

Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario

Raymond Mougéon and Édouard Beniak

Volume 5, Number 1, Winter 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900099ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900099ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mougéon, R. & Beniak, É. (1979). Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(1), 87–105. <https://doi.org/10.7202/900099ar>

Article abstract

Nous présentons les résultats principaux d'une série de recherches linguistiques sur le français d'élèves franco-ontariens. Ensuite, dans le détail, nous décrivons les principes et la nature du matériel pédagogique destiné à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario dont ces recherches permettent l'élaboration. Nous terminons par un examen des rôles respectifs que peuvent et doivent jouer les enseignants et la société pour d'une part augmenter l'efficacité du matériel pédagogique et d'autre part assurer le maintien du français chez les jeunes Franco-ontariens.

Recherches linguistiques appliquées à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario

Raymond Mougéon et Édouard Beniak *

RÉSUMÉ

Nous présentons les résultats principaux d'une série de recherches linguistiques sur le français d'élèves franco-ontariens. Ensuite, dans le détail, nous décrivons les principes et la nature du matériel pédagogique destiné à l'enseignement du français langue maternelle en Ontario dont ces recherches permettent l'élaboration. Nous terminons par un examen des rôles respectifs que peuvent et doivent jouer les enseignants et la société pour d'une part augmenter l'efficacité du matériel pédagogique et d'autre part assurer le maintien du français chez les jeunes Franco-ontariens.

1. *Introduction*

Grâce à des fonds du Ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le cadre de son programme « Subventions de recherches en éducation », nous avons pu effectuer une série de recherches linguistiques consacrée au français de jeunes élèves franco-ontariens inscrits dans les écoles de langue française de plusieurs communautés franco-ontariennes. Ces recherches ont donné lieu à la production de matériel

* Mougéon, Raymond : professeur, Centre d'études franco-ontariennes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Beniak, Édouard : adjoint de recherche, Centre d'études franco-ontariennes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

pédagogique pour l'enseignement du français dans ces écoles. Dans cet article nous allons présenter un résumé des résultats de nos recherches linguistiques et décrire la méthode et les principes qui sous-tendent la production du matériel pédagogique résultant de ces recherches.

2. *Les études linguistiques*

Les recherches linguistiques menées par notre équipe sont consacrées à certains aspects du français parlé et écrit de plusieurs groupes d'élèves inscrits dans des écoles de langue française à Welland (Sud-ouest Ontarien), ainsi qu'à Sudbury et Chelmsford (Moyen-nord Ontarien). Ces recherches ont abouti à une série d'études linguistiques. Bien que descriptives, ces études linguistiques ont une dimension de recherche assez nette. Elles examinent plusieurs caractéristiques du français des élèves franco-ontariens sous différents angles, en particulier ceux de la linguistique historique, de la dialectologie et de l'acquisition du langage. Elles s'adressent donc avant tout aux conseillers pédagogiques en français, aux chefs de secteur de français des écoles et également aux universitaires qui s'intéressent à la langue française de l'Ontario et du Canada. Avant de procéder à l'examen des résultats des études linguistiques descriptives, nous croyons bon de préciser un certain nombre de notions caractéristiques de l'approche sociolinguistique qui est à la base de nos recherches linguistiques.

2.1 *Français formel/français informel*

D'une façon schématique, on peut dire que dans la plupart des sociétés, les différentes situations de communication (en classe, à la maison, dans la rue, à l'église, avec les amis, durant une entrevue pour un emploi, etc.) appartiennent à deux catégories de base : les situations informelles et les situations formelles (cf. entre autres Halliday 1972). Le lecteur sera sans doute d'accord avec nous pour reconnaître qu'à ces deux types de situation correspondent des modes d'expression différents. Ainsi, dans une situation informelle (par exemple le récit d'un accident à un ami), il est possible d'entendre un énoncé familier de ce type : *ch't'après runner mon bicyc' s'a Main quand qu'une autobus Voyageur a rentré dans l'char à m'sieur Tremblay*. Dans un contexte de communication formel (par exemple récit de l'accident à un juge) on pourrait par contre entendre l'énoncé suivant : *J'étais en train de faire du bicycle dans la rue principale quand un autobus Voyageur est entré dans la voiture de monsieur Tremblay*. D'une façon générale, on associe langue écrite à langue formelle et langue parlée à langue informelle. Toutefois, il y a des situations où la langue parlée formelle est de rigueur (cf. l'entrevue pour un emploi mentionnée plus haut). De même, il y a des situations où l'utilisation d'une langue informelle écrite est permise (par exemple une lettre à un ami) ou même de rigueur (dans certaines bandes dessinées par exemple).

Plusieurs études sociolinguistiques récentes ont été consacrées à la langue informelle : (Labov 1972a ; Labov 1972b : etc.) pour l'anglais américain ; (Sankoff et Cedergren 1971 ; Sankoff et Cedergren 1976 ; Sankoff et Thibault 1977, etc.) pour le

français québécois et nos propres études (cf. Appendice A) pour le français ontarien. Ces études révèlent que l'anglais américain ou le français canadien informels obéissent à des règles tout aussi systématiques et précises que celles que les grammairiens ont pu établir pour l'anglais et le français. À notre avis, cette découverte n'est pas si surprenante qu'on pourrait le concevoir à première vue. En effet, c'est l'existence et l'observation des règles qui permettent la compréhension interindividuelle dans un groupe linguistique donné. Puisque les individus se comprennent lors qu'ils s'expriment en langue informelle, il faut bien admettre qu'ils se conforment à un système de règles communes. Donnons des exemples de quelques règles qui sont propres au français canadien informel. Examinons un instant la phrase informelle mentionnée plus haut : *ch't'après runner mon bicyc' s'a Main quand qu'une autobus Voyageur a rentré dans l'char à m'sieur Tremblay*. Comme on peut le constater, cette phrase diffère considérablement de son équivalent formel. Chacune de ces différences peut être interprétée comme le résultat de l'application d'une règle ou de règles d'usage particulière(s) qui ne sont pas uniquement propres au français canadien. Bien que ces règles ne soient pas consignées de façon formelle dans les livres de grammaire, elles font l'objet d'un nombre croissant de descriptions linguistiques (cf. plus haut) qui permettent d'en améliorer notre connaissance. Ces règles opèrent de façon complexe aux quatre niveaux de la langue : phonétique, morphologique, lexical et syntaxique. Un examen détaillé de la structure *ch't'après runner* devrait nous en convaincre. La séquence *ch't'a* est le résultat de l'application successive de plusieurs règles phonétiques ex : *j'tais, c'tait*. Il résulte de ces « effacement » du *é* que le pronom *je* se trouve devant une consonne, en l'occurrence *t*. En français informel (canadien ou autre) devant une consonne le pronom *je* se réduit souvent à *j'* (réduction obligatoire devant une voyelle), ex : *j'me trompe; j'travail*. Finalement, lorsque cette consonne est une consonne sourde comme *t* il est possible d'assourdir le *j* (par « assimilation »). Cet assourdissement aboutit au phonème [s] (fricative palatale sourde) que nous avons représenté par la graphie *ch*. À ce sujet on notera que les règles phonétiques de « réduction » du *je* (et d'une façon générale des pronoms personnels) en français canadien informel ont déjà fait l'objet de plusieurs études linguistiques descriptives (Pupier & Pelchat 1972 ; Santerre 1974). De plus on peut remarquer qu'en français canadien informel la graphie *ai* est souvent réalisée phonétiquement comme un son proche de *a* surtout lorsqu'elle apparaît en finale de mot. En phonétique ce phénomène correspond à une antériorisation et une ouverture de l'articulation. Ce mouvement vers le son [a] provoque une coalescence phonétique avec le son initial similaire du mot *après*. Nous avons représenté cette fusion par le signe. La forme *être après* est un trait particulier des parlers canadiens. Elle a fait également l'objet de plusieurs études linguistiques (cf. notamment Léon, James & Sevigny 1968). Elle était d'un usage courant dans le français du XVII^{ème} siècle (cf. Gougneheim 1971). Elle sert à marquer la catégorie aspectuelle continue. Son équivalent formel est la périphrase *en train de*. Finalement, la forme *runner*, un autre canadianisme, est le résultat de l'emprunt lexical du verbe anglais *run* qui pour ce qui est de la

morphologie a été assimilé au système verbal du français. Il est ici utilisé à l'infinitif, mais on l'utilise également aux formes conjuguées, ex : *j'runnais, il a runné*, etc. Le verbe *runner*, attesté dans la plupart des dictionnaires du français canadien populaire (cf. Dionne 1974 ; Glossaire 1968), est utilisé là où la langue formelle emploierait des verbes comme *mener, conduire, gérer*, etc., ex : *runner un magasin, runner ses affaires*. Dans l'exemple présenté ci-haut, on peut concevoir l'utilisation du verbe *runner* comme le résultat de l'application d'une règle de sélection lexicale entraînée par le registre informel.

Cet examen détaillé de la structure *ch't'après runner* que nous aurions pu aussi bien effectuer avec d'autres segments de notre exemple devrait suffire à démontrer le caractère complexe mais néanmoins systématique des règles du français canadien informel.

2.2. Résultats des études linguistiques

Les données sur le français parlé des élèves ont été recueillies à l'aide d'une série d'entrevues enregistrées et celles sur le français écrit proviennent de rédactions composées par les élèves. En étudiant le français parlé des élèves, nous avons constaté que, dans l'ensemble, ceux-ci peuvent s'exprimer sans grand problème en français *informel*.

D'autre part, nous avons comparé le français parlé des élèves franco-ontariens avec celui d'un groupe témoin d'élèves francophones québécois. Nous avons découvert que le français parlé des jeunes Franco-ontariens présente des similarités remarquables avec celui des jeunes Québécois. Dans le domaine des prépositions, par exemple, on note chez les deux groupes une tendance à utiliser parfois la préposition *sur* à la place de la préposition *chez*, exemple : *il a passé la fin de semaine sur ses grand-parents*. Signalons que cet usage de la préposition *sur* remonte à une époque ancienne de l'histoire du français (cf. Juneau & Poirier, 1973). D'une façon générale, on peut remarquer qu'une proportion non négligeable des caractéristiques communes au français québécois et ontarien sont probablement des préservations d'usages typiques du français du XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles. Ceci est valable pour la grammaire comme pour le vocabulaire.

Encore plus frappant peut-être est la similarité qui existe entre l'utilisation par les deux groupes de locuteurs des auxiliaires *avoir* et *être* avec le petit ensemble des verbes d'état, de mouvement et des pronominaux conjugués aux temps composés (cf. Canale, Mougeon, Bélanger 1978). En effet, nous avons découvert qu'aussi bien les élèves québécois que les élèves franco-ontariens ont tendance en langue parlée : (a) à utiliser de façon catégorique l'auxiliaire *avoir* à la place de l'auxiliaire *être* avec le verbe *tomber* ; (b) à utiliser fréquemment *avoir* avec les verbes *passer, descendre* et *rentrer* et assez rarement avec le verbe *aller* et les verbes pronominaux. On notera que cette tendance à utiliser l'auxiliaire *avoir* à la place de l'auxiliaire *être* n'est pas propre aux jeunes canadiens français. On la retrouve également en langue populaire en Europe

(Frei 1971 ; Guiraud 1973). Bien loin d'être une anomalie, elle constitue un aspect normal de l'évolution des langues latines.¹

Il existe bien sûr des différences entre le parler des jeunes Franco-ontariens et celui des jeunes Québécois. Nous avons analysé certaines de ces différences dans nos études descriptives. Nombre d'entre elles sont sans doute en partie liées à l'influence de l'anglais. Toutefois, certaines semblent avoir très peu de rapport avec l'interférence de l'anglais. Pour ce qui est de la syntaxe et la morphologie du français ontarien, nous avons découvert que ces deux domaines sont dans l'ensemble résistants à cette influence de l'anglais. D'autre part, quand nous avons pu déceler une influence de l'anglais, celle-ci s'est souvent avérée jouer un rôle secondaire ou de renforcement par rapport à différents aspects normaux de l'évolution du français (cf. à ce sujet Mougeon, Bélanger, Canale 1978).

En résumé, nos analyses de la langue parlée informelle des élèves franco-ontariens nous montrent que celle-ci constitue un système linguistique cohérent à la fois similaire à et différent du français d'autres francophones. De plus, la langue informelle des élèves franco-ontariens est tout aussi adaptée à la communication « intra-groupe » que n'importe quelle autre variété de français.

Cela étant, notre analyse de l'écrit des élèves franco-ontariens a révélé que ceux-ci éprouvent des difficultés certaines à manier la langue *standard formelle*. Ces difficultés appartiennent principalement à deux domaines. Le premier a trait aux conventions particulières et plus ou moins arbitraires propres à la langue écrite : règles d'orthographe, de ponctuation, d'organisation du discours, etc. Le deuxième a trait aux différences d'usage qui existent entre la langue écrite formelle et la langue parlée informelle. Comme nous l'avons vu plus haut, si la langue parlée informelle possède des règles précises et systématiques, il en est de même pour la langue formelle écrite. Toutefois, comme ils ont une connaissance plus ou moins approximative des règles de la langue formelle, les élèves ont tendance à transposer dans leur écrit certaines des tournures caractéristiques de leur français parlé informel. Ainsi, dans les travaux écrits, on retrouve par exemple la substitution du pronom relatif passe-partout *que* à la place des relatifs tels que *dont*, *où*, *quand*, exemples : *la place que je suis né* ; *la période que je suis venu*. On sait que cette substitution est caractéristique de la langue parlée familière aussi bien au Canada qu'en France (Barbeau 1970 ; Frei 1971 ; Guiraud 1973). Le manque de familiarité avec la langue formelle peut également se traduire par une utilisation abusive ou tout simplement erronée des items propres à cette langue. Ainsi, certains élèves, par souci d'éviter le pronom passe-partout *que* dans leur écrit, en viennent à généraliser l'emploi du pronom relatif *dont* dans des contextes où le relatif *que* serait correct, exemple : *des filles dont je connais*. Le manque de connaissance des règles d'usage de la langue formelle n'est pas seulement évident au niveau de la grammaire mais aussi au niveau du vocabulaire. Ainsi, dans les travaux écrits des élèves franco-ontariens, on peut

trouver des exemples de substantifs, adjectifs ou verbes qui appartiennent plus au registre de la langue parlée informelle qu'à celui de la langue écrite formelle, ex : *char, cute, fun, fesser, chialer*, etc.

3. *Le matériel pédagogique*

Sur la base des études linguistiques mentionnées plus haut, nous avons développé des unités pédagogiques destinées à l'enseignement du français formel aux niveaux élémentaire et secondaire des écoles franco-ontariennes. Ces unités ont pour but de permettre aux élèves d'acquérir et de maîtriser les règles de la langue formelle qui leur causent le plus de difficultés. Disons tout de suite que dans le cas des élèves franco-ontariens dont nous avons analysé le français écrit, il s'agit souvent d'une méconnaissance relative plutôt que totale des règles du français formel. Pour plusieurs éléments linguistiques, nous avons découvert que des proportions variables d'élèves ont une certaine « maîtrise » des alternatives de la langue formelle. Il convient donc de renforcer ou d'activer cette maîtrise partielle. Nous pensons que nos unités pédagogiques peuvent servir à atteindre ce but.

3.1 *Description des unités pédagogiques*

Une unité pédagogique type se divise en deux parties : la première offre aux enseignants un résumé des résultats principaux d'une des études linguistiques (partie descriptive) ; la deuxième comprend un ensemble d'activités pédagogiques consacrées aux difficultés qui font l'objet de l'étude linguistique (partie appliquée). Nous produisons deux séries d'unités pédagogiques : l'une est destinée aux enseignants des écoles élémentaires, l'autre aux enseignants du secondaire. Nous avons produit jusqu'à maintenant un total de dix unités (cf. Appendice B). Elles portent respectivement sur l'usage : (a) des auxiliaires *avoir* et *être*, (b) des conjonctions de subordination, (c) de la préposition *sur*, (d) de la préposition *pour* et (e) des prépositions *à/en/dans*. D'autres unités sont projetées pour l'avenir. Cependant, leur réalisation dépendra de l'obtention de nouveaux crédits de recherche. Nous allons maintenant examiner successivement la partie descriptive et appliquée des unités.

3.1.2. *La partie descriptive*

La recherche linguistique qui est présentée sous une forme résumée dans la partie descriptive des unités pédagogiques nécessite un investissement de temps considérable. Ceci est dû à la fois à la taille assez vaste de nos échantillons d'étude et au caractère détaillé de notre méthode d'analyse.

(i) *Les échantillons*

Les données sur la langue parlée des élèves ont été recueillies grâce à plusieurs séries d'entrevues enregistrées réalisées avec des élèves inscrits dans des écoles de langue française à Welland, Sudbury et Rayside. Nous avons interviewé des élèves en 2ème, 5ème, 9ème et 12ème années. Les entrevues ont duré en moyenne quarante

minutes par élève. Les questions des entrevues ont porté sur une série de centres d'intérêt adaptés aux élèves des différents niveaux d'étude. Elles avaient pour but de faire parler les élèves le plus naturellement possible. Nous disposons d'un total de 90 entrevues enregistrées qui se répartit de la façon suivante : 27 à Sudbury, 29 à Welland et 34 à Rayside. Pour chaque année d'étude, nous avons interviewé des nombres sensiblement égaux d'élèves. D'autre part, nous avons sélectionné les élèves en fonction de l'appartenance socio-économique de leurs parents. Les élèves proviennent ainsi de la classe ouvrière, de la classe moyenne et de la classe « professionnelle ». Il a fallu transcrire soigneusement chacune des entrevues afin de pouvoir les analyser. Il faut compter environ une demie semaine de travail pour transcrire une entrevue d'une heure !

Les données sur la langue écrite ont été recueillies grâce à plusieurs séries de travaux écrits réalisés en classe dans les écoles où furent interviewés les élèves. Nous disposons d'un total de 473 travaux écrits répartis de la façon suivante : 161 au niveau élémentaire (5ème année) et 312 au niveau secondaire (9ème et 12ème années). Ces échantillons n'ont pas été stratifiés ; la totalité ou quasi-totalité des élèves d'une classe donnée ont écrit les rédactions qui ont fait l'objet de notre analyse. Certains de ces travaux écrits ont été rédigés par les élèves que nous avons interviewés. Les thèmes des rédactions ont été choisis par les enseignants. Les élèves des différentes écoles n'ont donc pas écrit les mêmes rédactions. Cette diversité nous a parfois empêché de généraliser nos résultats. Par contre, elle a permis parfois de mettre à jour un nombre plus important de difficultés variées.

(ii) *Méthode d'analyse des données*²

D'une façon générale, l'analyse des données se fait de la manière suivante : nous parcourons l'ensemble de nos données écrites et parlées et relevons tous les cas où l'élément linguistique qui fait l'objet de notre analyse (ex : l'auxiliaire *être* ; la préposition *sur*, etc.) est utilisé de façon non standard (ex : *il a tombé* ; *sur la fin de semaine*) et, d'autre part, tous les cas où la forme standard équivalente est utilisée (ex : *il est tombé* ; *pendant la fin de semaine*). Nous nous servons de la langue du journal franco-ontarien *Le Droit* comme norme de référence pour l'usage formel écrit. Par standard, nous voulons dire ici qui est conforme à cette norme, et par non standard, qui en dévie. Nous constatons que dans l'ensemble, le français du journal *Le Droit* s'écarte peu du modèle grammatical du français international. Toutefois, il arrive parfois que *Le Droit* fasse place à des usages différents du français international (alternatives canadiennes). Nous signalons ces différences aux enseignants dans nos unités pédagogiques.

Le décompte des occurrences d'usage standard ou non standard se fait au niveau de ce que nous appelons un type structural. Par type structural, nous entendons la combinaison de l'élément linguistique qui est à l'étude (ex : *sur*, *pour*, l'auxiliaire *être*, le relatif *que*, etc.) avec un élément linguistique donné. Ainsi, la combinaison de

l'auxiliaire *être/avoir* avec le verbe *tomber*, celle de *à/sur* avec le substantif *télévision*, etc., constituent des types structuraux. Pour chaque type structural, nous calculons les pourcentages d'usage standard et d'usage non standard. Ceci nous permet d'évaluer le degré de maîtrise de la langue standard que les élèves ont pour un type structural donné et de décider si une intervention pédagogique est nécessaire.

Les données qui font l'objet principal de nos analyses proviennent des travaux écrits par les élèves. Nous avons vu plus haut que c'est dans le registre formel écrit que les élèves ont des difficultés. Nous donnons ici le détail de notre méthode d'analyse des données écrites à l'intention des éducateurs qui voudraient poursuivre des recherches similaires et/ou complémentaires aux nôtres.

Tout type structural pour lequel nous avons trouvé un taux d'emploi non standard égal ou supérieur à 15% dans l'écrit des élèves est considéré comme une source de difficultés et par conséquent fait l'objet d'activités pédagogiques appropriées. Les types structuraux dont le taux d'usage non standard est inférieur à 15% ne font pas l'objet d'activités ni de commentaires. Nous calculons des pourcentages quand le nombre total d'emplois standard et non standard pour un type structural donné est égal ou supérieur à cinq. Dans le cas où ce nombre est inférieur à cinq, nous examinons les données parlées afin de voir si on y retrouve ce même type structural. Lorsque nous l'y retrouvons et qu'il présente un taux d'usage non standard supérieur ou égal à 30%, nous considérons qu'il s'agit d'une source de difficulté potentielle. En effet, nous avons vu plus haut que les élèves ont tendance à transférer les tournures de la langue parlée informelle dans leur écrit. Nous lui consacrons donc des activités. Dans un même ordre d'idées, lorsque le parler des élèves révèle l'existence d'un type structural qui présente un taux d'usage non standard supérieur à 30% mais qui n'existe pas dans l'écrit³ (aucun exemple standard ou non standard), nous le considérons également comme une source de difficulté potentielle et lui consacrons des activités. Lorsque les données parlées ne nous sont d'aucun secours pour un type structural de la langue écrite ayant un total d'occurrence inférieur à cinq, nous avons recours à deux autres critères pour voir s'il s'agit d'une source de difficulté potentielle. En premier lieu, nous avons recours aux intuitions des locuteurs franco-ontariens. Si ceux-ci sont d'accord pour considérer que le type structural pour lequel nous manquons d'information est utilisé fréquemment en langue parlée et/ou écrite, nous l'incluons dans la partie descriptive et en discutons de façon appropriée. Cependant, nous ne lui consacrons pas d'activité, étant donné que les intuitions des locuteurs natifs ne sont pas toujours entièrement fiables. En second lieu, le type structural pour lequel nous manquons d'information s'inscrit parfois dans un ensemble plus large d'éléments connexes. Par exemple, nous avons trouvé dans l'étude consacrée à l'usage de *sur*, un cas où *dessus* (forme adverbiale de *sur*) était employé avec le mot *télévision*, ex : *la télévision est dessus* (signifiant la télévision marche, est allumée). Étant donné que cet usage de *dessus* est généralisable à d'autres appareils ou machines, nous le retenons pour la partie descriptive mais n'y consacrons pas d'activité. Dans un

ordre d'idées similaire, nous avons inclus, dans la partie descriptive de l'étude consacrée aux auxiliaires *avoir* et *être*, le type structural *avoir+sortir* (pour lequel nous n'avons eu qu'un cas d'occurrence) parce qu'il est apparenté aux types *avoir* + autres verbes de mouvement (ex : *revenir, partir, tomber*, etc.). Pour cette raison nous incluons cet usage de *sortir* dans la série d'activités portant sur l'emploi standard des auxiliaires *avoir* et *être* avec les verbes de mouvement.

(iii) *Forme et contenu*

Dans la partie descriptive des unités pédagogiques, on trouvera les résultats de nos analyses linguistiques du parler et de l'écrit des jeunes. Les résultats principaux apparaissent sous forme de tableaux indiquant le nombre et si possible (cf. supra) le pourcentage d'occurrence d'emplois standard et non standard trouvés pour un type structural donné dans la langue écrite. Ces résultats font l'objet de commentaires appropriés sur la fréquence de l'emploi non standard, son origine (influence de l'anglais, préservation d'une tournure ancienne, simplification analogique, etc.) et la nature des règles qui régissent l'emploi des variantes standard et non standard. Dans la partie descriptive des unités produites pour les écoles élémentaires, nous donnons des informations sur l'évolution des types structuraux que l'on retrouve au niveau du secondaire.⁴ Nous attirons l'attention des enseignants sur les cas où la proportion d'emplois non standard ne semble pas diminuer de façon sensible au cours de la scolarité.

En résumé, la partie descriptive de nos unités permet aux enseignants de prendre davantage conscience des caractéristiques du français de leurs élèves et, d'une façon plus générale, du français canadien et d'autres variétés de français. D'autre part, elle leur fournit une méthode précise de recherche linguistique appliquée qu'ils peuvent exploiter dans le contexte de leur classe.

3.1.3 *La partie application*

La partie application est composée d'une série d'activités pédagogiques. Toutes ces activités ont ceci de commun qu'elles ont pour point de départ une source de difficulté attestée ou potentielle (cf. supra) identifiée dans le français des élèves. Ces activités ont pour but d'aider les élèves à surmonter ces difficultés en leur faisant acquérir les tournures caractéristiques de la langue formelle qu'ils maîtrisent partiellement. Chaque difficulté fait l'objet de trois types d'activités : (a) des activités de sensibilisation, (b) des activités de mise en pratique (activités de renforcement) et (c) des activités de révision.

Par sensibilisation nous entendons l'action de faire prendre conscience aux élèves des particularités de l'usage standard. Dans la partie sensibilisation on trouve généralement : une règle consacrée à la difficulté linguistique en question, quelques explications au sujet de cette règle et une série d'exemples destinés à illustrer l'usage standard.

Certaines des activités de renforcement et de révision sont du type concret et en situation, à l'opposé des exercices plus traditionnels du type « remplir les blancs ». Toutefois ces derniers, en tant que bon instrument de mesure d'acquisition des connaissances, n'ont pas été exclus. Parmi les activités du type en situation, on peut citer les questions/réponses (orales ou écrites) autour de thèmes précis, la rédaction de lettres avec un but précis (demande d'emploi, etc.), la transposition (d'une variété de langue à l'autre), les activités ludiques (devinettes, « puzzles », etc.), etc. Certaines activités (d'un niveau plus avancé) sont consacrées à des points d'usage plus subtils. Nous voulons par là montrer à l'élève que les règles d'usage linguistique ne sont pas toujours simples ni absolues. Notre but n'est évidemment pas de décourager les élèves mais de leur montrer qu'un usage précis de la langue entraîne parfois des distinctions assez subtiles. Toutes les activités constituent autant d'occasions qui devraient permettre aux élèves (sous la direction de leur professeur) de pratiquer les constructions de la langue formelle qui font l'objet de l'apprentissage.

Ceci dit, nous voulons insister sur le fait que les activités que nous proposons dans nos unités n'ont aucun caractère impératif, mais sont plutôt des suggestions. L'enseignant reste libre d'adapter et d'étoffer le matériel qui lui est offert. Il peut aussi, s'il le désire, s'inspirer de l'approche de nos unités pour créer son propre matériel, en réponse à des difficultés spécifiques qu'il peut avoir trouvées chez les élèves de sa classe.⁵

3.2 *L'applicabilité des unités pédagogiques*

Afin de conférer une portée provinciale à notre projet de recherche et de développement, grâce à des fonds de recherches octroyés par l'O.I.S.E., nous avons récemment recueilli des données supplémentaires sur le français des élèves franco-ontariens de la région de Prescott-Russell (Est Ontario). Nous avons choisi cette région car les francophones y ont une position majoritaire (environ 80% de la population locale). Pendant l'année universitaire 1979-1980, on analysera ces nouvelles données afin de voir s'il existe des différences entre la maîtrise du français standard des élèves d'une région francophone majoritaire et celles des régions francophones minoritaires (par ex : Welland). Les résultats de cette analyse nous serviront éventuellement à compléter nos unités pédagogiques de façon à ce qu'elles répondent également aux besoins spécifiques des élèves franco-ontariens résidant dans des communautés à forte concentration francophone.

3.3 *L'évaluation des unités pédagogiques*

Depuis plusieurs mois, notre projet de recherche linguistique appliquée est entré dans une phase évaluative. L'évaluation porte sur le matériel pédagogique produit jusqu'à présent. Elle se fait en collaboration avec des groupes d'enseignants et d'élèves des régions de Welland et de Sudbury. Elle devrait entre autres nous permettre de mesurer l'efficacité et l'attrait de notre matériel pédagogique et par la suite de

l'améliorer sur le plan de la forme et du contenu. Cette évaluation nous permettra de plus de confectionner des unités ultérieures qui tiennent compte des modifications apportées aux unités évaluées. Ainsi, la qualité des nouvelles unités se verra améliorée.

4. *Le rôle des enseignants*

Il nous paraît fort probable que l'efficacité de notre matériel pédagogique dépendra en partie des attitudes linguistiques des enseignants qui s'en serviront. À ce sujet, il nous semble important d'encourager les enseignants à ne pas adopter une attitude négative ou critique à l'égard du français parlé de leurs élèves, et à expliquer à ces derniers que ce français constitue une variété de français parmi d'autres. Il est également probable qu'en dépit des condamnations dont leur français fait l'objet, les jeunes Franco-ontariens considèrent celui-ci comme une partie essentielle de leur identité culturelle, à savoir un des traits qui les différencient des jeunes francophones du Québec, d'Europe ou encore des jeunes Anglo-ontariens (cf. Canale & Mougeon, 1978). À notre avis, les enseignants pourraient jouer un rôle important en amenant les élèves à prendre conscience des traits caractéristiques du français ontarien informel et de ceux qu'il partage avec les autres variétés de français. Une telle prise de conscience devrait permettre aux élèves d'adopter des attitudes plus positives à l'égard de leur français. Un tel changement de perception constitue une étape essentielle dans l'apprentissage de la langue standard par les élèves. Ceci ne veut pas dire que par ailleurs il ne sera pas nécessaire de motiver les élèves à maîtriser la langue standard. Les enseignants pourraient faire remarquer à leurs élèves que l'acquisition de la langue standard devrait : (a) leur donner plus tard des avantages d'ordre économique (la connaissance de la langue formelle est nécessaire pour accéder à certaines professions) ; (b) leur permettre de poursuivre des études post-secondaires en français ; (c) leur donner une plus grande ouverture sur le monde francophone (sur le plan national et international).

5. *Le rôle de la société*

Que les élèves franco-ontariens de Chelmsford, Sudbury et Welland aient des difficultés à maîtriser la variété formelle du français canadien, nous semble en partie dû au manque considérable d'exposition au français formel qui a caractérisé jusqu'à très récemment le groupe linguistique franco-ontarien. En effet, est-il nécessaire de rappeler qu'en Ontario français, la création d'un enseignement de langue française au niveau secondaire et d'une chaîne de télévision française (deux véhicules majeurs de variété de langue formelle) remonte à un passé très récent. D'autre part, force nous est de constater que, dans l'ensemble, les jeunes Franco-ontariens utilisent très peu les maigres ressources disponibles dans le domaine des média parlés de langue française.⁶ À cela, on peut ajouter que même dans des grandes villes comme Welland et Sudbury, il est difficile de se procurer des livres et des journaux en français et on y voit très peu d'enseignes, affiches et panneaux rédigés en français. De plus, dans les localités ou les Franco-ontariens sont nettement minoritaires, comme à Welland par exemple, le

problème est double car au manque d'exposition au français formel vient s'ajouter un manque d'exposition au français d'une façon générale. Ceci est dû à la dominance de l'anglais au niveau communautaire et régional, que cela soit dans les domaines des média, des institutions gouvernementales, du commerce ou de l'industrie. Cette dominance de l'anglais n'est sans doute pas étrangère à la présence d'éléments dus à l'influence de l'anglais dans le français des jeunes Franco-ontariens (cf. plus haut).

Etant donné l'ampleur des difficultés que l'on vient de mentionner, on comprend aisément que certains enseignants de français en milieu franco-ontarien en viennent à perdre courage. Nous serons parmi les derniers à sous-estimer le rôle de la société par rapport à l'enseignement du français langue première en Ontario (cf. Mougeon, Canale & Bélanger). Pourtant, nous voudrions encourager les enseignants à exploiter au maximum les ressources extra-scolaires dont ils peuvent disposer sur le plan communautaire ou régional. D'autre part, nous tenons à les inciter à continuer la lutte individuellement et/ou en groupe pour obtenir un rehaussement du statut de la langue française en Ontario et une augmentation de son utilisation dans les secteurs clefs de leur communauté. Le matériel pédagogique que nous proposons ici verra son efficacité accrue s'il se trouve renforcé par une intensification de l'utilisation du français à l'extérieur de l'école.

6. Conclusion

Nous tenons ici à attirer l'attention du lecteur sur le caractère expérimental du matériel pédagogique qui découle de nos recherches linguistiques. Notre projet de recherche n'a pas pour but de rédiger un autre manuel pour l'enseignement du français langue maternelle. Il veut par contre: (1) présenter aux enseignants de français des écoles franco-ontariennes les résultats d'une recherche linguistique sur le français de leurs élèves que nous estimons originale sous plusieurs aspects; (2) fournir aux enseignants une méthode d'analyse linguistique qu'ils pourraient exploiter dans le contexte de leurs classes; (3) contribuer à la formation linguistique des enseignants franco-ontariens; et (4) proposer aux enseignants, à titre de mise en application de nos recherches linguistiques, les activités pédagogiques qui sont incluses dans nos unités.

En guise de note finale, nous espérons que nos recherches contribueront au renouveau de l'enseignement du français langue maternelle en Ontario et indirectement au maintien du français chez les jeunes Franco-ontariens.

NOTES:

1. La plupart des langues romanes contemporaines ont abandonné la conjugaison des temps composés avec l'auxiliaire *être* et ont généralisé l'utilisation de l'auxiliaire *avoir*.
2. La méthode d'analyse diagnostique que nous présentons ici est le fruit d'une amélioration progressive de l'approche théorique et méthodologique qui sous-tend notre projet. Seules les dernières unités pédagogiques sont exactement conformes aux détails des principes d'analyse énoncés plus bas. Dans les limites de temps imposées par le présent projet, nous n'avons pas pu réviser les premières unités afin de les rendre entièrement conformes à notre nouvelle méthode d'analyse. Nous devons

effectuer ces révisions plus tard. Toutefois, il convient de noter que les premières unités diffèrent des dernières seulement pour ce qui est des détails. Les principes généraux de notre méthode se retrouvent dans toutes les unités.

3. Ce cas est relativement fréquent dans la mesure où les thèmes des rédactions avaient une portée nettement plus restreinte que ceux des entrevues.
4. Étant donné la nature transversale et non longitudinale de notre étude nous ne pouvons pas affirmer que le français des élèves de l'élémentaire évoluera de façon similaire à celui des élèves du secondaire. Nous pouvons tout au plus en faire l'hypothèse.
5. Dans la partie descriptive des unités, il est fait mention de constructions qui pourraient faire l'objet de recherches supplémentaires par les enseignants. Il s'agit en grande partie d'expressions qui ne sont pas apparues fréquemment dans nos entrevues ou rédactions, mais que nous soupçonnons fort d'être des sources de difficultés non négligeables pour les élèves (cf. supra).
6. Une telle désaffection pour les média de langue française a des origines complexes. Toutefois, il est fort probable que le contenu des programmes et la variété de français véhiculée par les média soient pour beaucoup dans cette désaffection (cf. Mougeon, Canale & Bélanger). Le facteur qui a trait à la langue des média illustre tristement le cercle vicieux dans lequel sont pris les élèves et éducateurs franco-ontariens. En effet, les média pourraient être utiles pour faire acquérir par les élèves la variété de français formel qu'ils ne maîtrisent pas. Cependant, étant donné le contenu des émissions et le niveau élevé du français, les média de langue française sont impuissants à capter l'intérêt des jeunes Franco-ontariens qui leur préfèrent les média de langue anglaise. Ces derniers offrent des émissions plus intéressantes et ce dans une langue plus accessible (opinions des élèves).

BIBLIOGRAPHIE :

- Barbeau, V. 1970. *Le français du Canada*. Québec. Garneau.
- Canale, M. & Mougeon, R. 1978. Problèmes posés par la mesure du rendement en français des élèves franco-ontariens. *Working Papers on Bilingualism*, No 16.
- Canale, M., Mougeon, R. & Bélanger, M. 1978. Analogical leveling of the auxiliary ETRE in Ontarian French. Dans Suñer, M. *Contemporary studies in Romance Linguistics*. Washington, D.C. Presses de l'Université Georgetown.
- Dionne, N. E. 1974. *Le parler populaire des canadiens français*. Québec. Presses de l'Université Laval.
- Frei, H. 1971. *La grammaire des fautes*. Genève. Slatkine Reprints.
- Glossaire, 1968. *Glossaire du parler Français du Canada*. Québec. Presses de l'Université Laval.
- Gougenheim, G. 1971. *Étude sur les périphrases verbales de la langue française*. Nizet, Paris.
- Guiraud, P. 1973. *Le français populaire*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Juneau, M. & Poirier, C. 1973. *Le livre de comptes d'un meunier québécois*. Québec. Presses de l'Université Laval.

- Labov, W. 1972a. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphie. Presses de l'Université de Pennsylvanie.
- Labov, W. 1972b. *Language in the Inner City*. Philadelphie. Presses de l'Université de Pennsylvanie.
- Léon, P., James, E. & Sevigny, G. 1968. Observation sur une forme progressive en français canadien. Dans Léon, P. 1968. *Recherches sur la structure phonique du français canadien*. Montréal, Didier.
- Mougeon, R., Bélanger, M. & Canale, M. 1978. Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-ontariens bilingues. Dans Paradis, M. *Aspects of Bilingualism*. Columbia, Sth. Ca. Hornbeam Press.
- Mougeon, R., Canale, M. & Bélanger, M. 1978. Le rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens. *Canadian Modern Language Review*. Vol. 34, No 3.
- Pupier, R. & Pelchat, R. 1972. Observation sur la phonologie des pronoms personnels du français de Montréal. *Lingua*. Vol. 29, No 3.
- Sankoff, G. & Cedergren, H. 1971. Some results of a sociolinguistic study of Montreal French. Dans Darnell, R. *Linguistic Diversity in Canadian Society*. Edmonton. Linguistic Research Inc.
- Sankoff, G. & Cedergren, H. 1976. Les contraintes linguistiques et sociales de l'élision du *L* chez les Montréalais. Dans Boudreault, M. & Moehren, F. *Actes du XIIIe Congrès international de Linguistique et de philologie romanes*. Québec. Presses de l'Université Laval.
- Sankoff, G. & Thibault, P. 1977. L'alternance entre les auxiliaires AVOIR et ÊTRE en français parlé à Montréal. *Langue française*. Vol. 34.
- Santerre, L. 1974. Réductions morphosyntaxiques en français québécois populaire. Communication donnée au Congrès international de linguistique et philologie romanes, 15 — 20 avril.

APPENDICE A

Liste des études descriptives consacrées au français des jeunes Franco-ontariens

1. Mougeon, F. 1976. Clivage en franco-ontarien. *Montreal Working Papers in Linguistics*. No. 6, 20 pages.

L'étude porte sur l'emploi du clivage (tournure syntaxique d'emphase) dans le français parlé des Franco-ontariens en comparaison avec les parlers français québécois et européen.

2. Mougeon, R. et Carroll, S. 1976. Certains problèmes linguistiques des jeunes Franco-ontariens. (1ère partie) *Working Papers on Bilingualism*. No. 9, 22 pages.

L'étude porte sur l'usage des auxiliaires *AVOIR* et *ÊTRE* dans le français écrit d'un échantillon d'élèves de 9ème année d'une école française de la région de Sudbury.

3. Mougeon, R. et Carroll, S. 1976. Certains problèmes linguistiques des jeunes Franco-ontariens (2ème partie) *Working Papers on Bilingualism*. No. 10. Disponible sur micro-fiche ERIC. 20 pages.

L'étude porte sur l'usage de la préposition *POUR* dans le français parlé et écrit de deux groupes d'élèves franco-ontariens (9ème et 12ème années) résidents de Welland et de la région de Sudbury.

4. Mougeon, R., Bélanger, M., Canale, M. et Ituen, S. 1977. L'usage de la préposition *SUR* en franco-ontarien. *Montreal Working Papers in Linguistics*. No. 8 et dans un prochain numéro de la *Revue Canadienne de Linguistique*. 57 pages.

L'étude porte sur l'usage de *SUR* et *DESSUS* dans le français parlé et écrit de groupes d'élèves de 9ème, 10ème et 12ème années, inscrits dans des écoles de langue française à Welland, Sudbury et Rayside.

5. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. et Ituen, S. 1977. Aspects de l'usage de la préposition *POUR* en français ontarien : interférence et/ou surgénéralisation? *Working Papers on Bilingualism*. No. 12. 17 pages.

Dans cette étude les auteurs essaient de démontrer que l'interférence de l'anglais et la surgénéralisation des règles propres au français sont deux processus qui ne sont pas mutuellement exclusifs et qui contribuent par là même, à accélérer l'évolution structurale du français des jeunes Franco-ontariens. 18 pages.

6. Mougeon, R., Bélanger, M. et Canale, M. 1977. Analyse de la compétence en français écrit d'élèves franco-ontariens de 12ème et 13ème années. Étude préparée pour *The Secondary-Postsecondary Interface Project II: Nature of*

students (Traub, R. et al). Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Publié dans *Canadian Modern Language Review*. Vol. 34, no. 1. 43 pages.

Notre étude consiste en une analyse détaillée (types et fréquences des erreurs commises par les élèves) de la compétence en français écrit d'un échantillon d'élèves de 12^{ème} et 13^{ème} années inscrits dans des écoles de langue française de l'Ontario.

7. Canale, M., Mougeon, R. et Bélanger, M. 1977. Analogical Leveling of the Auxiliary ÊTRE in Ontarian French. Dans *Contemporary Studies in Romance Linguistics* (Dir : M. Suner). Washington, D.C., Georgetown University Press. Publié aussi dans *Montreal Working Papers in Linguistics*, No. 9. 18 pages.

Les auteurs examinent la régularisation analogique des temps composés du français par le biais de l'auxiliaire AVOIR, exemple : j'm'ai trompé. Ils montrent que cette régularisation résulte sans doute de l'influence de plusieurs facteurs (fréquence des verbes, caractéristiques morphologiques, transitivité, etc.).

8. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. et Main, C. 1977. Recherches en dialectologie franco-ontarienne. Article présenté à la réunion de l'Association Canadienne de Linguistique : congrès des Sociétés Savantes, Frédéricton, Nouveau-Brunswick. Juin, 1977, publié dans *Working Papers on Bilingualism*. No. 14. 20 pages.

Cette étude traite notamment des facteurs d'ordre historico-linguistiques qui peuvent avoir contribué à l'incorporation de la particule BACK dans le français parlé de jeune francophones du Moyen-Nord de l'Ontario.

9. Canale, M., Mougeon, R. et Bélanger, M. 1977. Aspects of the use of the auxiliary AVOIR in Ontarian French. Préparé pour le 12^{ème} Congrès International de Linguistique, Vienne, Autriche. 29 Août — 2 septembre, 1977. 6 pages.

Dans cet article nous tentons d'identifier les facteurs qui ont contribué à rendre la nivellement de l'auxiliaire ÊTRE (aux temps composés) nettement plus avancé chez les jeunes Franco-ontariens que chez un groupe témoin de francophones québécois.

10. Mougeon, R., Bélanger, M. et Canale, M. 1978. Le rôle de l'interférence dans l'emploi des prépositions en français et en anglais par des jeunes Franco-ontariens bilingues. Dans *The Fourth Lacus Forum*. Columbia, Sth. Ca., Hornbeam Press. Publié aussi dans *Aspects of Bilingualism* (dir : M. Paradis). Columbia Sth. Ca., Hornbeam Press.

Dans cet article nous faisons la synthèse de nos recherches qui ont porté sur la nature et l'importance de l'influence de l'anglais sur l'évolution des parlers franco-ontariens.

11. Canale, M., Mougeon, R. et Beniak, E. 1977. Acquisition of some grammatical elements in English and French by monolingual and bilingual Canadian students. *Canadian Modern Language Review*. Vol. 34, no. 3.

Dans cette étude nous examinons certaines données sur l'acquisition du français et de l'anglais par des jeunes Franco-ontariens. Ces données mettent en relief le rôle et l'importance de facteurs tels que l'exposition à ces deux langues et leur usage à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire.

12. Beniak, E., Mougeon, R. et Canale, M. 1978. Compléments infinitifs des verbes de mouvement en français ontarien. Article présenté au congrès annuel de l'Association de Linguistique Canadienne. London, Ontario, Mai.

Dans cette étude nous examinons la généralisation de l'infinitif prépositionnel au détriment de l'infinitif pur après les verbes de mouvement en français ontarien. Nous montrons que cette généralisation représente une simplification au niveau de la syntaxe des verbes de mouvement et qu'elle est sans doute due à l'influence combinée de facteurs intrasystémiques (i.e., propriétés internes du français), intersystémiques (i.e., interférence de l'anglais) et paralinguistiques (i.e., degré d'exposition au français standard).

13. Canale, M. et Mougeon, R. 1978. Problèmes posés par la mesure du rendement en français des élèves Franco-ontariens. Article présenté au colloque sur la langue française en Ontario tenu à l'Université Laurentienne, Sudbury (Ontario) janvier 1978. A paraître dans les Actes.

Dans cette étude nous proposons l'hypothèse que le français parlé des élèves franco-ontariens est une variété de langue qui diffère sous plusieurs aspects des autres variétés de français (français standard, français écrit, etc.) mais qui est tout aussi systématique que ces dernières. Nous examinons les implications que ces faits ont par rapport à la mesure du rendement en français langue maternelle en Ontario.

14. Canale, M., Mougeon, R. et Beniak, E. 1978. Generalization of *POUR* after verbs of motion in Ontarian French. A paraître dans *The Fifth Lacus Forum*. Columbia, Sth. Ca., Hornbeam Press.

Il s'agit d'une version résumée et modifiée de l'article présenté à la conférence de l'A.L.C. (London, Ontario, Mai 1978) document no. 12.

15. Mougeon, R., Canale, M. & Beniak, E. 1979. Mastery of French prepositions as a measure of the written French proficiency of bilingual students. Article présenté à la Vème conférence de l'AILA à Montréal, août 1978. 16 pages.

Dans cette étude nous montrons qu'il existe une forte corrélation entre une mesure de la maîtrise des prépositions françaises et trois mesures globales

différentes de rendement en français écrit, calculées pour un échantillon de rédactions écrites par les élèves franco-ontariens de 12^{ème} et 13^{ème} années. Nous examinons les implications pratiques de ces résultats.

16. Mougeon, R. & Canale, M. 1979. A linguistic perspective on Ontarian French. 9 pages.

Dans cet article on examine les résultats de récents travaux de recherches linguistiques consacrés au français ontarien. On montre que le français ontarien est un dialecte du français qui a plusieurs traits en commun avec le français québécois et avec certaines variétés de français européen contemporaines ou passées. Un tel point de vue diffère clairement de la perception populaire et négative du français ontarien que l'on peut trouver chez la plupart des Anglo-ontariens et chez certains Franco-ontariens.

APPENDICE B

Liste des unités pédagogiques

1. Tracy, P., Mougeon, R., Canale, M. et Bélanger, M. 1977 *Unité pédagogiques No. 1 : l'usage de la préposition SUR par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 35 pages.
2. Bélanger, M., Canale, M., Mougeon, R. et Tracy, P. 1977. *Unité pédagogique No. 2 : l'usage de la préposition SUR par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 44 pages.
3. Mougeon, R., Canale, M. et Bélanger, M. 1977. *Unité pédagogique No. 3 : l'usage des auxiliaires AVOIR et ÊTRE aux temps composés par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 32 pages.
4. Canale, M., Mougeon, R., Bélanger, M. et Beniak, E. 1977. *Unité pédagogique No. 4 : l'usage des auxiliaires AVOIR et ÊTRE aux temps composés par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 39 pages.
5. Beniak, E., Bélanger, M., Canale, M. et Mougeon, R. 1977. *Unité pédagogique No. 5 : l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 54 pages.
6. Beniak, E., Bélanger, M., Canale, M. et Mougeon, R. 1977. *Unité pédagogique No. 6 : l'usage de la préposition POUR par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 59 pages.
7. Beniak, E., Côté, N., Mougeon, R., Bélanger, M. et Canale, M. 1978. *Unité pédagogique No. 7 : l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 95 pages.
8. Bélanger, M., Beniak, E., Mougeon, R., Côté, N. et Canale, M. 1978. *Unité pédagogique No. 8 : l'usage des prépositions A, EN et DANS par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 95 pages.
9. Beniak, E., Côté, N. et Mougeon, R. 1978. *Unité pédagogique No. 9 : l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens du secondaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 80 pages.
10. Côté, N., Beniak, E., Mougeon, R. et Bélanger, M. 1978. *Unité pédagogique No. 10 : l'usage des conjonctions de subordination par les élèves franco-ontariens de l'élémentaire*. Polycopié, Centre d'études franco-ontariennes. 60 pages.