6 % soulignent plutôt leurs points faibles. La grande majorité des énoncés sont généraux et portent sur la précision, la propriété et la variété du lexique. Les étudiants sont cependant un peu plus loquaces quand ils décrivent leurs points faibles : ils déplorent

les anglicismes, les québécoisismes, les impropriétés et les mots bidons contenus dans leur discours.

Pour ce qui est de la morphosyntaxe, 42,6 % et 38,2 % des étudiants font respectivement état de leurs points forts et de leurs points faibles. Les énoncés traitent majoritairement des verbes (mode verbal, conjugaison, concordance des temps), de la syntaxe (en général), de l'accord (en particulier de l'accord en genre) et de l'usage du *ne* dans la négation.

Sur le plan de la phonétique, 29,4 % soulignent leurs points forts et 35,3 % leurs points faibles. Les énoncés sont encore une fois assez généraux (articulation, prononciation de tous les sons). De plus, de manière générale, ce sont encore une fois les faiblesses qui sont décrites avec plus de détails : diphtongaison, absence d'une voyelle (« pis » au lieu de « puis ») ou substitution par une autre (« oussi » au lieu de « aussi »), ou encore postériorisation du son a (« châ » au lieu de « chat »).

Par ailleurs, 11,8 % des étudiants ont rédigé des énoncés positifs sur la clarté et sur la structure de leur discours, ainsi que 13,2 % sur leur capacité à s'adapter à leur interlocuteur et à respecter les codes sociaux comme le vouvoiement. De plus, 11,8 % d'entre eux soulignent leur capacité et leur volonté d'améliorer leur expression orale en étant attentifs à leur discours et en mettant en application les conseils reçus. Si 4,4 % des étudiants font état de leur aisance à prendre la parole en public, 10,3 % mettent au contraire en évidence leur manque de confiance en soi, leur gêne, leur anxiété et leur manque de naturel. Enfin, 2,9 % des étudiants indiquent qu'ils font des gestes appropriés en parlant et adoptent une bonne posture.

En ce qui concerne la phonétique, la morphosyntaxe et le lexique, nous avons aussi comparé les réponses des étudiants aux résultats de deux études. Nous avons déjà parlé de la première, menée par Gervais et al. (2001) (cf. p. 101). Quant à la seconde, menée par Ostiguy et al. (2005), elle a rassemblé 75 étudiants maîtres en enseignement secondaire et a confirmé les résultats de la première étude. Les

chercheurs ont notamment identifié dans le tableau 4-28 les sept variantes familières qui sont le plus souvent produites par les étudiants (Ostiguy *et al.*, 2005 : 26). Nous y avons ajouté le nombre d'énoncés produits par nos sujets, pour chacune des sept catégories de variantes.

Tableau 4-28. Les sept variantes familières les plus souvent produites par les étudiants

Numéro et catégorie de variante	Exemples	Gervais et al.	Ostiguy et al.	Notre étude	
		2001	2005	Énoncés points forts	Énoncés points faibles
		Producteurs %	Utilisation %		
10. Groupe de consonnes finales simplifié devant consonne	êt' parti (être parti)	98,6	90,4	0	0
13. Pronom sujet	A dort (elle)		55,2		
	I sont (elles)	97,5	100,0	0	4
	I a (il)		95,7		
	I ont (ils)		87,6		
11. Absence d'une consonne	cyc' (cycle)	91,9	69,6	0	1
	aut' élève (autre élève)		51,1	0	0
22. Absence de ne dans la négation	j' veux pas (je ne veux pas)	90,2	87,2	5	6
3. Diphtongaison à grande profondeur	Scolaère (scolaire)		62,1		
	Encaoure (encore)	66,3	70,5	1	4
	professaeur (professeur)		67,8		
29. Connecteur	quand qu'on (quand on)	62,1	10,3	0	1
	un chandail pis des pantalons (et)			0	0
8. Verbe	j'vas ou ma (j'vais)		49,2		
	I faullait (il fallait)	40,0		14	7
	j'ai intervenu (j'suis)				

Questions O19 et O20. © Mottet, 2006.

Sauf pour ce qui est des verbes et de l'absence de *ne* dans la négation sur laquelle nous avons attiré l'attention des étudiants dans notre questionnaire, les étudiants ont produit bien peu d'énoncés sur ces sept variables, qu'il s'agisse de points forts ou de points faibles. Cela nous porte à croire qu'ils sont peu conscients des principales variantes familières présentes dans leur discours.

En conclusion, rappelons tout d'abord que les étudiants surestiment leurs compétences en oral. Ils semblent par ailleurs principalement préoccupés par leurs compétences en matière prosodique, souci qui est peut-être le reflet des commentaires qu'ils ont généralement reçus de la part de leurs enseignants comme « parlez moins vite », « évitez les hésitations », « variez votre intonation » ou encore « parlez plus fort ». C'est pour leur vocabulaire qu'ils sont le plus sévères. Enfin, sur les plans phonétique et morphosyntaxique, ils ne semblent pas conscients de leurs écarts les plus fréquents, en situation formelle de communication, encore une fois parce qu'ils n'ont probablement eu que peu de rétroaction à cet égard.

4.3.2.5.3 Autoévaluation des compétences discursives et communicatives

Voyons maintenant ce qu'il en est de l'autoévaluation des compétences discursives et communicatives de nos sujets. Nous leur avons soumis diverses situations de communication en précisant des critères d'évaluation de la compétence; par exemple, il ne s'agissait pas d'évaluer sa compétence à faire un exposé, mais bien à faire un exposé informatif, structuré et intéressant.

Les étudiants font une évaluation très élevée de leur habileté à communiquer dans des situations quotidiennes de la classe : 86,8 % s'estiment assez habiles ou très habiles à donner des explications, 91,1 % à reconnaître les signes d'incompréhension ou encore de manque d'attention ou d'intérêt chez autrui, 92,6 % à lire une histoire à voix haute et 86,9 % à faire un exposé oral.

Enfin, dans le cadre de ses fonctions, l'enseignant est aussi amené à échanger avec ses collègues, ses supérieurs et avec les parents de ses élèves, notamment au sujet de ses choix et décisions pédagogiques. Voilà pourquoi nous avons aussi inclus dans notre enquête deux questions sur la compétence à convaincre d'autres personnes de son point de vue et à faire le compte rendu d'une discussion. Ces activités font de toute évidence appel à des capacités cognitives supérieures comme l'analyse, la

Tableau 4-29. Comment évaluez-vous votre habileté dans les activités suivantes?

	Très peu habile	Peu habile	Assez habile	Très habile	Total
	%	%	%	%	N
Donner des explications claires et précises.	1,5	11,8	72,1	14,7	68
Reconnaître, pendant que vous parlez, les signes d'incompréhension, de désaccord ou encore de manque d'attention ou d'intérêt chez autrui.	4,5	4,5	62,7	28,4	67
Lire une histoire à haute voix de manière vivante.	—	7,4	44,1	48,5	68
Faire un exposé informatif, structuré et intéressant.	—	13,0	82,6	4,3	69
Faire un compte rendu oral complet et concis d'une discussion d'équipe.	5,9	39,7	51,5	2,9	68
Convaincre d'autres personnes de votre point de vue.	—	29,0	52,2	18,8	69

Questions O4a, b, c, d, e, f. © Mottet, 2006.

synthèse et l'évaluation. Les évaluations des étudiants sont nettement plus modestes : 71 % estiment être assez habiles ou très habiles à argumenter et 54,4 % à rendre compte d'une discussion. Compte tenu de la tendance à la surestimation dont ils ont fait preuve dans les activités précédentes, on peut croire que leurs compétences à argumenter et à faire une synthèse sont plutôt faibles.

4.3.2.5.4 Autoévaluation de l'anxiété

Faire un exposé en classe ou ailleurs en public occasionne beaucoup de stress à nos sujets. En effet, 73,5 % se disent assez stressés ou très stressés. Rappelons qu'en général, à l'école, les élèves sont amenés à faire des exposés oraux et à être évalués sans avoir reçu d'enseignement à cet égard (Dolz et Schneuwly, 1998). Ce haut niveau d'anxiété nous semble alors bien compréhensible, quels que soient les facteurs individuels de timidité ou de gêne.

En revanche, une faible proportion d'étudiants ressentent une anxiété de moyenne à forte intensité s'ils ont à intervenir en classe pour participer à une discussion (36,2 %) ou pour poser une question (24,6 %).

Tableau 4-30. Comment évaluez-vous votre stress dans les activités suivantes?

	Pas du tout stressée	Un peu stressée	Assez stressée	Très stressée	Total
	%	%	%	%	N
Faire un exposé en classe ou ailleurs en public.	1,5	25,0	50,0	23,5	68
Participer à une discussion en classe ou ailleurs en public.	21,7	42,0	31,9	4,3	69
Poser une question en classe ou ailleurs en public.	24,6	50,7	21,7	2,9	69

Questions O5a, b, c. © Mottet, 2006.

Enfin, la majorité des étudiants (79,7 %) disent éprouver peu d'anxiété à parler en français soigné lorsqu'ils font un exposé oral devant leurs pairs.

Tableau 4-31. Autoévaluation de l'anxiété liée à l'usage de la norme devant les pairs

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Quand je fais un exposé dans mes cours universitaires, je me sens à l'aise de parler un français soigné devant les autres étudiants.	—	20,3	63,8	15,9	69

Question O17a. © Mottet, 2006.

4.3.2.5.5 Autoévaluation des compétences comme modèle linguistique

Compte tenu de ce qui précède, les étudiants évaluent-ils qu'ils sont en mesure d'être des modèles linguistiques pour leurs élèves, c'est-à-dire d'être capables de s'exprimer en tout temps en français soigné devant eux? Une légère majorité d'entre eux (61 %) en doute, quoiqu'ils trouvent par ailleurs ce rôle très important sur le plan social et culturel. On pourrait donc croire que ces étudiants souhaitent améliorer leurs compétences en communication orale pour être en mesure d'assumer leur rôle de modèle linguistique.

Tableau 4-32. Autoévaluation des compétences comme modèle linguistique

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Je peux être un modèle linguistique pour mes élèves, car je suis capable de m'exprimer en tout temps en français soigné devant eux.	9,4	51,6	32,8	6,3	64

Question O22c. © Mottet, 2006.

4.3.2.5.6 *En conclusion*

Soulignons que les étudiants surestiment leurs compétences linguistiques, discursives et communicatives. Ils sont de plus en plus conscients des principales variantes familières présentes dans leur discours. Par ailleurs, près des trois quarts d'entre eux sont assez stressés ou très stressés en situation d'exposé oral. Enfin, une faible majorité d'entre eux doutent de leurs capacités à jouer, pour le moment, le rôle de modèle linguistique auprès de leurs élèves.

4.3.2.6 *Motivation à apprendre à maîtriser la norme du français oral québécois*

Enfin, nous avons cherché à savoir dans quelles dispositions les étudiants se trouvent à l'égard de l'apprentissage de la norme du français oral québécois. À cet effet, nous les avons sondés sur la valeur qu'ils attribuent à cet apprentissage, sur leur croyance quant au lieu de la cause de leurs difficultés en français oral, sur les sentiments qu'ils éprouvent quand on les reprend après une faute langagière, ainsi que sur les stratégies métacognitives qu'ils ont déjà mises en œuvre ou qu'ils pourraient mettre en œuvre pour améliorer leur expression orale.

4.3.2.6.1 *Valeur attribuée à l'apprentissage de la norme*

La majorité des étudiants, soit 80,3 %, nous indiquent qu'améliorer leur langue fait partie de leurs priorités. Notons que ce résultat peut avoir été influencé par le désir des sujets de bien paraître aux yeux de la chercheuse. Par ailleurs, même s'ils sont en minorité, il reste que 19,7 % d'entre eux affirment que l'amélioration de la qualité de leur langue ne fait pas partie de leurs priorités, ce qui nous semble préoccupant de la part de futurs enseignants investis du rôle de modèle linguistique. Serait-ce que cette

minorité estime être déjà en mesure de jouer ce rôle de modèle linguistique? Nous n'avons pu établir de liens entre ces variables (test du Khi-carré où $p = 0,69$). Serait-ce alors qu'ils estiment que leurs compétences à l'oral sont suffisantes? Nous n'avons pu établir de liens non plus (test du Khi-carré où $p = 0,59$). Il faudrait donc approfondir la recherche sur la question.

Tableau 4-33. Valeur accordée à la maîtrise de la norme

J'aimerais corriger mes erreurs en français oral...	Non %	Oui %	Total N
Mais cela ne fait pas partie de mes priorités compte tenu de tout ce que j'ai à faire pour mes études.	80,3	19,7	66

Question O21b. © Mottet, 2006.

4.3.2.6.2 Attribution causale

Les sujets sont très partagés à l'égard du lieu de la cause de leurs difficultés en expression orale. En effet, 50,8 % estiment qu'ils commettront toujours des erreurs en parlant, car le français est une langue compliquée (cause externe aux apprenants). De plus, 41,9 % d'entre eux considèrent qu'ils font des fautes même lorsqu'ils font très attention.

Tableau 4-34. Attribution causale

	En complet désaccord %	En désaccord %	D'accord %	Tout à fait d'accord %	Total N
Le français est une langue compliquée. C'est pour cela que je ferai toujours des erreurs en parlant.	3,1	46,2	47,7	3,1	65
Quand je fais très attention, je parle un français sans faute.	3,2	39,7	54,0	3,2	63

Questions O17b, d. © Mottet, 2006.

4.3.2.6.3 Attitude à l'égard de la rétroaction sur la langue

Nous avons demandé aux étudiants comment ils réagissent si on les reprend quand ils commettent une faute de français. Pour minimiser le phénomène de désirabilité sociale, nous avons d'abord souligné que la plupart des gens n'aiment pas cela. Les

étudiants ont répondu que se faire reprendre les dérange un peu (39,7 %) ou pas mal (4,4 %). Près de la moitié sont donc réticents à recevoir des commentaires à l'égard de leur expression orale, ce qui confirme les observations de leurs professeurs (Ouellon et Dolbec, 1999b). Par ailleurs, il est intéressant de noter que 19,1 % ont coché « cela me convient très bien » plutôt que « cela ne me dérange pas » (36,8 %). Ces étudiants, qui semblent indiquer ici nettement leur ouverture à l'aide qu'on peut leur apporter, constituent cependant une minorité.

Tableau 4-35. Attitude à l'égard de la rétroaction sur sa langue

	Ne dérange pas	Dérange un peu	Dérange pas mal	Convient très bien	Total
	%	%	%	%	N
Se faire reprendre quand on fait une faute de français.	36,8	39,7	4,4	19,1	68

Question O18. © Mottet, 2006.

Par ailleurs, s'ils n'aiment pas se faire reprendre, osent-ils reprendre leurs pairs? La majorité (61,2 %) hésite à le faire. Nous observons, de plus, qu'il y aurait une relation de faible intensité entre la réticence à recevoir des commentaires et l'hésitation à en donner (test du khi-carré de Pearson où $p=0,01$ et le coefficient de contingence est égal à 0,34).

Tableau 4-36. Attitude à l'égard de la rétroaction à donner à ses pairs

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
J'hésite à corriger les autres étudiants quand ils font des erreurs de français parce que la plupart n'aiment pas cela.	6,0	32,8	56,7	4,5	67

Question O17c. © Mottet, 2006.

4.3.2.6.4 Stratégies métacognitives

Enfin, nous avons cherché à savoir si les étudiants disposent de stratégies métacognitives pour améliorer leur expression orale. Nous avons regroupé ces stratégies selon qu'elles se rapportent à la planification ou à la régulation de

l'apprentissage. Rappelons qu'une stratégie de planification consiste par exemple pour l'étudiant à vérifier s'il sait comment s'y prendre pour faire un apprentissage ou réaliser une tâche à venir. Une stratégie de régulation consiste pour lui à se demander, pendant l'apprentissage ou la tâche, s'il s'y prend correctement ou s'il doit apporter des ajustements (Lasnier, 2000).

Nous avons d'abord soumis des énoncés aux étudiants concernant des stratégies de planification, en leur demandant de cocher tous ceux qui correspondaient à leur propre démarche. De plus, s'ils indiquaient avoir choisi des moyens de s'améliorer, moyens qu'ils employaient déjà ou avaient prévu d'employer, nous leur demandions de nous les décrire.

Tableau 4-37. Stratégies de planification

J'aimerais corriger mes erreurs en français oral...	Pas d'accord	D'accord	Total
	%	%	N
Mais je n'ai pas réfléchi à la manière de m'y prendre.	77,3	22,7	66
Mais je ne sais pas comment m'y prendre.	75,8	24,2	66
Pour y arriver, j'ai fait ou je vais faire ce qui suit :	40,6	59,4	69

Questions O21c, d, e. © Mottet, 2006.

Parmi les étudiants, 77,3 % disent avoir déjà réfléchi à la manière d'améliorer leur compétence en oral et 75,8 % affirment savoir comment s'y prendre. Cependant, seulement 59,4 % d'entre eux ont décrit leurs stratégies. De plus, si l'on exclut les étudiants qui ont seulement proposé de suivre des cours (*Didactique de l'oral* ou *Atelier de français oral pour futurs enseignants* ou autre), il ne reste que 43,5 % d'étudiants qui proposent réellement des stratégies. Autrement dit, il semble qu'une faible majorité d'entre eux ne savent pas vraiment comment s'y prendre pour améliorer leur français oral.

Tableau 4-38. Stratégies de planification proposées par les sujets

	Énoncés
Prêter attention à sa langue	(23)
S'observer	6
Se reprendre après une erreur	6
Adopter un bon français tous les jours	4
S'enregistrer, se filmer	3
Parler plus lentement pour se donner le temps de réfléchir	3
Répéter plusieurs fois dans sa tête les variantes soignées	1
Suivre un cours	(22)
Suivre le cours Atelier de français oral pour futurs enseignants	14
Suivre un cours	5
Suivre le cours Didactique de l'oral	3
S'appuyer sur d'autres personnes	(19)
Demander l'aide de son entourage	9
Accepter de se faire reprendre et de se corriger	5
Observer les gens de son entourage	3
Écouter des modèles linguistiques dans les médias	2
Recourir à des sources d'information	(6)
Lire sur le sujet	4
Vérifier dans le dictionnaire	2
Total	70

Question O21e. © Mottet, 2006.

Les étudiants ont rédigé un total de 70 énoncés parmi lesquels nous retenons avec intérêt les stratégies qui consistent à prêter attention à sa langue (23 énoncés) et à s'appuyer sur d'autres personnes (19 énoncés). Ainsi, les étudiants pensent à s'observer attentivement, à se reprendre après une erreur, à adopter un bon français tous les jours, à s'enregistrer ou à se filmer, ou encore à demander l'aide de leur entourage et à observer de bons modèles linguistiques : autant de bonnes idées à propos desquelles il faudrait leur donner l'occasion d'échanger avec leurs collègues, idées qui en seraient peut-être encore plus acceptables à leurs yeux.

Parmi les stratégies suggérées par les étudiants figure l'idée de se reprendre après avoir commis une erreur. Nous nous sommes justement demandé si les étudiants se rendent compte de leurs propres erreurs. Ainsi, quand ils font un exposé, 54,5 % disent faire des erreurs même s'ils connaissent les règles, car ils ne s'entendent pas parler. De plus, étant donné qu'ils semblent peu au fait de leurs erreurs les plus fréquentes (cf. p. 123), l'effet de cette stratégie nous semble bien faible si elle n'est

accompagnée d'un solide apprentissage permettant de distinguer les variantes familières et les variantes soignées.

Tableau 4-39. Stratégies d'autorégulation

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Quand je fais un exposé, je fais des erreurs même si je connais les règles. On dirait que je ne m'entends pas parler.	1,5	43,9	43,9	10,6	66

Question O17f. © Mottet, 2006.

4.3.2.6.5 En conclusion

Pour résumer, rappelons que la majorité des étudiants trouvent qu'il est important d'améliorer leurs compétences en oral. Cependant, la moitié d'entre eux ont le sentiment que le contrôle sur leurs apprentissages leur échappe et près de la moitié n'aiment pas qu'on les reprenne. Enfin, un peu moins de la moitié des étudiants disent posséder des stratégies métacognitives qui pourraient les aider à améliorer leur maîtrise de la langue.

Nous estimons donc que leur formation devrait viser à diminuer leurs réticences à recevoir des commentaires sur leur langue et à développer des stratégies métacognitives susceptibles de leur donner confiance en leur capacité à s'améliorer.

4.3.2.7 Conclusion sur l'oral

En guise de conclusion, rappelons que nous avons examiné les représentations des étudiants à l'égard du français oral québécois standard, la valeur qu'ils attribuent à la communication orale et à l'usage du français soigné, l'intérêt qu'ils manifestent envers la langue et l'oral, leur perception du rôle de modèle linguistique de l'enseignant, l'évaluation de leurs propres compétences en oral et leurs facteurs de motivation à améliorer celles-ci.

4.3.3 Culture

Abordons maintenant la question de la culture. Puisque nous nous intéressons à la compétence culturelle des futurs enseignants dans le cadre de l'approche culturelle de la didactique de l'oral, nous les avons sondés sur ce qui suit :

- Quelle représentation ont-ils de la culture?
- Quelle valeur attribuent-ils à la culture?
- Quelles sont leurs pratiques culturelles?
- Quelle perception ont-ils du rôle de médiateur culturel de l'enseignant?
- Quelle évaluation font-ils de leurs compétences culturelles?
- Quels aspects culturels de l'oral aimeraient-ils mieux connaître dans le but d'enseigner le français oral?

4.3.3.1 Représentations

Voyons d'abord quelles sont les représentations de nos sujets à propos de la culture et de la personne cultivée. Nous leur avons posé deux questions inspirées de celles qu'ont soumises Saint-Jacques, Lessard, Chené et Riopel (2002) à 800 enseignants du primaire. Ces auteurs avaient demandé à leurs répondants d'ordonner, parmi six définitions, les trois qui correspondaient le mieux, selon eux, à la dimension culturelle du programme. De notre côté, nous avons choisi les quatre énoncés les plus fréquemment choisis par leurs répondants (l'écart entre les quatre premiers et les deux derniers était très net) et avons demandé à nos propres sujets de les classer.

4.3.3.1.1 Représentation de la culture

Le tableau 4-40 rend compte du rang que nos sujets attribuent à chacune des acceptions du concept de culture.

Les étudiants maîtres sont très partagés. Cependant, les deux tiers d'entre eux choisissent la culture première, autrement dit le sens anthropologique, pour définir la culture. En effet, ils classent respectivement aux premier et au deuxième rangs les éléments de la vie quotidienne d'une société (énoncé n° 2 : 33,3 %), ainsi que les valeurs et coutumes d'un peuple (énoncé n° 1 : 42,1 %). Vient ensuite au troisième

rang, la culture seconde, soit le patrimoine mondial (énoncé n° 3 : 35,1 %) et, clairement au dernier rang, la culture comme idéal, c'est-à-dire les capacités cognitives supérieures d'un esprit dit cultivé (énoncé n° 4 : 82,5 %).

Tableau 4-40. Définition de la culture

No		1 ^{er} rang	2 ^e rang	3 ^e rang	4 ^e rang	Total
		%	%	%	%	N
1	Ensemble des valeurs, des coutumes et des pratiques d'un peuple, d'un groupe ethnique ou d'une nation.	33,3	42,1	24,6	,0	57
2	Ensemble des éléments de la vie quotidienne qui permettent aux membres d'une collectivité de s'identifier à celle-ci.	33,3	33,3	28,1	5,3	57
3	Ensemble des idées et des productions qui appartiennent à l'humanité et qui en constituent le patrimoine, les racines et l'héritage construits au fil des siècles.	31,6	28,1	35,1	5,3	57
4	Ensemble de connaissances générales et de capacités cognitives supérieures (capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation).	1,8	5,3	10,5	82,5	57

Question C23. © Mottet, 2006.

Le tableau 4-41 permet de comparer les définitions de la culture classées au premier rang par les sujets de Saint-Jacques *et al.* (2002) et par les nôtres.

Tableau 4-41. Comparaison des classements au premier rang

No		Étude de	
		Saint-Jacques <i>et al.</i>	Notre étude
		%	%
1	Culture première : peuples du monde	25	33,3
2	Culture première : société	21	33,3
3	Culture seconde : patrimoine mondial	36	31,6
4	Culture comme idéal : capacités cognitives supérieures	9	1,8

Question C23. © Mottet, 2006.

La principale différence tient au fait que les sujets de l'étude de référence définissent clairement la culture comme étant la culture seconde, le patrimoine mondial, alors que les nôtres sont très partagés. Dans les deux cas, la culture comme idéal, sur le

plan des capacités cognitives supérieures à acquérir, est cependant le dernier choix de tous les répondants.

Quels facteurs peuvent expliquer ces différences? Comparons quelques-unes des caractéristiques individuelles des répondants. Nos sujets sont presque tous de sexe féminin, ont en moyenne 22 ans et en sont à leur deuxième année d'études universitaires en formation des maîtres. Quant aux sujets de l'étude de référence, 80 % d'entre eux sont des femmes, ils ont en moyenne 43,4 ans, 20 % ont un diplôme de 2^e ou de 3^e cycle et 80 % ont six ans d'expérience ou plus en enseignement. L'écart entre les âges, qui est notable, est peut-être à la source de ces différences de points de vue sur la culture. La vision des étudiants maîtres se transformera-t-elle à mesure qu'ils vieilliront? Par ailleurs, les enseignants en exercice ont pratiquement l'âge des parents des étudiants : ils sont issus de générations différentes. Voilà peut-être, plus que l'écart entre les âges, ce qui explique des représentations de la culture aussi dissemblables.

Ainsi, il serait moins important pour nos sujets de transmettre à leurs élèves le patrimoine culturel mondial et de développer chez eux des capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation à l'égard du monde qui les entoure que d'intégrer dans leur enseignement la culture première, le quotidien ou encore la culture des communautés culturelles.

4.3.3.1.2 Représentation de la personne cultivée

Voyons maintenant comment nos sujets définissent la personne cultivée. Tout comme pour la définition de la culture, nous présentons le rang qu'ils ont attribué à chacune des définitions.

Au premier rang se détache clairement la personne curieuse qui veut acquérir des connaissances (énoncé n° 2 : 50,9 %). Soulignons que c'est d'ailleurs le sens qu'ont donné à la personne cultivée les sujets qui ont répondu à notre questionnaire ouvert préliminaire sur la culture (cf. p. 87). Notons que 29,8 % des répondants ont aussi assigné le premier rang à l'énoncé n° 4, qui semble cependant leur avoir posé

problème, car ils sont très partagés à son égard. Au troisième rang, on trouve la personne capable d'un regard critique sur le monde qui l'entoure (énoncé n° 3 : 36,8 %) et, au quatrième, la personne qui se questionne sur elle-même (énoncé n° 1 : 43,9 %).

Tableau 4-42. Définition de la personne cultivée

No		1 ^{er} rang	2 ^e rang	3 ^e rang	4 ^e rang	Total
		%	%	%	%	N
1	Une personne cultivée se questionne sur elle-même, s'observe, tente de se comprendre.	8,8	22,8	24,6	43,9	57
2	Une personne cultivée enrichit sa connaissance du monde en gardant sa curiosité et son attention éveillées.	50,9	29,8	12,3	7,0	57
3	Une personne cultivée remet en question ce qui l'entoure, pose un regard critique sur le monde et ne tient rien pour acquis.	22,8	26,3	36,8	14,0	57
4	Une personne cultivée établit des liens entre des concepts, des idées, des faits, des événements, des œuvres, etc., et les met en perspective, en contexte.	29,8	24,6	17,5	28,1	57

Question C24. © Mottet, 2006.

Nous présentons de nouveau, au tableau 4-43, une comparaison des définitions de la personne cultivée classées au premier rang par les sujets de Saint-Jacques *et al.* (2002) et par les nôtres.

Tableau 4-43. Comparaison des classements au premier rang

No		Étude de Saint-Jacques <i>et al.</i>	Notre étude
		%	%
1	Culture seconde : réflexion sur soi	6	8,8
2	Culture première : connaissances	57	50,9
3	Culture comme idéal : regard critique sur le monde	21	22,8
4	Culture comme idéal : liens et mise en contexte	11	29,8

Question C24. © Mottet, 2006.

Dans les deux cas, les sujets estiment qu'avant toute chose une personne cultivée possède un vaste ensemble de connaissances. La capacité à jeter un regard critique sur le monde et à lier les divers phénomènes qui nous entourent vient loin derrière.

4.3.3.1.3 En conclusion

Il nous semble que, dans les représentations des étudiants, la culture première prend le pas sur la culture seconde. En effet, la culture serait d'abord constituée d'après eux, d'une part, des éléments de la vie quotidienne ou encore des coutumes et valeurs qui unissent les membres d'une société et, d'autre part, d'un ensemble de connaissances sur les diverses facettes du monde qui nous entoure. La culture seconde, idéale ou non, c'est-à-dire le patrimoine mondial et la capacité à évaluer le monde qui nous entoure, occupe le second rang dans leurs représentations. Serait-ce qu'ils ont eux-mêmes peu développé leur culture seconde et le regard distancié qu'elle procure sur la culture première?

Nous verrons plus loin comment cette représentation de la culture influence leur vision de la didactique de l'oral dans une approche culturelle de l'enseignement.

4.3.3.2 Valeur attribuée à la culture

Si la presque totalité de nos sujets estiment qu'il est indispensable d'avoir de la culture pour se réaliser sur les plans personnel, social et professionnel (94,7 %), ils sont 17,5 % moins nombreux à croire qu'il est indispensable de posséder une culture classique, constituée de connaissances sur les arts, la littérature et l'histoire (77,2 %).

Certains d'entre eux semblent donc rejeter l'idée de la culture comme idéal. Dans leur étude longitudinale sur les pratiques culturelles des Québécois entre 1979 et 1999, Garon, Santerre et le ministère de la Culture et des Communications (2004) considèrent que la fonction socialisante de l'école à la culture dite « classique », axée vers la culture comme idéal, a perdu de son influence depuis 20 ans et qu'elle est aujourd'hui en forte concurrence avec la fonction socialisante des médias à la culture dite « industrielle », axée vers la culture contemporaine.

Tableau 4-44. Valeur attribuée à la culture

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Il est indispensable d'avoir de la culture pour se réaliser comme individu sur les plans personnel, social et professionnel	—	5,3	45,6	49,1	57
Il est indispensable que tous les Québécois possèdent une culture classique (arts, littérature, histoire), indépendamment de ce qu'ils font dans la vie.	3,5	19,3	68,4	8,8	57

Questions C20a, b. © Mottet, 2006.

4.3.3.2.1 *En conclusion*

Autrement dit, les futurs enseignants semblent valoriser une culture où la culture classique n'a plus la place qu'elle occupait lorsque leurs parents étaient jeunes. Cela nous semble cohérent avec les représentations qu'ils ont de la culture et avec la prépondérance qu'ils accordent à la culture première sur la culture seconde.

4.3.3.3 *Intérêt pour la culture*

Voyons maintenant l'intérêt que manifestent les étudiants à l'égard de la culture. Pour le mesurer, nous avons questionné nos sujets sur leurs pratiques culturelles passives comme l'écoute de chansons, c'est-à-dire les pratiques où ils sont spectateurs, ainsi que sur leurs pratiques actives comme la participation à une chorale, c'est-à-dire les pratiques où ils sont acteurs.

Nous présentons dans un premier temps une vue d'ensemble de leurs pratiques culturelles passives, c'est-à-dire celles qui sont liées aux médias, aux sorties et aux établissements culturels. Puis, nous explorons en détail les dimensions de la culture qu'on peut naturellement associer à l'oral et à son enseignement : la lecture, le théâtre, la télévision, le cinéma et la chanson. Viennent ensuite les champs d'intérêt qui composent la « culture générale » des étudiants maîtres comme l'actualité, l'environnement ou la psychologie. Nous nous penchons aussi sur la culture au sens anthropologique, c'est-à-dire sur les contacts que les étudiants ont eus avec d'autres

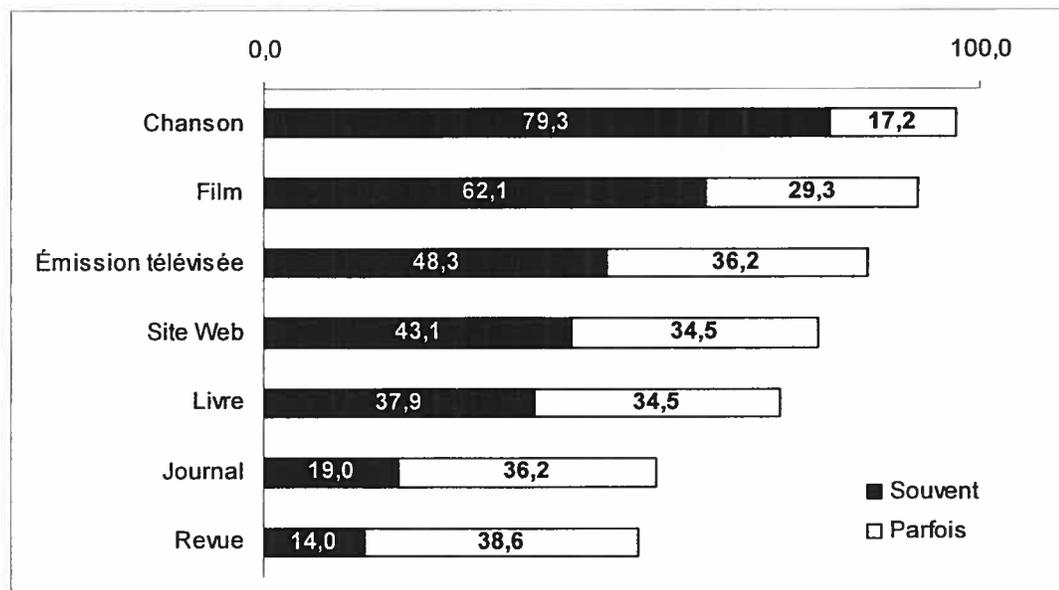
peuples du monde au cours de leurs voyages. Nous exposons de plus les activités culturelles dont rêvent nos sujets s'ils n'avaient ni contrainte de temps ni contrainte d'argent. Enfin, nous examinons leurs pratiques culturelles actives, c'est-à-dire les activités qu'ils exercent à titre d'amateur ou de professionnel, ainsi que les cours qu'ils ont suivis et les concours auxquels ils ont participé.

4.3.3.3.1 Médias

Nous avons interrogé les étudiants sur leurs pratiques culturelles en matière de chanson, de film, d'émission télévisée, de site Web, de livre, de journal et de revue. Ils font nettement partie d'une génération née après la montée de l'audiovisuel. Ils ont de plus rapidement intégré Internet dans leurs loisirs. Leur activité nettement la plus fréquente (79,3 %) consiste en effet à écouter de la musique ou des chansons qui sont diffusées à la radio, enregistrées sur cassette, sur CD ou sur DVD, ou encore téléchargées d'Internet. Un grand nombre d'entre eux (62,1 %) visionnent souvent des films. L'écoute d'émissions télévisées (48,3 %) est par ailleurs en forte concurrence avec la consultation de sites Web (43,1 %), qui précède elle-même la lecture de livres (37,9 %), ou encore de journaux (19 %) ou de revues (14 %). Notons que, dans leurs réponses, les étudiants devaient exclure les sites Web et les livres requis pour leurs études.

Ce sont donc, au détriment des médias imprimés, les médias audiovisuels et électroniques qui obtiennent la faveur des répondants, médias qui comportent une importante dimension orale. Cette remarque s'applique d'ailleurs de plus en plus à Internet puisqu'on y trouve un nombre croissant de chansons, d'émissions baladodiffusées et de vidéos à écouter, à visionner ou encore à télécharger.

Figure 4-4. Fréquence d'utilisation des médias



Question C1. © Mottet, 2006.

Il faut mettre ces résultats en lien avec les habitudes linguistiques des étudiants en ce qui concerne les médias. Rappelons en effet que, s'ils privilégient le français pour les médias imprimés, ils choisissent beaucoup plus souvent l'anglais ou un mélange d'anglais et de français, en particulier pour les médias audiovisuels et électroniques – et ce, notamment pour l'écoute de chansons et la consultation de sites Web (cf. p. 114), qui figurent parmi leurs quatre activités culturelles les plus importantes.

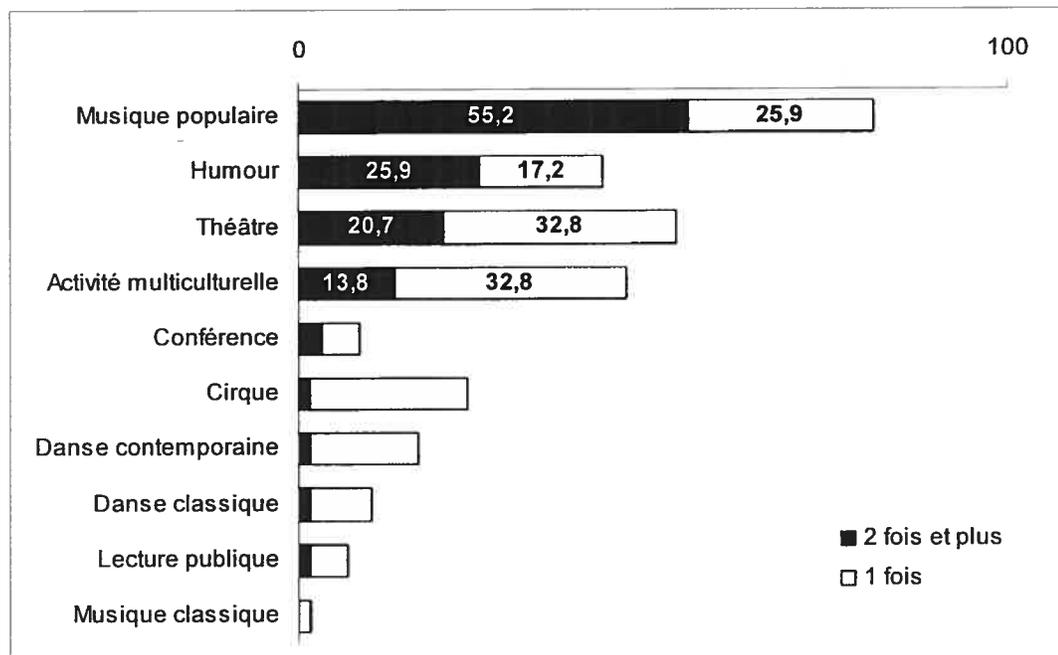
4.3.3.3.2 Sorties

Compte tenu du fait qu'il est fort probable que les étudiants consacrent beaucoup de temps à leurs études et à leur travail et que leurs moyens financiers soient limités, nous ne nous attendions pas à ce qu'ils fassent fréquemment des sorties culturelles. Pour mettre l'accent sur leurs principaux intérêts, nous avons donc opté pour l'examen des activités auxquelles ils se sont adonnés deux fois ou plus au cours des douze derniers mois.

Nous trouvons encore une fois la musique au premier rang : 55,2 % des répondants ont en effet assisté à un concert de musique populaire. Viennent ensuite les spectacles

d'humour (25,9 %), les pièces de théâtre (20,7 %) et les activités organisées par des communautés culturelles (13,8 %). Nous verrons d'ailleurs plus loin que les deux principales activités culturelles dont ils rêvent consistent à découvrir des communautés culturelles en voyageant et à aller au théâtre. Soulignons d'ailleurs que 32,8 % d'entre eux ont aussi assisté une fois, au cours des douze derniers mois, à une

Figure 4-5. Fréquence des sorties



Question C3. © Mottet, 2006.

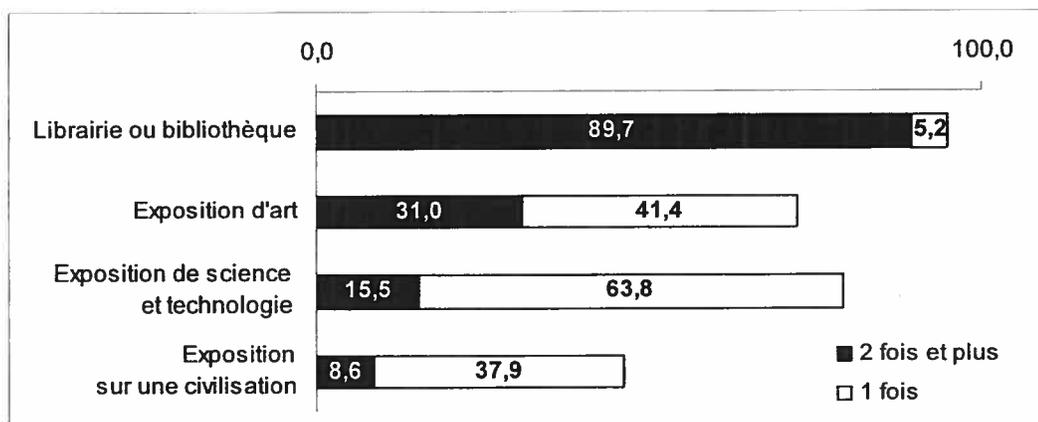
pièce de théâtre ou à une activité multiculturelle. Enfin, les étudiants assistent très rarement voire jamais à des conférences, à des spectacles de danse, à des lectures publiques ou à des concerts de musique classique.

4.3.3.3 Établissements culturels

Les étudiants maîtres fréquentent-ils des lieux culturels comme les bibliothèques et les musées? Au cours des douze derniers mois, une vaste majorité d'entre eux (89,7 %) disent s'être rendus deux fois ou plus dans une librairie ou une bibliothèque – et ce, pour des raisons autres que scolaires. Près du tiers (31 %) ont vu une exposition d'art tandis que seulement 15,5 % ont visité une exposition ou un musée consacré à la science et à la technologie. Enfin, très peu (8,6 %), se sont intéressés à

des expositions présentant la culture ou l'histoire d'une communauté culturelle, y compris celle du Québec.

Figure 4-6. Fréquence de fréquentation des établissements culturels



Question C2. © Mottet, 2006.

4.3.3.3.4 Lecture

Comme l'oral et l'écrit constituent les deux modes de réalisation de la langue et que l'oral, la lecture et l'écriture forment les trois volets de l'enseignement du français, nous estimons qu'il est particulièrement pertinent de nous intéresser à la lecture chez les étudiants maîtres.

Parmi eux, 37,9 % affirment lire souvent des livres et 34,5 % en lire parfois. Notons cependant que 25,9 % disent en lire rarement et 1,7 % n'en lire jamais.

Tableau 4-45. À quelle fréquence faites-vous les activités suivantes?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Total
	%	%	%	%	N
Lire des livres (en excluant les livres requis pour vos études)	1,7	25,9	34,5	37,9	58

Question C1d. © Mottet, 2006.

Pour préciser leurs habitudes de lecture, nous avons posé aux étudiants une question sur le nombre de livres qu'ils ont lus au cours des douze derniers mois. Le tableau 4-46 montre que 21 % disent en avoir lu au moins 10 (soit environ 1 par mois) et

19,3 % entre 6 et 9. De manière générale, ces étudiants ont pourtant tous indiqué lire souvent des livres. Par ailleurs, 54,4 % d'entre eux ont lu entre 1 et 5 livres, ce qui nous semble bien peu, et 5,3 % affirment n'en avoir lu aucun. Notons qu'ici encore ils devaient exclure les livres requis pour leurs études.

Tableau 4-46. Nombre de livres lus au cours des douze derniers mois

	Aucun	De 1 à 5	De 6 à 9	De 10 à 19	20 et plus	Total
	%	%	%	%	%	N
Nombre de livres lus	5,3	54,4	19,3	14,0	7,0	57

Question C10. © Mottet, 2006.

Les habitudes de lecture des répondants se situent nettement sous la moyenne des Québécois en 1999. En effet, Garon *et al.* (2004) ont montré que 41,4 % des Québécois lisent 20 livres et plus par année, 29,4 % de 10 à 19 livres et 29,2 %, moins de 10. Ils soulignent de plus que les femmes s'adonnent 1,5 fois de plus que les hommes à la lecture et que les personnes scolarisées lisent davantage de livres. Comme notre échantillon est composé presque exclusivement de femmes, étudiantes universitaires de surcroît, nous aurions pu nous attendre à des résultats plus élevés. Les auteurs notent par ailleurs que les habitudes de lecture des étudiants ont chuté de 20 % entre 1979 et 1999. Tout cela nous semble inquiétant lorsqu'on songe au rôle de modèle et médiateur culturel que les futurs maîtres auront à jouer.

À quoi pouvons-nous attribuer de si faibles habitudes de lecture? Au manque de temps des étudiants? À l'incapacité de l'école à développer leur goût pour la lecture? À la concurrence des autres médias? Il nous faudrait creuser la question ultérieurement.

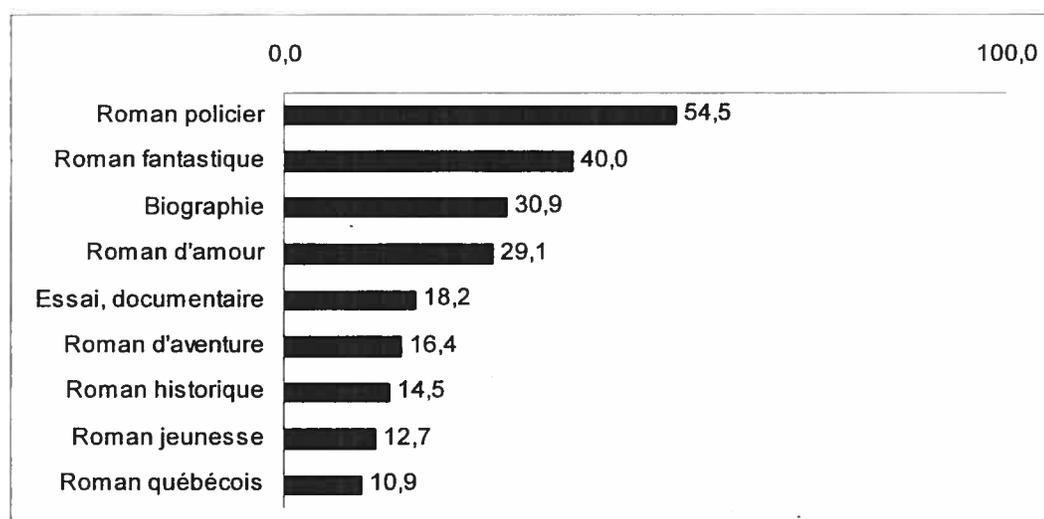
Pour l'ordre primaire, nous savons cependant que, parmi les occupations des jeunes de 9 à 12 ans, la lecture arrive au sixième rang après, entre autres, « regarder la télévision » et « écouter de la musique » (Gervais, 1997 : 88). Chez les jeunes du secondaire, la situation des médias dans les loisirs des élèves demeure analogue, qu'on les interroge individuellement ou qu'on interroge leurs parents. En effet,

quoique les adolescentes semblent surtout « écouter de la musique », les garçons et les filles semblent autant « regarder la télévision ou des vidéos » : ce dernier type d'activités arrive au deuxième rang dans leurs occupations, alors que la lecture arrive respectivement au sixième et au septième rangs (Baribeau, 2004 : 31; Nadeau, 2004 : 208). Par ailleurs, dans son étude, Lebrun (2004 : 98) reconnaît chez les adolescents une :

« absence de hiérarchisation culturelle des livres et des auteurs (...) Ce n'est qu'au collégial (cégep, 17 à 19 ans) que les adolescents accèderont véritablement à la littérature, (...) [à] la notion de patrimoine culturel. »

Or, que leur reste-t-il de ce contact dit « littéraire »? Ou plutôt quelles sont leurs préférences en matière de lecture, deux ans après leur sortie du cégep? Pour les connaître, nous avons analysé les réponses de nos sujets universitaires à cette question ouverte. Ils ont dit affectionner les romans policiers (54,5 %), les romans fantastiques (40 %), les biographies (30,9 %) et les romans d'amour (29,1 %).

Figure 4-7. Genres de livres préférés



Question C11. © Mottet, 2006.

Garon *et al.* (2004), pour leur part, indiquent qu'en 1999 les femmes favorisaient dans l'ordre : les romans d'amour, les *best-sellers*¹⁹, les livres sur la santé et la psychologie, les biographies, les romans en général, les livres sur l'ésotérisme, les livres pratiques et les romans policiers. Ils soutiennent de plus que ce classement vaut aussi pour les jeunes générations. Nos résultats diffèrent cependant des leurs. Serait-ce que les stéréotypes ont moins de prise en 2006 sur les femmes qu'ils en avaient en 1999? Ou encore que certains genres comme le roman policier et le roman fantastique sont plus populaires qu'ils ne l'étaient alors et que les jeunes femmes d'aujourd'hui seraient davantage tentées de les adopter? On ne peut nier, pour le moins, l'attrait qu'exercent depuis quelques années les romans fantastiques comme *Harry Potter* et *Le seigneur des anneaux* qui ont été portés au cinéma avec tout le succès que l'on connaît.

Nous avons aussi demandé aux étudiants de nous donner le titre des trois livres écrits en français, parmi tous ceux qu'ils avaient lus dans leur vie, qui leur avaient particulièrement plu. Parmi les répondants, 8,6 % n'ont pas répondu à la question²⁰. Les autres ont nommé 64 auteurs et donné le titre de 133 ouvrages, soit une moyenne de 2,51 livres par répondant. Au total, 88 titres différents ont été répertoriés dont 56,3 % ont été écrits par des Québécois, 23 % par des Français et 10,3 % par des Américains.

Parmi ces titres, on trouve 46 % de romans écrits par des auteurs tels que Marc Levy, Marie Laberge, Réjean Ducharme, Romain Gary, Nelly Arcan, Stéphane Bourguignon, Dominique Demers²¹, Anna Gavaldà et Alexandre Jardin. Les romans

¹⁹ Nous considérons toutefois que *best-sellers* n'est pas un genre de livres puisque, par exemple, un roman d'amour et une biographie peuvent tous deux être des succès de librairie.

²⁰ Nous verrons au Tableau 4-49 que le pourcentage de sujets n'ayant pas répondu à la question, ainsi que le nombre d'œuvres nommées varient grandement selon que nous traitons de livres, de pièces de théâtre, d'émission télévisées, de films ou de chansons.

²¹ Nous incluons ici seulement ses romans pour adultes.

policiers figurent en deuxième place (10,3 %) avec des auteurs comme Chrystine Brouillet, Dan Brown, Agatha Christie et Mary Higgins Clark.

Viennent ensuite les biographies (9,2 %) dont les trois-quarts racontent l'histoire de femmes violentées : *Le cœur au beurre noir* (Anne-Marie et Jeannie Hilton), *Mariée de force* (Leïla), *Jamais sans ma fille* (Betty Mahmoody), *Brûlée vive* (Souad et Marie-Thérèse Cuny) et *Briser le silence* (Michel Vastel et Nathalie Simard).

Les romans jeunesse constituent 9,2 % des titres répertoriés, notamment les séries *Amos Daragon* (Bryan Perro), *Cassiopee* (Michèle Marineau) et *Léon* (Annie Groovie), ainsi que le roman américain *Quatre filles et un jean* (Ann Brashares).

Enfin, les romans fantastiques occupent la cinquième place (5,7 %); on y trouve les incontournables séries britanniques *Harry Potter* (J.K. Rowling) et *Le seigneur des anneaux* (J.R.R. Tolkien), ainsi que la série québécoise *Les chevaliers d'émeraude* (Anne Robillard).

Toutefois, trois auteurs se détachent nettement du groupe : le Français Marc Levy, ainsi que les Québécoises Marie Laberge et Chrystine Brouillet, qui sont lus respectivement par 22,6 %, 18,9 % et 11,3 % des étudiants. Leurs œuvres comptent d'ailleurs pour 30,5 % de tous les livres préférés des répondants. Marc Levy écrit des histoires romantiques à saveur fantaisiste (*Et si c'était vrai*, *Où es-tu?*, *Vous revoir*), Marie Laberge, des fresques historiques comportant aussi des histoires d'amour, (*Annabelle*, *Florent*, *Gabrielle*, *Juillet*) et Chrystine Brouillet, des romans policiers mettant en scène la détective Maud Graham : voilà des genres chers aux sujets de notre recherche.

Tableau 4-47. Trois livres préférés

<i>Parmi tous les livres que vous avez lus, nommez-en 1, 2 ou 3, écrits en français (non traduits), qui vous ont particulièrement plu.</i>	<i>N = 53</i>
	<i>%</i>
Marc Levy <i>Et si c'était vrai, Où es-tu?, Vous revoir</i>	22,6
Marie Laberge <i>Annabelle, Florent, Gabrielle, Juillet</i>	18,9
Christine Brouillet	11,3

Question C12. © Mottet, 2006.

Parmi les livres retenus par les étudiants, bien peu sont l'œuvre de « grands auteurs » : on relève ici et là les noms d'Antoine de Saint-Exupéry (*Le petit prince*), de Romain Gary (*La promesse de l'aube, La vie devant soi*), de Boris Vian (*L'écume des jours*), d'Alexandre Dumas (*Les trois mousquetaires*), de Milan Kundera (*L'insoutenable légèreté de l'être*), de Shakespeare (*Roméo et Juliette*), de Georges Simenon (*Le chien jaune*) et, chez les Québécois, de Réjean Ducharme (*L'avalée des avalés*), d'Émile Nelligan (poèmes non précisés) et de Michel Tremblay (*Les belles-sœurs, Encore une fois si vous le permettez*). Voilà peut-être des ouvrages qu'ils ont découverts dans le cadre de leurs cours de français au secondaire ou au cégep. La liste de tous les ouvrages lus figure à l'Annexe 11.

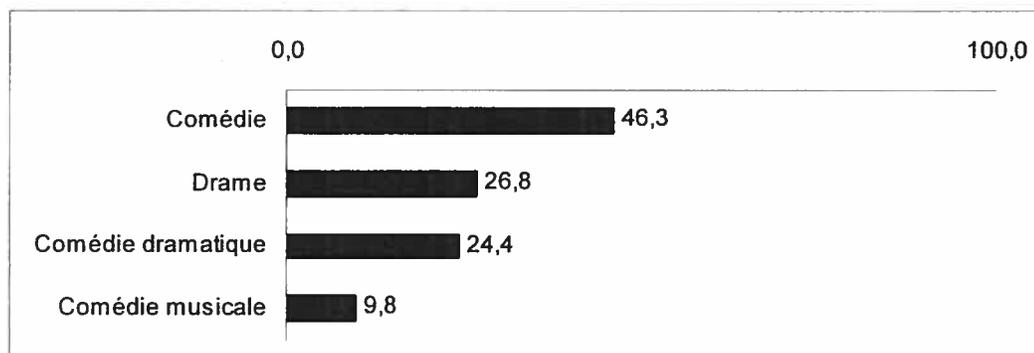
4.3.3.3.5 Théâtre

Parmi les étudiants, 20,7 % nous ont dit être allés au théâtre deux fois ou plus au cours des douze derniers mois et 32,8 %, y être allés une fois. Nous leur avons demandé de nous indiquer les trois pièces de théâtre jouées en français qu'ils avaient le plus aimées parmi toutes celles auxquelles ils avaient assisté. Parmi les répondants, 25,7 % n'ont pas répondu à la question, ce qui est clairement en deçà du pourcentage de réponses obtenues pour les autres secteurs culturels. Les autres ont produit 75 énoncés pour une moyenne de 1,83 titre par sujet. Au total, nous avons répertorié 60 pièces de théâtre dont 46,7 % ont été écrites par des Québécois, 25 % par des Français, 16,7 % par des Américains et 6,7 % par des Anglais.

Les étudiants apprécient les comédies (46,3 %) (*Le malade imaginaire, Broue, Petit déjeuner compris*, etc.), les drames (26,8 %) (*Bousille et les justes, Des souris et des*

hommes, *L'asile de la pureté*, *Les feluettes*, etc.), les comédies dramatiques (24,4 %) (*Don Juan*, *La société des loisirs*, *Mambo italiano*, etc.) et les comédies musicales (9,8 %) (*Don Juan*, *Roméo et Juliette*, *Cabaret*, *Notre-Dame de Paris*).

Figure 4-8. Genres de pièces de théâtre préférés



Question C9. © Mottet, 2006.

Parmi les pièces de théâtre auxquelles ils ont assisté, 40 % sont des classiques ou des pièces de répertoire. Le théâtre français (18,3 %) est bien représenté avec plusieurs pièces de Molière (*Le malade imaginaire*, *L'avare*, *les femmes savantes*, etc.). Le théâtre québécois compte pour 6,7 % des pièces (*Bousille et les justes*, *Charbonneau et le chef*, *Les Belles-sœurs*, etc.), le théâtre anglais de Shakespeare pour 5 % (*La tempête*, *Le songe d'une nuit d'été*) et le théâtre américain pour 5 % également (*Des souris et des hommes*, *Douze hommes en colère*, *Un tramway nommé désir*). Les comédies musicales (*Don Juan*, *Roméo et Juliette*) de même que les adaptations modernes (*L'Odysée* et *Oreste : The Reality Show*) semblent aussi donner l'occasion aux étudiants de se familiariser avec les classiques. La liste de toutes les pièces de théâtre vues figure à l'Annexe 11.

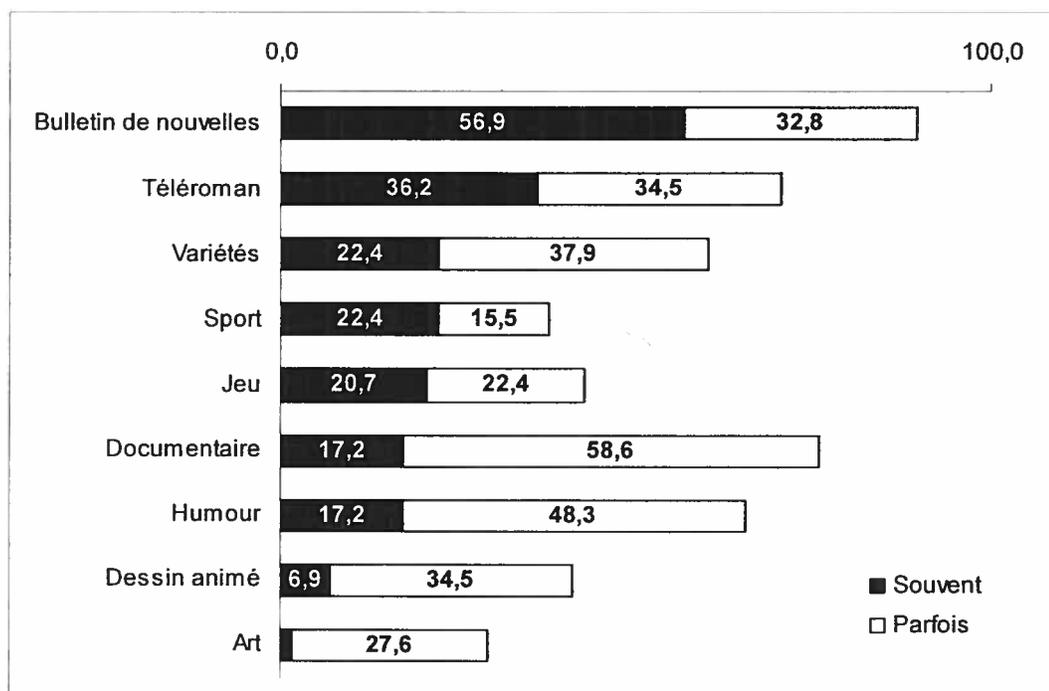
4.3.3.3.6 Télévision

Examinons maintenant en détail la consommation télévisuelle de nos répondants, qui y consacrent une part importante de leurs loisirs : 36,2 % d'entre eux écoutent parfois la télévision et 48,3 % l'écoutent souvent.

Ce sont les bulletins de nouvelles (56,9 %) qu'ils regardent le plus fréquemment, ce qui nous porte à croire qu'ils s'intéressent à l'actualité. Viennent ensuite les

téléromans (36,2 %), puis les infovariétés et les magazines télévisés (22,4 %), ex-aequo avec les émissions sportives (22,4 %) et, enfin, les jeux-questionnaires (20,7 %). Enfin, si seulement 17,2 % regardent souvent les documentaires et les émissions humoristiques, soulignons que respectivement 58,6 % et 48,3 % les regardent parfois.

Figure 4-9. Fréquence d'écoute des genres d'émissions télévisées

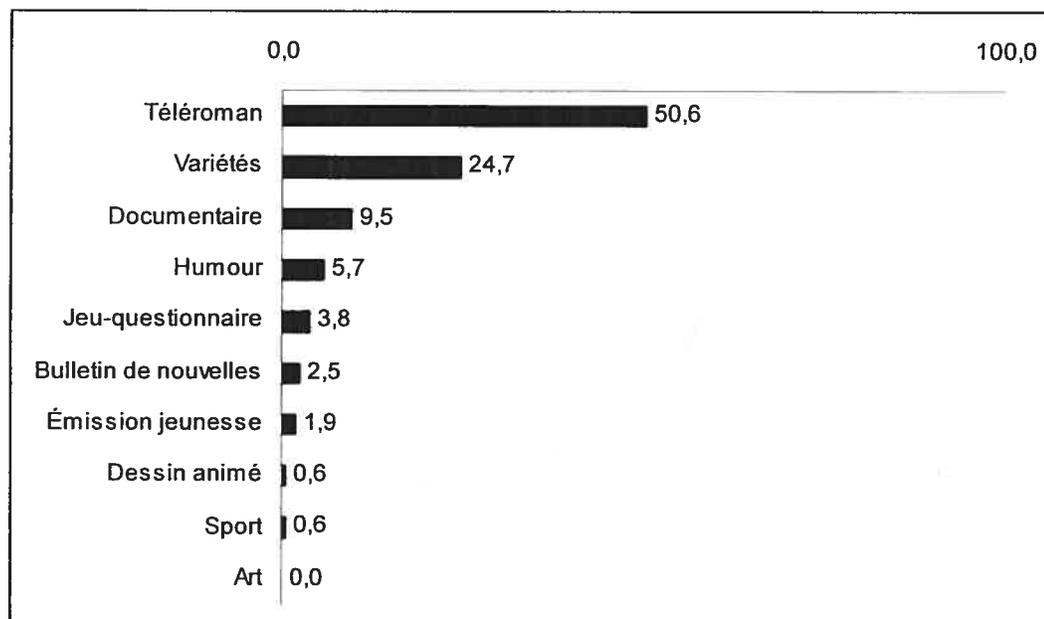


Question C4. © Mottet, 2006.

Nous avons aussi demandé aux répondants de nommer les trois émissions de télévision diffusées en français, parmi toutes celles qu'ils avaient vues, qu'ils avaient particulièrement appréciées. Contrairement à la même question portant sur la lecture et le théâtre, cette fois-ci tous ont donné une réponse, soit 159 réponses pour une moyenne de 2,74 par sujet. Au total, nous avons compilé les titres de 60 émissions dont 72,9 % sont québécoises, 16,9 % sont des émissions américaines traduites en français, 6,8 % des émissions étrangères adaptées au Québec et 3,4 % des émissions françaises. La liste de toutes les émissions de télévision figure à l'Annexe 11.

Si les étudiants affirment regarder souvent les bulletins de nouvelles, puis les téléromans et ensuite les variétés, le classement se modifie lorsqu'il s'agit de leurs émissions préférées. En tête de liste figurent des téléromans (50,6 %) comme *Rumeurs*, *Annie et ses hommes*, *4 et demie*, *Les Bougon*, *Fortier*, *Minuit le soir*, *Virginie* et *La vie, la vie*. Notons en passant que la majorité de ces téléromans sont diffusés par la Société Radio-Canada. En deuxième place, on trouve les émissions de variétés (24,7 %) comme *Fric show*, *Le grand blond avec un show surnois*, *Bons baisers de France*, *Le match des étoiles* et *Décore ta vie*. Les documentaires occupent la troisième place (9,5 %) avec des émissions comme *Enjeux*, *Découverte*, *Les grands reportages* et *Zone libre*. Quant aux bulletins de nouvelles (2,5 %), qui figuraient au premier rang en termes de fréquence d'écoute, ils occupent le sixième rang dans le cœur des étudiants, derrière les émissions d'humour (5,7 %) et les jeux-questionnaires (3,8 %).

Figure 4-10. Genres d'émissions télévisées préférés



Question C5. © Mottet, 2006.

Trois émissions remportent particulièrement la faveur des étudiants : 20,7 % écoutent l'émission d'infovariétés française adaptée au Québec *Tout le monde en parle*,

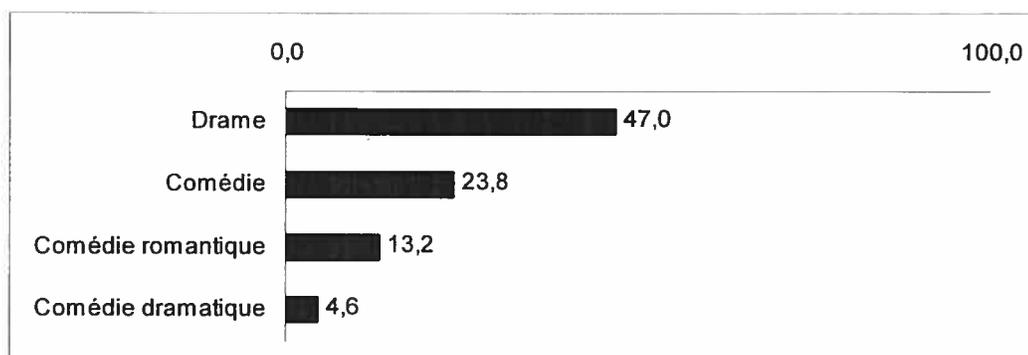
10,8 % le téléroman québécois *Rumeurs* et 8,7 % l'émission d'actualité-spectacle québécoise *Fric Show*.

4.3.3.3.7 Cinéma

Le cinéma est populaire auprès des futurs enseignants : 62,1 % visionnent souvent des films et 29,3 % en visionnent parfois. À propos de leurs trois films préférés tournés en français, seulement 3,4 % n'ont pas répondu à la question. Les autres ont donné 151 réponses pour une moyenne de 2,7 réponses par étudiant. Parmi les 57 films nommés, 56,1 % ont été tournés au Québec et 36,8 % en France; les autres sont des coproductions franco-américaines ou franco-québécoises. La liste de tous les films figure à l'Annexe 11.

Parmi tous les films nommés par les étudiants, 47 % sont des drames (*C.R.A.Z.Y.*, *Séraphin : un homme et son péché*, *Aurore*, *Elles étaient cinq*, *Les invasions barbares*, *Ma vie en cinémascope*, etc.), 23,8 % des comédies (*Horloge biologique*, *Les Boys*, *Le dîner de cons*, *Les aimants*, *Astérix et Cléopâtre*, *Québec-Montréal*, etc.), 13,2 % des comédies romantiques (*La grande séduction*, *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*, *L'auberge espagnole*, etc.) et 4,6 % des comédies dramatiques (*Maman Last Call*, etc.). Parmi les genres les moins fréquemment nommés, on

Figure 4-11. Genres de films préférés



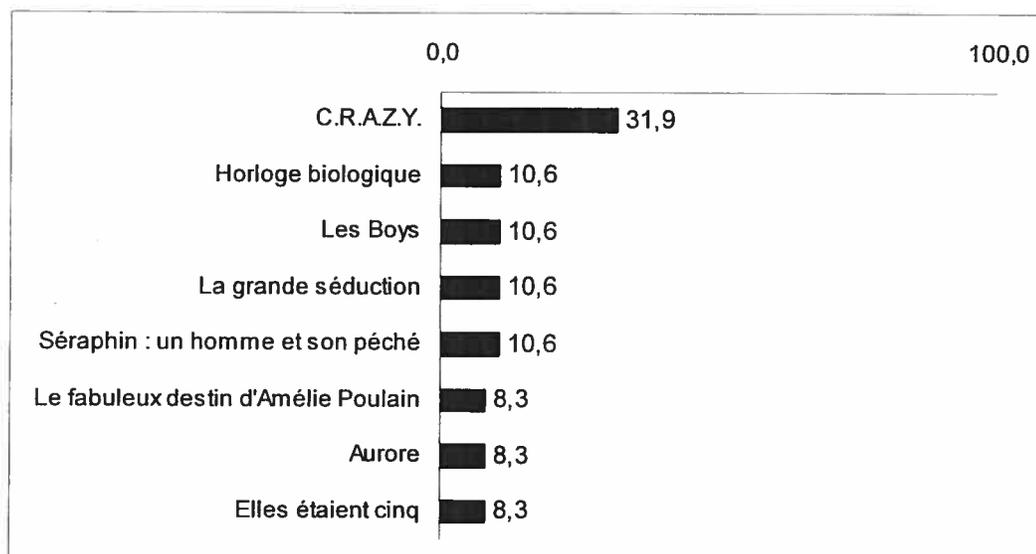
Question C8. © Mottet, 2006.

compte le suspense, l'action comédie, l'aventure familiale et le documentaire. Nous n'avons pu comparer cette nette préférence pour les drames aux films qui prennent

l'affiche dans les cinémas québécois. Y aurait-il plus de drames que de comédies, par exemple?

Sept des huit films les plus populaires sont québécois : *C.R.A.Z.Y.*, *Horloge biologique*, *Les Boys*, *La grande séduction*, *Séraphin : un homme et son péché*, *Aurore* et *Elles étaient cinq*, ce qui ne nous semble pas étonnant compte tenu de la productivité et du succès qu'a connus l'industrie québécoise du cinéma au cours des dernières années. La seule exception de ce palmarès est le film français *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, qui a aussi été un grand succès. Enfin, parmi ces huit films, on compte autant de drames que de comédies.

Figure 4-12. Les films les plus populaires



Question C8. © Mottet, 2006.

4.3.3.3.8 Chanson

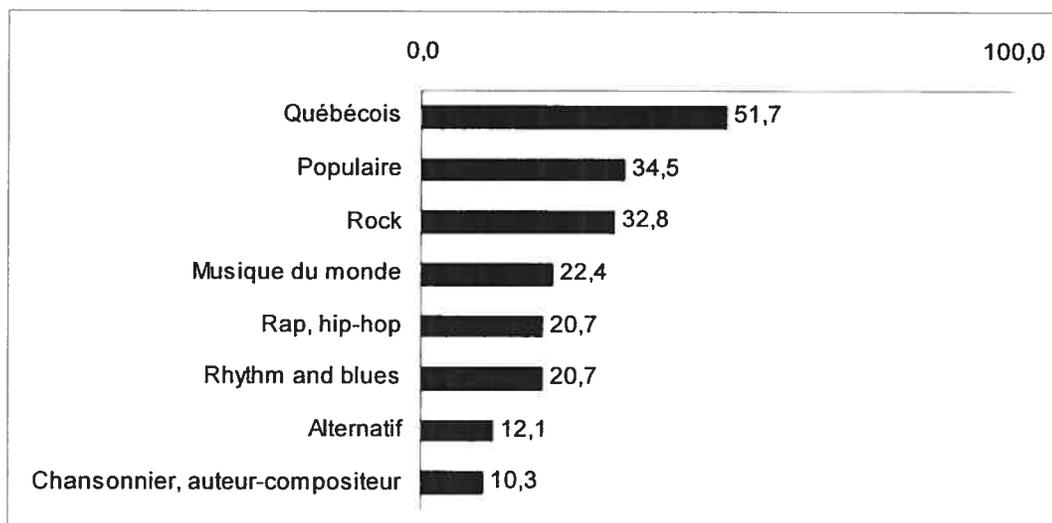
L'écoute de musique et de chansons est l'activité la plus fréquente des répondants. Ainsi, 79,3 % d'entre eux écoutent souvent des chansons et 17,2 % en écoutent parfois.

Nous leur avons d'abord demandé le genre de musique qu'ils préfèrent. À cette question ouverte, ils ont répondu majoritairement la musique québécoise (51,7 %) comme s'il s'agissait d'un genre musical. Viennent ensuite la musique populaire

(34,5 %), le rock (32,8 %), la musique du monde (22,4 %), le rap et le hip-hop (20,7 %), le rhythm and blues (20,7 %), la musique alternative (12,1 %) et les chansonniers (10,3 %).

Comme nous l'avons fait pour les autres activités culturelles, nous les avons interrogés sur les trois chansons écrites en français dont ils aiment particulièrement les paroles. Nous avons donc attiré leur attention sur la distinction à faire entre la

Figure 4-13. Genres de musique ou de chansons préférés



Question C6. © Mottet, 2006.

musique et le texte. Tout comme pour le cinéma, 96,6 % des étudiants ont répondu à la question, pour un total de 153 énoncés ou une moyenne de 2,7 par sujet. Nous avons ainsi répertorié 115 chansons différentes dont 73,9 % ont été écrites par des Québécois, 19,1 % par des Français et 3,5 % par des Belges. La liste de toutes les chansons figure à l'Annexe 11.

Quatre groupes ou chanteurs recueillent près de 40 % des préférences des sujets : le groupe québécois, Les cowboys fringants; le Français, Francis Cabrel; la Québécoise, Céline Dion; et le groupe québécois, Kaïn.

Pour identifier les thèmes préférés par les répondants, nous avons dressé la liste des dix chansons les plus populaires. Nous constatons que les chansons traitent de problématiques sociales comme l'environnement et l'avortement ou encore de questions plus personnelles comme les relations amoureuses et le sens donné à la vie.

Tableau 4-48. Les dix chansons les plus populaires

N°	Groupe ou chanteur	Chanson	Origine	Thème
1	Les Cowboys fringants	<i>Les étoiles filantes</i>	Québec	Caractère éphémère de la vie
2	Les Cowboys fringants	<i>Plus rien</i>	Québec	Pollution de l'environnement
3	Francis Cabrel	<i>Petite Marie</i>	France	Amour
4	Les Cowboys fringants	<i>8 secondes</i>	Québec	Pollution et exploitation commerciale de l'eau
5	Kaïn	<i>Adam et Ève</i>	Québec	Amour
6	Kaïn	<i>Embarque ma belle</i>	Québec	Amour
7	Francis Cabrel	<i>Je l'aime à mourir</i>	France	Amour
8	Francis Cabrel	<i>Je t'aimais, je t'aime et je t'aimerai</i>	France	Amour
9	Les Cowboys fringants	Toutes leurs chansons	Québec	Divers
10	Ariane Moffat	<i>Poussière d'ange</i>	Québec	Grossesse non désirée et avortement

Question C7. © Mottet, 2006.

Nous présentons dans le tableau 4-49 un résumé des pratiques culturelles passives des étudiants. Comme nous l'avons déjà souligné, une proportion importante, soit 25,7 % des sujets, n'ont pas donné de réponse à propos de leurs pièces de théâtre préférées et ils ont aussi nommé moins d'œuvres que pour les autres secteurs culturels. Les productions québécoises sont particulièrement prisées des étudiants en télévision et en chanson. Les genres des œuvres sont variés.

4.3.3.3.9 Champs d'intérêt

Dans un autre ordre d'idées, nous avons demandé aux répondants à quelle fréquence ils s'informent sur divers sujets en lisant des documents, en écoutant des émissions de radio ou de télévision, en consultant des sites Web ou encore en assistant à des conférences.

Parmi eux, 55,2 % affirment s'informer souvent de l'actualité locale ou nationale et 43,1 % de l'actualité internationale, ce qui est cohérent avec leur assiduité à écouter les bulletins de nouvelles. La culture québécoise, avec ses valeurs, ses coutumes et son histoire, fait partie des préoccupations de 32,8 % d'entre eux. Nous retrouvons en outre cet intérêt pour la culture québécoise dans les choix culturels des sujets en

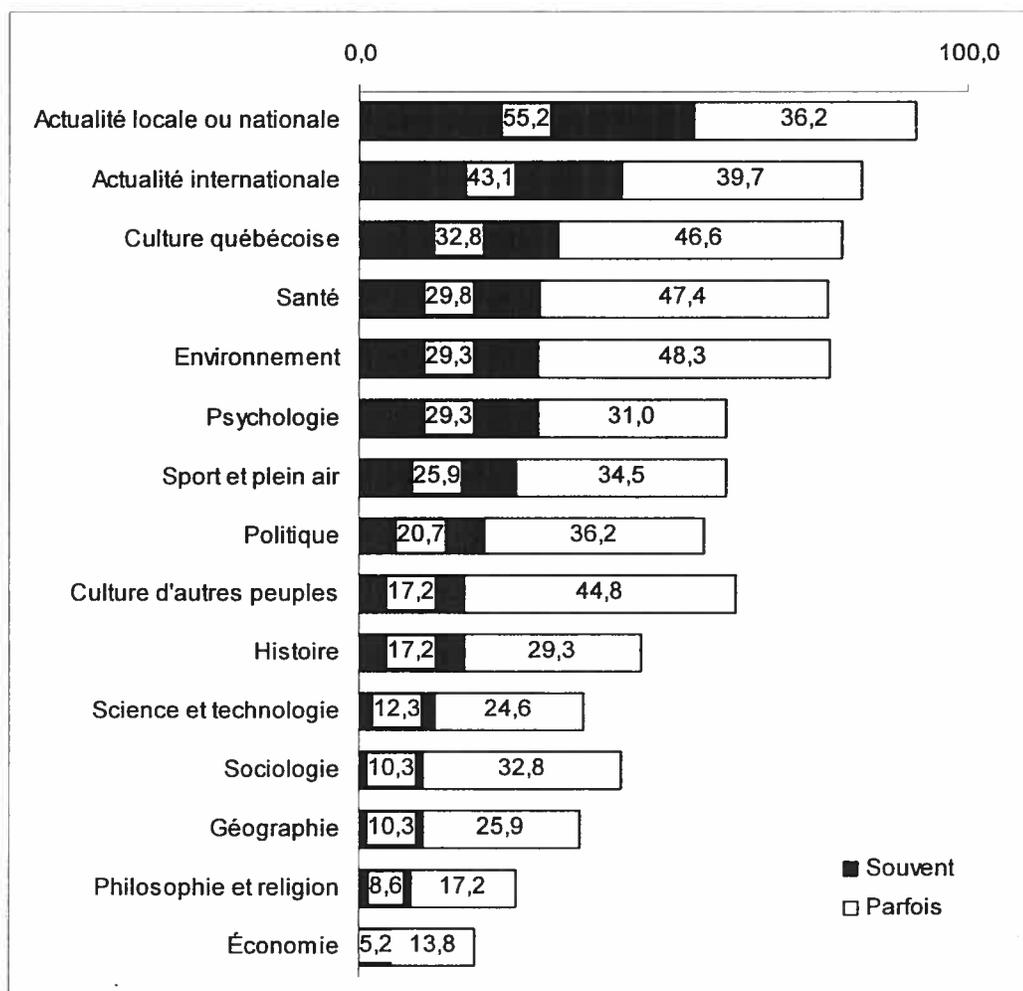
Tableau 4-49. Résumé des pratiques culturelles passives

	Sujets n'ayant pas donné de réponse %	Moyenne de réponses par sujet	Nombre d'œuvres	Œuvres québé- coises %	Œuvres classiques %	Genres
Télévision	—	2,7	60	72,9	—	Téléroman Variétés Documentaire
Chanson	3,4	2,7	115	73,9	—	Problème social Chanson d'amour
Cinéma	3,4	2,7	57	56,1	—	Drame Comédie Comédie romantique Comédie dramatique
Lecture	8,6	2,5	88	56,3	13,8	Roman policier Roman fantastique Biographie Roman d'amour
Théâtre	25,7	1,8	60	46,7	40,0	Comédie Drame Comédie dramatique Comédie musicale

Questions C5, C6, C7, C8, C9, C12. © Mottet, 2006.

matière de lecture, de théâtre, de télévision, de cinéma et de chanson. Par ailleurs, près du tiers s'intéressent aux domaines liés à l'individu et à son milieu comme la santé (29,8 %), l'environnement (29,3 %), la psychologie (29,3 %), ainsi que le sport et le plein air (25,9 %). En revanche, les sciences humaines comme la politique, l'anthropologie (les autres cultures), l'histoire, la sociologie, la géographie, la philosophie, la religion et l'économie retiennent souvent l'attention de moins de 20 % des sujets. Notons cependant que 44,8 % des étudiants s'intéressent parfois à la culture des autres peuples. Enfin, en ce qui concerne la science et la technologie, seulement 12,3 % s'y intéressent souvent.

Figure 4-14. Champs d'intérêt



Question C16. © Mottet, 2006.

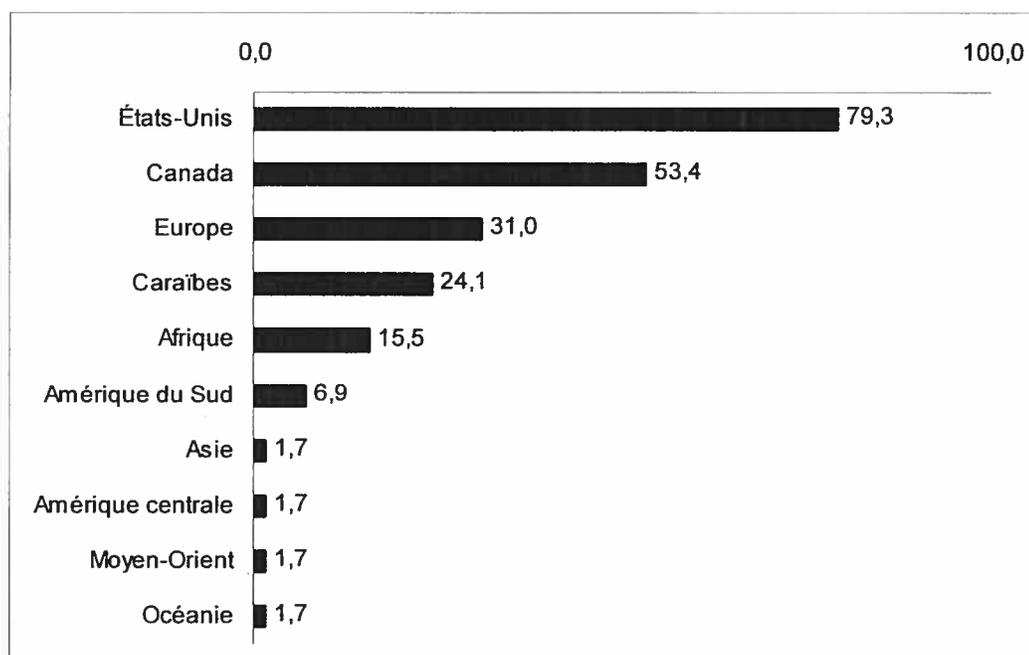
4.3.3.3.10 Voyages

« Les voyages forment la jeunesse » écrivait Montaigne. Nous avons cherché à savoir si, malgré leur jeune âge, nos sujets avaient eu l'occasion de voyager à l'extérieur du Québec et d'entrer en contact avec d'autres cultures, non pas en rencontrant des membres de ces communautés culturelles au Québec, mais plutôt en les côtoyant dans leur propre pays.

Si la majorité a visité les États-Unis (79,3 %) et le Canada (53,4 %), c'est une minorité qui a eu l'occasion de voyager. L'Europe est la destination la plus populaire

(31 %), notamment la France qu'ont visitée 7,5 % des étudiants. Il est bien connu, par ailleurs, que les Québécois aiment trouver refuge dans le Sud pendant l'hiver. Nous croyons que c'est probablement ce qui explique que 24,1 % des étudiants sont allés dans les Caraïbes (Mexique, République dominicaine, Cuba, Bahamas). Notons cependant que le but principal de ces voyages est généralement le repos sur la plage et non la découverte d'autres cultures. De manière générale, la majorité des étudiants ont donc peu eu l'occasion de découvrir d'autres peuples, dans leurs pays d'origine.

Figure 4-15. Voyages

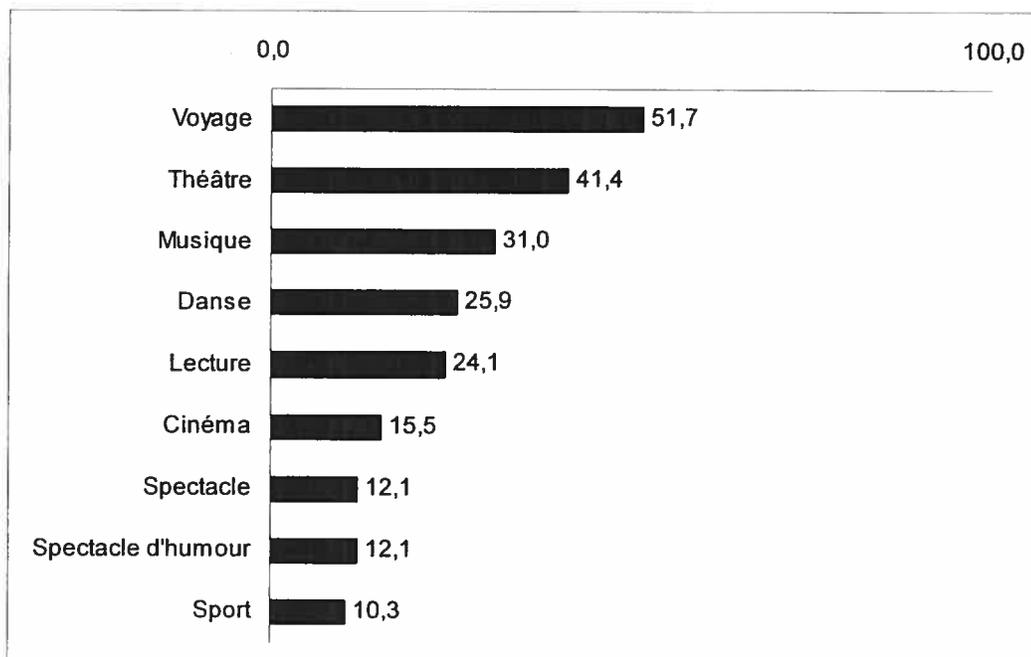


Question C17. © Mottet, 2006.

4.3.3.3.11 Activités culturelles rêvées

Enfin, nous avons souhaité savoir quelles seraient les activités culturelles préférées des étudiants s'ils n'avaient pas de contraintes de temps ni d'argent. La majorité d'entre eux (51,7 %) aimeraient voyager « pour voir comment est la vie ailleurs », « faire le tour des pays du tier-monde (sic) » et « visiter des sites historiques ». Une forte minorité, soit 41,4 %, aimeraient aller au théâtre plus souvent. Par ailleurs, 31 % souhaiteraient assister à davantage de concerts de musique et 25,9 % à des spectacles de danse. Quant à la lecture, 24,1 % souhaiteraient « lire plus de livres », « bouquiner », « acheter beaucoup de livres ».

Figure 4-16. Activités culturelles rêvées



Question C18. © Mottet, 2006.

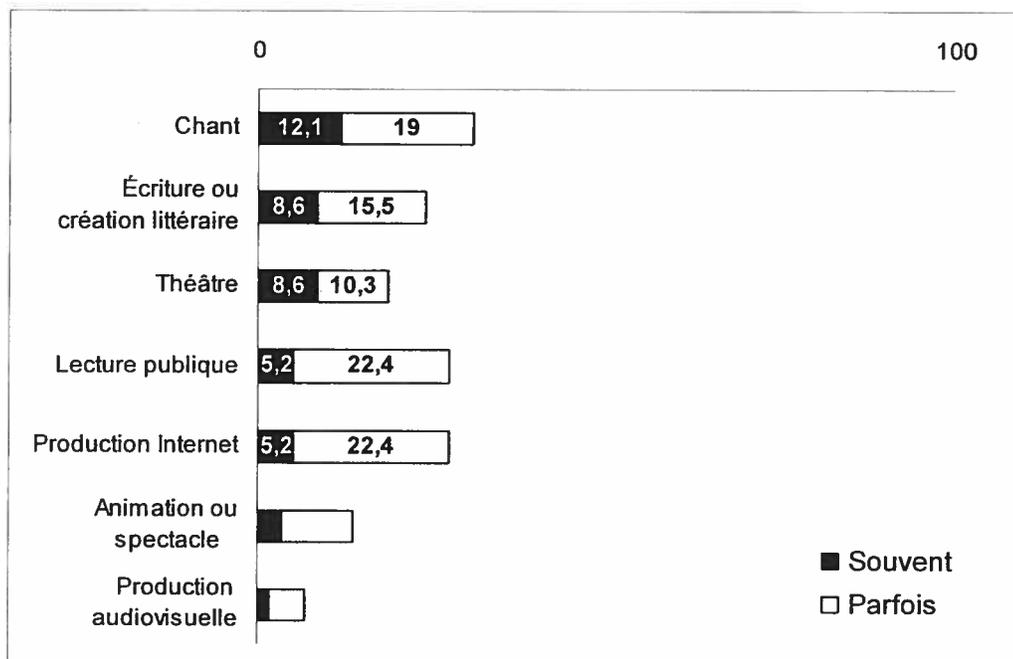
4.3.3.3.12 Pratiques culturelles actives

Nous venons de voir les pratiques culturelles passives des étudiants. Nous nous sommes cependant aussi interrogée sur leurs pratiques culturelles actives liées à l'oral.

Nous présentons ici les activités qu'ils ont exercées à titre d'amateurs ou de professionnels, ainsi que les cours qu'ils ont suivis et les concours auxquels ils ont participé.

Quoique bien peu se soient adonnés à des activités liées à l'oral, nous retenons tout de même que ce sont le chant (en solo, dans une chorale ou autre) (12,1 %), l'écriture ou la création littéraire (8,6 %) et le théâtre (y compris l'improvisation théâtrale ou le théâtre pour enfants) (8,6 %) qui sont les plus fréquents. Viennent ensuite ex-æquo (5,2 %) la lecture publique (récitation de poèmes ou lecture de textes à voix haute) et la production Internet (site Web, blogue, cybermagazine, émission de baladodiffusion) qui supplantent l'écriture et le théâtre si nous considérons la quantité d'étudiants qui s'adonnent parfois à ces activités.

Figure 4-17. Activités en amateur ou en professionnel



Question C13. © Mottet, 2006.

Nous estimons par ailleurs qu'interroger les sujets sur les cours qu'ils ont suivis (privés, à l'école, dans un service de loisirs ou ailleurs) permet aussi de cerner leurs intérêts en matière culturelle. La majorité d'entre eux (63,8 %) ont suivi des cours de langue, probablement en milieu scolaire pour la plupart : 43,8 % ont étudié l'espagnol, 5,2 % l'allemand et 6,8 % d'autres langues comme l'italien, le russe et des langues africaines comme le wolof et le djerma²². Cet intérêt pour les langues pourrait être exploité en formation à l'oral pour faire des parallèles et découvrir l'étymologie des mots par exemple.

Près de la moitié des répondants (44,8 %) ont suivi des cours en art d'interprétation qu'il s'agisse de théâtre, de chant, de monologue, d'humour ou de lecture à haute voix de conte. Enfin, très peu ont étudié l'art oratoire, la diction ou la pose de voix (17,2 %) de même que le latin ou le grec (12,1 %).

²² Les autres, soit 10,3 % des répondants, ont indiqué avoir appris des langues étrangères mais ont omis de préciser desquelles il s'agit.

Tableau 4-50. Cours

	Non %	Oui %	Total N
Langue étrangère	36,2	63,8	58
Art d'interprétation (théâtre, chant, monologue, humour, lecture à haute voix de conte, etc.)	55,2	44,8	58
Art oratoire, diction ou pose de voix	82,8	17,2	58
Latin ou grec	87,9	12,1	58

Question C15. © Mottet, 2006.

Dans le même ordre d'idées, nous avons aussi vérifié la participation des étudiants à des concours dans des domaines liés à l'écriture ou à l'oral. Le quart des sujets ont participé à des concours d'écriture ou de création littéraire (25,9 %) ou encore d'interprétation théâtrale (24,1 %). Enfin, quelques-uns se sont suffisamment intéressés au chant (12,1 %), à la production audiovisuelle (12,1 %) ou encore à la récitation de poèmes ou lecture à haute voix (10,3 %) pour s'inscrire à des concours.

Tableau 4-51. Concours

	Non %	Oui %	Total N
Écriture ou création littéraire (roman, nouvelle, conte, poème, chanson, théâtre, journal personnel, etc.)	74,1	25,9	58
Interprétation théâtrale	75,9	24,1	58
Chant (en solo, dans une chorale ou autre)	87,9	12,1	58
Production en cinéma, radio ou télévision	87,9	12,1	58
Récitation de poèmes ou lecture de contes ou de fables, etc.	89,7	10,3	58
Art oratoire	94,8	5,2	58
Production Internet	98,2	1,8	57
Humour, monologue, imitation, etc.	98,3	1,7	58

Question C14. © Mottet, 2006.

4.3.3.3.13 En conclusion

Nous venons d'exposer les pratiques culturelles passives des répondants dans plusieurs domaines : médias, sorties, fréquentation d'établissements culturels, lecture, théâtre, télévision, cinéma, chanson, voyages et champs d'intérêt. Nous avons également vu leurs pratiques actives dans des domaines liés à l'écriture et à l'oral, qu'il s'agisse d'activités personnelles, de perfectionnement ou de participation à des concours. Voyons maintenant ce qui s'en dégage.

Les sujets choisissent majoritairement des loisirs culturels offerts au moyen de la technologie (chanson, film, émission télévisée, site Web) plutôt que de l'imprimé (livre, journal et revue). Leurs sorties sont principalement consacrées à des spectacles de musique populaire ou d'humour, le théâtre et les activités multiculturelles venant tout de suite après. S'ils fréquentent souvent et en grand nombre les librairies et les bibliothèques, ils sont beaucoup moins nombreux à visiter les expositions consacrées à l'art, à la science et à la technologie ou encore à l'histoire ou à la civilisation. D'ailleurs, la science et la technologie, ainsi que l'histoire, font partie des domaines pour lesquels ils disent manifester le moins d'intérêt.

Ils lisent très peu – et ce, beaucoup moins que la moyenne des Québécois en 1999. Ils fréquentent peu les auteurs classiques, préférant les romans policiers, les romans fantastiques, les romans d'amour ou encore les biographies.

Le théâtre les intéresse, mais ils y vont moins souvent qu'ils ne le souhaiteraient et le quart d'entre eux ne peuvent nommer le titre d'une pièce qu'ils ont aimée.

Parmi les œuvres culturelles de langue française, ils favorisent majoritairement les œuvres québécoises dans tous les domaines culturels, sauf le théâtre où les œuvres françaises, anglaises et américaines occupent une place légèrement plus grande que dans les autres secteurs culturels.

De manière générale, ce sont les œuvres récentes, au goût du jour, qui retiennent leur attention²³. Les étudiants qui assistent à des représentations théâtrales sont ceux qui ont le plus de contacts avec la culture classique.

Les œuvres de divertissement semblent occuper une grande place dans leur culture, quoique les œuvres de réflexion n'en soient pas absentes. Les thèmes privilégiés sont

²³ La recherche a toutefois montré que les sujets ont tendance à nommer les choses ou les événements les plus récents quand on leur pose des questions (Fowler, 1995).

souvent dits « féminins », comme l'amour et le romantisme, mais ils incluent aussi des préoccupations sociales, notamment en ce qui concerne l'environnement. Les étudiants se tiennent au courant de l'actualité nationale et internationale et manifestent de la curiosité à l'égard des sujets liés à l'individu, à son milieu et aux communautés culturelles qu'ils aimeraient mieux connaître en voyageant dans le monde entier.

C'est une minorité d'entre eux qui pratiquent des activités culturelles liées à l'oral; ce sont le chant, la lecture d'œuvres à haute voix et la production Internet qui les intéressent le plus. C'est aussi une minorité qui a participé à des concours, surtout en création littéraire et en interprétation théâtrale. Enfin, près de la moitié ont étudié l'espagnol et l'art d'interprétation.

Nous verrons plus loin comment les pratiques culturelles des étudiants, combinées à leur représentation de la culture, influencent leur approche culturelle de la didactique de l'oral.

4.3.3.4 Enseignement de la culture

Comme nous avons déjà beaucoup de questions à poser aux sujets, nous avons choisi de ne pas leur en soumettre qui portent spécifiquement sur la valeur qu'ils attribuent au rôle de médiateur culturel et sur la culture à enseigner. Cependant, lorsque nous traiterons de la didactique de l'oral, nous exposerons les réflexions que nous suggèrent à ce sujet leur représentation de la culture et de la personne cultivée de même que leurs pratiques culturelles.

4.3.3.4.1 Aspects culturels de l'oral à apprendre et à enseigner

Nous avons toutefois demandé aux répondants de choisir les trois aspects culturels du français oral qu'ils aimeraient approfondir dans le but d'enseigner celui-ci. Une vaste majorité d'entre eux (83,6 %) souhaitent mieux connaître les œuvres du patrimoine québécois comme les mythes, les légendes, les contes et les fables. C'est l'origine étymologique des québécismes (67,3 %), ainsi que l'histoire et l'évolution de la langue parlée au Québec (50,9 %) qui occupent les deuxième et troisième rangs dans

leurs préférences. L'histoire des sociétés orales, les œuvres classiques et l'histoire de la didactique de l'oral les attirent nettement moins.

Tableau 4-52. Aspects culturels de l'oral à apprendre

	Non	Oui	Total
	%	%	N
Œuvres du patrimoine québécois à exploiter en didactique de l'oral (mythes, légendes, contes, fables, etc.)	16,4	83,6	55
Origine étymologique des québécismes	32,7	67,3	55
Histoire et évolution de la langue parlée au Québec	49,1	50,9	55
Oeuvres populaires en français à exploiter en didactique de l'oral	63,6	36,4	55
Histoire des sociétés orales	78,2	21,8	55
Oeuvres classiques en français à exploiter en didactique de l'oral	78,2	21,8	55
Histoire de la didactique de l'oral	83,6	16,4	55

Question C28e, g, a, f, b, d, c. © Mottet, 2006.

Autrement dit, le français oral québécois, ses traditions orales populaires, ses fondements et son évolution les intéressent tandis que des sujets plus éloignés de leur réalité immédiate retiennent moins leur attention.

4.3.3.5 Autoévaluation

Voyons maintenant comment les sujets évaluent leurs connaissances culturelles et leur capacité à remplir le rôle de médiateur culturel.

4.3.3.5.1 Autoévaluation des connaissances sur la culture québécoise

Compte tenu de la longueur de notre questionnaire, nous avons choisi de nous concentrer sur la culture québécoise et, de plus, sur les seuls aspects qui ont un lien avec la langue française en général et avec l'oral en particulier.

Étant donné les préférences culturelles des sujets, il n'est pas surprenant de constater que ce sont les domaines de la chanson (74,1 %) et du cinéma (72,4 %) qu'ils affirment maîtriser le mieux. Viennent ensuite la littérature pour la jeunesse (43,8 %) et pour les adultes (39,2 %). Près du tiers (29,9 %) estiment connaître assez bien ou très bien les traditions orales québécoises comme les contes et légendes (29,9 %) de

même que la culture des groupes ethniques installés au Québec (29,3 %). Moins du quart des étudiants estiment être compétents en matière de théâtre (22,4 %). Enfin, très peu estiment que l'histoire de la langue et la poésie leur sont familières.

Tableau 4-53. Autoévaluation des connaissances sur la culture québécoise

	Pas du	Un peu	Assez	Très bien	Total
	tout		bien		
	%	%	%	%	N
Chanson québécoise	3,4	22,4	51,7	22,4	58
Cinéma québécois	5,2	22,4	53,4	19,0	58
Littérature québécoise pour la jeunesse	7,0	49,1	33,3	10,5	57
Littérature québécoise pour les adultes (romans ou nouvelles)	7,1	53,6	32,1	7,1	56
Tradition orale québécoise (conte, légende, chanson, etc.)	8,8	61,4	28,1	1,8	57
Culture d'un ou de plusieurs groupes ethniques	10,3	60,3	22,4	6,9	58
Théâtre québécois	25,9	51,7	19,0	3,4	58
Histoire de la langue française au Québec	8,9	75,0	14,3	1,8	56
Poésie québécoise	48,3	39,7	10,3	1,7	58

Question C21. © Mottet, 2006.

Les étudiants maîtres ont sûrement de bonnes connaissances en matière de chanson et de cinéma québécois. Cependant, moins de la moitié d'entre eux estiment être au fait des autres dimensions de la culture québécoise. Cela nous semble bien peu.

Rappelons aussi que, faute de temps, nous ne les avons pas interrogés sur leurs connaissances de la culture francophone, mondiale ou encore amérindienne. Il serait intéressant de le faire dans une recherche ultérieure.

4.3.3.5.2 Autoévaluation des compétences comme médiateur culturel

Après avoir demandé aux étudiants d'évaluer leurs connaissances de la culture québécoise, nous avons vérifié s'ils estimaient pouvoir s'appuyer sur leur culture afin d'enseigner l'oral. Parmi eux, 73,7 % sont d'accord ou tout à fait d'accord avec cette affirmation. Ce résultat, qui nous semble élevé compte tenu des connaissances qu'ils disent posséder, nous rappelle qu'ils ont surestimé leurs compétences langagières, ce qui pourrait être également le cas ici.

Tableau 4-54. Autoévaluation des compétences comme médiateur culturel

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
J'ai une bonne culture sur laquelle je peux m'appuyer pour enseigner l'oral (littérature, poésie, théâtre, chanson, cinéma ou traditions orales, etc.).	3,5	22,8	68,4	5,3	57

Question C22a. © Mottet, 2006.

4.3.3.5.3 Autoévaluation de l'anxiété liée au rôle de médiateur culturel

En revanche, une légère majorité de sujets (56,9 %) ressentent de l'anxiété à l'idée de ne pas connaître assez bien la culture québécoise pour la transmettre à leurs élèves. Nous pouvons croire, par conséquent, que ces étudiants estiment insuffisantes leurs connaissances et capacités pour assumer leur rôle de médiateur culturel.

Tableau 4-55. Anxiété liée au rôle de médiateur culturel

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Total
	%	%	%	%	N
Comme future enseignante, je suis stressée à l'idée de ne pas connaître assez bien la culture québécoise traditionnelle, populaire et classique, pour la transmettre à mes élèves.	3,4	39,7	43,1	13,8	58

Question C22b. © Mottet, 2006.

4.3.3.5.4 En conclusion

En matière de culture québécoise, les connaissances des étudiants maîtres semblent principalement limitées à la chanson et au cinéma. Voilà probablement pourquoi ils ressentent de l'anxiété à l'idée d'assumer la responsabilité de transmettre la culture québécoise à leurs élèves. Ils estiment cependant pouvoir s'appuyer sur leur culture pour enseigner l'oral. Serait-ce qu'il s'agit, d'après eux, d'activités distinctes, sans liens entre elles? Il faudrait le vérifier.

4.3.3.6 Conclusion sur la culture

En guise de conclusion, rappelons que nous avons examiné les représentations des étudiants maîtres à l'égard de la culture et de la personne cultivée. Nous avons aussi étudié leurs pratiques culturelles passives et actives. Nous avons noté les aspects culturels de l'oral qu'ils aimeraient approfondir dans leur cours de didactique de l'oral. Enfin, nous avons cerné sur quoi portent principalement leurs connaissances de la culture québécoise, avons mis en lumière leur anxiété à l'égard de leur futur rôle de médiateur culturel et, paradoxalement, leur conviction de pouvoir s'appuyer sur leur culture pour former les élèves à l'oral.

4.3.4 Didactique de l'oral dans une approche culturelle

Nous abordons maintenant le troisième et dernier volet de notre recherche : la didactique de l'oral dans une perspective culturelle. Nous rendons compte tout d'abord des représentations des étudiants maîtres à l'égard des objectifs de la didactique de l'oral et de la manière dont ils mettraient en œuvre une approche culturelle de l'enseignement de l'oral. Nous terminons en exposant les activités d'apprentissage et les thèmes qu'ils ont proposés.

4.3.4.1 Objectifs de la didactique de l'oral

Comme nous l'avons fait à propos de la notion de culture, nous avons demandé aux répondants d'ordonner quatre énoncés portant cette fois-ci sur les objectifs de la didactique de l'oral.

De manière très claire, la majorité des sujets estiment que l'enseignement de l'oral vise avant toute chose la communication (73,9 %) : c'est *l'oral pour interagir* (Halté, 2005b). Apprendre à maîtriser le français soigné, soit *l'oral à apprendre*, vient au deuxième rang (43,5 %). C'est donc l'apprentissage de l'oral pour lui-même qui leur importe le plus. En effet, le rôle instrumental de *l'oral pour apprendre* le français écrit et les autres matières (43,5 %) de même que de *l'oral pour réfléchir* sur ses propres apprentissages (46,4 %) se classe aux troisième et quatrième rangs. Il nous semble d'ailleurs fort possible que les répondants ne connaissent pas ce potentiel de l'oral.

Tableau 4-56. Objectifs de la didactique de l'oral

L'enseignement de l'oral vise à aider les élèves à mieux...	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4	Total
	%	%	%	%	N
Apprendre le français écrit et les autres matières.	11,6	21,7	43,5	23,2	69
Réfléchir à leurs apprentissages.	—	17,4	36,2	46,4	69
Communiquer.	73,9	17,4	7,2	1,4	69
Maîtriser le français soigné.	14,5	43,5	13,0	29,0	69

Questions O23a, b, c, d. © Mottet, 2006.

4.3.4.2 Approche culturelle de la didactique de l'oral

Nous avons posé deux questions aux étudiants sur l'approche culturelle de la didactique de l'oral en leur demandant de nouveau d'ordonner quatre énoncés. Pour les rédiger, nous nous sommes inspirée des travaux de Saint-Jacques *et al.* (2002), ainsi que de documents gouvernementaux comme le *Rapport Inchauspé* (1997), l'*Énoncé de politique éducative* du ministère de l'Éducation (2003) et le *Document de référence à l'intention du personnel enseignants sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école* (2003).

Deux énoncés se partagent le premier rang. Ainsi, près de la moitié des sujets (42,9 %) estiment qu'une approche culturelle consiste à explorer au moyen du français oral des éléments culturels signifiants qui font partie de l'univers familier des élèves ou de la culture générale (42,9 %). Cependant, 28,6 % considèrent pour leur part qu'il s'agit plutôt d'étudier des œuvres littéraires d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, qui comportent une dimension orale. Voilà deux points de vue assez distincts : l'un fait appel à la culture première et à la culture seconde tandis que l'autre renvoie à la culture seconde et même à la culture comme idéal.

Au deuxième rang, 33,9 % des sujets choisissent la langue, elle-même porteuse de culture. Selon eux, son étude constitue en soi une façon d'intégrer la culture dans l'enseignement, ce que nous estimons pour notre part une vision limitée de l'approche culturelle. Enfin, 33,9 % des étudiants classent au dernier rang l'étude de l'histoire de

l'oral, qui leur semble peut-être trop abstraite pour les élèves ou dont ils perçoivent moins l'utilité sur le plan culturel ou sur le plan didactique. Encore une fois, l'histoire ne semble pas susciter leur intérêt.

Tableau 4-57. Approche culturelle de la didactique de l'oral (1)

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4	Total
	%	%	%	%	N
Accorder une plus grande place à l'enseignement du français oral puisque la langue est elle-même porteuse de culture.	25,0	33,9	25,0	16,1	56
Étudier des œuvres littéraires d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, qui comportent une dimension orale (théâtre, poésie, conte, chanson, etc.).	28,6	26,8	19,6	25,0	56
Explorer des éléments culturels signifiants qui font partie de l'univers familier des élèves ou de la culture générale, tout en développant leurs compétences en communication et en français oral.	42,9	16,1	23,2	17,9	56
Enseigner le français oral en le situant dans l'histoire de l'humanité et des langues, en particulier l'histoire du Québec et de la langue française au Québec.	10,7	28,6	26,8	33,9	56

Question C25. © Mottet, 2006.

Pour pousser encore plus loin la réflexion sur l'approche culturelle de la didactique de l'oral et mieux cerner le point de vue des répondants, nous leur avons proposé quatre autres énoncés plus concrètement liés à des activités à organiser en classe.

Les répondants sont encore partagés, mais de manière plus serrée cette fois, sur l'énoncé à classer au premier rang. En effet, 37,5 % d'entre eux classent au premier rang les échanges des élèves sur leurs origines et caractéristiques culturelles; il s'agit de la culture première, au sens anthropologique du terme (énoncé n° 4). Par ailleurs, un pourcentage un peu plus élevé de répondants (41,1 %) classent aussi au premier rang l'idée de miser sur le plaisir à apprendre des élèves afin qu'ils construisent un rapport positif à l'apprentissage, au savoir et à la culture (énoncé n° 2). Ce désir de développer un rapport positif au savoir chez les élèves nous semble, de prime abord, de bon augure. Cependant, nous nous demandons s'il ne serait pas le signe d'un risque de céder à la facilité, c'est-à-dire de se soucier davantage de ce que les élèves

aiment plutôt que de ce qu'ils pourraient apprendre si on exigeait d'eux quelques efforts.

Tableau 4-58. Approche culturelle de la didactique de l'oral (2)

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 4	Total
	%	%	%	%	N
Organiser des activités d'apprentissage basées sur des produits culturels que les élèves connaissent bien, comme leurs émissions de télévision, chansons ou films préférés, afin de susciter leur intérêt et leur attention.	17,9	37,5	28,6	16,1	56
Créer des situations où les élèves éprouveront du plaisir à apprendre afin qu'ils construisent un rapport positif à l'apprentissage, au savoir et à la culture.	41,1	25,0	23,2	10,7	56
Faire découvrir les grandes œuvres littéraires aux élèves afin qu'ils développent leur goût, leur regard critique et la capacité à s'interroger sur eux-mêmes, les autres et le monde.	14,3	10,7	17,9	57,1	56
Donner aux élèves l'occasion de s'exprimer et d'échanger sur leurs origines culturelles afin qu'ils comprennent mieux leur propre culture, celle des autres, ainsi que leurs ressemblances et leurs différences.	37,5	26,8	26,8	8,9	56

Question C26. © Mottet, 2006.

À l'appui de ce propos, examinons simultanément, pour mieux en souligner le contraste, les énoncés classés au deuxième et au quatrième rang. Au deuxième rang, les sujets privilégient clairement l'organisation d'activités d'apprentissage fondées sur des produits culturels que les élèves connaissent bien et aiment bien dans le but de susciter leur intérêt (énoncé n° 1 : 37,5 %) tandis qu'ils classent au dernier rang la découverte de grandes œuvres littéraires dans le but de développer le regard critique des élèves (énoncé n° 3 : 57,1 %).

Évidemment, il est bien légitime de prendre en compte les intérêts des élèves dans l'enseignement. Cependant, si cette considération ne se double pas du désir de les amener plus loin ou, comme le dit si bien Zakhartchouk (1999), de « *partir de là et partir vers des ailleurs* », cette stratégie d'enseignement dessert les élèves. En effet, leurs apprentissages en sont limités non seulement sur le plan de leur connaissance

des objets culturels, mais surtout de leur rapport au savoir et du développement de leurs capacités cognitives supérieures.

4.3.4.3 Activités et thématiques

Nous avons posé aux répondants trois questions ouvertes sur les activités qu'ils aimeraient organiser pour enseigner l'oral à leurs élèves. Ils devaient, dans chaque cas, donner trois réponses. La première question portait simplement sur des activités didactiques en oral, de manière générale. La deuxième invitait les répondants à nommer des thèmes dont ils pourraient traiter avec leurs élèves, en fonction de leurs propres intérêts personnels ou encore des compétences, disciplines ou domaines généraux de formation du programme. Enfin, dans la troisième question, ils devaient intégrer, dans des activités orales, des référents culturels qu'ils connaissent bien. Les deux premières questions faisaient partie de la section du questionnaire qui portait sur la langue : les sujets n'avaient donc pas encore lu les questions traitant de la culture.

4.3.4.3.1 Activités didactiques en oral

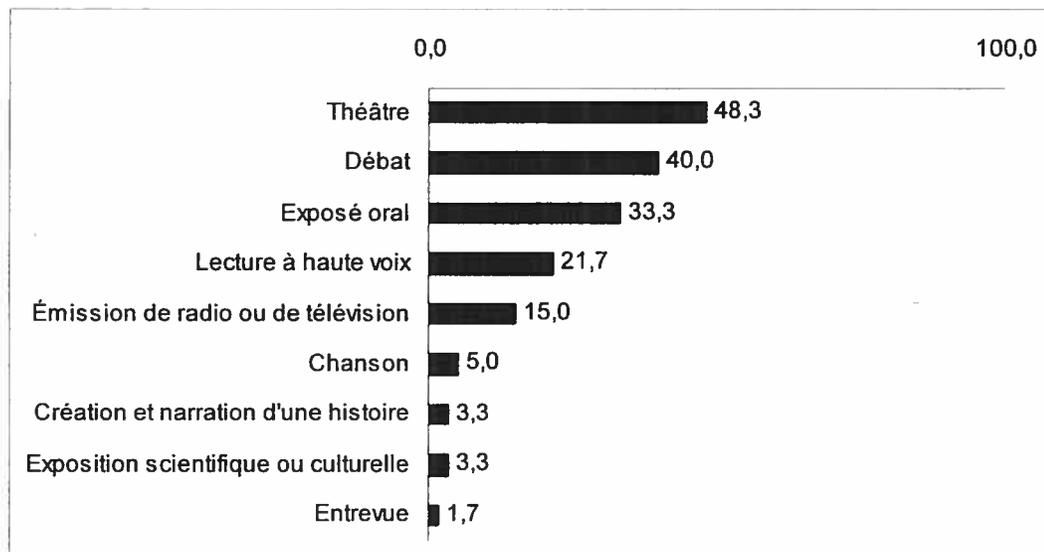
Examinons d'abord les résultats obtenus à la question sur les activités didactiques, sans référence à la culture. Parmi les étudiants, 13 % n'ont pas répondu à la question; les autres nous ont soumis en moyenne 2,5 idées.

Parmi les activités proposées par les répondants, les deux tiers font partie de ce que Dolz et Schneuwly (1998) appellent les genres formels publics : 48,3 % des étudiants suggèrent le théâtre²⁴, pour lequel nous avons déjà souligné leur intérêt. Rappelons toutefois que le théâtre est un écrit oralisé et non un oral spontané, à moins qu'il ne s'agisse d'improvisation théâtrale. Le débat est recommandé par 40 % d'entre eux. Pour ce qui est de l'exposé oral, 33,3 % des répondants en font mention même si près des trois quarts d'entre eux sont assez stressés ou très stressés quand c'est leur tour d'en faire un; c'est probablement l'activité qu'ils connaissent le mieux pour l'avoir vécue comme élèves. Seulement 21,7 % des sujets manifestent de l'intérêt pour la récitation de poèmes ou la lecture à haute voix à ses pairs ou à des plus jeunes que

²⁴ Dolz et Schneuwly incluent le théâtre dans les genres formels publics de l'oral mais pas dans ceux qu'on doit enseigner à l'école.

soi. Enfin, 15 % projettent de produire avec leurs élèves une émission de radio ou de télévision (en général, un journal télévisé) ou encore un film.

Figure 4-18. Genres formels publics

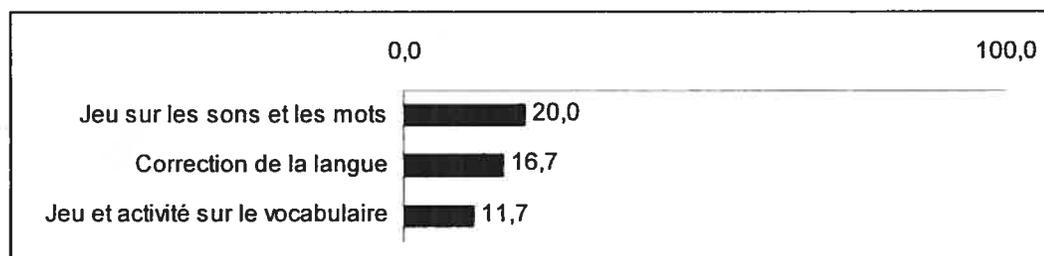


Question O25. © Mottet, 2006.

D'autres genres sont aussi évoqués, mais par un faible pourcentage des sujets : la chanson, la création et la narration d'une histoire, l'explication dans une exposition scientifique ou culturelle, ainsi que l'entrevue.

Par ailleurs, entre 12 et 20 % des étudiants souhaitent organiser des activités visant l'apprentissage de la langue elle-même. Ils proposent des jeux sur les sons et les mots (20 %), à propos desquels nous avons sondé leur propre intérêt, ce qui est peut-être à l'origine de cette réponse. D'autres pensent à concevoir et à piloter des activités qui permettront à leurs élèves d'enrichir leur vocabulaire (11,7 %) comme jouer à *Scattergories* ou à *Tabou*, « chercher de drôles de mots dans le dictionnaire » et « faire des (sic) longs mots avec des petits mots ». Enfin, 16,7 % des étudiants songent à travailler à la correction de la langue des élèves : leur faire prendre conscience de leurs erreurs en français oral, les faire réfléchir sur les aspects qu'ils veulent améliorer, les aider à repérer les erreurs de français, ainsi que les habituer à corriger les autres et à se faire corriger. Voilà, nous semble-t-il, de bonnes idées.

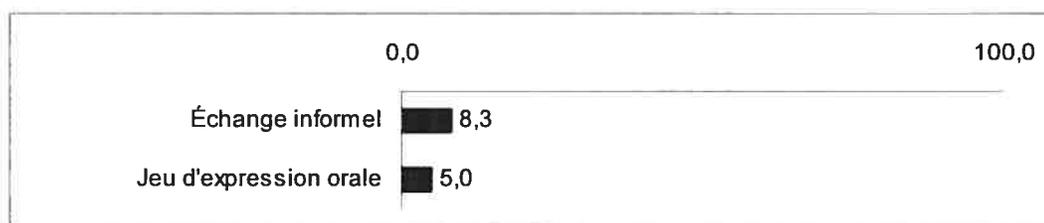
Figure 4-19. Activités linguistiques



Question O25. © Mottet, 2006.

Par ailleurs, moins de 10 % des répondants ont l'intention de se pencher sur les conduites langagières qui font partie du quotidien à l'école (8,3 %) (Groupe Oral-Créteil *et al.*, 1999), c'est-à-dire amener les élèves à prendre tout simplement la parole en classe au moment de l'appel, pendant la routine du matin ou encore en jouant à « Détecteurs de mensonges²⁵ » ou à « Jean dit » (5 %).

Figure 4-20. Conduites langagières quotidiennes



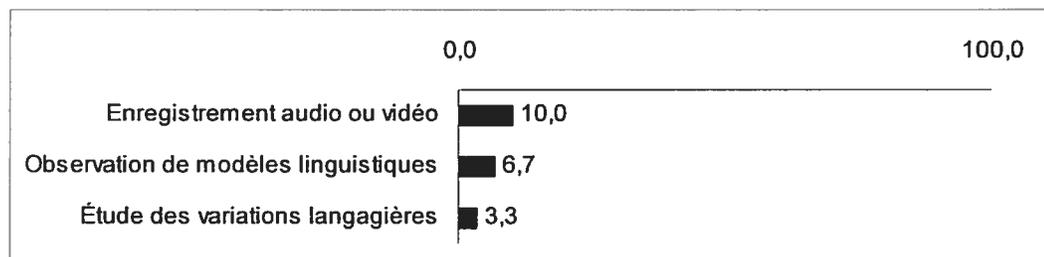
Question O25. © Mottet, 2006.

Enfin, un peu moins de 10 % des répondants s'intéressent spontanément aux modalités d'enseignement. Ils veulent produire des enregistrements sonores ou visuels des discours des élèves pour que ceux-ci prennent conscience de leurs compétences orales et se préoccupent de les améliorer. Ils désirent aussi leur proposer des modèles linguistiques, qu'il s'agisse d'eux-mêmes ou encore de personnalités publiques de la radio ou de la télévision. Enfin, quelques sujets prévoient d'étudier, avec leurs élèves, différentes productions théâtrales ou audiovisuelles afin d'identifier

²⁵ Populaire jeu-questionnaire de la Société Radio-Canada où les invités doivent identifier, parmi les trois affirmations d'une autre personne, laquelle est un mensonge.

les variations langagières diatopiques (régions de la francophonie) ou diaphasiques (registres).

Figure 4-21. Modalités d'enseignement



Question O25. © Mottet, 2006.

4.3.4.3.2 *Thématiques*

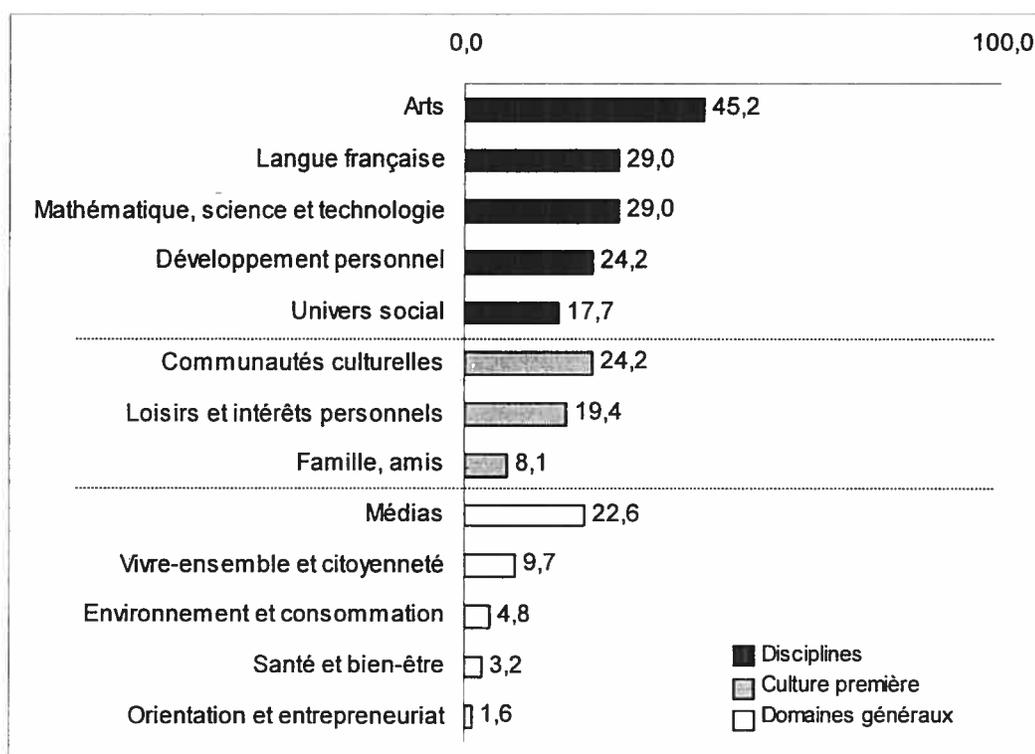
Voyons maintenant quels thèmes les répondants envisagent d'aborder avec leurs élèves dans leurs activités didactiques en oral. Notons d'abord que 10,1 % des étudiants n'ont pas répondu à la question; les autres ont suggéré 2,3 thèmes par personne.

Parmi les thèmes viennent, en premier lieu, les disciplines scolaires (53,6 % des énoncés), puis la culture première des élèves (22,9 %) et, enfin, les domaines généraux de formation (18,6 %) qui sont définis dans le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2001c) et présentés dans la figure de la page 177.

Examinons tout d'abord les disciplines scolaires. Ce sont les arts (45,2 %), notamment l'art dramatique et la musique, auxquels pensent principalement les répondants. Rappelons l'intérêt des répondants eux-mêmes pour ces domaines. Le français vient en deuxième place (29 %); la littérature constitue la moitié des énoncés. Voilà, croyons-nous, un rapprochement tout à fait naturel et souhaitable entre oral, écriture, lecture et littérature. Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie est ex-aequo avec le français (29 %). Le tiers des réponses traitent de la vie des animaux, qu'affectionnent souvent les enfants; les autres portent presque toutes sur la science et la technologie, ce que ne laissaient pas présager les autres

données de notre recherche. Plusieurs répondants ont pensé au développement personnel des élèves (24,2 %) – et ce, presque exclusivement au moyen des sports. Enfin, au dernier rang figure l'univers social (17,7 %), l'histoire étant retenue par la moitié d'entre eux.

Figure 4-22. Thèmes généraux



Question O26. © Mottet, 2006.

Pour ce qui concerne la culture première, près du quart des répondants proposent des thèmes qui y sont liés : les communautés culturelles et la vie quotidienne des élèves comme leurs loisirs, leur jeu de société préféré, leur animal favori et leurs activités de fin de semaine. D'ailleurs, quelques répondants insistent : il faut choisir « ce qui intéresse les jeunes, c'est la base. » Rappelons cette remarque que nous avons faite plus tôt au sujet du risque de tomber dans la facilité en exploitant des thèmes proches des élèves sans les inciter à en découvrir d'autres.

Enfin, en ce qui a trait aux domaines généraux de formation, ce sont les médias (22,6 %) qui sont favorisés par les étudiants, notamment le cinéma sur lequel porte la

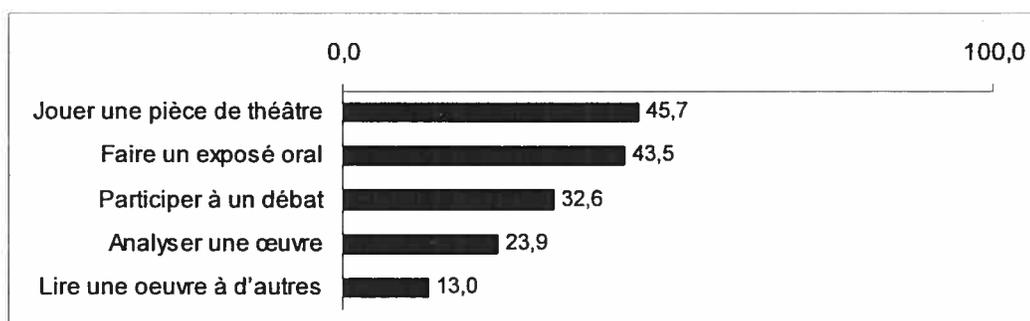
majeure partie des réponses. Vient ensuite le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* (9,7 %) : quelques étudiants associent l'expression orale à l'apprentissage d'attitudes de respect, de partage et de coopération. On pense immédiatement au conseil de classe ou au conseil de coopération. Enfin, un faible nombre de sujets proposent des thèmes qui appartiennent aux domaines *Environnement et consommation, Santé et bien-être*, ainsi qu'*Orientation et entrepreneuriat*.

4.3.4.3.3 Activités didactiques en oral dans une perspective culturelle

Voyons maintenant comment les répondants aimeraient intégrer la culture dans l'enseignement de l'oral à leurs élèves. Précisons d'abord que 20,7 % des sujets n'ont pas répondu à cette troisième question, qui était la dernière du questionnaire. Les autres ont cependant proposé en moyenne 2,8 activités par personne.

Les étudiants, nous semble-t-il, ont une vision homogène mais réduite de l'approche culturelle de la didactique de l'oral. Ainsi, les trois quarts de leurs énoncés portent sur seulement cinq activités : monter une pièce de théâtre (45,7 %), faire un exposé oral (43,5 %), participer à un débat (32,6 %), analyser une œuvre (23,9 %) et en lire à haute voix (13 %). Ces résultats sont semblables à ceux que nous avons obtenus sur les activités en oral alors que nous n'avions pas mentionné la culture : ce sont les mêmes activités qui reviennent. Le théâtre figure toujours en tête. Cependant, l'ordre dans lequel apparaissent l'exposé oral et le débat est interverti : l'exposé occupe

Figure 4-23. Activités orales intégrant la culture

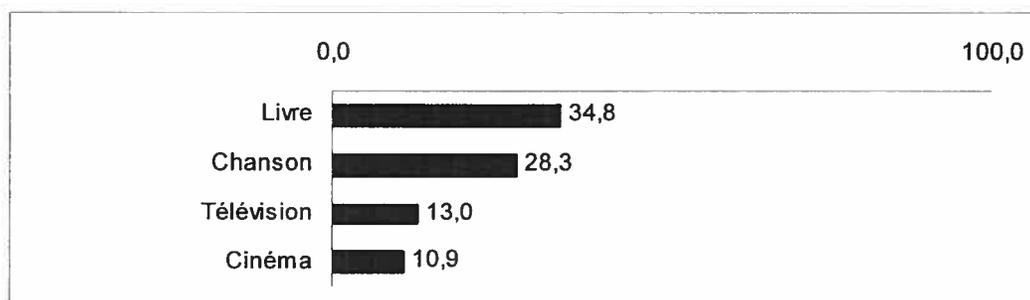


maintenant le deuxième rang. La lecture à haute voix a été déclassée au profit de l'ajout de l'analyse d'une œuvre, le plus souvent médiatique (chanson, film ou émission de télévision, dans cet ordre).

Par ailleurs, parmi les médias à intégrer en didactique de l'oral, les répondants privilégient le livre (34,8 %), ce qui nous semble positif. Viennent ensuite la chanson (28,3 %), la télévision (13 %) et le cinéma (10,9 %). Outre le livre, on trouve encore dans cette liste les œuvres culturelles médiatiques qui sont leur sont chères.

Cependant, alors qu'ils disent consulter des sites Web autant que lire des livres, aucun des sujets – sauf un – n'a pensé à intégrer ce nouveau média dans l'enseignement de l'oral.

Figure 4-24. Médias à intégrer en didactique de l'oral

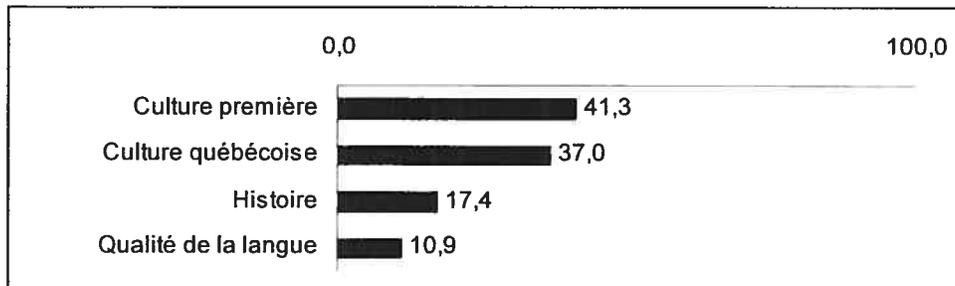


Question C27. © Mottet, 2006.

Enfin, parmi les thématiques à exploiter en didactique de l'oral, la culture première prend la tête (41,3 %), partagée à peu près également entre, d'une part, la culture d'autres peuples et, d'autre part, la vie quotidienne des élèves et leurs intérêts personnels. Les traditions mais surtout les productions culturelles québécoises suivent de près (37 %). Puis viennent l'histoire (17,4 %) et la qualité de la langue (10,9 %).

Sont absentes des thématiques pourtant chères à nos sujets comme l'actualité, la santé et l'environnement.

Figure 4-25. Thèmes culturels à exploiter en didactique de l'oral



Question C27. © Mottet, 2006.

Enfin, soulignons que moins de 7 % ont pensé à amener les élèves assister à un spectacle. Aucun des répondants n'a proposé de leur faire visiter des établissements culturels comme des bibliothèques ou des librairies, des musées d'art, de science et de technologie ou encore de civilisation. Aucun n'a songé à inviter une personne oeuvrant dans les milieux culturels, quels qu'ils soient. Bien sûr, ce genre d'activités exige des démarches et occasionne souvent des frais. Il est tout de même notable qu'aucun des sujets n'y ait fait allusion.

4.3.4.4 Conclusion sur la didactique de l'oral dans une approche culturelle

Nous avons vu quelles sont les représentations des étudiants maîtres à l'égard des objectifs de la didactique de l'oral et de l'approche culturelle de l'enseignement de l'oral. Nous avons aussi décrit les activités d'apprentissage qu'ils prévoient d'organiser pour enseigner l'oral, ainsi que les thématiques et les médias qu'ils comptent exploiter. Voyons maintenant ce qui s'en dégage.

Les étudiants maîtres estiment que la didactique de l'oral vise, en premier lieu, à rendre les élèves capables de communiquer oralement et, en deuxième lieu, à maîtriser correctement la langue. Pour eux, l'approche culturelle de la didactique de l'oral consiste surtout à explorer avec les élèves des éléments signifiants de leur culture première, comme leurs origines culturelles, quoique l'étude d'œuvres littéraires à dimension orale leur semble aussi une avenue à retenir. S'ils sont attentifs à recourir à des œuvres qui plaisent aux élèves, nous nous interrogeons cependant sur leur volonté et sur leur capacité à faire découvrir aux jeunes des œuvres plus

importantes dans le but de former leur esprit. Les futurs enseignants semblent en effet peu préoccupés par l'idée de faire acquérir à leurs élèves un regard critique à l'égard de la langue et de la culture.

Ils ont une vision homogène mais limitée et traditionnelle des activités à organiser en didactique de l'oral. Le théâtre, le débat et l'exposé oral y occupent la plus grande place. Leurs approches en didactique de l'oral demeurent sensiblement les mêmes qu'on leur demande d'adopter une perspective culturelle ou non. La principale différence tient à l'analyse de productions culturelles par les élèves. Peu de sujets transposent dans des activités d'enseignement de l'oral leurs propres pratiques culturelles où les médias sont pourtant prépondérants. Conscients de la nécessité d'organiser des activités d'apprentissage de la langue elle-même, quelques-uns des futurs enseignants ont par ailleurs de bonnes idées à ce propos.

Les thèmes qu'ils comptent exploiter en didactique de l'oral sont principalement liés aux disciplines scolaires, puis à la culture première des élèves et, enfin, aux domaines généraux de formation. Ainsi, ils pensent recourir aux arts, à la littérature, ainsi qu'à la science et à la technologie. Ils sont sensibles à la diversité culturelle des élèves et comptent organiser des activités orales à ce propos. Lorsque nous leur demandons de choisir des thématiques culturelles, c'est à la culture au sens anthropologique du terme qu'ils accordent la priorité : cultures d'autres peuples, vie quotidienne des élèves, culture québécoise. Sur le plan des médias, c'est d'abord aux livres qu'ils pensent pour organiser des activités en oral, suivis de la chanson, de la télévision et du cinéma.

4.4 En conclusion

Voilà qui conclut la présentation et l'interprétation des résultats de notre recherche. Nous avons passé en revue la description opératoire des compétences des enseignants sur le plan de la communication orale et de la culture. Nous avons aussi examiné les résultats obtenus à la suite de l'administration de nos questionnaires préliminaires sur l'oral et la culture. Enfin, nous avons longuement étudié les réponses des futurs

enseignants à notre questionnaire final sur la communication orale, sur la culture et sur leurs interrelations en didactique.

Voyons maintenant ce qui ressort de ces résultats si nous les comparons aux compétences visées. En d'autres termes, réexaminons ces résultats globalement pour mettre en lumière l'écart qui existe entre les compétences initiales des futurs maîtres et les compétences visées, c'est-à-dire leurs besoins de formation.

5 CONCLUSION

Nous consacrons ce chapitre à la présentation des besoins de formation des étudiants maîtres à l'égard de l'oral, de la culture et de leurs interrelations en didactique, ainsi qu'à leurs implications pédagogiques. Nous proposons, pour terminer, les nouvelles pistes de recherche que notre étude a mises en évidence.

Revenons tout d'abord à nos questions de recherche et aux compétences visées par la formation des maîtres à la didactique de l'oral dans une approche culturelle.

5.1 Rappel de la question de recherche

Notre recherche vise à répondre à la question suivante :

À leur entrée en formation, quelles sont les compétences des futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de l'oral, de la culture et de leurs interrelations en didactique, sur le plan de leurs ressources cognitives, affectives et métacognitives?

Par ressources cognitives, nous entendons les représentations, capacités cognitives et capacités cognitives supérieures des sujets. Les ressources affectives dont nous traitons sont la valeur, l'intérêt, l'anxiété, l'attribution causale et les attitudes linguistiques. Enfin, sur le plan de la métacognition, nous nous intéressons aux stratégies de planification et de régulation des futurs enseignants.

5.2 Rappel des compétences visées

Rappelons aussi quelles sont les compétences et leurs composantes qui sont visées par cette étude. En matière de culture, elles se lisent comme suit :

« Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

- Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
- Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.
- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.
- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.
- Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.» (Ministère de l'Éducation, 2001a : 137)

La compétence en communication orale, quant à elle, est formulée ainsi :

« Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit²⁶, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

- Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.
- Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.
- Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.
- Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.
- Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.
- Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite. » (Ministère de l'Éducation, 2001a : 139)

Enfin, nous avons cru bon d'ajouter deux composantes à la compétence, soit :

- Communiquer efficacement pour soutenir les apprentissages des élèves.
- Apprécier la communication orale et les œuvres culturelles à dimension orale.

²⁶ Évidemment, pour les fins de notre recherche, nous ne prenons pas en compte les aspects écrits de la compétence.

Rappelons également que nous avons établi, à partir de ces compétences et de leurs composantes, une liste d'objectifs d'apprentissage et d'objets d'étude parmi lesquels nous avons puisé pour rédiger notre questionnaire final. Étant donné l'ampleur du domaine, nous avons ciblé seulement quelques éléments que nous indiquons plus loin, dans chacune des sections portant sur l'oral, la culture et leurs interrelations en didactique.

5.3 Compétences initiales

Voyons maintenant où se situent les étudiants, à leur entrée en formation, par rapport à ces compétences et à leurs composantes.

5.3.1 Caractéristiques individuelles

Nous avons d'abord examiné les caractéristiques individuelles des étudiants. La population à l'étude est très homogène, autant en ce qui concerne ses caractéristiques sociodémographiques que sa formation antérieure où les sciences humaines dominent nettement. Par ailleurs, le tiers des sujets ont échoué au test diagnostique de français oral et suivaient, au moment de la collecte de données, un cours de mise à niveau. Cependant, comme nous n'avons pu établir de relations entre cette formation et les autres questions liées à l'oral, nous considérons que la population est également homogène sur ce plan.

5.3.2 Oral

En ce qui concerne l'oral, voici les questions auxquelles nous avons tenté de répondre dans notre étude :

- Quelles sont les représentations des étudiants maîtres à l'égard du français oral québécois standard?
- Quelle valeur attribuent-ils à la communication orale et à l'usage du français standard en langue parlée?
- Comment évaluent-ils la situation linguistique au Québec?
- Quel intérêt manifestent-ils à l'égard de la langue et de l'oral?
- Quelle perception ont-ils du rôle de modèle linguistique de l'enseignant?

- Comment évaluent-ils leurs propres compétences en oral?
- Quelle est leur motivation à améliorer leur français oral?

Nous constatons que les étudiants ont une appréhension globale assez juste du français oral québécois standard, sauf en ce qui concerne le phénomène de l'accent. En revanche, dans l'ensemble, ils ne savent pas ce qui constitue une variante familière ou une variante standard. S'ils sont capables de nommer avec justesse un grand nombre de variantes familières, ils ne semblent toutefois pas conscients des variantes familières qui sont les plus fréquentes dans leur propre discours. En outre, ils maîtrisent mal la notion de québécisme et ne savent pas quels mots ou expressions sont acceptés, tolérés ou rejetés. Ils ont par ailleurs tendance à l'hypercorrection, probablement en raison de leur insécurité linguistique. La très vaste majorité d'entre eux s'avèrent sensibles à la nécessité d'établir des liens entre registres de langue et situations de communication, de même qu'à l'existence de codes sociaux comme le vouvoiement.

Les étudiants maîtres semblent valoriser le français québécois pour eux-mêmes et pour leur descendance, sans pour autant tous tenir à vivre dans un pays francophone. La majorité d'entre eux croient que l'avenir de la langue française au Québec n'est pas assuré, mais ils sont en revanche très partagés sur la gravité du problème de la langue parlée. Ils se sentent par ailleurs très majoritairement francophones et Québécois, mais l'appellation « Québécois de souche » semble en séduire beaucoup moins tandis que le sentiment d'être des citoyens du monde paraît plus fort que celui d'être des Canadiens-français. Enfin, s'ils estiment essentiel que tous les Québécois sachent bien communiquer pour se réaliser pleinement, ils trouvent un peu moins important qu'ils soient capables d'adopter une langue soignée en situation formelle de communication.

Les futurs enseignants manifestent de l'intérêt pour les aspects ludiques de la langue, mais beaucoup moins pour d'autres activités linguistiques. De plus, leurs pratiques montrent qu'ils favorisent très nettement le français pour le texte imprimé, mais qu'ils

le délaissent quand ils consultent des sites Web. Cet abandon de la langue française est encore plus marqué lorsqu'ils écoutent des chansons ou la radio ou encore lorsqu'ils visionnent des films, c'est-à-dire des médias où l'oral joue un rôle important. Enfin, ils semblent peu familiers avec l'histoire de leur langue ou peu intéressés par celle-ci.

Les étudiants semblent surestimer leurs compétences linguistiques, discursives et communicatives tout en doutant de leurs capacités à jouer, pour le moment, le rôle de modèle linguistique auprès de leurs élèves. Ils sont d'ailleurs très partagés quant au français oral à employer en classe : un « français international » ou un « français correct avec quelques variantes familières ». Enfin, leur représentation des qualités du bon enseignant est presque à l'opposé de celle des qualités d'une personne qui s'exprime en français soigné.

Si la majorité des sujets trouvent qu'il est important d'améliorer leurs compétences en oral, près de la moitié n'aiment pas qu'on les reprenne quand ils commettent une erreur. La moitié des étudiants ont aussi le sentiment que le contrôle sur leurs apprentissages leur échappe. D'ailleurs, seulement moins de la moitié d'entre eux possèdent des stratégies métacognitives de planification et de régulation qui pourraient les aider à améliorer leur maîtrise de la langue.

5.3.3 Culture

Voyons maintenant les questions que nous avons soulevées à propos de la culture et les résultats que nous avons obtenus :

- Quelles sont les représentations des étudiants maîtres à l'égard de la culture?
- Quelle valeur lui attribuent-ils?
- Quelles sont leurs pratiques culturelles?
- Quelle perception ont-ils du rôle de médiateur culturel de l'enseignant?
- Quelle évaluation font-ils de leurs compétences culturelles?
- Quels aspects culturels de l'oral aimeraient-ils mieux connaître dans le but d'enseigner le français oral?

Dans les représentations des étudiants, la culture première prend le pas sur la culture seconde. En effet, la culture serait constituée à leurs yeux, d'une part, des éléments de la vie quotidienne ou encore des coutumes et valeurs qui unissent les membres d'une communauté culturelle et, d'autre part, d'un ensemble de connaissances dans divers domaines. La culture seconde, idéale ou non, c'est-à-dire le patrimoine mondial et la capacité à jeter un regard critique sur les œuvres culturelles et sur le monde, occupe le second rang dans leurs représentations.

Les futurs enseignants semblent d'ailleurs valoriser une culture où la culture classique n'a plus la place qu'elle occupait chez les générations précédentes. Ainsi, dans leurs pratiques culturelles, les médias électroniques (surtout la chanson et le film, de même que la télévision et le Web) priment sur l'imprimé (livre, journal et revue) et sur les institutions culturelles classiques (musée, opéra ou concert). De manière générale, ce sont les œuvres récentes, au goût du jour, qui retiennent leur attention. Les œuvres de divertissement, comme les spectacles de musique populaire ou d'humour, semblent occuper une grande place dans leur culture quoique les œuvres de réflexion n'en soient pas absentes. Ils lisent cependant très peu – et ce, beaucoup moins que la moyenne des Québécois en 1999, fréquentent peu les auteurs classiques et préfèrent les romans policiers, les romans fantastiques, les romans d'amour ou encore les biographies. En revanche, le théâtre intéresse les futurs enseignants, mais ils y vont moins souvent qu'ils ne le souhaiteraient. C'est d'ailleurs au théâtre qu'ils ont le plus de contacts avec la culture classique, qu'elle soit française, anglaise ou américaine. Enfin, ils privilégient les productions québécoises parmi les œuvres culturelles de langue française qu'ils connaissent.

Peu d'étudiants pratiquent des activités culturelles, ont suivi des cours ou ont participé à des concours dans des domaines liés à l'oral. Cependant, près de la moitié des étudiants ont étudié l'espagnol et l'un ou l'autre des arts d'interprétation.

Comme la presque totalité des futurs enseignants sont des femmes, ils s'intéressent souvent à des thèmes féminins, comme l'amour et le romantisme. Néanmoins, ils se tiennent aussi au courant de l'actualité nationale et internationale et ont des préoccupations sociales, notamment en ce qui concerne l'individu et son environnement. En revanche, la science et la technologie, ainsi que l'histoire, font partie des domaines pour lesquels ils manifestent peu d'intérêt. Curieux de connaître les communautés culturelles, ils aimeraient les découvrir en voyageant dans le monde entier.

Enfin, s'ils ont confiance dans leur connaissance de la culture québécoise pour enseigner l'oral, surtout en chanson et en cinéma, ils ressentent par contre de l'anxiété à l'idée d'assumer le rôle de médiateur culturel auprès de leurs élèves.

5.3.4 Didactique de l'oral dans une approche culturelle

En plus d'interroger les étudiants maîtres à propos de l'oral et de la culture, nous les avons aussi sondés sur la didactique de l'oral dans une approche culturelle :

- Quelles sont les représentations des futurs enseignants à l'égard des objectifs de la didactique de l'oral?
- Quelles thématiques culturelles associent-ils à l'oral?
- Quelles activités imaginent-ils pour enseigner l'oral dans une approche culturelle?

Les étudiants maîtres estiment que la didactique de l'oral vise, en premier lieu, à rendre les élèves capables de communiquer oralement et, en deuxième lieu, à maîtriser correctement la langue. Quant à l'approche culturelle de la didactique de l'oral, elle consiste surtout, selon eux, à explorer avec les élèves des éléments signifiants de leur culture première, comme leurs origines culturelles, quoique l'étude d'œuvres littéraires à dimension orale leur semble aussi une avenue à retenir. S'ils sont attentifs – et ce, avec raison – à recourir à des œuvres qui plaisent aux jeunes, nous nous interrogeons cependant sur leur volonté et sur leur capacité à leur faire découvrir et étudier des œuvres plus importantes dans le but de former leur esprit. Les

futurs enseignants semblent en effet peu préoccupés par l'idée de faire acquérir à leurs élèves un regard critique à l'égard de la langue et de la culture.

Les futurs enseignants ont une vision homogène mais limitée et traditionnelle des activités à organiser en didactique de l'oral. Le théâtre, le débat et l'exposé oral y occupent la plus grande place. Leurs approches en didactique de l'oral demeurent par ailleurs sensiblement les mêmes, qu'on leur demande d'adopter une perspective culturelle ou non; la principale différence tient à l'ajout de productions culturelles à analyser par les élèves. Ainsi, peu de sujets transposent spontanément dans des activités d'enseignement de l'oral leurs propres pratiques culturelles où les médias sont prépondérants. Conscients de la nécessité d'organiser des activités d'apprentissage de la langue elle-même, quelques-uns des futurs enseignants ont par ailleurs de bonnes idées à ce sujet.

Les thèmes qu'ils comptent exploiter en didactique de l'oral sont principalement liés aux disciplines scolaires, puis à la culture première des élèves et, enfin, aux domaines généraux de formation. Ainsi, ils pensent recourir aux arts, à la littérature, ainsi qu'à la science et à la technologie. Ils sont sensibles à la diversité culturelle des élèves et comptent organiser des activités orales à ce propos. Lorsque nous leur demandons de choisir des thématiques culturelles, c'est à la culture au sens anthropologique du terme qu'ils accordent encore la priorité, comme la culture d'autres peuples et la vie quotidienne des élèves, suivie de près toutefois par les œuvres culturelles québécoises. Ils pensent principalement recourir aux livres pour organiser des activités en oral dans une perspective culturelle, mais aussi à la chanson, à la télévision et au cinéma.

Enfin, parmi les aspects culturels de l'oral que nous leur avons proposé d'étudier en didactique de l'oral, ce sont le français québécois, ses traditions orales populaires, ses fondements et son évolution qui les intéressent tandis que des sujets plus éloignés de leur réalité immédiate retiennent moins leur attention.

5.3.5 En conclusion

Les étudiants maîtres ont une connaissance de la norme du français oral québécois largement incomplète et teintée de représentations erronées. Ils valorisent moins l'expression orale de qualité en situation formelle de communication que l'expression orale en général et sont d'ailleurs très partagés quant au registre de langue à employer en classe, sans compter que leurs représentations de la personne qui s'exprime en français soigné contredit l'image qu'ils ont d'eux-mêmes comme futurs bons enseignants. Incapables d'identifier leurs principaux écarts langagiers, ils surestiment leurs compétences orales.

Par ailleurs, la culture est à leurs yeux affaire de vie quotidienne ou d'appartenance à une communauté culturelle, ainsi que de connaissances dans des domaines variés; elle ne représente ni le patrimoine de l'humanité ni un regard critique sur le monde.

Les futurs enseignants sont probablement le reflet de leur époque : s'ils valorisent la langue française et les produits culturels québécois et s'ils se sentent d'abord et avant tout francophones et Québécois, ils sont cependant ouverts à la diversité linguistique et culturelle et ils sont attirés par les médias et produits culturels de langue anglaise. Leurs pratiques culturelles sont aussi le reflet de leur génération : loin de la culture classique de leurs prédécesseurs, ils ont une culture fabriquée par l'industrie des médias culturels où le divertissement occupe beaucoup d'espace. Ils s'intéressent tout de même à des sujets qui touchent les femmes ou encore l'individu et son milieu, un monde où les enjeux sont aujourd'hui planétaires – comme la protection de l'environnement – et les contacts avec les autres peuples, quotidiens. S'ils vivent dans l'instant présent tout en étant préoccupés de l'avenir, ils semblent éprouver peu d'intérêt pour le passé comme l'histoire des civilisations, l'histoire de la langue ou encore les œuvres classiques, à l'exception toutefois de l'histoire du français québécois et des traditions orales québécoises.

Leurs représentations de la didactique de l'oral sont cohérentes avec leurs représentations de la langue et de la culture et avec leurs pratiques culturelles. Les

étudiants maîtres semblent rester coincés dans leur propre histoire d'élève et proposent généralement des activités en oral qu'ils ont vécues, soit le débat et l'exposé oral, qu'ils associent surtout à des thématiques liées à la culture première. Lorsqu'ils y ajoutent l'étude de productions culturelles, ils choisissent des œuvres contemporaines et médiatiques qui font partie de leur propre univers comme la chanson et le cinéma, sans aller au-delà. Ils trouvent cependant important d'aider leurs élèves à améliorer leur maîtrise de la langue française et ont de bonnes idées pédagogiques à ce propos.

Comme ils sont conscients de leur rôle de modèle linguistique, les étudiants maîtres voudraient tout de même améliorer leur expression orale quoique près de la moitié d'entre eux n'aiment pas qu'on les reprenne et n'ont ni stratégies métacognitives pour s'améliorer ni un sentiment de contrôle à cet égard. Par ailleurs, ils estiment avoir un bagage culturel suffisant pour enseigner l'oral mais pas pour jouer le rôle de médiateur culturel auprès de leurs élèves : voilà, semble-t-il, deux activités bien distinctes dans leur esprit.

5.4 Implications pédagogiques

À partir de ce portrait des compétences initiales des étudiants maîtres à l'égard de l'oral, de la culture et de leurs interrelations, quelles recommandations pédagogiques pouvons-nous formuler pour combler leurs besoins de formation?

5.4.1 Communication orale

Il faut sans contredit que les étudiants maîtres apprennent en quoi consiste la norme du français oral québécois et sachent distinguer les variantes familières des variantes soignées. De la même manière, ils doivent apprendre à reconnaître les québécismes qui sont acceptés, tolérés ou rejetés. Il faut examiner la question de l'accent avec les étudiants et ses relations avec la norme.

Puisqu'ils sont eux-mêmes préoccupés par la pauvreté de leur vocabulaire, il faudrait les outiller davantage sur ce plan. Par ailleurs, comme près de la moitié d'entre eux ont étudié l'espagnol (et non le latin ni le grec), il pourrait être intéressant de faire des

parallèles entre le français, l'espagnol et le latin pour permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances sur l'évolution des langues et l'étymologie des mots, du français en particulier. Ces connaissances pourraient les aider à se former une représentation mentale plus riche de la structure lexicale du français. Par ailleurs, compte tenu des exemples que les sujets nous ont eux-mêmes fournis et qui recelaient plusieurs fautes de français écrit, nous constatons aussi qu'il faut travailler simultanément à l'amélioration de leurs compétences orales et de leurs compétences écrites : si on ne dit pas « une autobus », on ne l'écrit pas non plus.

Nous croyons qu'en rehaussant leur connaissance du français oral standard, autrement dit en sachant avec exactitude ce qu'il convient de dire et de ne pas dire en situation formelle de communication, les étudiants diminueraient leur insécurité linguistique et leur tendance à l'hypercorrection.

Il faudrait aussi s'appuyer sur les points positifs qui ressortent de notre étude : leur sensibilité à la nécessité d'établir des liens entre registres de langue et situations de communication, de même qu'à l'existence de codes sociaux comme le vouvoiement. Il faudrait aussi tirer parti des forces des étudiants pour en faire profiter l'ensemble du groupe : en leur demandant de partager leurs stratégies métacognitives, par exemple, il est certain que d'autres idées jailliraient et que tous en retireraient des bénéfices.

Idéalement, il faudrait disposer d'une multitude d'enregistrements comportant des variantes familières et soignées, ainsi que des accents différents, d'ici et d'ailleurs, pour que les étudiants se familiarisent avec ce qui est socialement acceptable et ce qui ne l'est pas, et pourquoi. À notre connaissance, un tel matériel pédagogique n'existe pas : il faudrait donc le créer. À partir de ce matériel, il pourrait aussi être possible de leur faire prendre conscience de leurs propres attitudes linguistiques à l'égard d'un discours en langue familière ou en langue soignée afin qu'ils en viennent à valoriser davantage cette dernière.

Il faut aussi donner aux futurs enseignants de multiples occasions de s'exercer à la communication orale, dans des situations diverses, semblables à celles qu'ils auront à vivre comme enseignants : donner des consignes, expliquer des notions, écouter un argument, comprendre une question, donner de la rétroaction sur la langue, etc. Il est impératif qu'ils puissent s'enregistrer, s'entendre et se voir. Travailler en équipe pourrait être bénéfique pour qu'ils se familiarisent avec leurs coéquipiers de manière à ressentir de moins en moins de gêne lorsque vient le temps de s'exprimer oralement et de plus en plus d'aisance pour recevoir et fournir de la rétroaction de manière constructive.

Nous estimons, bien entendu, que ces apprentissages devraient se faire dans une approche culturelle, notamment en favorisant la contextualisation des questions linguistiques sur le plan social, politique, économique et historique. Voilà peut-être une façon de rehausser la valeur et l'intérêt de la langue et de la norme aux yeux des étudiants. Pourquoi, par exemple, ne pas organiser un débat sur l'aménagement linguistique où les étudiants auraient simultanément à se documenter sur la question, à se forger un point de vue, à le défendre au moyen d'exemples concrets – et ce, dans une langue soignée? Ou encore sur la place qu'occupent respectivement l'anglais et le français en chanson ou au cinéma? Dans un autre ordre d'idées, puisque les étudiants s'intéressent aux traditions orales populaires au Québec et à l'origine des québécoisismes, pourquoi ne pas utiliser ces thématiques pour traiter avec eux de la sociolinguistique et des attitudes linguistiques? Autrement dit, il s'agirait de leur permettre de développer leur culture seconde à l'égard de la langue et de se distancier de leur culture première, de leur langue première.

5.4.2 Culture

Le nombre d'étudiants qui mettent l'accent, dans leur définition de la culture, sur le patrimoine mondial et surtout sur la culture comme regard critique sur le monde, est si faible que nous avons le sentiment qu'ils n'ont jamais été mis en contact avec une telle conception de la culture. À notre avis, c'est tout le programme de formation des maîtres qui est visé par ce constat et pas seulement la formation en didactique de l'oral.

Bien qu'on ne puisse pas « apprendre la culture » et que nous ne voyons pas l'intérêt – bien au contraire – d'isoler la culture du reste du programme, nous croyons qu'il faudrait tout de même consacrer un cours à sa définition, à ses relations avec l'éducation et à l'approche culturelle de l'enseignement. Cela fait partie, croyons-nous, des fondements de l'éducation et tous les futurs enseignants devraient avoir l'occasion de mener une réflexion approfondie sur la question. Par ailleurs, cette approche culturelle de l'enseignement devrait être mise en œuvre par les formateurs des enseignants dans tous les cours du programme. Ainsi, les étudiants maîtres auraient eux-mêmes des modèles de médiateurs culturels dont ils pourraient s'inspirer tout en apprenant les fondements des disciplines qu'ils apprennent à enseigner.

Par ailleurs, il faudrait que les formateurs des maîtres se fassent eux-mêmes « séducteurs pédagogiques » pour reprendre la formule de Zakhartchouk (1999). Il faudrait en effet tirer parti des pratiques et intérêts culturels des étudiants maîtres pour « *partir de là et partir vers des ailleurs* » afin de leur faire découvrir des œuvres importantes qu'ils pourraient par la suite exploiter avec leurs propres élèves. Les étudiants semblent d'ailleurs sensibles à cette approche : nous tenons pour exemple les pièces du théâtre classique auxquelles ils ont assisté, œuvres dont les metteurs en scène ont modernisé la facture sans en sacrifier la profondeur, comme *L'Odyssée* ou *Oreste : The Reality Show*.

5.4.3 Didactique de l'oral dans une approche culturelle

Il en est de même pour la définition de la didactique de l'oral que pour celle de la culture. Il faudrait faire découvrir aux étudiants les multiples facettes de l'oral pour qu'ils puissent en tirer le plein potentiel avec leurs élèves.

Il faut, croyons-nous aussi, élargir leurs perspectives quant aux activités possibles en enseignement de l'oral : leur montrer qu'il est possible ne pas se cantonner à la pièce de théâtre, au débat et à l'exposé oral. Il faut leur faire prendre conscience de l'immense place qu'occupe la communication orale dans la vie de tous les jours, des attitudes linguistiques à l'endroit de la langue familière et de la langue soignée,

comme nous l'avons souligné plus tôt, ainsi que de la responsabilité de l'école à cet égard, dans une perspective démocratique. Sinon, comment pourront-ils valoriser la qualité de la langue auprès de leurs élèves et adopter eux-mêmes une langue soignée?

Sur le plan des thématiques à aborder et des formules pédagogiques à exploiter, puisque les étudiants s'intéressent à la diversité culturelle, ce qui nous semble très positif, pourquoi ne pas leur proposer des œuvres qui favorisent la réflexion sur la question et leur demander de concevoir une séquence didactique au cours de laquelle ils en feront une adaptation orale avec les élèves? Que de recherches, de réflexions, de débats seraient possibles et comme ils seraient formateurs!

De plus, comme les étudiants préfèrent les médias électroniques aux médias imprimés, leurs professeurs pourraient leur donner l'occasion de concevoir des séquences didactiques utilisant les médias où l'oral est à l'honneur comme la chanson, la radio ou la baladodiffusion. Bien sûr, l'écrit pourrait et devrait être intégré dans ces activités didactiques et ce serait l'occasion de valoriser les caractéristiques de chacun des médias tout en soulignant leur complémentarité.

Enfin, il faudrait favoriser l'approche programme dans la conception des séquences didactiques pour mieux ancrer les apprentissages des élèves et favoriser une meilleure intégration de l'oral aux autres éléments du programme et vice-versa.

5.4.4 Autres considérations pédagogiques

Enfin, comme nous l'ont suggéré quelques-uns des sujets de notre étude, le questionnaire que nous avons mis au point pourrait être utilisé en classe de didactique de l'oral pour stimuler les échanges avec les étudiants et leur permettre aussi, en répondant au questionnaire au début et à la fin de la session, de faire une réflexion métacognitive sur leurs ressources cognitives, affectives et métacognitives.

5.5 Nouvelles pistes de recherche

Tout au long de cette étude, outre les nombreuses pistes de recherche sur les besoins de formation des maîtres en didactique de l'oral dans une approche culturelle que

nous avons déjà signalées dans notre cadre conceptuel, nous en avons relevé de nouvelles que nous présentons maintenant.

Tout d'abord, comme notre recherche est exploratoire, il faudrait en valider les résultats. Il serait en outre profitable d'administrer le questionnaire aux étudiants maîtres d'autres universités québécoises et de comparer les résultats.

Nous estimons qu'il faudrait préciser les représentations des futurs enseignants en ce qui concerne le français à employer en classe. Comme nous l'avons relevé, certains ont attribué à l'expression « français standard » le sens de « français international » et d'autres, le sens de « français correct avec quelques variantes familières ». Il faudrait aussi préciser quelles représentations ils ont des québécismes.

Il faudrait poursuivre la recherche sur les productions orales des étudiants – et ce, non seulement à propos de leurs compétences linguistiques, mais aussi à propos de leurs compétences discursives et communicatives. Il faudrait vérifier de plus leurs compétences en discrimination des variantes familières, autant dans leur propre discours que dans celui d'élèves, de maîtres en exercice ou d'étudiants maîtres, ou encore de locuteurs ayant des accents d'ici (régions du Québec) et d'ailleurs (régions de la francophonie). Enfin, il faudrait mesurer les effets du cours de mise à niveau intitulé *Atelier de français oral pour futurs enseignants* puisque nous n'avons pu établir d'écart entre les étudiants qui suivaient le cours et ceux qui ne le suivaient pas.

Il y aurait lieu également de mener des études sur la valeur que les étudiants accordent à la langue soignée pour mieux comprendre les limites qu'ils y mettent. Leurs stratégies métacognitives pourraient aussi être examinées, de même que celles d'experts, dans le but de les modéliser et de les faire connaître aux étudiants et aux élèves.

Sur le plan de la culture, il serait utile de vérifier leurs connaissances des productions francophones hors Québec puisque nous avons dû nous limiter aux œuvres

québécoises. Par ailleurs, nous avons émis l'hypothèse qu'ils surestiment leurs compétences comme médiateurs culturels, mais il faudrait mener une recherche à ce propos pour le vérifier.

Quant à la didactique de l'oral, nous croyons qu'il faudrait approfondir la recherche sur leurs représentations des activités à mettre en place pour enseigner l'oral puisque nous n'avons pu que survoler cette question.

Comme nous pouvons le constater, le champ de recherche demeure très large. Nous continuerons à nous y consacrer avec plaisir et intérêt.

6 BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, G. (1977). « Pour une norme du français au Québec », *Québec français*, 28, p. 16-17.
- Anderson, L. W. et S. F. Bourke (2000). *Assessing affective characteristics in the schools* (2e édition), Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Arpin, R. (1997). « Éducation, arts et société : quelles politiques culturelles pour le troisième millénaire? » dans C. Audet et D. Saint-Pierre (dir.), *École et culture : des liens à tisser*. Sainte-Foy, Québec, Éditions de l'IQRC, p. 29-45.
- Arpin, R. (2001). « La langue, notre premier patrimoine », *Québec français*, 121, p. 39-41.
- Association québécoise des professeurs de français et É. Bessette (1977). « Le congrès du dixième anniversaire; les résolutions de l'assemblée générale », *Québec français*, 28, p. 10-12.
- Auger, J. (2005). « Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec » dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord : état présent*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 39-79.
- Barbérís, J.-M. (1999). *Le français parlé : variétés et discours*, Montpellier. Praxiling Université Paul Valéry--Montpellier III.
- Baribeau, C. (2004). « Les habitudes de lecture » dans M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Québec, Éditions MultiMondes, p. 25-45.
- Baribeau, C. et M. Lebrun (1997). « Représentations de l'objet " langue " chez les futurs enseignants de français du primaire et du secondaire. » dans M. Tardif, H. Ziarko et Association québécoise universitaire en formation des maîtres. Colloque (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 109-124.
- Baribeau, C. et M. Lebrun (2001). *Bilan de la qualité de l'expression orale et écrite chez les futurs enseignants et enseignantes*. Communication présentée dans le cadre des journées thématiques de la Commission des États généraux (Commission Larose) sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Journée thématique sous la direction de Pierre Martel : La qualité de la langue, Université de Sherbrooke.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris. Éditions Retz.
- Bayard, C. et R. Jolivet (1984). « Les Vaudois devant la norme », *Le Français moderne*, (52), p. 151-158.
- Beaudoin, L. (2004). « Marchandisation et diversité culturelle », *Le Devoir*, p. A7.
- Bédard, E. et J. Maurais (1983). *La Norme linguistique*, Québec. Conseil de la langue française.
- Bibeau, G. (1977). « La norme et l'enseignement de la langue. », *Québec français*, 28, p. 18-20.

- Bibeau, G. (1978). « La norme et l'enseignement de la langue (II). », *Québec français*, 29, p. 54-56.
- Bissonnette, L. (1997). « Partir avec bagages : l'école et la culture » dans C. Audet et D. Saint-Pierre (dir.), *École et culture : des liens à tisser*. Sainte-Foy, Québec, Éditions de l'IQRC, p. 17-27.
- Blais, A. et C. Durand (2003). « Le sondage » dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd.). Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 357-400.
- Blanche-Benveniste, C. (1991). *Le français parlé : études grammaticales*, Paris. Éditions du Centre national de la recherche scientifique : Diffusion Presses du CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*, Paris. Ophrys.
- Bloom, B. S. et D. R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of education goals*, New York. Longmans Green.
- Boivin, A. et C. Dubé (1994). « De la culture appelée québécoise. Entrevue avec Fernand Dumont », *Québec français*, 94, p. 64-68.
- Bouchard, C. (1979). *Les alternances vocaliques en français*, Montréal. Université de Montréal.
- Bouchard, C. (1999). *On n'emprunte qu'aux riches : la valeur sociolinguistique et symbolique des emprunts*, Saint-Laurent, Québec. Fides.
- Bouchard, C. (2002). *La langue et le nombril : une histoire sociolinguistique du Québec* (Nouvelle éd. mise à jour), Saint-Laurent, Québec. Fides.
- Bouchard, P. et J. Maurais (1999). « La norme et l'école. L'opinion des Québécois », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91-92, p. 91-116.
- Bouchard, P. et J. Maurais (2001). « Norme et médias. Les opinions de la population québécoise » dans D. Raymond et A. A. Lafrance (dir.), *Terminogramme. Norme et médias*. Québec, Les publications du Québec. Office de la langue française, p. 111-125.
- Boulanger, J.-C. et A. Rey (1993). *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui : langue française, histoire, géographie, culture générale* (Nouv. éd.), Saint-Laurent, Québec. Dicorobert Inc.
- Brent, E. (1999). « Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91-92, p. 117-130.
- Brown, A. L. (1977). « Development, schooling and the acquisition of knowledge about knowledge » dans R. C. Anderson, R. J. Spiro et W. E. Montague (dir.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J. New York, Lawrence Erlbaum Associates, p. 448.
- Brown, A. L. (1978). « Knowing When, Where and How to Remember: a Problem of Metacognition » dans R. Glaser (dir.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Burns, R. W. (1975). *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*, Montréal. Centre d'animation de développement et de recherche en éducation.
- Cajolet-Laganière, H. et P. Martel (1993). « Entre le complexe d'infériorité linguistique et le désir d'affirmation des Québécois et Québécoises » dans M.

- Francard, G. Geron et R. Wilmet (dir.), *L'Insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques : actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Leuven, Peeters, p. 169-185.
- Cajolet-Laganière, H. et P. Martel (1995). *La qualité de la langue au Québec*, Québec. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Calvet, L. J. (2002). *La sociolinguistique* (4e éd.), Paris. Presses universitaires de France.
- Carignan, N. (2005). « La place de la culture dans le curriculum de l'enseignement à l'école primaire » dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 21-42.
- Cazden, C. B. (1972). *Child language and education*, New York ; Montreal. Holt Rinehart and Winston.
- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris. Presses universitaires de France.
- Chafe, W. (1985). « Linguistic differences produced by differences between speaking and writing » dans D. Olson, N. Torrance et A. Hildyard (dir.), *Literacy, language, and learning: The Nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 105-122.
- Chambers, J., P. Trudgill et N. Schilling-Estes (2002). *The handbook of language variation and change*, Malden, Mass. Blackwell Publishers.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris. Anthropos : Diffusion Economica.
- Charmeux, E. (1996). *Apprendre la parole : l'oral aussi, ça s'apprend Une didactique de l'oral, de la maternelle à la fin du collège.*, Toulouse. SEDRAP.
- Chase, R. A. (1963). *Sensory Feedback Mechanisms and Speech. A Syllabus of Readings in the Communications Sciences.*, Baltimore, Maryland. Neurocommunications Unit, Clinical Neuropharmacology Research Center, National Institute of Mental Health and the Department of Psychiatry, John Hopkins University School of Medicine.
- Chevrel, Y. et K. Weinland (1989). *Agrégation interne de lettres modernes, épreuve de composition à partir d'un ou de plusieurs textes d'auteurs, sujet et rapport 1989*. Consulté le 2006-10-20 sur le site Web du portail pédagogique de l'IUFM de Basse-Normandie: http://tice.caen.iufm.fr/lettres/prepaconcours/agreg_interne/rapport/rapport_1989.pdf
- Cheyne, W. (1970). « Stereotyped reactions to speakers with Scottish and English regional accents », *The British journal of social and clinical psychology*, (9), p. 77-79.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et G. Larose (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Québec. La Commission.
- Commission scolaire de Montréal (2006). *Politique interculturelle de la Commission scolaire de Montréal*. Consulté le 2006-2006-2027: <http://www.csdm.qc.ca/csdm/avis/pdf/POLITIQUE%20INTERCULTURELLE%2021%20juin%2006.pdf>

- Conseil de la langue française (1995). *La langue au coeur de l'éducation : mémoire soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec. Le Conseil.
- Corbeil, J.-C. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*, Montréal. Guérin.
- Corbeil, J.-C. (1993). « Le français au Québec, une langue à restaurer? », *Vie pédagogique*, 86, p. 27-30.
- Corbett, N. L. (1990). *Langue et identité : le français et les francophones d'Amérique du Nord*, Québec. Presses de l'Université Laval.
- Corriveau, G. (2000). « À Trois-Rivières, le vouvoiement en bleu et blanc », *Vie pédagogique*, 115, p. 28-29.
- D'Anglejan, A. et G. R. Tucker (1973). « Sociolinguistics correlates of speech style in Québec » dans R. W. Shuy et R. W. Fasold (dir.), *Language attitudes : current trends and prospects*. Washington, Georgetown University Press, p. 1-28.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation* (5e éd.), Bruxelles. Labor.
- De Ketele, J.-M. (1986). « L'évaluation du savoir-être » dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'Évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck, p. 179-208.
- De Villers, M.-É. (1996-06-06). « Priorité à l'apprentissage du français », *Le Devoir*, p. A-8.
- De Villers, M.-É. (2002). « La contribution de l'Office de la langue française à l'élaboration d'une norme linguistique au Québec » dans M.-C. Cormier, N. Guilloton et Office de la langue française (dir.), *Interventions sociolinguistiques et pratiques langagières : l'Office de la langue française de 1961 à 2001. Terminogramme no 101-102*. Montréal, Office de la langue française, p. 25-43.
- De Villers, M.-É. (2005-01-05). « Comparaison avec Le Monde pour établir la norme réelle du français québécois. Les mots et expressions propres au Devoir. », *Le Devoir*.
- De Villers, M.-É. (2005-01-04). « Comparaison entre Le Devoir et Le Monde - Une illustration de la norme réelle du français québécois », *Le Devoir*.
- Debeurme, G. et L. Lafontaine (2000). « La grille d'observation de l'oral, un instrument de formation. » dans C. Gervais et C. Lessard (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*. Montréal, Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation. Collection Actes de colloque ; AC-012, p. xxx-xxx.
- Desnoyers, A. (2004a). *Français oral des futurs enseignants. Protocole de correction* (Document interne non publié), Montréal, Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation.
- Desnoyers, A. (2004b). *Maîtrise de la langue chez les étudiants inscrits au programme du baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université de Montréal : évaluation et mesures de soutien*, Université de Montréal, communication personnelle.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris. ESF.

- Dubois, J. et R. Lagane (1973). *La nouvelle grammaire du français*, Paris. Larousse.
- Dubuc, R. (2001). « La norme linguistique à Radio-Canada » dans D. Raymond et A. A. Lafrance (dir.), *Terminogramme. Norme et médias*. Québec, Les publications du Québec. Office de la langue française, p. 127-130.
- Dumas, D. (1987). *Nos façons de parler*, Sillery. Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, F. (1969). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*, Montréal. Éditions H.M.H.
- Érard, S. (1998). « Des activités métalangagières pour intervenir sur l'oral des élèves » dans J. Dolz, J.-C. Meyer et Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM) (dir.), *Activités métalangagières et enseignements du français : actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1er mars 1997)*. Berne, Peter Lang, p. 171-192.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite* (1re éd.), Paris. Presses universitaires de France.
- Flavell, J. H. (1976). « Metacognitive aspects of problem-solving. » dans L. B. Resnick et University of Pittsburgh. Learning Research and Development Center. (dir.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J. New York ; Toronto, Lawrence Erlbaum Associates ; distributed by Halsted Press Division of J. Wiley, p. 231-235.
- Forquin, J.-C. (1996). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques* (2e éd.), Bruxelles. De Boeck université.
- Forrest-Pressley, D.-L., G. E. Mackinnon et T. G. Waller (1985). *Metacognition, cognition, and human performance*, Toronto. Academic Press.
- Fowler, F. J. (1995). *Improving survey questions : design and evaluation*, Thousand Oaks. Sage Publications.
- Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*, Boston. Little Brown.
- Gagné, G., R. Lazure, L. Sprenger-Charolles et F. Ropé (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Bruxelles. De Boeck-Wesmael.
- Gagné, G. et L. Ostiguy (1990). « Metalinguistic Activities and the Development of the Use of Formal Register among Elementary School Children » dans M. A. K. Halliday, J. Gibbons et H. Nicholas (dir.), *Learning, keeping and using language : selected papers from the 8th World Congress of Applied Linguistics, Sydney, 16-21 August 1987*. Amsterdam, J. Benjamins, p. 205-218.
- 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.
- Gagné, G., L. Ostiguy et R. Lazure (1995). « Les variables en relation avec l'utilisation du français oral soutenu en situation de communication formelle chez des élèves québécois du primaire et du secondaire », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 12, p. 65-97.
- Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*, New York. Holt Rinehart and Winston.

- Garon, R. (2005). *La pratique culturelle au Québec en 2004 : recueil statistique*, Québec. Direction des politiques de la recherche et du lectorat, Ministère de la culture et des communications.
- Garon, R., L. Santerre et Ministère de la Culture et des Communications (2004). *Déchiffrer la culture au Québec*, Sainte-Foy. Publications du Québec.
- Gauthier, C. (2001). « Former des pédagogues cultivés », *Vie pédagogique*, 118, p. 23-25.
- Gauthier, C. et S. Martineau (1999). « Figures de séducteurs et séduction en pédagogie » dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-46.
- Gendron, J.-D. (1990). « La conscience linguistique des Franco-Québécois depuis la Révolution tranquille. » dans N. L. Corbett (dir.), *Langue et identité : le français et les francophones d'Amérique du Nord*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 57-63.
- Gervais, F. (1997). *École et habitudes de lecture : étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*, Montréal. Chenelière/McGraw-Hill.
- Gervais, F. (2000a). « Évaluation de la qualité du français oral des futurs enseignants. Un dispositif et ses retombées » dans D. Martin (dir.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres : vers une pratique réfléchie et argumentée*. Sherbrooke, Québec, Éditions du CRP, p. 95-111.
- Gervais, F. (2000b). « Vers une compréhension de la communication orale », *Québec français*, 118, p. 55-58.
- Gervais, F., M. Gervais et M. Mottet (2004). *Composantes d'une séquence didactique et ses incontournables en oral*, Montréal. Faculté des sciences de l'Éducation. Université de Montréal.
- Gervais, F., M. Laurier et M.-C. Paret (1994). *Grille d'appréciation de la performance à l'oral. Évaluation formative*, Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- 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.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*, Paris. ESF.
- Giordan, A. et G. d. Vecchi (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel. Delachaux & Niestlé.
- Global Reach (2004). *Chart of Web Content by Language*. Consulté le 11 juin 2006: <http://global-reach.biz/globstats/refs.php3>
- Goody, J. R. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture* (1re éd.), Paris. Presses universitaires de France.
- Grandaty, M., G. Turco et Institut national de recherche pédagogique (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris. INRP Institut national de recherche pédagogique.
- Grangeat, M. et P. Meirieu (1999). *La métacognition : une aide au travail des élèves* (2e éd.), Paris. ESF éditeur.
- Groupe conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec et R. Arpin (2000). *Notre patrimoine, un présent du passé : proposition présentée à madame*

- Agnès Maltais, ministre de la Culture et des Communications, Québec.
Ministère de la Culture et des Communications.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum et P. Inchauspé (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec. Ministère de l'éducation.
- Groupe Oral-Créteil, C. Le Cunff et P. Jourdain (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris. Hachette Éducation.
- Hainaut, L. d. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation* (5e éd.), Bruxelles. Labor.
- Halté, J.-F. (2005a). « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière » dans J.-F. Halté et M. Raspail (dir.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris, France, L'Harmattan, p. 10-31.
- Halté, J.-F. (2005b). « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière » dans J.-F. Halté et M. Raspail (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan, p. 10-31.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Paris. De Boeck Université.
- Huberman, A. M. et M. B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles. De Boeck.
- Hughes, P. et Organisation de coopération et de développement économiques (1994). *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXIe siècle*, Paris. Organisation de coopération et de développement économiques.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* (7e éd.), Paris. Presses universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles. De Boeck.
- Kambouchner, D. (1995). « La culture » dans D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie*. Paris, Gallimard, p. 445-568.
- Kanouté, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, (28)1, p. 171-190.
- Krathwohl, D. R., B. B. Masia et B. S. Bloom (1976). *Domaine affectif* (M. Lavallée, trad.), Montréal. Presses de l'Université du Québec.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*, Paris. Éditions de Minuit.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles. Mardaga.
- Laliberté, J. et S. Dorais (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Québec. Éditions du CRP.
- Lambert, W., R. Hodgson, R. C. Gardner et S. Fillenbaum (1960). « Evaluational reactions to spoken languages », *Journal of abnormal and social psychology*, 60, p. 44-51.
- Laperrière, A. (1997). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives » dans J. Poupart et Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin, p. 365-389.

- Lapointe, J. J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*, Sillery. Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal. Guérin.
- Laur, E. (2001). *Perceptions linguistiques à Montréal*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Lazure, R. (1992). *Vers une didactique du français oral: état de question des recherches menées entre 1970 et 1990*, Montréal. Université de Montréal.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris. Éditions d'Organisation.
- Le Pailleur, M. (2001). « La culture, pour se donner des racines et des ailes! », *Québec français*, (121), p. 30-33.
- Lebrun, M. (2004). « La lecture scolaire » dans M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Québec, Éditions MultiMondes, p. 97-123.
- Lebrun, M. et C. Baribeau (2001). « La découverte de l'art du possible en enseignement du français. » dans P. Jonnaert et S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 133-154.
- Lebrun, M. et C. Préfontaine (1999). « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91-92, p. 65-90.
- Leclerc, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* (2e éd.), Laval. Mondia.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.), Montréal. Guérin.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris. ESF.
- Lentin, L., C. Clesse, J. Hébrard et I. Jan (1983). *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant* (4e), Paris. Éditions ESF.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie structurale*, Paris. Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Race et histoire*, Paris. Denoël.
- Locher, U. et Québec (Province). Conseil de la langue française (1993). *Les jeunes et la langue*, Québec. Les Publications du Québec.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales* (1re éd.), Paris. Presses universitaires de France.
- Martel, P. et H. Cajolet-Laganière (1996). *Le français québécois : usages, standard et aménagement*, Ste-Foy. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*, Thousand Oaks, Calif. Corwin Press.
- Maurais, J. (1985). *La Crise des langues*, Québec. Conseil de la langue française.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*, Québec. Conseil de la langue française.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment* (8e éd.), Paris. E.S.F.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre -- oui, mais comment* (17e), Paris. E.S.F.
- Meney, L. (1999). *Dictionnaire québécois-français*, Montréal. Guérin.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (2001b). *Lire, écrire, communiquer-- réussir! : plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*, Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001c). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Programme de sciences humaines 300.A0*, Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture et des Communications (1996). *Le français langue commune. Promouvoir l'usage et la qualité du français, langue officielle et langue commune du Québec. Proposition de politique linguistique*, Québec. Gouvernement du Québec.
- Ministère des Affaires culturelles (1992). *La politique culturelle du Québec : notre culture, notre avenir*, Québec. Ministère des Affaires culturelles. Direction des communications.
- Moreau, M.-L. (1999). « Pluralité des normes et des appartenances. Convergences et divergences en situation pédagogique. », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91-92, p. 41-63.
- Moreau, M.-L. et B. Meeus (1989). « Oral et écrit : quelles différences? Une approche expérimentale », *Enjeux*, 17, p. 113-132.
- Mottet, M., D. Charbonneau et F. Gervais (2005). *Compétence en communication orale à la formation des maîtres... et dans toute formation universitaire*. Communication présentée dans le cadre du colloque Les défis de l'intégration des compétences dans la formation universitaire. Un temps de réflexion pour y voir plus clair, Montréal.
- Mucchielli, R. (1988). *Communication et réseaux de communications : connaissance du problème: applications pratiques* (7e éd.), Paris. Éd. ESF : Entreprise moderne d'édition : Librairies techniques.
- Nadeau, M. (2004). « La lecture chez les adolescents et les adolescentes vue par les parents » dans M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Québec, Éditions MultiMondes, p. 193-219.
- Noël-Gaudreault, M., F. Gervais et M. Mottet (2005). *Dispositif pour l'arrimage de deux cours en didactique du français à la formation des maîtres. Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Consulté le 2006-03-10 sur le site Web de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval:
<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Noel-Gaudreault-Gervais-Mottet.pdf>
- Noël, B. (1997). *La métacognition* (2e éd.), Bruxelles. De Boeck Université.
- Nonnon, É. (1994). « La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. », *La lettre de la DFLM*, 15, p. 3-9.
- Nussbaum, J. F. (1992). « Effective Teacher Behaviors », *Communication Education*, (41)2, p. 167-180.
- Office de la langue française (1995). *La formation linguistique à l'école : un préalable à l'utilisation du français au travail : mémoire soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Montréal. L'Office de la langue française.

- Ostiguy, L. (1989). *Le développement de l'habileté à utiliser le registre soutenu à l'oral en 4e année primaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Ostiguy, L. (2000, non publié). *[Entrevues avec quelques étudiants]*, Trois-Rivières. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ostiguy, L., É. Champagne, F. Gervais et M. Lebrun (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*, Québec. Office québécois de la langue française.
- Ostiguy, L. et G. Gagné (2001). « Le français parlé en stage par des étudiantes du baccalauréat en enseignement primaire et secondaire : utilisation de variantes familières ou soutenues? », *Modern Sprachen*, (45)2, p. 125-145.
- Ostiguy, L., G. Gagné et L. Laurencelle (1990). « L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu » dans Ministère de l'éducation. Direction de la recherche et du développement (dir.), *La recherche en français dans les commissions scolaires et dans les universités*. Québec, p. 177-181.
- Ostiguy, L., G. Gagné et L. Laurencelle (1992). « L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire », *Repères, essais en éducation*, 14, p. 57-93.
- Ostiguy, L., G. Gagné, L. Laurencelle et R. Lazure (1998). « Étude de la sensibilité aux variantes orales soutenues chez des écoliers québécois francophones » dans C. Paradis, D. Vincent, D. Deshaies et M. Laforest (dir.), *Papers in sociolinguistics : NWAVE-26 à l'Université Laval*. Québec, Éditions Nota Bene, p. 301-308.
- Ostiguy, L. et C. Tousignant (1993). *Le français québécois : normes et usages*, Montréal. Guérin universitaire.
- Ouillon, C. et J. Dolbec (1999a). « La formation des enseignants et la qualité de la langue », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, (91-92), p. 5-20.
- Ouillon, C. et J. Dolbec (1999b). « La formation des enseignants et la qualité de la langue », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91-92, p. 5-20.
- Ouillon, C. et Office de la langue française (1999). « La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, 91-92.
- Paulhus, D. L. (1984). « Two-component models of socially desirable responding », *Journal of Personality and Social Psychology*, (46)3, p. 598-609.
- Péloquin, F. et A. Baril (2002). *La culture générale et les jeunes*, Sainte-Foy. Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (1991). « Bouche cousue ou langue bien pendue? » dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Vers une pédagogie de l'oral. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 15-40.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris. ESF éditeur.
- Poirier, C. (1988). *Dictionnaire du français plus, à l'usage des francophones d'Amérique*, Montréal. Centre éducatif et culturel.

- Poitou, J. (2000). *Oral : caractéristiques*. Consulté le 05-05-30: <http://perso.univ-lyon2.fr/~poitou/EcritOralNumerique/oral.html>
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal. Éditions Logiques.
- Preston, M. S. (1963). *Evaluational reactions to English, Canadian French, and European French voices*. Mémoire de maîtrise, McGill University, Montréal.
- Québec (Province). Commission des États généraux sur l'éducation, R. Bisailon et L. Demers (1996a). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : exposé de la situation*, Québec. La Commission.
- Québec (Province). Commission des États généraux sur l'éducation, R. Bisailon et L. Demers (1996b). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec. La Commission.
- Québec (Province). Conseil de la langue française et A. Prujiner (1998). *Maîtriser la langue pour assurer son avenir*, Québec. Le Conseil.
- Québec (Province). Conseil de la langue française et Québec (Province). Assemblée nationale. Commission permanente de la culture. (1991). *Langue, culture et politique culturelle: quelques aspects négligés par le rapport Arpin*, Québec. Le Conseil.
- Québec (Province). Ministère de l'éducation. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec. Ministère de l'éducation.
- Reinke, K. (2005). *La langue à la télévision québécoise : aspects sociophonétiques*, Québec. Office québécois de la langue française.
- Rey-Debove, J. (1998). « À la recherche de la distinction oral/écrit » dans J. Rey-Debove (dir.), *La linguistique du signe : une approche sémiotique du langage*. Paris, A. Colin, p. 10-19.
- Riegel, M., J.-C. Pellat et R. Rioul (2004). *Grammaire méthodique du français* (3e éd. (Quadrige)), Paris. Quadrige/PUF.
- Rossett, A. (1987). *Training needs assessment*, Englewood Cliffs, N.J. Educational Technology Publications.
- Ryan, E. B. et H. Giles (1982). *Attitudes towards language variation : social and applied contexts*, London, Eng. E. Arnold.
- Saint-Jacques, D., C. Lessard, A. Chené et M.-C. Riopel (2002). « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum », *Revue des sciences de l'éducation*, (XXVIII)1, p. 39-62.
- Saint-Pierre, C. (2001). (*sans titre*). Communication présentée dans le cadre de la journée thématique « La langue d'enseignement et l'enseignement des langues » de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Montréal.
- Simard, C. (1999). « La séduction comme acte pédagogique propre à exciter le désir d'apprendre » dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 65-72.
- Simard, D. (1993). *Considérations sur le pédagogue cultivé*, Trois-Rivières. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Simard, D. (2002). « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, (XXVIII)1, p. 63-82.
- Simard, D. et H. Côté (2005). « L'approche culturelle dans l'enseignement du français », *Québec français*, (139), p. 72-74.
- Stolovitch, H. D. et E. J. Keeps (1993). *L'ingénierie de la formation*.
- Sudman, S. et N. M. Bradburn (1982). *Asking questions : a practical guide to questionnaire design* (1st), San Francisco. Jossey-Bass.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal. Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en oeuvre », *Pédagogie collégiale*, (16)3, p. 36-45.
- Tardif, M. et D. Mujawamariya (2002). « Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, (XXVIII)1, p. 3-20.
- Université de Sherbrooke (2005). *Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire*. Consulté le 05-05-28:
<http://www.usherbrooke.ca/programmes/bacc/epp.html>
- Université du Québec à Montréal (2005). *Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Consulté le 05-05-28:
http://www.websysinfo.uqam.ca/regis/pkg_wpub.affiche_prog_desc?P_prog=7693
- Vallières, C. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*, Québec. Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des jeunes, et ministère de la Culture et des Communications.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.), Montréal. Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.), Bruxelles. De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données qualitatives. Notes de cours*.
- Verreault, C. (1999). « L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question? », *Terminogramme. La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques*, 91-92, p. 21-40.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Québec. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.), Paris. De Boeck & Larcier.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, Québec. ERPI.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : metaphors, theories, and research* (3rd), Newbury Park, Calif. Sage.
- Wyatt, G. L. (1973). *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage* (J. Lucas-Debeve, trad., 2e éd.), Bruxelles. Pierre Mardaga.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris. ESF.

Zorman, M. (2000). « L'acquisition du langage » dans M. Jacquier-Roux et M. Zorman (dir.), *Entraînement auditif : prélecteurs, MS, GS, maternelle*. Grenoble, Éditions de la cigale, p. 93-97.

Annexe 3. Questionnaire final sur l'oral, la culture et leurs interrelations

SECTION SUR L'ORAL

L'ENSEIGNEMENT

1. Dans la liste ci-dessous, cochez les **trois qualités** qui vous font le plus penser à une **bonne enseignante**.
 - Consciencieuse
 - Cultivée
 - Fiable
 - Généreuse
 - Habile
 - Intelligente
 - Naturelle
 - Ouverte
 - Sincère
 - Sociable
 - Sûre d'elle-même
 - Sympathique

2. À votre avis, comment les enseignants devraient-ils s'exprimer devant leurs élèves?
 - Dans un français semblable à celui des Français.
 - Dans un français de tous les jours.
 - Dans un français semblable à celui des lecteurs de nouvelles à la télévision.
 - Dans un français standard.

LA COMMUNICATION ORALE

3. Dans quelle mesure trouvez-vous les activités ou jeux suivants amusants?

	Très peu amusant	Un peu amusant	Assez amusant	Très amusant
a) Faire des jeux de mots, inventer des mots.				
b) Jouer avec le son des mots : faire des rimes, des allitérations (« Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes »), essayer de prononcer correctement des phrases difficiles (« Un chasseur sachant chasser sans son chien... »), etc.				
c) Raconter des blagues.				
d) Jouer avec sa voix (changer d'intonation, imiter des voix, etc.).				
e) Chercher des mots ou des expressions dans le dictionnaire.				
f) Chercher l'origine de mots ou d'expressions.				
g) Faire un exposé oral.				

4. Comment évaluez-vous votre habileté dans les activités suivantes?

	Très peu habile	Peu habile	Assez habile	Très habile
a) Faire un exposé informatif, structuré et intéressant.				
b) Lire une histoire à haute voix de manière vivante.				
c) Faire un compte-rendu oral complet et concis d'une discussion d'équipe.				
d) Donner des explications claires et précises.				
e) Convaincre d'autres personnes de votre point de vue.				
f) Reconnaître, pendant que vous parlez, les signes d'incompréhension, de désaccord ou encore de manque d'attention ou d'intérêt chez autrui.				

5. Prendre la parole en public crée beaucoup de stress même chez les plus grands comédiens. Comment évaluez-vous votre stress dans les activités suivantes?

	Pas du tout stressée	Un peu stressée	Assez stressée	Très stressée
a) Faire un exposé en classe ou ailleurs en public.				
b) Participer à une discussion en classe ou ailleurs en public.				
c) Poser une question en classe ou ailleurs en public.				

6. Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord ou en accord avec la phrase suivante?

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
En français écrit, le niveau de langue est meilleur qu'en français oral.				

LA LANGUE AU QUÉBEC

7. Parler en français soigné, c'est parler comme... (Nommez une personnalité de votre choix.) _____.

8. Dans la liste ci-dessous, cochez les **trois qualités** qui vous font le plus penser à une **personne qui s'exprime en français soigné**.

- Conscientieuse
- Cultivée
- Fiable
- Généreuse
- Habile
- Intelligente
- Naturelle
- Ouverte
- Sincère
- Sociable
- Sûre d'elle-même
- Sympathique

9. Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord ou en accord avec les énoncés suivants? Les Québécois qui s'expriment en français soigné...

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Parlent comme des Français.				
b) Disent « ch'suis » ou « je suis », car les deux sont corrects.				
c) Emploient des québécoismes comme « mitaines » et « tuque ».				
d) Articulent chaque syllabe comme dans « Je te comprends ».				
e) Disent « quat' filles » ou « quatre filles », car les deux sont corrects.				
f) Disent « ça m'achale » ou « ça m'énerve », car les deux peuvent être corrects selon la situation de communication.				
g) Prononcent tous les « ne... pas ».				
h) Parlent sans aucun accent.				

10. Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord ou en accord avec chacune des phrases suivantes?

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Le français québécois est une belle langue.				
b) L'avenir de la langue française au Québec est assuré.				
c) Au Québec, on parle un meilleur français aujourd'hui qu'il y a 40 ans.				
d) La qualité du français parlé au Québec est meilleure que ce qu'on en dit dans les médias.				
e) La qualité du français parlé au Québec est un grave problème.				
f) L'avenir de la langue française au Québec dépend de la capacité de tous les Québécois à s'exprimer en français soigné.				

11. À votre avis, quel personnage public, décédé ou vivant, a le plus contribué ou contribue le plus à la qualité de la langue parlée au Québec?

12. Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord ou en accord avec chacune des phrases suivantes?

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Il n'est pas nécessaire que tous les Québécois sachent passer avec aisance du français oral familier au français soigné, car cela dépend de ce qu'ils font dans la vie.				
b) Au Québec, il est plus important pour un francophone d'apprendre l'anglais que de perfectionner son français.				
c) Tous les Québécois devraient apprendre à communiquer oralement pour se réaliser pleinement sur les plans personnel, social et professionnel.				
d) Dans l'exercice de leurs fonctions, les gens devraient toujours commencer par vouvoyer les adultes auxquels ils s'adressent.				

LA LANGUE ET VOUS

13. Comment évaluez-vous votre maîtrise du français et de l'anglais?

	Très faible	Faible	Passable	Bonne	Très bonne	Excellente
a) Écrire en français						
b) Parler en français						
c) Comprendre l'anglais oral et écrit						
d) S'exprimer en anglais oral et écrit						

14. Dans quelle mesure vous identifiez-vous comme :

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
a) Anglophone				
b) Canadienne				
c) Canadienne-française				
d) Citoyenne du monde				
e) Francophone				
f) Nord-américaine				
g) Québécoise				
h) Québécoise de souche				

15. Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord ou en accord avec chacune des phrases suivantes?

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Je pourrais envisager de vivre dans un pays non francophone.				
b) Si j'avais des enfants, je crois qu'il serait plus utile pour eux de fréquenter l'école anglaise que l'école française.				

16. Y a-t-il des situations où vous surveillez votre français?

Non, car j'estime que je parle toujours un bon français.

Oui, par exemple dans les situations suivantes :

17. Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord ou en accord avec chacune des phrases suivantes?

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Quand je fais un exposé dans mes cours universitaires, je me sens à l'aise de parler un français soigné devant les autres étudiantes.				
b) Le français est une langue compliquée. C'est pour cela que je ferai toujours des erreurs en parlant.				
c) J'hésite à corriger les autres étudiantes quand elles font des erreurs de français parce que la plupart n'aiment pas cela.				
d) Quand je fais très attention, je parle un français sans faute.				
e) Je cherche constamment à améliorer mon expression orale pour être en mesure de m'exprimer spontanément en français soigné quand la situation l'exige.				
f) Quand je fais un exposé, je fais des erreurs même si je connais les règles. On dirait que je ne m'entends pas parler.				

18. La plupart des gens n'aiment pas se faire reprendre quand ils font une faute de français. Cochez la phrase qui correspond le mieux à votre point de vue.

- Cela ne me dérange pas du tout qu'on me reprenne.
- Cela me dérange un peu qu'on me reprenne.
- Cela me dérange pas mal qu'on me reprenne.
- Cela me convient très bien qu'on me reprenne.

19. Quels sont vos **trois** principaux points forts en français oral soigné?

1. _____
2. _____
3. _____

20. Quels sont vos **trois** principaux points à améliorer en français oral soigné?

1. _____
2. _____
3. _____

21. Dans la liste ci-dessous, cochez **toutes les phrases** qui correspondent à votre point de vue. J'aimerais corriger mes erreurs en français oral...

- mais je n'arrive pas à les corriger malgré mes efforts.
- mais cela ne fait pas partie de mes priorités compte tenu de tout ce que j'ai à faire pour mes études.
- mais je n'ai pas réfléchi à la manière de m'y prendre.
- mais je ne sais pas comment m'y prendre.
- Pour y arriver, j'ai fait ou je vais faire ce qui suit :

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

22. Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord ou en accord avec chacune des phrases suivantes?

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Parler un français proche de celui des élèves peut aider, à certains moments, à se rapprocher d'eux et à créer un climat de complicité.				
b) En parlant un français soigné avec leurs élèves, les enseignants québécois jouent un rôle déterminant pour la préservation de la culture québécoise.				
c) La formation que j'ai reçue jusqu'à présent me permet d'être un modèle linguistique pour mes élèves, car je suis capable de m'exprimer en tout temps en français soigné devant eux.				

23. Voici quatre objectifs qu'on poursuit en didactique de l'oral. Mettez-les en **ordre d'importance** en leur attribuant le chiffre 1, 2, 3 ou 4, selon votre vision personnelle de la didactique de l'oral. Le chiffre 1 représente l'objectif le plus important selon vous et le chiffre 4, le moins important.

L'enseignement de l'oral vise à aider les élèves à mieux apprendre le français écrit et les autres matières.	
L'enseignement de l'oral vise à aider les élèves à mieux réfléchir à leurs apprentissages.	
L'enseignement de l'oral vise à aider les élèves à mieux communiquer.	
L'enseignement de l'oral vise à aider les élèves à mieux maîtriser le français soigné.	

24. À votre avis, quelles sont les **trois** principales erreurs qu'il faudrait corriger chez les élèves?

1. _____
2. _____
3. _____

25. Nommez **trois activités** que vous aimeriez organiser pour enseigner l'oral à vos élèves.

1. _____
2. _____
3. _____

26. Nommez **trois sujets**, liés à vos intérêts personnels ou encore aux compétences, aux disciplines ou aux domaines généraux de formation du programme de l'école québécoise, dont vous pourriez traiter avec vos élèves dans des activités orales.

1. _____
2. _____
3. _____

27. Quelles sont vos trois principales attentes par rapport au cours *DID2202 – Didactique de l'oral*?

1. _____
2. _____
3. _____

VOS COMMENTAIRES

28. Y a-t-il d'autres sujets sur lesquels vous aimeriez attirer mon attention étant donné que j'essaie, par ce questionnaire, de mieux connaître vos besoins, intérêts et attentes à l'égard de votre formation en communication orale et en didactique de l'oral?

QUELQUES RENSEIGNEMENTS

29. Où êtes-vous née?

- Au Québec
- Au Canada (hors Québec)
- À l'étranger. Dans quel pays? _____

En quelle année êtes-vous arrivée au Québec? _____

30. Où votre mère est-elle née?

- Au Québec
- Au Canada (hors Québec)
- À l'étranger. Dans quel pays? _____

31. Où votre père est-il né?

- Au Québec
- Au Canada (hors Québec)
- À l'étranger. Dans quel pays? _____

32. Quelle est votre langue maternelle (la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore)?

- Français
- Anglais
- Autre : _____ (Précisez)

33. Dans quel(s) domaine(s) avez-vous étudié au cégep (ou dans un établissement d'enseignement équivalent)?

- Sciences de la nature
- Sciences humaines (tous les profils)
- Arts et lettres
- Musique
- Danse
- Arts plastiques
- Sciences, lettres et arts
- Histoire et civilisation
- Techniques biologiques
- Techniques physiques
- Techniques humaines
 - Techniques policières
 - Techniques d'intervention en délinquance
 - Techniques d'éducation à l'enfance
 - Techniques d'éducation spécialisée
 - Techniques de travail social
 - Techniques d'intervention en loisir
 - Autre. Précisez _____
- Techniques administratives
- Techniques artistiques
 - Techniques professionnelles de musique et chanson
 - Théâtre-production
 - Interprétation théâtrale
 - Arts du cirque
 - Techniques de production et de postproduction télévisuelles
 - Techniques de communication dans les médias
 - Autre. Précisez _____
- Autre. Précisez _____

34. Avez-vous fait d'autres études universitaires, que vous les ayez terminées ou non?

- Oui. Précisez dans quel(s) domaine(s) _____
- Non.

35. Avez-vous suivi l'atelier de français oral du Centre de formation initiale des maîtres (CFIM) de l'Université de Montréal?

- Oui.
- Non.

SECTION SUR LA CULTURE

Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse à ce sondage. En effet, chaque personne élabore sa propre culture et son propre point de vue sur la culture. D'ailleurs, ce sondage ne porte que sur certains aspects de celle-ci. Sentez-vous donc bien à l'aise de me faire connaître quelles sont **vos** activités culturelles et **vos** points de vue sur la culture.

VOS LOISIRS, SORTIES ET INTÉRÊTS CULTURELS

1. À quelle fréquence faites-vous les activités suivantes?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
a) Regarder des émissions de télévision				
b) Écouter de la musique ou des chansons (à la radio, sur cassette, CD ou DVD, téléchargées, ou encore dans une salle de spectacle ou un bar, lors d'un festival, etc.)				
c) Regarder des films (présentés au cinéma, à la télévision, ou encore loués, téléchargés, etc.)				
d) Lire des livres (en excluant les livres requis pour vos études)				
e) Lire des journaux				
f) Lire des revues ou des magazines				
g) Consulter des sites Internet (en excluant les sites consultés pour vos études)				

2. Au cours des **12 derniers mois**, avez-vous visité...

	Non	1 fois	2-3 fois	4 fois et plus
a) Une exposition, une galerie ou un musée consacré à l'art (dessin, peinture, sculpture, photographie, architecture, etc.)				
b) Une librairie ou une bibliothèque (en excluant les visites requises pour vos études)				
c) Une exposition ou un musée consacré aux sciences et aux technologies				
d) Une exposition ou un musée consacré à la civilisation, à l'histoire ou à un groupe ethnique, ou encore au Québec				

3. Au cours des **12 derniers mois**, avez-vous assisté à...

	Non	1 fois	2-3 fois	4 fois et plus
a) Un spectacle de musique ou de chanson populaire (tous les genres : rock, jazz, chansonnier, nouvel âge, rap, country, comédie musicale, musique du monde, etc.)				
b) Un spectacle de musique classique (y compris l'opéra, l'opérette, le chant choral)				
c) Un spectacle d'humour (y compris le monologue, l'imitation et le conte)				
d) Une lecture publique de textes littéraires (poésie ou autre)				
e) Une pièce de théâtre (saison régulière, théâtre d'été, improvisation théâtrale, théâtre pour enfants, etc.)				
f) Un spectacle de ballet ou de danse classique				
g) Un spectacle de danse contemporaine ou de ballet-jazz				
h) Un spectacle de cirque				
i) Une activité organisée par un groupe ethnique (événement, spectacle, fête, festival, etc.)				
j) Une conférence sur la musique, l'opéra, le théâtre, la littérature ou l'histoire				

4. À quelle fréquence regardez-vous à la télévision les genres d'émission suivants?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
a) Dessins animés ou films d'animation				
b) Documentaires				
c) Humour ou sketches				
d) Jeux ou jeux-questionnaires				
e) Nouvelles ou affaires publiques				
f) Spectacles de théâtre et de danse ou concerts				
g) Sports				
h) Téléromans ou miniséries				
i) Variétés, magazines télévisés, « talk-shows »				

5. Parmi **toutes les émissions de télévision** que vous avez déjà regardées, nommez-en **1, 2 ou 3**, diffusées en **français**, qui vous ont particulièrement plu. (Vous pouvez donner un titre approximatif.)

1. _____
2. _____
3. _____

6. Nommez les **trois genres de musique ou de chanson** que vous écoutez le plus souvent :

1. _____
2. _____
3. _____

7. Parmi **toutes les chansons** que vous connaissez, nommez-en **1, 2 ou 3**, écrites en **français**, dont vous aimez particulièrement les paroles. (Vous pouvez donner un titre approximatif ou quelques mots de la chanson ou encore le nom de l'artiste.)

1. _____
2. _____
3. _____

8. Parmi **tous les films** que vous avez vus, nommez-en **1, 2 ou 3**, tournés en **français** (non traduits), qui vous ont particulièrement plu. (Vous pouvez donner un titre approximatif.)

1. _____
2. _____
3. _____

9. Parmi **toutes les pièces de théâtre** que vous avez vues, nommez-en **1, 2 ou 3**, jouées en **français**, qui vous ont particulièrement plu. (Vous pouvez donner un titre approximatif ou le nom de l'auteur).

1. _____
2. _____
3. _____

10. Au cours des **12 derniers mois**, environ combien de **livres** avez-vous lus (en excluant les livres requis pour vos études)?

- Aucun
- De 1 à 5
- De 6 à 9
- De 10 à 19
- 20 et plus

11. Nommez les **trois genres** de livres que vous lisez le plus souvent. (Soyez précise : si vous lisez des romans par exemple, indiquez de quel genre de roman il s'agit.)

1. _____
2. _____
3. _____

12. Parmi **tous les livres** que vous avez lus, nommez-en **1, 2 ou 3**, écrits en **français** (non traduits), qui vous ont particulièrement plu. (Vous pouvez donner un titre approximatif ou le nom de l'auteur).

1. _____
2. _____
3. _____

13. À quelle fréquence pratiquez-vous les activités suivantes, en amatrice ou en professionnelle, ou encore dans le cadre de votre travail?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
a) S'adonner à l'écriture ou à la création littéraire (roman, nouvelle, conte, poème, chanson, théâtre, journal personnel, etc.)				
b) Pratiquer le chant (en solo, dans une chorale ou autre)				
c) Faire du théâtre, de l'improvisation théâtrale ou du théâtre pour enfants				
d) Présenter un spectacle ou faire de l'animation à titre d'humoriste, de monologuiste, d'imitatrice, de conteuse, etc.				
e) Réciter des poèmes ou lire des histoires à voix haute devant un auditoire				
f) Participer à la production d'un film, d'une émission de radio ou de télévision (en milieu scolaire, communautaire, professionnel, etc.)				
g) Participer à la production d'un site Web, d'un blogue, d'un cybermagazine, d'une émission de baladodiffusion (<i>podcast</i>), etc. (en excluant les travaux faits dans le cadre de vos études)				

14. Avez-vous déjà participé à un concours scolaire, à un concours amateur ou encore à un concours professionnel dans les domaines suivants?

	Non	Oui
a) Écriture ou création littéraire (roman, nouvelle, conte, poème, chanson, théâtre, journal personnel, etc.)		
b) Chant (en solo, dans une chorale ou autre)		
c) Interprétation théâtrale		
d) Art oratoire		
e) Humour, monologue, imitation, etc.		
f) Récitation de poèmes ou lecture de contes ou de fables, etc.		
g) Production en cinéma, radio ou télévision		
h) Production Internet		

15. Vous êtes-vous déjà perfectionnée, seule ou en suivant des cours (privés, à l'école, dans un service de loisirs ou ailleurs), dans les domaines suivants?

	Non	Oui
a) En art oratoire, diction ou pose de voix		
b) En art d'interprétation (théâtre, chant, monologue, humour, conte, etc.)		
c) En latin ou en grec		
d) En suivant l'atelier d'expression orale au CFIM (Centre de formation initiale des maîtres de l'Université de Montréal)		
e) Dans une langue étrangère (comme l'espagnol, l'allemand, etc.).		
f) Précisez :		

16. À quelle fréquence vous informez-vous sur les sujets suivants (par exemple en lisant, en écoutant des émissions de radio ou de télévision, en naviguant dans Internet ou en assistant à des conférences)?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
a) Actualité internationale				
b) Actualité locale ou nationale				
c) Culture québécoise (valeurs, coutumes, histoire, etc.)				
d) Culture d'autres groupes ethniques (valeurs, coutumes, histoire, etc.)				
e) Économie				
f) Environnement				
g) Géographie				
h) Histoire (en général)				
i) Philosophie, religion, spiritualité				
j) Politique				
k) Psychologie				
l) Santé				
m) Sciences et technologies				
n) Sociologie				
o) Sport et plein air				

17. Avez-vous déjà eu l'occasion de faire des voyages à l'extérieur du Québec?

Oui, j'ai voyagé dans les provinces ou les pays suivants :

Non, je n'en ai pas encore eu l'occasion.

18. Si vous n'étiez pas limitée par le temps ni par l'argent, quelles seraient vos **trois** activités culturelles préférées? Nommez-en **1, 2 ou 3**.

1. _____

2. _____

3. _____

19. De façon générale, accomplissez-vous les activités suivantes en français ou en anglais? Si vous ne pratiquez pas du tout l'activité, cochez *Ne s'applique pas à moi*.

	Seulement en anglais	Surtout en anglais	Autant en français qu'en anglais	Surtout en français	Seulement en français	Ne s'applique pas à moi
a) Regarder la télévision						
b) Écouter la radio						
c) Regarder des films						
d) Écouter des chansons						
e) Lire des livres (en excluant les livres requis pour vos études)						
f) Lire des journaux						
g) Lire des revues ou magazines						
h) Assister à des spectacles						
i) Consulter des sites Internet (en excluant les sites consultés pour vos études)						

L'ENSEIGNEMENT ET LA CULTURE

20. Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec chacune des phrases suivantes?

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) Il est indispensable d'avoir de la culture pour se réaliser comme individu sur les plans personnel, social et professionnel.				
b) Il est indispensable que tous les Québécois possèdent une culture classique (arts, littérature, histoire), indépendamment de ce qu'ils font dans la vie.				

21. Pour enseigner le français oral, on peut recourir à ses connaissances culturelles, qui varient en fonction de l'expérience personnelle et de la formation reçue. Connaissez-vous les domaines suivants?

	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Très bien
a) Chanson québécoise				
b) Cinéma québécois				
c) Culture d'un ou de plusieurs groupes ethniques				
d) Histoire de la langue française au Québec				
e) Littérature québécoise pour la jeunesse				
f) Littérature québécoise pour les adultes (romans ou nouvelles)				
g) Poésie québécoise				
h) Théâtre québécois				
i) Tradition orale québécoise (conte, légende, chanson, etc.)				

22. Dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec chacune des phrases suivantes?

	En complet désaccord	En désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
a) J'ai une bonne culture sur laquelle je peux m'appuyer pour enseigner l'oral (littérature, poésie, théâtre, chanson, cinéma ou traditions orales, etc.)				
b) Comme future enseignante, je suis stressée à l'idée de ne pas connaître assez bien la culture québécoise et francophone, traditionnelle, populaire et classique, pour la transmettre à mes élèves.				

23. Classez ces définitions de la culture en leur attribuant le chiffre 1, 2, 3 ou 4, le chiffre 1 représentant la définition qui correspond le mieux, selon vous, à la dimension culturelle qu'il faut prendre en compte dans la formation des élèves.

	Inscrivez 1, 2, 3 ou 4
Ensemble des valeurs, des coutumes et des pratiques d'un peuple, d'un groupe ethnique ou d'une nation.	
Ensemble des éléments de la vie quotidienne qui permettent aux membres d'une collectivité de s'identifier à celle-ci.	
Ensemble des idées et des productions qui appartiennent à l'humanité et qui en constituent le patrimoine, les racines et l'héritage construits au fil des siècles.	
Ensemble de connaissances générales et de capacités cognitives supérieures (capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation).	

24. Classez ces définitions d'une personne cultivée en leur attribuant le chiffre 1, 2, 3 ou 4, le chiffre 1 représentant la définition qui correspond le mieux, selon vous, à la dimension culturelle qu'il faut prendre en compte dans la formation des élèves.

	Inscrivez 1, 2, 3 ou 4
Une personne cultivée se questionne sur elle-même, s'observe, tente de se comprendre.	
Une personne cultivée enrichit sa connaissance du monde en gardant sa curiosité et son attention éveillées.	
Une personne cultivée remet en question ce qui l'entoure, pose un regard critique sur le monde et ne tient rien pour acquis.	
Une personne cultivée établit des liens entre des concepts, des idées, des faits, des événements, des œuvres, etc., et les met en perspective, en contexte.	

25. Classez ces façons d'intégrer la culture dans la formation à l'oral en leur attribuant le chiffre 1, 2, 3 ou 4, le chiffre 1 représentant la façon qui vous semble la plus appropriée.

	Inscrivez 1, 2, 3 ou 4
Accorder une plus grande place à l'enseignement du français oral puisque la langue est elle-même porteuse de culture.	
Étudier des œuvres littéraires d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, qui comportent une dimension orale (théâtre, poésie, conte, chanson, etc.).	
Explorer des éléments culturels signifiants qui font partie de l'univers familier des élèves ou de la culture générale, tout en développant leurs compétences en communication et en français oral.	
Enseigner le français oral en le situant dans l'histoire de l'humanité et des langues, en particulier l'histoire du Québec et de la langue française au Québec.	

26. Classez ces approches culturelles de la formation des élèves en leur attribuant le chiffre 1, 2, 3 ou 4, le chiffre 1 représentant l'approche qui vous semble la plus appropriée.

	Inscrivez 1, 2, 3 ou 4
Organiser des activités d'apprentissage basées sur des produits culturels que les élèves connaissent bien, comme leurs émissions de télévision, chansons ou films préférés, afin de susciter leur intérêt et leur attention.	
Créer des situations où les élèves éprouveront du plaisir à apprendre afin qu'ils construisent un rapport positif à l'apprentissage, au savoir et à la culture.	
Faire découvrir les grandes œuvres littéraires aux élèves afin qu'ils développent leur goût, leur regard critique et la capacité à s'interroger sur eux-mêmes, les autres et le monde.	
Donner aux élèves l'occasion de s'exprimer et d'échanger sur leurs origines culturelles afin qu'ils comprennent mieux leur propre culture, celle des autres, ainsi que leurs ressemblances et leurs différences.	

27. Nommez **trois** activités que vous pourriez organiser pour enseigner l'oral à vos élèves en y intégrant des éléments culturels que vous connaissez bien.

1. _____

2. _____

3. _____

28. Dans la liste ci-dessous, cochez les **trois** thèmes culturels que vous aimeriez le plus étudier en didactique de l'oral.

- Histoire et évolution de la langue parlée au Québec
- Histoire des sociétés orales
- Histoire de la didactique du français oral
- Œuvres classiques en français à exploiter en didactique de l'oral
- Œuvres du patrimoine québécois à exploiter en didactique de l'oral (mythes, légendes, contes, fables, etc.)
- Œuvres populaires en français à exploiter en didactique de l'oral
- Origine étymologique des québécismes
- Autres thèmes liés à la culture ou à l'histoire de l'oral. Précisez :

Annexe 4. Formulaire de consentement

Mise à l'essai du questionnaire

Recherche sur les compétences initiales des futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de la culture et de la communication orale

Objectif. La recherche a pour but de dresser le portrait de futurs maîtres au préscolaire et au primaire au sujet d'aspects cognitifs, affectifs, sociaux et métacognitifs de leurs compétences à l'égard de la culture et de la communication orale et ce, avant leur formation à l'oral.

Tâche. Afin de participer à la mise à l'essai du questionnaire de cette recherche, je comprends que je dois répondre à une version préliminaire du questionnaire écrit et à une entrevue orale portant sur mes commentaires au sujet du questionnaire.

Avantage. Je comprends que l'avantage consiste à participer à la mise à l'essai d'un questionnaire servant à une recherche sur les compétences des futurs enseignant(e)s en matière de culture et de communication orale et ce, dans le respect de la confidentialité.

Risque ou inconvénient. Je comprends qu'il n'y a aucun risque ni inconvénient, car il m'a été expliqué que ma participation à cette recherche ne comporte aucune incidence sur mes résultats scolaires.

Confidentialité. Je comprends que les questionnaires ne sont pas identifiés et que seule la responsable de la recherche aura la liste des étudiants ayant participé à la mise à l'essai.

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 avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Responsable de la recherche. Cette recherche est réalisée par Martine Mottet, étudiante au doctorat en didactique du français, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Signature du (de la) participant(e)

Date

Signature de la responsable de la recherche

Date

Questionnaire sur l'oral, la culture et leurs interrelations

Recherche sur les besoins de formation, intérêts et attentes des futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard de la communication orale, de la didactique de l'oral et de la culture

Objectif. La recherche a pour but de dresser un portrait de futurs maîtres au préscolaire et au primaire au sujet d'aspects cognitifs, affectifs, sociaux et métacognitifs de leurs compétences à l'égard de la culture et de la communication orale et ce, avant leur formation à l'oral.

Tâche. Afin de participer à la réalisation de l'objectif de cette recherche, je comprends que je dois répondre à un questionnaire écrit.

Avantage. Je comprends que l'avantage consiste à participer à une recherche sur les besoins de formation, intérêts et attentes des futurs enseignants en matière de communication orale et de didactique de l'oral et ce, dans le respect de la confidentialité.

Risque ou inconvénient. Je comprends qu'il n'y a ni risque ni inconvénient, car il m'a été expliqué que ma participation à cette recherche ne comporte aucune incidence sur mes résultats scolaires.

Confidentialité. Je comprends que chaque questionnaire est numéroté, que seule la responsable de la recherche aura la liste des étudiantes et saura le numéro qui leur aura été attribué et qu'elle seule prendra connaissance des renseignements que j'aurai donnés. Je comprends aussi qu'elle conservera la liste des étudiantes pour m'inviter éventuellement à participer à un groupe de discussion, participation que je pourrai librement accepter ou refuser et ce, sans préjudice.

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 avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Responsable de la recherche. Cette recherche est réalisée par Martine Mottet, étudiante au doctorat en didactique du français, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Signez ici!

Signature de la participante

Date

Signature de la responsable de la recherche

Date

Remarque. – Nous avons choisi d'utiliser le féminin dans le questionnaire étant donné que la majorité des futurs maîtres sont des femmes.

Annexe 5. Source des questions

Pour les questions indiquées, nous nous sommes inspirée des instruments mis au point par d'autres chercheurs. Aucune question n'a été reprise telle quelle; toutes ont fait l'objet d'une adaptation plus ou moins importante.

	Questions
Questionnaire de la recherche de Noël-Gaudreault, Gervais et Mottet (2005) sur l'oral	O7, O8a,b,d,g, O12d, O16, O17a, O19, O20, O24
Questionnaire de la thèse doctorale de Laur sur les perceptions linguistiques à Montréal (2001)	O3a, c, O8, O14
Sondage du Conseil de la langue française sur les jeunes et la langue (Locher et Québec (Province). Conseil de la langue française, 1993)	O10b, O15a, b
Sondages du Ministère de la culture et des communications du Québec sur les pratiques culturelles des Québécois (Garon, 2005; Garon <i>et al.</i> , 2004)	C1, C2, C3, C4, C10,
Questionnaire de Saint-Jacques, Lessard, Chené et Riopel (2002) sur les représentations des enseignants du primaire à l'égard de la dimension culturelle du programme	C23, C24, C25

Annexe 6. Description opératoire des deux compétences fondamentales

Nous présentons dans cette annexe les deux compétences fondamentales du référentiel de compétences du ministère de l'Éducation du Québec (2001a), qui portent sur la culture et sur la communication. Dans un premier temps, nous reproduisons le texte officiel, c'est-à-dire l'énoncé de la compétence, la liste de ses composantes et le niveau de maîtrise requis à la fin de la formation initiale.

Soulignons que, pour la compétence portant sur la communication orale, nous avons ajouté des composantes qui nous semblaient essentielles, alors qu'elles ne figuraient pas dans le document ministériel.

Nous proposons ensuite, sous forme de tableaux des objectifs d'apprentissage visés et des objets d'étude prévus, la description opératoire que nous avons élaborée pour chacune des composantes. Pour la rédaction des objectifs d'apprentissage, nous nous sommes appuyée sur le texte décrivant les compétences dans le référentiel ministériel (2001a), auxquels nous avons ajouté les objectifs qu'il manquait, à notre avis. Pour le choix des objets d'étude, nous nous sommes fondée sur les sources indiquées dans l'annexe intitulée *Liste des objets d'étude en didactique de l'oral dans une approche culturelle*.

Compétence culturelle

La première compétence du référentiel porte sur la culture. La compétence et ses composantes sont tirées du document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* :

« Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

1. Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
2. Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.
3. Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.
4. Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.
5. Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;
- de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites;
- de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;
- de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves. » (Ministère de l'Éducation, 2001a : 137)

1. Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Effectuer une transposition didactique, en savoirs scolaires, des savoirs savants sur la communication orale	Nature de l'oral Étude de l'oral Acquisition du langage
Relier l'enseignement de la communication orale aux autres dimensions du programme de formation	Variation linguistique Français oral québécois : variantes familières et soignées (normes); codes sociaux
Situer l'enseignement de la communication orale par rapport aux différents cycles du programme de formation	Histoire de l'oral, de la langue française et de la langue française au Québec Sociolinguistique : identité, conscience, attitude et pratiques linguistiques Communication orale : modèles, composantes, productions du locuteur et de l'auditeur; intentions de communication; métalinguistique Acceptions du concept de culture : culture première, culture seconde, culture comme idéal de l'esprit cultivé, culture comme rapport au savoir Individu, société et culture : origine et identité culturelle; différence culturelle et ouverture à l'autre Cultures québécoise, francophone et mondiale : sociétés Liens entre oral et culture Épistémologie de la didactique de l'oral Objectifs de la didactique de l'oral Programme de formation Approches de la didactique de l'oral : approche culturelle, méthodes d'enseignement Appréciation de l'oral et de la culture à dimension orale Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation; didactique Stratégies métacognitives

2. Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Apprécier le français oral québécois et la norme dans leur contexte historique, social, culturel et politique	Variation linguistique Histoire de l'oral, de la langue française et de la langue française au Québec
Apprécier la didactique de l'oral dans son contexte historique, social, culturel et politique	Français oral québécois : variantes familières et soignées (norme); codes sociaux
Évaluer le programme de formation du français oral et ses effets sur les élèves	Sociolinguistique : identité, conscience et attitude linguistiques
Reconnaître la contribution d'autres disciplines au développement des élèves	Communication orale : modèles, composantes, productions du locuteur et de l'auditeur; intentions de communication; métalinguistique
	Individu, société et culture : origine et identité culturelle
	Culture québécoise : société et production culturelle
	Liens entre oral et culture
	Épistémologie de la didactique de l'oral : histoire au Québec et ailleurs dans le monde, courants de pensée
	Objectifs de la didactique de l'oral
	Rôles de l'enseignant et de l'école : modèle et médiateur linguistique et culturel; enjeux
	Programme de formation
	Approches de la didactique de l'oral : approche culturelle; méthodes d'enseignement
	Situations de communication orale à enseigner
	Évaluation de l'enseignement de l'oral
	Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation
	Stratégies métacognitives

3. Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Cerner la culture première et la culture seconde des élèves, ainsi que leurs rapports aux objets de culture prévus dans le programme de formation	Acceptions du concept de culture : culture première, culture seconde, culture comme idéal de l'esprit cultivé, culture comme rapport au savoir
Mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves d'objectiver :	Sociolinguistique : identité, conscience et attitude linguistiques
1. leur culture première	Individu, société et culture : origine et identité culturelle
2. les objets courants de consommation culturelle	Pratiques culturelles : environnement culturel, pratiques culturelles passives et actives
3. leurs rapports aux objets de culture prévus dans le programme de formation	Caractéristiques des élèves : caractéristiques linguistiques et sociales, cultures première et seconde, rapports au savoir, procédés d'acculturation
Mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves de découvrir et d'apprécier les objets de culture prévus dans le programme de formation	Cultures québécoise, francophone et mondiale : sociétés et production culturelle
Mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves de valoriser la culture, ainsi que de développer de l'intérêt et une attitude positive à l'égard de celle-ci	Programme de formation
	Approches de la didactique de l'oral : approche culturelle et méthodes d'enseignement
	Appréciation de l'oral et de la culture à dimension orale
	Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation; communication orale; didactique; pédagogie
	Stratégies métacognitives

4. Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Favoriser l'expression de soi des élèves	Sociolinguistique : identité, conscience et attitude linguistiques
Favoriser l'ouverture à l'autre, à son point de vue, à sa différence linguistique, sociale et culturelle	Individu, société et culture : origine et identité culturelle, différence culturelle et ouverture à l'autre
Favoriser l'identification des ressemblances, ainsi que l'analyse et la résolution des incompréhensions ou conflits linguistiques, sociaux et culturels	Communication orale : modèles, composantes, productions du locuteur et de l'auditeur, intentions de communication
Favoriser l'adoption d'un regard critique sur les idées	Situations de communication orale à enseigner
Favoriser l'appréciation de la richesse de la différence	Approches de la didactique de l'oral : approche culturelle et méthodes d'enseignement
Favoriser la création de liens par les élèves entre les situations vécues en classe et des situations de leur vie quotidienne et de la vie en société	Caractéristiques des élèves Gestion de classe dans un contexte de diversité linguistique et culturelle Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation; communication orale; didactique; pédagogie Stratégies métacognitives

5. Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social

Éléments de compétence	Objets d'étude
Objectiver ses origines, son cheminement et les influences qui marquent son identité et ses pratiques linguistiques et culturelles	Sociolinguistique : Identité, conscience, attitude et pratiques linguistiques Individu, société et culture : origine et identité culturelle
Objectiver sa propre culture, ses possibilités et limites	Pratiques culturelles : environnement culturel, pratiques passives et actives
Chercher à enrichir sa culture et ses pratiques culturelles ²⁷	Cultures québécoise, francophone et mondiales : sociétés et productions culturelles
Reconnaître les enjeux sociaux, politiques, économiques et organisationnels dans son rôle et son comportement à l'égard des élèves	Liens entre oral et culture Rôles de l'enseignant et de l'école : modèle linguistique et culturel, médiateur linguistique et culturel, enjeux
Situer les courants de pensée en didactique et en pédagogie dans leur contexte social, culturel, politique et économique	Épistémologie de la didactique de l'oral Histoire de la langue française au Québec Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation Stratégies métacognitives

²⁷ Voir, dans la compétence en communication, la composante *Apprécier la communication orale et les œuvres culturelles à dimension orale*.

Compétence en communication orale

La deuxième compétence du référentiel porte sur la communication. La compétence et ses composantes sont tirées du document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* :

« 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.

1. Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.
2. Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.
3. Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.
4. Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.
5. Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.
6. Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone;
- de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement. » (Ministère de l'Éducation, 2001a : 139)

Nous ne traiterons pas ici de l'écrit, c'est-à-dire de la composante n° 2 et du écrit des composantes n° 5 et 6. Nous estimons par ailleurs que trois autres composantes sont indispensables à l'atteinte de la compétence. Nous les formulons comme suit :

7. Communiquer efficacement pour soutenir les apprentissages des élèves.
8. Apprécier la communication orale et les œuvres culturelles à dimension orale.

1. Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.

Et

4. Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.²⁸

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Évaluer la situation de communication	Variation linguistique
Adapter son registre de langue, son vocabulaire, la syntaxe de ses énoncés et la structure de son discours	Français oral québécois : variations familières et soignées (norme); codes sociaux Communication orale : modèles, composantes, productions du locuteur et de l'auditeur (composantes linguistiques, discursives et communicatives; dispositions à l'égard de la situation de communication); intentions de communication
Se conformer aux conventions linguistiques, sociales et culturelles de la communication orale	Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation; communication orale Stratégies métacognitives

²⁸ Nous avons choisi de traiter ces deux composantes simultanément pour plus de commodité, car nous estimons qu'elles renvoient toutes deux à une expression orale de qualité en français oral standard.

3. Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Structurer sa pensée quant à ses pratiques et à leurs fondements	Communication orale : modèles, composantes, productions du locuteur (composantes linguistiques, discursives et communicatives; disposition à l'égard de la situation de communication) et productions de l'auditeur; intentions de communication
Expliciter ses pratiques	Situations de communication orale : exposé, débat
Mettre en évidence les valeurs et visées qui fondent ses pratiques	Épistémologie de la didactique de l'oral
Appuyer son point de vue sur des écrits professionnels ou scientifiques	Objectifs de la didactique de l'oral
Favoriser les échanges en suscitant l'adoption d'un vocabulaire et de points de référence communs aux membres du groupe	Rôles de l'enseignant et de l'école
	Caractéristiques des élèves
	Programme de formation
	Approches de la didactique de l'oral
	Ressources imprimées, audiovisuelles et numériques en oral
	Évaluation de l'enseignement de l'oral
	Méthodes et stratégies cognitives pour l'analyse, la synthèse et l'évaluation
	Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation; communication orale
	Stratégies métacognitives

5. Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Reconnaître les forces et faiblesses des productions orales des élèves	Nature de l'oral : particularités de l'oral; relations entre l'oral et l'écrit
Déterminer la nature et la source des erreurs et lacunes	Acquisition du langage Variation linguistique
Transmettre l'évaluation	Français oral québécois : variations familières et soignées (norme); codes sociaux
Proposer une stratégie de remédiation	Sociolinguistique : identité, conscience, attitude et pratiques linguistiques
Favoriser le développement de capacités métalinguistiques	Communication orale : modèles et composantes de la communication orale; productions du locuteur et de l'auditeur; intentions de communication; métalinguistique
	Objectifs de la didactique de l'oral
	Rôles de l'enseignant et de l'école : modèle linguistique
	Caractéristiques des élèves
	Programme de formation
	Approches de la didactique de l'oral : approche culturelle et méthodes d'enseignement
	Situations de communication orale à enseigner
	Évaluation de l'oral : objets d'évaluation, approche, ressources techniques
	Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation; communication orale; didactique; pédagogie
	Stratégies métacognitives

6. Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Évaluer sa communication orale comme locuteur et comme auditeur	Nature de l'oral : particularités de l'oral; relations entre l'oral et l'écrit
Se donner un plan d'action pour améliorer sa communication orale.	Variation linguistique Français oral québécois : variantes familières et soignées (norme); codes sociaux
Mettre en œuvre son plan d'action	Sociolinguistique : identité, conscience, attitude et pratiques linguistiques
Évaluer la mise en œuvre de son plan d'action	Modèles et composantes de la communication orale Productions du locuteur (composantes linguistiques, discursives, communicatives et dispositions à l'égard de la situation de communication); productions de l'auditeur; intentions de communication (types de discours) Métalinguistique Rôles de l'enseignant et de l'école : modèle et médiateur linguistique; enjeux Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation; communication orale Stratégies métacognitives

7. Communiquer efficacement pour soutenir les apprentissages des élèves.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Préparer son intervention Intervenir oralement auprès des élèves Interpréter les productions des élèves comme locuteurs et comme auditeurs Accompagner son discours de matériel imprimé, audiovisuel ou électronique	Français oral québécois : variations familières et soignées (norme) Sociolinguistique : identité, conscience, attitudes et pratiques linguistiques Modèles et composantes de la communication orale Productions du locuteur (composantes linguistiques, discursives, communicatives et dispositions à l'égard de la situation de communication); productions de l'auditeur; intentions de communication (types de discours) Métalinguistique Rôles de l'enseignant et de l'école : modèle et médiateur linguistique Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation; communication orale; didactique; pédagogie Stratégies métacognitives

8. Apprécier la communication orale et les œuvres culturelles à dimension orale.

Objectifs d'apprentissage	Objets d'étude
Identifier les œuvres, lieux, médias et événements culturels liés à l'oral	Nature de l'oral : particularités de l'oral et relations entre l'oral et l'écrit
Situer une œuvre orale dans son contexte historique, linguistique, social et culturel	Variation linguistique Français oral québécois : variantes familières et soignées (norme)
Commenter une œuvre culturelle orale	Histoire de l'oral, de la langue française et de la langue française au Québec
Chercher à enrichir sa culture et ses pratiques culturelles	Sociolinguistique : identité, conscience, attitudes et pratiques linguistiques
	Acceptions de la culture : culture première, culture seconde, culture comme idéal de l'esprit cultivé et culture comme rapport au savoir
	Individu, société et culture
	Cultures québécoise, francophone et mondiale : sociétés et production culturelle
	Pratiques culturelles : environnement culturel, pratiques culturelles passives et actives
	Liens entre oral et culture
	Appréciation de l'oral et de la culture à dimension orale : répertoire personnel d'œuvres et d'auteurs choisis; esthétique de l'oral; jugement critique
	Ressources (imprimés, audiovisuelles, numériques, etc.) : ouvrages scientifiques, documents de référence, personnes ressources, lieux et événements culturels
	Stratégies cognitives : analyse, synthèse, évaluation
	Stratégies métacognitives

Annexe 7. Liste des objets d'étude en didactique de l'oral dans une approche culturelle

1. Oral

1.1. Nature de l'oral

- 1.1.1. Particularités de l'oral
- 1.1.2. Relations entre l'oral et l'écrit

1.2. Étude de l'oral

- 1.2.1. Histoire de l'étude de l'oral
- 1.2.2. Alphabet phonétique international
- 1.2.3. Ressources techniques
- 1.2.4. Méthodes de transcription à l'écrit
- 1.2.5. Métalangage

1.3. Acquisition du langage

- 1.3.1. Phases d'acquisition de 0 à 6 ans
- 1.3.2. Erreurs fréquentes
- 1.3.3. Stratégies d'intervention ou de remédiation

1.4. Variation linguistique

- 1.4.1. Variations : temps, espace, milieu social, situations de communication
- 1.4.2. Usages et norme

1.5. Français oral québécois

- 1.5.1. Variations familières et soignées (norme)
 - 1.5.1.1. Phonétique, morphologie, lexique, syntaxe
- 1.5.2. Codes sociaux

1.6. Histoire de la langue

- 1.6.1. Histoire de l'oral
 - 1.6.1.1. Apparition du langage
 - 1.6.1.2. Civilisations orales anciennes
 - 1.6.1.3. Passage de l'oralité à l'écriture
 - 1.6.1.4. Civilisations orales contemporaines
- 1.6.2. Histoire de la langue française

- 1.6.2.1. Origine et évolution
- 1.6.2.2. Populations francophones dans le monde
- 1.6.2.3. Variations à travers la francophonie
- 1.6.2.4. Avenir de la langue française
- 1.6.3. Histoire de la langue française au Québec
 - 1.6.3.1. Origine et évolution
 - 1.6.3.2. Situation, avenir et enjeux linguistiques, sociaux, culturels et politiques
 - 1.6.3.3. Événements marquants
 - 1.6.3.4. Principaux acteurs
 - 1.6.3.5. Lois et politiques
 - 1.6.3.6. Aménagement linguistique
- 1.7. Sociolinguistique
 - 1.7.1. Identité linguistique
 - 1.7.2. Conscience linguistique
 - 1.7.3. Attitudes linguistiques
 - 1.7.4. Pratiques linguistiques
- 1.8. Communication orale
 - 1.8.1. Modèles et composantes de la communication orale
 - 1.8.2. Productions du locuteur : Composantes linguistiques
 - 1.8.3. Productions du locuteur : Composantes discursives
 - 1.8.4. Productions du locuteur : Composantes communicatives
 - 1.8.5. Productions du locuteur : Dispositions à l'égard de la situation de communication
 - 1.8.6. Productions de l'auditeur
 - 1.8.7. Intentions de communication ou types de discours
- 1.9. Métalinguistique

Sources sur l'oral

(Alvarez, 1977; Association québécoise des professeurs de français et Bessette, 1977; Auger, 2005; Barbéris, 1999; Baribeau et Lebrun, 1997; Bédard et Maurais, 1983; Bibeau, 1977, 1978; Blanche-Benveniste, 1991, 1997; C. Bouchard, 1979, 1999, 2002; P. Bouchard et Maurais, 1999, 2001; Brent, 1999; Cajolet-Laganière et Martel, 1993, 1995; Calvet, 2002; Cazden, 1972; Chambers, Trudgill et Schilling-Estes, 2002; Charmeux, 1996; Chase, 1963; Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001; Conseil de la langue française, 1995; Corbeil, 1993; Corbett, 1990; Corriveau, 2000; D'Anglejan et Tucker, 1973; De Villers, 1996, 2005a, 2005b; Dubois et Lagane, 1973; Dubuc, 2001; Dumas, 1987; Goody, 1994; Groupe de travail sur la réforme du curriculum et Inchauspé, 1997; Labov, 1976; Lafontaine, 1986; Lambert *et al.*, 1960; Laur, 2001; Lebrun et Baribeau, 2001; Lebrun et Préfontaine, 1999; Leclerc, 1989; Lentin, 1998; Lentin *et al.*, 1983; Locher et Québec (Province). Conseil de la langue française, 1993; Martel et Cajolet-Laganière, 1996; Maurais, 1999; Ministère de la Culture et des Communications, 1996; Moreau, 1999; Moreau et Meeus, 1989; Mucchielli, 1988; Nussbaum, 1992; Ostiguy *et al.*, 2005; Ostiguy et Gagné, 2001; Ostiguy, Gagné et Laurencelle, 1990; Ostiguy *et al.*, 1992; Ostiguy et Tousignant, 1993; Ouellon et Dolbec, 1999b; Ouellon et Office de la langue française, 1999; Préfontaine *et al.*, 1998; Preston, 1963; Québec (Province). Commission des États généraux sur l'éducation, Bisailon et Demers, 1996b; Québec (Province). Conseil de la langue française et Prujiner, 1998; Reinke, 2005; Rey-Debove, 1998; Riegel *et al.*, 2004; Verreault, 1999; Wyatt, 1973; Zorman, 2000)

2. Culture

2.1. Acceptions

- 2.1.1. Culture première
- 2.1.2. Culture seconde
- 2.1.3. Culture comme idéal de l'esprit cultivé
- 2.1.4. Culture comme rapport au savoir

2.2. Individu, société et culture

- 2.2.1. Origine et identité culturelle
- 2.2.2. Différence culturelle et ouverture à l'autre

2.3. Culture québécoise

- 2.3.1. Société québécoise
- 2.3.2. Production culturelle

2.4. Culture francophone

- 2.4.1. Sociétés francophones
- 2.4.2. Production culturelle

2.5. Culture mondiale

- 2.5.1. Sociétés
- 2.5.2. Production culturelle

2.6. Pratiques culturelles

- 2.6.1. Environnement culturel
- 2.6.2. Pratiques culturelles passives
- 2.6.3. Pratiques culturelles actives

2.7. Interrelations entre la communication orale et la culture

Sources sur la culture

(Arpin, 2001; Beaudoin, 2004; Bissonnette, 1997; Boivin et Dubé, 1994; Carignan, 2005; Charlot, 1997; Commission scolaire de Montréal, 2006; Dumont, 1969; Forquin, 1996; Garon, 2005; Garon *et al.*, 2004; Gauthier, 2001; Gauthier et Martineau, 1999; Groupe conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec et Arpin, 2000; Kambouchner, 1995; Le Pailleur, 2001; Lévi-Strauss, 1974; Ministère des Affaires culturelles, 1992; Péloquin et Baril, 2002; Québec (Province). Conseil de la langue française et Québec (Province). Assemblée nationale. Commission permanente de la culture., 1991; Saint-Jacques *et al.*, 2002; C. Simard, 1999; D. Simard, 1993, 2002; D. Simard et Côté, 2005; M. Tardif et Mujawamariya, 2002; Vallières, 2003; Zakhartchouk, 1999)

3. Didactique de l'oral dans une perspective culturelle

3.1. Épistémologie de la didactique de l'oral

- 3.1.1. Histoire
- 3.1.2. Courants de pensée
- 3.1.3. Concepts, notions, principes centraux
- 3.1.4. Postulats épistémologiques
- 3.1.5. Règles méthodologiques
- 3.1.6. Pratiques sociales de référence

3.2. Objectifs de la didactique de l'oral

3.3. Rôles de l'enseignant et de l'école

- 3.3.1. Modèle linguistique et culturel
- 3.3.2. Médiateur linguistique et culturel
- 3.3.3. Enjeux

3.4. Caractéristiques des élèves

- 3.4.1. Caractéristiques linguistiques et sociales
- 3.4.2. Culture première
- 3.4.3. Culture seconde
- 3.4.4. Rapports au savoir
- 3.4.5. Procédés d'acculturation

3.5. Programme de formation au préscolaire et au primaire

- 3.5.1. Discipline du français
 - 3.5.1.1. Composantes de la compétence Communiquer oralement
- 3.5.2. Liens avec les autres compétences de la discipline du français
- 3.5.3. Liens avec les autres compétences, domaines et disciplines du programme

3.6. Approches de la didactique de l'oral

- 3.6.1. Approche culturelle
 - 3.6.1.1. Culture comme objet
 - 3.6.1.2. Culture comme rapport
- 3.6.2. Méthodes d'enseignement

3.7. Situations de communication orale à enseigner

- 3.8. Appréciation de l'oral et de la culture à dimension orale
 - 3.8.1. Répertoire personnel d'œuvres et d'auteurs choisis
 - 3.8.2. Contextualisation des œuvres et des auteurs
 - 3.8.2.1. Historique, linguistique, artistique ou littéraire, social et culturel
 - 3.8.3. Esthétique de l'oral
 - 3.8.4. Jugement critique
- 3.9. Évaluation de l'oral
 - 3.9.1. Objets d'évaluation
 - 3.9.1.1. Compétences linguistiques, discursives et communicatives
 - 3.9.2. Approche
 - 3.9.2.1. Évaluation des points forts et des points à améliorer
 - 3.9.2.2. Profil linguistique personnalisé
 - 3.9.2.3. Remédiation
 - 3.9.3. Ressources techniques
- 3.10. Ressources en oral (imprimées, audiovisuelles, numériques, etc.)
 - 3.10.1. Ouvrages scientifiques
 - 3.10.2. Documents de référence
 - 3.10.3. Ressources didactiques
 - 3.10.4. Ressources techniques
 - 3.10.5. Personnes ressources
 - 3.10.6. Lieux et événements culturels
- 3.11. Évaluation de l'enseignement de l'oral

Sources sur la didactique de l'oral

(Chabanne et Bucheton, 2002; Debeurme et Lafontaine, 2000; Dolz et Schneuwly, 1998; Érard, 1998; Fayol, 1997; G. Gagné et Ostiguy, 1990; G. Gagné *et al.*, 1999; G. Gagné, Ostiguy et Lazure, 1995; Gervais, 2000a, 2000b; Gervais, Gervais et Mottet, 2004; Gervais *et al.*, 2001; Grandaty, Turco et Institut national de recherche pédagogique, 2001; Groupe Oral-Créteil *et al.*, 1999; Halté, 2005a; Lazure, 1992; Ministère de l'Éducation, 2001c, 2002; Mottet *et al.*, 2005; Noël-Gaudreault *et al.*, 2005; Nonnon, 1994; Perrenoud, 1991; Québec (Province). Ministère de l'éducation., 2003; Viau, 1999)

4. Pédagogie

4.1. Gestion de classe en contexte de diversité linguistique et culturelle

4.1.1. Prise en compte des caractéristiques des élèves

4.1.2. Identification des ressemblances

4.1.3. Résolution des conflits

4.1.4. Appréciation de la différence

Source sur la pédagogie en contexte de diversité linguistique et culturelle

(Kanouté, 2002)

5. Capacités cognitives supérieures

5.1. Analyse

5.2. Synthèse

5.3. Évaluation

5.4. Communication orale

5.5. Didactique

5.6. Pédagogie

Sources sur les capacités cognitives supérieures

(Bloom et Krathwohl, 1956; R. M. Gagné, 1965)

6. Stratégies métacognitives

6.1. Planification

6.2. Évaluation

6.3. Ajustement

Sources sur la métacognition

(Barth, 1987; Brown, 1977, 1978; Flavell, 1976; Forrest-Pressley, Mackinnon et Waller, 1985; Grangeat et Meirieu, 1999; Marzano, 2001; Noël, 1997; J. Tardif, 1992)

Annexe 8. Thèmes du questionnaire sur l'oral, la culture et leurs interrelations²⁹

Objet d'étude	Caractéristique individuelle	Domaine cognitif	Domaine affectif			Domaine métacognitif			
			Représentation	Valeur	Intérêt	Anxiété	Attribution causale	Attitude linguistique	Stratégie
1 Oral									
1.1 Nature de l'oral					O3abcdef				
1.1.1 Particularités de l'oral									
1.1.2 Relations entre l'oral et l'écrit		O6							
1.2 Étude de l'oral									
1.3 Acquisition du langage									
1.4 Variation linguistique									
1.4.1 Variations : temps, espace, milieu social, situations de communication		O9ah, O16							
1.4.2 Usages et norme									
1.5 Français oral québécois					O10a, O12b				

© Mottet, 2006.

²⁹ La liste des objets d'étude est une version abrégée de l'annexe intitulée *Liste des objets d'étude en didactique de l'oral dans une approche culturelle*. Seuls ont été retenus ici les objets d'étude pertinents pour le questionnaire sur l'oral, la culture et leurs interrelations, ainsi que ceux qui sont nécessaires à la cohérence de l'ensemble du tableau. Les questions portant sur l'oral sont codées O1, O2, etc., les questions sur la culture, C1, C2, etc. et les questions sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants, D1, D2, etc.

Objet d'étude	Caractéristique individuelle	Domaine cognitif Représentation	Domaine affectif				Attitude linguistique	Domaine métacognitif
			Valeur	Intérêt	Anxiété	Attribution causale		
1.5.1 Variations familières et soignées (norme)		O7, O9bcdefg, O12d, O19, O20, O24	O10ef, O12a, O21b	O17e	O17a	O17bd, O21a	O1, O8, O13, O17c	Stratégie O13, O16, O17f, O19, O20, O21cde
1.5.2 Codes sociaux		O12d						
1.6 Histoire de la langue								
1.6.1 Histoire de l'oral				C28b				
1.6.2 Histoire de la langue française								
1.6.3 Histoire de la langue française au Québec		O10bcd		O11 C28ag				
1.7 Sociolinguistique								
1.7.1 Identité linguistique	D32		O14, O15	C19				
1.7.2 Conscience linguistique								
1.7.3 Attitudes linguistiques								
1.7.4 Pratiques linguistiques								
1.8 Communication orale			O12c					
1.8.1 Modèles et composantes de la communication orale								
1.8.2 Productions du locuteur : Composantes linguistiques		Voir 1.5	Voir 1.5	Voir 1.5	Voir 1.5	Voir 1.5	O18 et voir 1.5	Voir 1.5
1.8.3 Productions du locuteur : Composantes discursives								O4abcde
1.8.4 Productions du locuteur : Composantes communicatives								O4abcde
1.8.5 Productions du locuteur : Dispositions à l'égard de la situation de communication					O5			
1.8.6 Productions de l'auditeur								O4f

© Mottet, 2006.

Objet d'étude	Caractéristique individuelle	Domaine cognitif Représentation	Domaine affectif				Domaine métacognitif	
			Valeur	Intérêt	Anxiété	Attribution causale	Attitude linguistique	Stratégie
1.9 Intentions de communication ou types de discours								
1.10 Métalinguistique								
2 Culture								
2.1 Acceptions								
2.1.1 Culture première		C23, C24						
2.1.2 Culture seconde			C20a					
2.1.3 Culture comme idéal de l'esprit cultivé			C20b					
2.1.4 Culture comme rapport au savoir								
2.2 Individu, société et culture								
2.2.1 Origine et identité culturelle	D29, D30, D31		O14					
2.2.2 Différence culturelle et ouverture à l'autre								
2.3 Culture québécoise								
2.3.1 Société québécoise								
2.3.2 Production culturelle						Voir 2.4		
2.4 Culture francophone						Voir 2.4		C21
2.4.1 Sociétés francophones						Voir 2.4		
2.4.2 Production culturelle						Voir 2.4		C21
2.5 Culture mondiale								
2.5.1 Sociétés								
2.5.2 Production culturelle						Voir 2.4		C21

© Mottet, 2006.

Objet d'étude	Caractéristique individuelle	Domaine cognitif Représentation	Domaine affectif				Domaine métacognitif	
			Valeur	Intérêt	Anxiété	Attribution causale	Attitude linguistique	Stratégie
2.6 Pratiques culturelles								
2.6.1 Environnement culturel	D29, D30, D31							
2.6.2 Pratiques culturelles passives			C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C16, C17, C18					
2.6.3 Pratiques culturelles actives			C13, C14, C15					
2.7 Liens entre l'oral et la culture								
3 Didactique de l'oral dans une perspective culturelle								
3.1 Épistémologie de la didactique de l'oral				C28c				
3.2 Objectifs de la didactique de l'oral		O23	O12c					
3.3 Rôles de l'enseignant et de l'école								
3.3.1 Modèle linguistique et culturel		O2	O22b				O1, O8, O22a	O22c
3.3.2 Médiateur linguistique et culturel (héritier, critique et interprète)								
3.3.3 Enjeux								
3.4 Caractéristiques des élèves						C22b		C22a

© Mottet, 2006.

Objet d'étude	Caractéristique individuelle	Domaine cognitif	Domaine affectif				Domaine métacognitif	
			Représentation	Valeur	Intérêt	Anxiété	Attribution causale	Attitude linguistique
3.5 Programme de formation au préscolaire et au primaire								
3.5.1 Discipline du français								
3.5.2 Liens avec les autres compétences de la discipline du français		O26						
3.5.3 Liens avec les autres compétences, domaines et disciplines du programme		O26						
3.6 Approches de la didactique de l'oral								
3.6.1 Approche culturelle		O25, C25, C26, C27						
3.6.2 Méthodes d'enseignement		O25						
3.7 Situations de communication orale à enseigner								
3.8 Appréciation de l'oral et de la culture à dimension orale								
3.9 Évaluation de l'oral								
3.9.1 Objets d'évaluation								
3.9.2 Approche								
3.9.3 Ressources techniques								
3.10 Ressources en oral (imprimées, audiovisuelles, numériques, etc.)								
3.11 Évaluation de l'enseignement de l'oral								

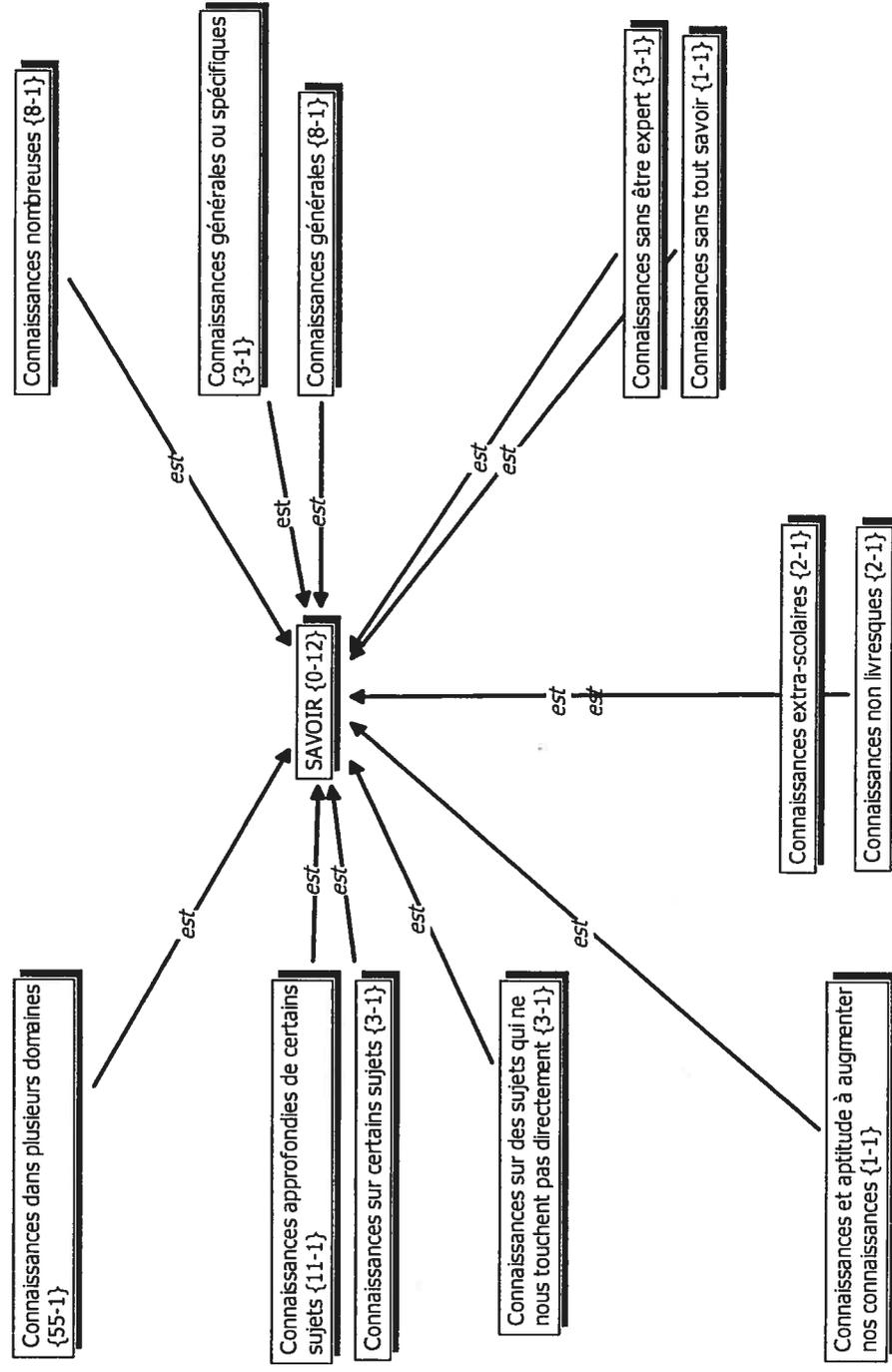
© Mottet, 2006.

Objet d'étude	Caractéristique individuelle	Domaine cognitif Représentation	Domaine affectif				Domaine métacognitif	
			Valeur	Intérêt	Anxiété	Attribution causale	Attitude linguistique	Stratégie
4 Pédagogie								
4.1 Gestion de classe en contexte de diversité linguistique et culturelle								
5 Autres	O27, O28, D33, D34, D35, D36, D37							

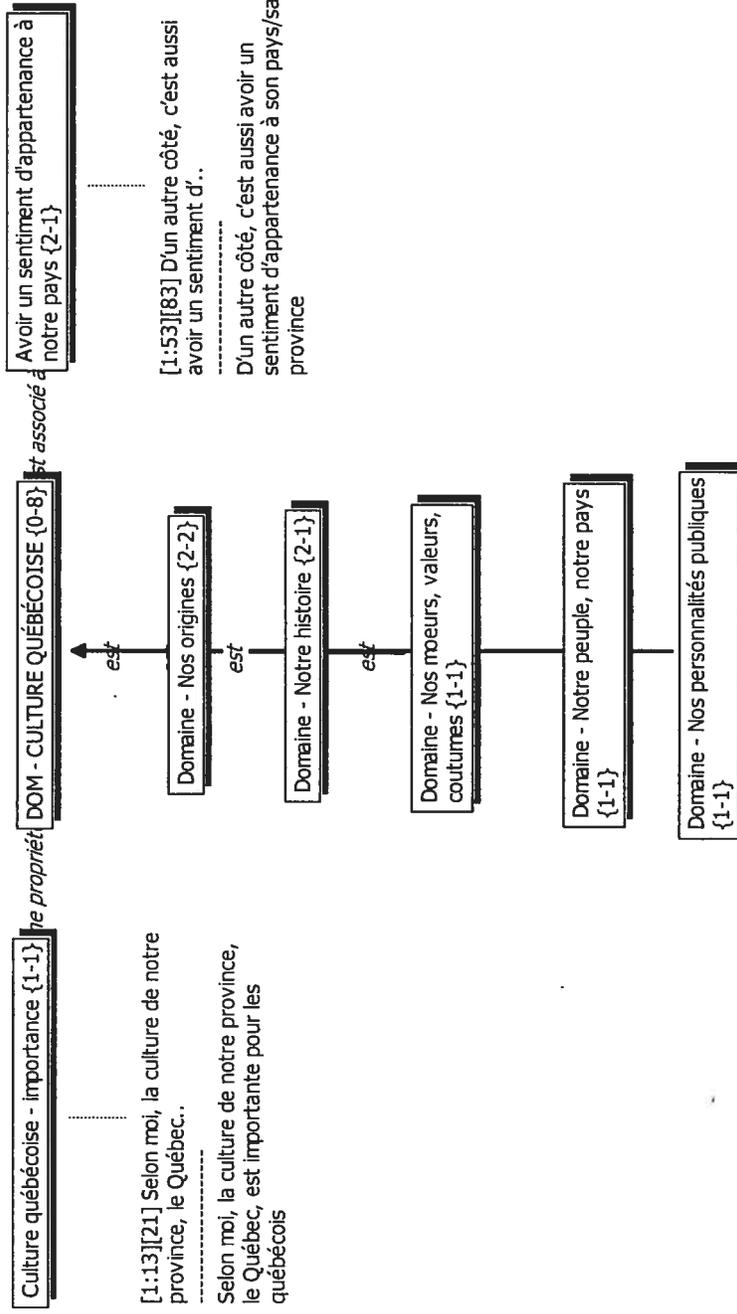
© Mottet, 2006.

Annexe 9. Résultats de la collecte de données préliminaires sur la culture

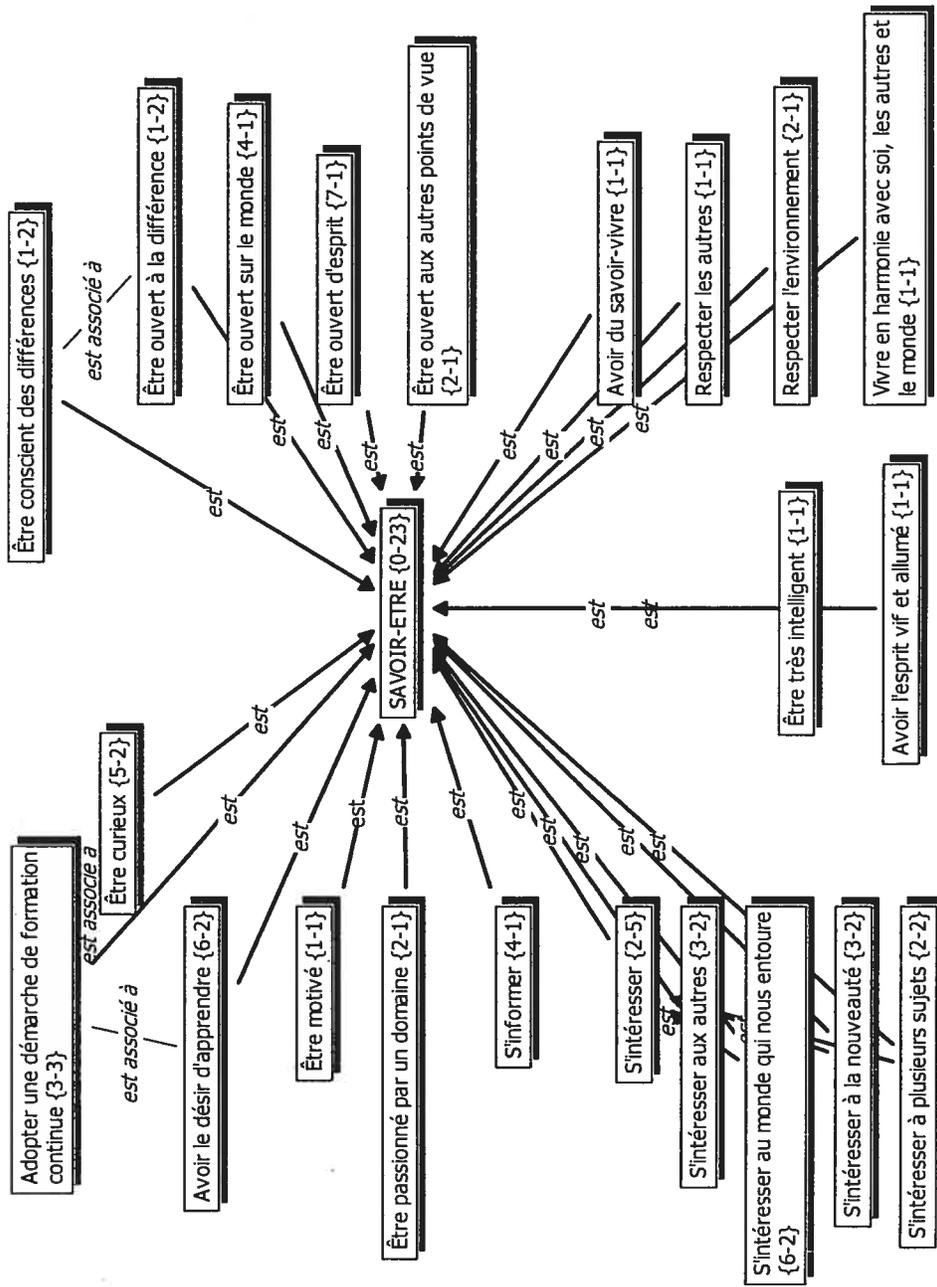
Questionnaire préliminaire sur la culture : 1. À votre avis, que veut dire l'expression « avoir de la culture » ?



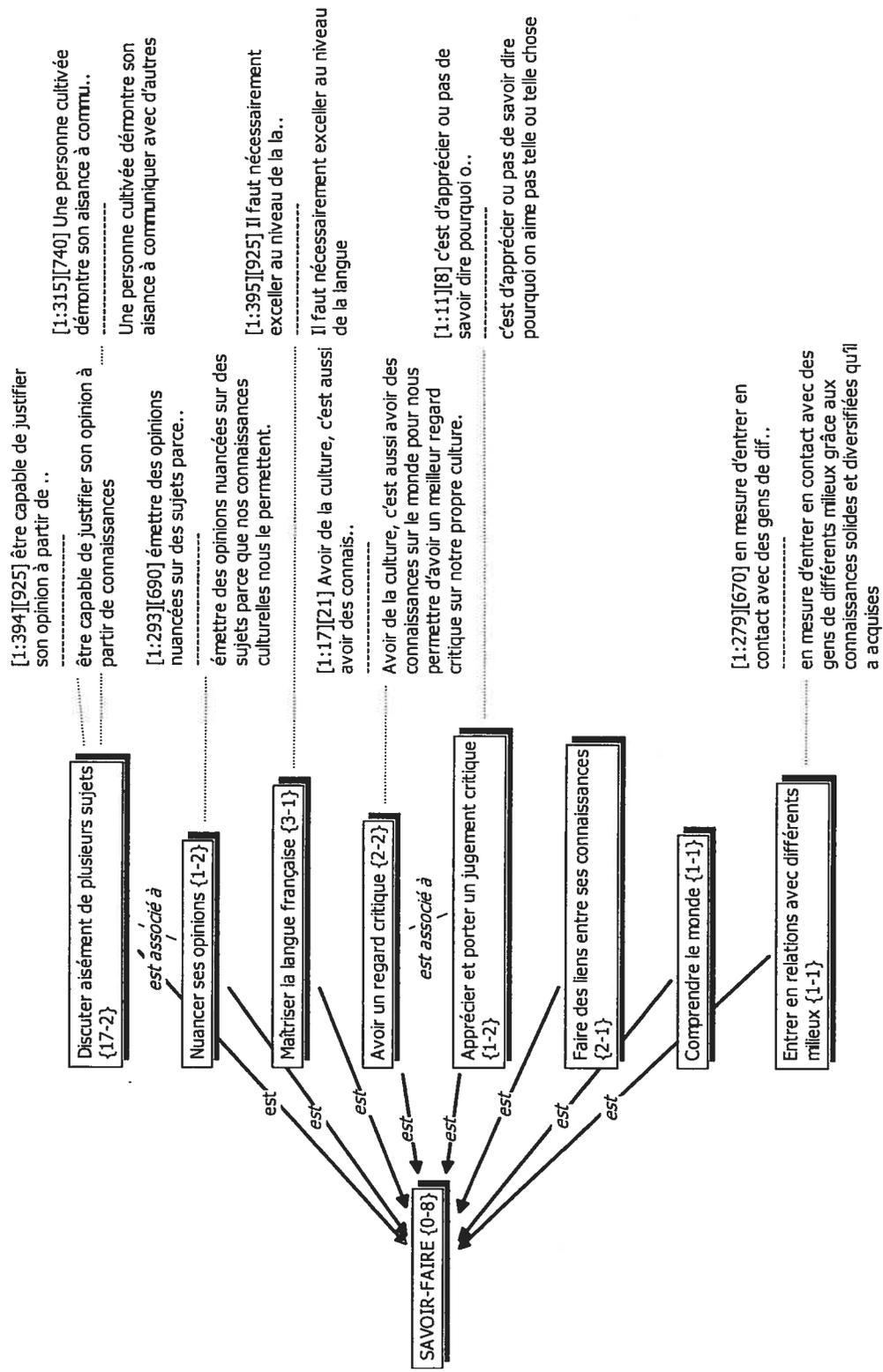
Questionnaire préliminaire sur la culture : 1. À votre avis, que veut dire l'expression « avoir de la culture »?



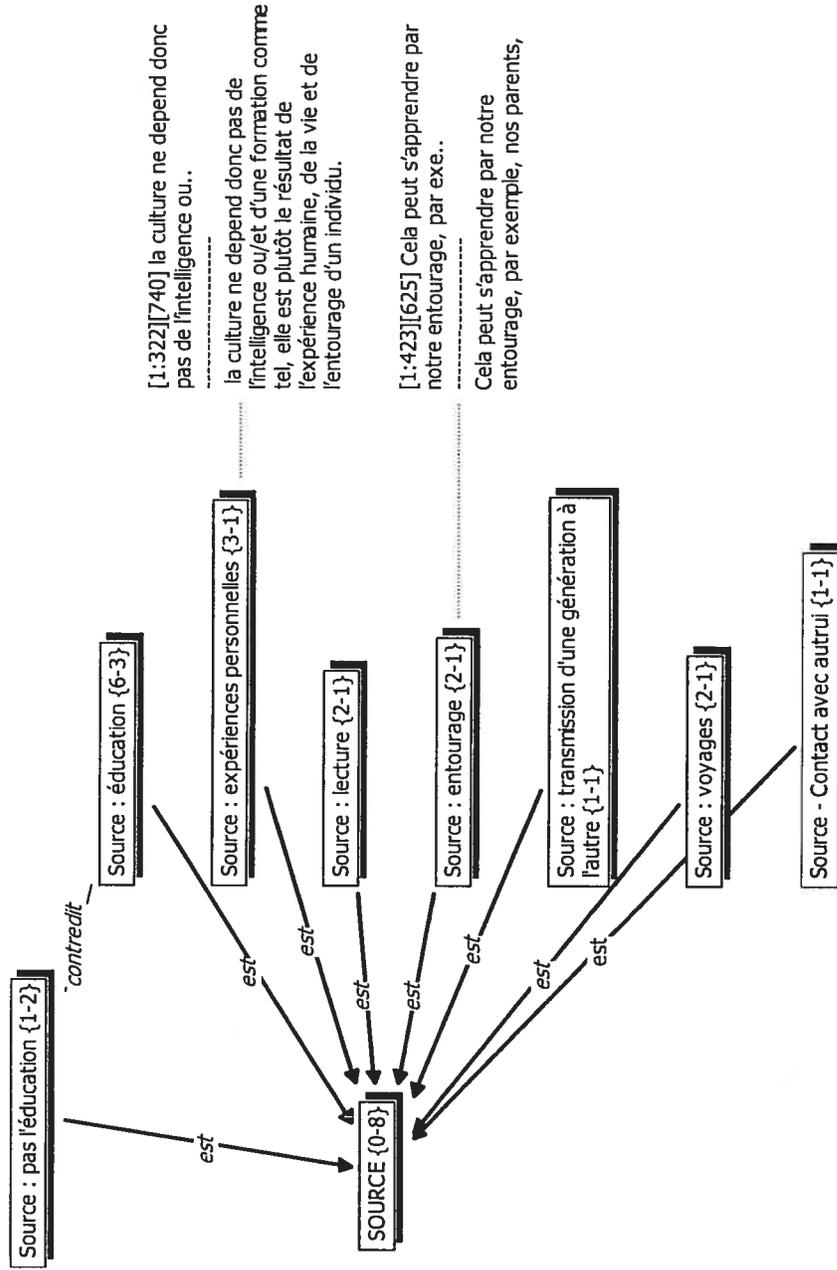
Questionnaire préliminaire sur la culture : 1. À votre avis, que veut dire l'expression « avoir de la culture »?



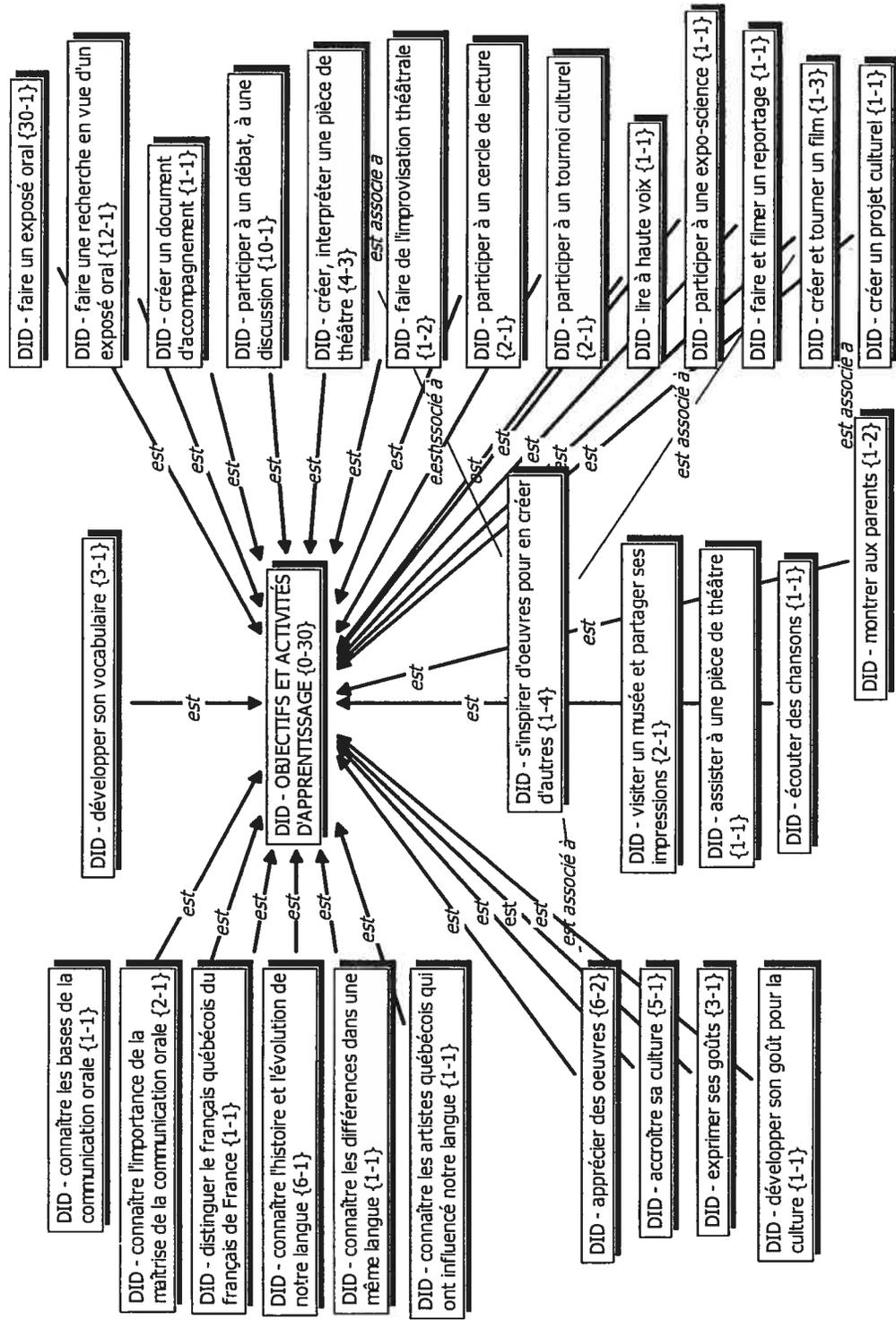
Questionnaire préliminaire sur la culture : 1. À votre avis, que veut dire l'expression « avoir de la culture »?



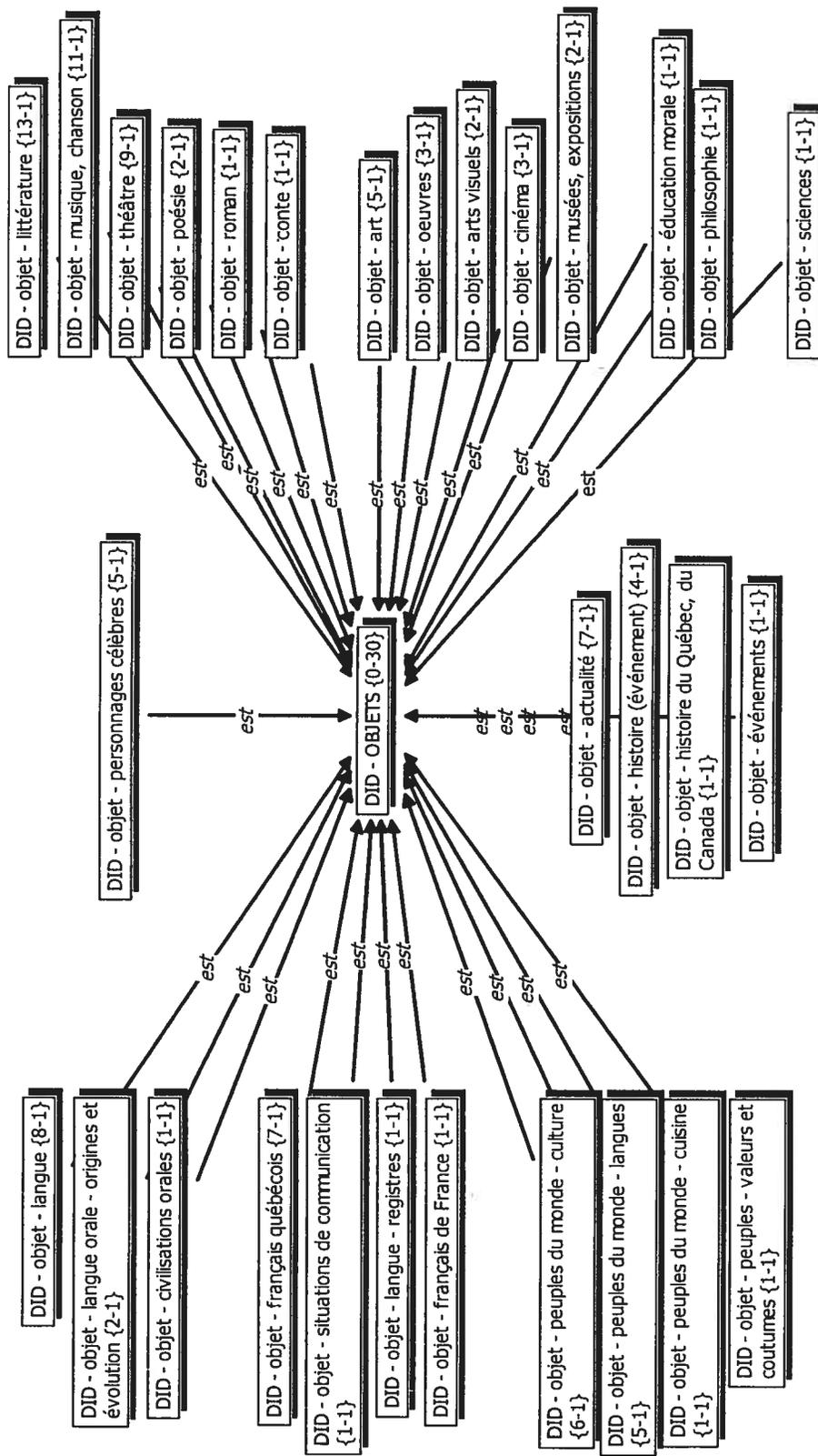
Questionnaire préliminaire sur la culture : 1. À votre avis, que veut dire l'expression « avoir de la culture »?



Questionnaire préliminaire sur la culture : 2. Comment pourriez-vous recourir à la culture pour enseigner la communication orale?



Questionnaire préliminaire sur la culture : 2. Comment pourriez-vous recourir à la culture pour enseigner la communication orale?



Questionnaire préliminaire sur la culture : 2. Comment pourriez-vous recourir à la culture pour enseigner la communication orale?

[1:587][611] Donner des repères culturels sur le sujet. Parler ..

Donner des repères culturels sur le sujet. Parler de certaines personnalités qui sont de grands communicateurs.

[1:548][420] Molière

Molière

[1:501][303] personne célèbre

personne célèbre

[1:547][420] Michel Tremblay

Michel Tremblay

[1:469][193] Félix Leclerc

Félix Leclerc

DID - objet - personnages célèbres {5-1}

Annexe 10. Relations entre l'Atelier de français oral et les réponses sur l'oral

Tableau 7-1. Relations entre l'Atelier de français oral et les réponses sur l'oral

Question	Atelier de français oral pour futurs enseignants	Question	Atelier de français oral pour futurs enseignants
O2	0,93	O12a	0,37
O3a	0,41	O12b	0,21
O3b	0,55	O12c	0,09
O3c	0,69	O12d	0,35
O3d	0,13	O13a	0,41
O3e	0,75	O13b	0,29
O3f	0,98	O13c	0,57
O3g	0,22	O13d	0,76
O4a	0,98	O16	0,84
O4b	0,69	O17a	0,08
O4c	0,84	O17b	0,12
O4d	0,22	O17c	0,60
O4e	0,16	O17d	0,47
O4f	0,72	O17e	0,51
O5a	0,86	O17f	0,75
O5b	0,39	O18	0,45
O5c	0,69	O21a	0,14
O9a	0,47	O21b	0,16
O9b	0,32	O21c (b)	0,01
O9c	0,97	O21d	0,44
O9d	0,13	O21e	0,15
O9e	0,20	O22a	0,47
O9f (a)	0,03	O22b	0,68
O9g	0,75	O23a	0,70
O9h	0,35	O23b	0,86
O10a	0,79	O23c	0,88
O10f	0,71	O23d	0,63

(a) Le coefficient de contingence est établi à 0,27 (b) Le coefficient de contingence est établi à 0,33.

Annexe 11. Œuvres préférées des répondants

Tableau 7-2. Livres préférés par auteur

Nbre	Titre	Auteur		Langue	Origine	Genre
2	Folle	Arcan	Nelly	Français	Québec	Roman
1	Le second violon	Beauchemin	Yves	Français	Québec	Roman
1	Ma vie en trois actes	Bertrand	Janette	Français	Québec	Biographie
1	Les gens fidèles ne font pas les nouvelles	Bismuth	Nadine	Français	Québec	Nouvelle
1	We are québécois when ça nous arrange	Bourgeois	Patrick	Français	Québec	Essai
2	L'avaleur de sable	Bourguignon	Stéphane	Français	Québec	Roman
1	Le principe du Geyser	Bourguignon	Stéphane	Français	Québec	Roman
1	Quatre filles et un jeans	Brashares	Ann	Anglais	États-Unis	Roman jeunesse
5	(Livres de)	Brouillet	Chrystine	Français	Québec	Roman policier
1	C'est pour mieux l'aimer mon enfant	Brouillet	Chrystine	Français	Québec	Roman policier
2	Le code Da Vinci	Brown	Dan	Anglais	États-Unis	Roman policier
1	Quand je serai grand, je serai guéri	Bruneau	Pierre	Français	Québec	Biographie
1	L'Adversaire	Carrère	Emmanuel	Français	France	Biographie
1	Dix petits nègres	Christie	Agatha	Anglais	Angleterre	Roman policier
1	Le crime de l'Orient-Express	Christie	Agatha	Anglais	Angleterre	Roman policier
1	L'alchimiste	Coelho	Paulo	Portugais	Brésil	Conte philosophique
1	Victime des autres, bourreau de soi-même	Corneau	Guy	Français	Québec	Psychologie populaire
1	Un dimanche à la piscine à Kigali	Courtemanche	Gil	Français	Québec	Roman
1	Ces enfants d'ailleurs	Cousture	Arlette	Français	Québec	Roman
1	Les bourgeons de l'espoir	Croteau	André	Français	Québec	Roman
3	Anna brailé ène shot	Dor	Georges	Français	Québec	Essai

Nbre	Titre	Auteur		Langue	Origine	Genre
1	Le petit prince	de Saint-Exupéry	Antoine	Français	France	Conte philosophique
1	Dée	Delisle	Michael	Français	Québec	Roman
1	Le Pari	Demers	Dominique	Français	Québec	Roman
2	Marie-tempête	Demers	Dominique	Français	Québec	Roman
1	Un hiver de tourmente	Demers	Dominique	Français	Québec	Roman jeunesse
1	(Livres de)	Déry	Suzanne	Français	Québec	Science
1	Un petit pas pour l'homme	Dompierre	Stéphane	Français	Québec	Roman
3	L'avalée des avalés	Ducharme	Réjean	Français	Québec	Roman
2	Les trois mousquetaires	Dumas	Alexandre	Français	France	Roman d'aventures
1	La promesse de l'aube	Gary	Romain	Français	France	Roman
3	La vie devant soi	Gary	Romain	Français	France	Roman
2	Ensemble, c'est tout	Gavalda	Anna	Français	France	Roman
1	Soutien-gorge rose et veston noir	Germain	Rafaële	Français	Québec	Roman
1	Geisha	Golden	Arthur	Anglais	États-Unis	Roman
1	Léon (toute la série)	Groovie	Annie	Français	Québec	Roman jeunesse
1	Le roi des étoiles	Hamilton	Edmond	Anglais	États-Unis	Roman de science-fiction
1	Dors ma jolie	Higgins Clark	Mary	Anglais	États-Unis	Roman policier
1	Ne pleure pas ma belle	Higgins Clark	Mary	Anglais	États-Unis	Roman policier
1	Le cœur au beurre noir	Hilton Hilton	Anne-Marie Jeannie	Français	Québec	Biographie
2	Fanfan	Jardin	Alexandre	Français	France	Roman
1	Le petit sauvage	Jardin	Alexandre	Français	France	Roman
1	L'insoutenable légèreté de l'être	Kundera	Milan	Tchèque	France	Roman
4	(Livres de)	Laberge	Marie	Français	Québec	Roman
1	Adélaïde	Laberge	Marie	Français	Québec	Roman
3	Annabelle	Laberge	Marie	Français	Québec	Roman
2	Florent	Laberge	Marie	Français	Québec	Roman
2	Gabrielle	Laberge	Marie	Français	Québec	Roman
2	Juillet	Laberge	Marie	Français	Québec	Roman
1	Le goût du bonheur	Laberge	Marie	Français	Québec	Roman
1	Quelques adieux	Laberge	Marie	Français	Québec	Roman

Nbre	Titre	Auteur		Langue	Origine	Genre
1	Mariée de force	Leïla		Français	France	Biographie
1	Les Secrets d'Option Canada	Lester	Normand	Français	Québec	Essai
1	(Livres de)	Levy	Marc	Français	France	Roman
8	Et si c'était vrai	Levy	Marc	Français	France	Roman
1	La prochaine fois	Levy	Marc	Français	France	Roman
4	Où es-tu?	Levy	Marc	Français	France	Roman
1	Sept jours pour une éternité	Levy	Marc	Français	France	Roman
3	Vous revoir	Levy	Marc	Français	France	Roman
1	Jamais sans ma fille	Mahmoody	Betty	Anglais	États-Unis	Biographie
2	Cassiopée	Marineau	Michèle	Français	Québec	Roman jeunesse
1	Recueil de poèmes	Nelligan	Émile	Français	Québec	Poésie
1	La série des Malaussène	Pennac	Daniel	Français	France	Roman
3	Amos Daragon	Perro	Bryan	Français	Québec	Roman jeunesse
2	La lumière blanche	Poitras	Anique	Français	Québec	Roman jeunesse
1	Mal de terre	Reeves	Hubert	Français	Québec	Science
1	Les os troubles	Reichs	Kathy	Anglais	États-Unis	Roman policier
3	Les Chevaliers d'Émeraude	Robillard	Anne	Français	Québec	Roman fantastique
1	Les marais	Rolin	Dominique	Français	Belgique	Roman
1	Harry Potter et la chambre des secrets	Rowling	J.K.	Anglais	Angleterre	Roman fantastique
1	Harry Potter et le Prince de sang- mêlé	Rowling	J.K.	Anglais	Angleterre	Roman fantastique
1	Sur le seuil	Senécal	Patrick	Français	Québec	Roman fantastique
1	Roméo et Juliette	Shakespeare	William	Anglais	Angleterre	Pièce de théâtre
1	Le chien jaune	Simenon	Georges	Français	Belgique	Roman policier
1	Les désastreuses aventures des Orphelins Baudelaire	Snicket	Lemony	Anglais	États-Unis	Roman jeunesse
1	Brûlée vive	Souad Cuny	Marie- Thérèse	Français	France	Biographie
1	La petite fille qui	Soucy	Gaétan	Français	Québec	Roman

Nbre	Titre	Auteur		Langue	Origine	Genre
	aimait trop les allumettes					
1	Le grand voyage de Monsieur	Tibo	Gilles	Français	Québec	Roman jeunesse
1	Le Seigneur des Anneaux : la commauté de l'anneau	Tolkien	J.R.R.	Anglais	Angleterre	Roman fantastique
1	Encore une fois si vous le permettez	Tremblay	Michel	Français	Québec	Pièce de théâtre
2	Les belles-sœurs	Tremblay	Michel	Français	Québec	Pièce de théâtre
1	Briser le silence	Vastel Simard	Michel Nathalie	Français	Québec	Biographie
1	L'écume des jours	Vian	Boris	Français	France	Roman
1	Carnet de naufrage	Vigneault	Guillaume	Français	Québec	Roman
1	Acheter c'est voter	Waridel	Laure	Français	Québec	Essai
1	Les fourmis	Werber	Bernard	Français	France	Roman de science-fiction

Question C12. © Mottet, 2006.

Tableau 7-3. Pièces de théâtre préférées par auteur

Nbre	Titre	Auteur		Origine	Genre
1	La chèvre, ou qui est Sylvia?	Albee	Edward	États-Unis	Drame
1	La société des loisirs	Archambault	François	Québec	Comédie dramatique
1	Novecento	Baricco	Alessandro	Italie	Conte
1	Gertrude - Le cri	Barker	Howard	États-Unis	Tragédie
1	La chambre des rêves	Blackburn	Richard	Québec	Jeunesse
1	Les feluettes	Bouchard	Michel Marc	Québec	Drame
1	Jimmy, créature de rêve	Brassard	Marie	Québec	Fable
1	Fairy queen	Cadiot	Olivier	France	Théâtre poétique
1	L'Odyssée	Champagne Martin D'après Homère	Dominic Alexis	Québec	Conte
1	Le menteur	Corneille	Pierre	France	Comédie
1	2005 revue et corrigée	Création collective		Québec	Comédie
3	Broue	Côté	Michel	Québec	Comédie
2	Des fraises en janvier	de la Chenelière	Evelyne	Québec	Comédie romantique
1	Cyrano de Bergerac	De Rostand	Edmond	France	Drame
1	Oreste : The Reality Show	Denoncourt d'après Euripide	Serge	Québec	Tragédie
1	Zone	Dubé	Marcel	Québec	Drame
2	Ubu sur la table	Ducas Monty d'après Alfred Jarry	Olivier Francis	Québec	Absurde
1	HA ha!	Ducharme	Réjean	Québec	Satire
1	Le Cid maghané	Ducharme	Réjean	Québec	Satire
2	Les trois mousquetaires	Dumas	Alexandre	France	Comédie dramatique
1	Tout comme elle	Dupré	Louise	Québec	Théâtre poétique
1	Savannah Bay	Duras	Marguerite	France	Drame
1	Pop Corn	Elton	Ben	Angleterre	Comédie
1	À quelle heure on meurt?	Faucher d'après Réjean Ducharme	Martin	Québec	Autre
1	Mambo Italiano	Galluccio	Steve	Québec	Comédie dramatique
1	L'asile de la pureté	Gauvreau	Claude	Québec	Drame
1	Bousille et les justes	Gélinas	Gratien	Québec	Drame
1	Belle famille	Hubert	Isabelle	Québec	Comédie

Nbre	Titre	Auteur		Origine	Genre
1	Jeu de massacre	Ionesco	Eugène	France	Absurde
1	Vol au-dessus d'un nid de coucous	Kesey	Ken	États-Unis	Drame
1	Les aiguilles et l'opium	Lepage	Robert	Québec	Autre
1	Tout Shakespeare pour les nuls	Long	Adam	États-Unis	Comédie
1	Le mystère d'Irma Vep	Ludlam	Charles	États-Unis	Comédie
1	Cette fille-là	MacLeod	Joan	Colombie-Britannique	Jeunesse
1	Tavernes	Martin	Alexis	Québec	Autre
1	Cabaret	Masteroff	Joe	États-Unis	Comédie musicale
1	Charbonneau et le chef	McDonough	John Thomas	Ontario	Drame
1	Appelez-moi Stéphane	Meunier Saia	Claude Louis	Québec	Comédie dramatique
1	Les voisins	Meunier Saia	Claude Louis	Québec	Comédie dramatique
3	Don Juan	Molière		France	Comédie dramatique
1	L'amour Médecin	Molière		France	Comédie ballet
1	L'avare	Molière		France	Comédie
6	Le malade imaginaire	Molière		France	Comédie ballet
1	L'école des femmes	Molière		France	Comédie
1	Les femmes savantes	Molière		France	Comédie
1	Les fourberies de Scapin	Molière		France	Comédie
1	Howie le Rookie	O'Rowe	Mark	États-Unis	Drame
1	Notre-Dame de Paris	Plamondon	Luc	Québec	Comédie musicale
2	Petit déjeuner compris	Reverho	Christine	France	Comédie
1	La mandragore	Ronfard	Jean-Pierre	Québec	Comédie
1	Douze hommes en colère	Rose	Reginald	États-Unis	Drame
1	Variations énigmatiques	Schmitt	Éric-Emmanuel	France	Drame
1	La tempête	Shakespeare		Angleterre	Comédie dramatique
1	Le songe d'une nuit d'été	Shakespeare		Angleterre	Comédie dramatique
3	Roméo et Juliette	Shakespeare		Angleterre	Comédie musicale

Nbre	Titre	Auteur		Origine	Genre
1	Des souris et des hommes	Steinbeck	John	États-Unis	Drame
1	Encore une fois si vous le permettez	Tremblay	Michel	Québec	Comédie dramatique
1	Les belles-sœurs	Tremblay	Michel	Québec	Satire
1	Le rire de la mer	Tremblay	Pierre-Michel	Québec	Comédie romantique
1	Un tramway nommé désir	Williams	Tennessee	États-Unis	Drame

Question C9. © Mottet, 2006.

Tableau 7-4. Émissions de télévision préférées par titre

Nbre	Titre	Origine	Genre
2	2 frères	Québec	Téléroman
1	24 heures chrono	États-Unis	Téléroman
5	4 et demie	Québec	Téléroman
7	Annie et ses hommes	Québec	Téléroman
1	Bons baisers de France	Québec	Variétés
5	Bougon	Québec	Téléroman
2	Charmed	États-Unis	Téléroman
1	Coup de pouce	Québec	Variétés
1	Dawson	États-Unis	Téléroman
1	Décore ta vie	Adaptation	Variétés
3	Découverte	Québec	Documentaires
1	Documentaire récemment présenté traitant des enfants	Québec	Documentaires
6	En jeux	Québec	Documentaires
1	Everwood	États-Unis	Téléroman
5	Fortier	Québec	Téléroman
8	Fric show	Québec	Variétés
1	Gilmore Girls	États-Unis	Téléroman
1	Grande ourse	Québec	Téléroman
1	Guy Corneau	Québec	Variétés
3	Ici Louis-José Houde	Québec	Humour
1	Il va y avoir du sport	Québec	Variétés
1	Infoman	Québec	Variétés
1	Jeux de société	Québec	Téléroman
1	La promesse	Québec	Téléroman
3	La vie, la vie	Québec	Téléroman
2	Le cercle	France	Jeu-questionnaire
3	Le cœur a ses raisons	Québec	Humour
2	Le grand blond avec un show sournois	Québec	Variétés
1	Le hockey des canadiens	Québec	Sports
1	Le match des étoiles	Adaptation	Variétés
4	Le téléjournal, les nouvelles	Québec	Nouvelles
1	Les émissions de Janette Bertrand	Québec	Variétés
1	Les feux de l'amour	États-Unis	Téléroman
1	Les filles de Caleb	Québec	Téléroman
1	Les grands documentaires	Québec	Documentaires
2	Les grands reportages	Québec	Documentaires
2	Les invincibles	Québec	Téléroman
2	Les poupées russes	Québec	Téléroman
1	Les Simpsons	États-Unis	Dessin animé ou film d'animation
4	L'union fait la force	Québec	Jeu-questionnaire

Nbre	Titre	Origine	Genre
5	Minuit le soir	Québec	Téléroman
3	Nos étés	Québec	Téléroman
1	Omerta	Québec	Téléroman
1	On n'a pas toute la soirée	Québec	Variétés
1	Perdus	États-Unis	Téléroman
1	Providence	Québec	Téléroman
1	Ramdam	Québec	Émission jeunesse
1	Ricardo	Québec	Variétés
1	Rire et délire	États-Unis	Humour
17	Rumeurs	Québec	Téléroman
2	Sketch Show	Adaptation	Humour
1	Sous le soleil de Saint-Tropez	France	Téléroman
1	Top modèle	États-Unis	Téléroman
19	Tout le monde en parle	Adaptation	Variétés
1	Tribu	Québec	Téléroman
3	Un monde à part	Québec	Téléroman
4	Virginie	Québec	Téléroman
2	Watatatow	Québec	Émission jeunesse
2	Zone libre	Québec	Documentaires

Question C5. © Mottet, 2006.

Tableau 7-5. Films préférés par titre

Nbre	Titre	Origine	Genre
1	20 h 17, rue darling	Québec	Drame
1	37,2 le matin	France	Comédie dramatique
2	Astérix et Cléopâtre	France	Comédie
7	Aurore	Québec	Drame
1	Bleu, Blanc, Rouge	France	Drame
27	C.R.A.Z.Y.	Québec	Drame
1	Camille Claudel	France	Drame
1	Camping sauvage	Québec	Comédie
1	C'est pas moi, c'est l'autre	France-Québec	Comédie
1	Crème glacée, chocolat et autres consolations	Québec	Drame
1	Dans une galaxie près de chez vous	Québec	Comédie de science-fiction
1	Des nouvelles du Bon Dieu	France	Comédie dramatique
7	Elles étaient cinq	Québec	Drame
1	Gadjo Dilo	France	Comédie dramatique
9	Horloge biologique	Québec	Comédie
1	L'audition	Québec	Comédie
1	La belle histoire	France	Drame fantastique
1	La gloire de mon père	France	Drame
9	La grande séduction	Québec	Comédie romantique
2	La guerre des tuques	Québec	Drame
1	La neuvaine	Québec	Drame
1	La véritable histoire du petit chaperon rouge	Américain	Animation
1	La vérité si je mens	France	Comédie
2	La vie avec mon père	Québec	Aventure familiale
1	Là-bas... mon pays	France	Drame
2	L'auberge espagnole	France	Comédie romantique
2	Le collectionneur	Québec	Suspense
1	Le confessionnal	Québec	Drame
1	Le déclin de l'empire américain	Québec	Comédie dramatique
4	Le dîner de cons	France	Comédie
7	Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain	France	Comédie romantique
1	Le grand bleu	France	Drame
1	Le transporteur	France-États-Unis	Action
3	Les aimants	Québec	Comédie
9	Les Boys	Québec	Comédie
1	Les choristes	France	Drame romantique
2	Les invasions barbares	Québec	Drame
1	Les poupées russes	France	Comédie romantique
1	Les visiteurs	France	Comédie

Nbre	Titre	Origine	Genre
1	Les voleurs d'enfance	Québec	Documentaire
2	Ma vie en cinémascope	Québec	Drame
1	Maëlstrom	Québec	Drame
3	Maman Last Call	Québec	Comédie dramatique
1	Maurice Richard	Québec	Drame
1	Mémoires affectives	Québec	Suspense
1	Nez rouge	Québec	Comédie romantique
1	Nouvelle-France	France-Québec	Drame historique
1	Nuit de noces	Québec	Comédie
1	Premier juillet	Québec	Comédie
2	Québec-Montréal	Québec	Comédie
1	Rois et reine	France	Drame
9	Séraphin : un homme et son péché	Québec	Drame
2	Taxi	France	Action comédie
1	Un crabe dans la tête	Québec	Drame
1	Un long dimanche de fiançailles	France	Drame
1	Va, vis et deviens	France	Drame
1	Vues de l'est	Québec	Documentaire

Question C8. © Mottet, 2006.

Tableau 7-6. Chansons préférées par auteur ou interprète

Nbre	Titre	Auteur / Interprète		Origine
1	L'essentiel	Aznavour	Charles	France
1	La bohème	Aznavour	Charles	France
1	Écoute-moi donc	Bédar	Dany	Québec
1	L'autruche	Bélanger	Daniel	Québec
1	Les chansons de	Bélanger	Daniel	Québec
1	Les deux printemps	Bélanger	Daniel	Québec
1	Sèche tes pleurs	Bélanger	Daniel	Québec
1	Tu me tueras	Bigras	Dan	Québec
1	Blanche comme neige	Boulay	Isabelle	Québec
1	Les chansons de	Boulay	Isabelle	Québec
1	Tempête dans un bénitier	Brassens	Georges	France
2	Amsterdam	Brel	Jacques	Belgique
1	Les chansons de	Brel	Jacques	Belgique
1	Ne me quitte pas	Brel	Jacques	Belgique
1	Les chansons de	Bruel	Patrick	France
1	Bonne nouvelle	Cabrel	Francis	France
1	C'est écrit	Cabrel	Francis	France
1	C'était l'hiver	Cabrel	Francis	France
1	C'était l'hiver	Cabrel	Francis	France
3	Je l'aime à mourir	Cabrel	Francis	France
3	Je t'aimais, je t'aime et je t'aimerai	Cabrel	Francis	France
1	L'encre de tes yeux	Cabrel	Francis	France
1	Les chansons de	Cabrel	Francis	France
5	Petite Marie	Cabrel	Francis	France
1	Rosie	Cabrel	Francis	France
1	Les chansons de	Cicccone	Nicola	Québec
1	Belzébuth	Les Colocs		Québec
1	Le répondeur	Les Colocs		Québec
1	Paysages	Les Colocs		Québec
1	Aimer	Comédie musicale Don Juan		Québec
1	Seulement l'amour	Comédie musicale Don Juan		Québec
1	Les chansons de	Comédie musicale Dracula		Québec
1	L'envie d'aimer	Comédie musicale Les dix commandements		France
1	Évangéline	Conte	Michel	Québec (France)
1	Les chansons de	Corneille		Québec
1	Seul au monde	Corneille		Québec

Nbre	Titre	Auteur / Interprète		Origine
1	Raphaël	Dalida		France
1	Si fragile	de la Rochellière	Luc	Québec
1	Au nom de la musique	Desjardins	Boom	Québec
1	Dieu	Desjardins	Boom	Québec
1	Les chansons de	Desjardins	Boom	Québec
2	Les Yankees	Desjardins	Richard	Québec
1	Cherche encore	Dion	Céline	Québec
1	J'ai tellement d'amour pour toi	Dion	Céline	Québec
1	Je lui dirai	Dion	Céline	Québec
2	Je ne vous oublie pas	Dion	Céline	Québec
2	Les chansons de	Dion	Céline	Québec
1	S'il suffisait d'aimer	Dion	Céline	Québec
1	Étrange	Dobacaracol		Québec
1	Et que se fanent les roses...	Dombasle	Arielle	France
1	Tous les palmiers	Dompage	Beau	Québec
1	La Manic	Dor	Georges	Québec
1	Je ne sais pas	Dumas		Québec
1	Tu m'aimes ou tu mens	Dumas		Québec
1	Les chansons de	Durand	Catherine	Québec
1	La langue de chez nous	Duteil	Yves	France
1	Chacun son rêve	Exode		Québec
1	Je t'aime	Fabian	Lara	Belgique
1	De sang et de feu	Family	Chango	Québec
1	Mystic Man	Family	Chango	Québec
2	Désenchantée	Farmer	Mylène	Québec
1	Les valse de Vienne	Feldman	François	France
1	Un nouveau monde	Film Aladdin		États-Unis
1	Bonsoir... Farewell	Film La mélodie du bonheur		États-Unis
1	Mes joies quotidiennes	Film La mélodie du bonheur		États-Unis
1	Mon cœur te dit je t'aime	François	Frédéric	France
1	Aum	Ima		Québec
1	Comme avant	Jorane		Québec
3	Adam et Ève	Kaïn		Québec
3	Embarque ma belle	Kaïn		Québec
1	Grandir	Kaïn		Québec
1	Les chansons de	Kaïn		Québec
1	Martin de la chasse- galerie	La bottine souriante		Québec

Nbre	Titre	Auteur / Interprète		Origine
1	Tu m'manques	La chicane		Québec
1	Les chansons de	Lapointe	Éric	Québec
1	Mon ange	Lapointe	Éric	Québec
1	N'importe quoi	Lapointe	Éric	Québec
1	Pointant le nord	Lapointe	Pierre	Québec
1	D'l'amour j'en veux pus	Lapointe Plamondon	Éric Luc	Québec
1	Le monde est à pleurer	Leloup	Jean	Québec
1	Les chansons de	Leloup	Jean	Québec
3	8 secondes	Les Cowboys fringants		Québec
2	En berne	Les Cowboys fringants		Québec
1	La manifestation	Les Cowboys fringants		Québec
3	Les chansons de	Les Cowboys fringants		Québec
7	Les étoiles filantes	Les Cowboys fringants		Québec
1	Lettre à Lévesque	Les Cowboys fringants		Québec
1	Marcel Galarneau	Les Cowboys fringants		Québec
1	Mon chum Rémi	Les Cowboys fringants		Québec
6	Plus rien	Les Cowboys fringants		Québec
1	Si la vie vous intéresse	Les Cowboys fringants		Québec
1	Saskatchewan	Les Trois accord		Québec
1	Frédéric	Léveillée	Claude	Québec
1	La légende du cheval blanc	Léveillée	Claude	Québec
1	Les chansons de	Loco Locass		Québec
1	Libérez-nous des libéraux	Loco Locass		Québec
2	Depuis nous, je suis moi en mieux	Maco		Québec
2	Les chansons de	Marie-Mai		Québec
1	Rien	Marie-Mai		Québec
1	Là-bas	Masse Hart	Julie Corey	Québec
1	Dégénération	Mes aïeux		Québec
1	Dondaine	Mes aïeux		Québec
1	Les chansons de	Mes aïeux		Québec
1	L'un avec l'autre	Mixmania		Québec
1	Les chansons de	Moffat	Ariane	Québec
3	Poussière d'ange	Moffat	Ariane	Québec
1	Le monde est stone	Plamondon	Luc	Québec
1	Je serai là pour toi	Quilico Marilou	Gino	Québec
1	Manhattan Kaboul	Renaud Red	Axel	France
1	Le chant d'hélium	Thério	Marie-Jo	Nouveau- Brunswick

Nbre	Titre	Auteur / Interprète		Origine
1	Les chansons de	Toupin	Marie-Chantale	Québec
1	Naître	Toupin	Marie-Chantale	Québec
1	Serre-moi	Tryo		France
2	Mon pays	Vigneault	Gilles	Québec
1	Tomber à l'eau	Villeneuve	Annie	Québec

Question C7. © Mottet, 2006.