

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTAT DES LIEUX DES REPRÉSENTATIONS ET DES PRATIQUES
DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT DE LA VARIATION LINGUISTIQUE À
L'ORAL À DES APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE DU
SECONDAIRE QUÉBÉCOIS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

LAURENCE LAFRENIÈRE-BLANCHET

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma famille, mon conjoint, mes amis, et mes collègues de travail et d'université qui, depuis quatre ans déjà, m'écoutent parler d'un sujet qui, indubitablement, ne soulève pas autant de passion chez eux que chez moi. Merci d'avoir été présents et d'avoir vécu avec moi chaque victoire, obstacle et remise en question.

Je remercie également les six enseignantes qui ont bien voulu prendre part bénévolement à cette recherche. Étant moi-même enseignante, je sais à quel point notre temps est précieux et je les remercie non seulement de leur disponibilité, mais aussi de leur confiance, de leur ouverture et de leur volonté de faire avancer la recherche afin qu'un jour des changements puissent s'observer dans la pratique.

Merci aux membres du jury, Valérie Amireault et Ophélie Tremblay, professeures au département de didactique des langues de l'UQAM, qui ont accepté de lire mon projet de mémoire et, bien des mois plus tard, sa version finale. Votre patience, votre expertise et vos commentaires ont contribué à son amélioration et à sa précision.

Finalement, je tiens à témoigner ma gratitude la plus sincère à ma direction de recherche, Kathleen Sénéchal, également professeure au département de didactique des langues de l'UQAM. Je n'aurais pu espérer un meilleur accompagnement et une plus belle complicité à mes débuts dans le monde de la recherche scientifique, et pour ce qui s'avéra être mon plus grand défi à ce jour en tant qu'étudiante. Sa compétence, son professionnalisme, sa rigueur, sa disponibilité, son écoute et ses conseils sont en partie responsables de l'achèvement de ce mémoire, et font d'elle la seule personne avec qui je souhaiterais poursuivre ma jeune carrière de chercheuse.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique	3
1.1 La place accordée à l'enseignement de la variation linguistique dans le programme d' <i>Intégration linguistique scolaire et sociale</i>	3
1.2 Les difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique	6
1.2.1 Le matériel didactique.....	6
1.2.2 La formation initiale des enseignants de français langue seconde.....	9
1.2.3 L'insécurité linguistique des Québécois	11
1.3 La maîtrise de la variation linguistique chez les apprenants du français langue seconde.....	12
1.4 L'objectif général de la recherche	16
CHAPITRE II Cadre conceptuel et théorique.....	18
2.1 La compétence communicative	18
2.1.1 Trois modèles de la compétence communicative	19
2.2 La norme orale par rapport à la norme écrite	22
2.2.1 La norme du français québécois.....	23
2.3 La variation linguistique	25
2.3.1 Les types de variantes linguistiques.....	27
2.3.2 La situation de communication et les registres de langue.....	30
2.4 Les pratiques d'enseignement de la variation linguistique à des apprenants de français langue seconde.....	32

2.4.1	Les pratiques d'enseignement : essai de définition.....	32
2.4.2	Le poids des représentations dans les pratiques d'enseignement.....	33
2.4.3	L'enseignement et l'apprentissage de la variation linguistique en classe de FL2 : ce qu'en dit la recherche.....	34
2.4.3.1	Portait de la situation au Québec.....	34
2.4.3.2	Portait de la situation hors Québec	37
2.5	Les questions de recherche	41
CHAPITRE III Méthodologie.....		43
3.1	Le type de recherche.....	43
3.1.1	Le protocole et les visées de la recherche	44
3.1.2	L'approche méthodologique	45
3.2	Les participants.....	45
3.3	La méthode et la collecte de données	47
3.4	L'analyse des données	50
3.5	Le déroulement de la recherche.....	52
CHAPITRE IV Résultats et discussion.....		54
4.1	Les représentations de la variation linguistique.....	55
4.1.1	L'importance du français oral par rapport au français écrit.....	55
4.1.2	La comparaison entre le français québécois et le français européen	60
4.1.3	Les variantes informelles en français québécois	63
4.2	Les pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique.....	67
4.2.1	La fréquence d'enseignement de la variation linguistique.....	68
4.2.2	Les activités didactiques mises en place pour l'enseignement de la variation linguistique.....	70
4.2.3	Les principales difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique.....	75
4.2.3.1	Le matériel didactique.....	75
4.2.3.2	La formation des enseignants.....	83
4.3	L'influence des représentations sur les pratiques déclarées	93
CONCLUSION		97
ANNEXE A Document de recrutement des participants.....		105

ANNEXE B	Formulaire de consentement	108
ANNEXE C	Guide d'entrevue.....	113
ANNEXE D	Tableau d'analyse des résultats.....	118
BIBLIOGRAPHIE	133

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les modèles de compétence de communication de Canale et Swain (1980), Bachman (1990) et Celce-Murcia (2007).....	19
2.2 Les types de variation linguistique selon Gadet (2004).....	25
2.3 Les catégories de variétés linguistiques selon Reinke et Ostiguy (2016) ...	26
2.4 Les types de variantes linguistiques	28
4.1 Exemples de différences entre le français québécois et le français européen par les enseignantes interrogées.....	60
4.2 Activités didactiques mises en place pour l'enseignement de la variation linguistique selon les enseignantes interrogées	70

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

FL1 Français langue première

FL2 Français langue seconde

FLE Français langue étrangère

ILSS Intégration linguistique, scolaire et sociale

L2 Langue seconde

LM Langue maternelle

LN Locuteur natif

LNN Locuteur non natif

MICC Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec

UQAM Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches ont montré que la variation linguistique est sous-représentée en enseignement du français langue seconde de sorte que les apprenants éprouvent des difficultés de communication au regard des variantes s'éloignant du registre standard et, ultimement, d'intégration. Toutefois, le milieu de la recherche au Québec dispose de peu de données concernant l'enseignement de ces variantes au secondaire, alors qu'elles rempliraient plusieurs fonctions affectives chez les adolescents immigrants en pleine construction identitaire et confrontés à de multiples interactions avec des locuteurs natifs. L'objectif de ce mémoire est donc de brosser un portrait de l'enseignement de la variation linguistique dans les classes d'accueil du secondaire québécois. Pour ce faire, nous avons mené des entrevues semi-dirigées, dans la région du Grand Montréal, auprès de six enseignantes du secteur de l'accueil au secondaire afin de décrire leurs représentations et leurs pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique. Les résultats montrent que même si les participantes ne semblent pas entretenir de représentations négatives quant aux variantes informelles du français québécois, ces dernières occupent une place négligeable dans leur classe, et font l'objet d'activités didactiques sporadiques et spontanées. Ces constats pourraient notamment être attribuables à l'imprécision des documents ministériels, au manque de matériel didactique adapté aux adolescents immigrants et représentatif du français en usage, et au nombre limité de connaissances de ces enseignantes en lien avec la communication orale et la variation linguistique.

Mots clés : variation linguistique, français québécois, apprenants du secteur de l'accueil au secondaire, représentations et pratiques déclarées des enseignants du secteur de l'accueil au secondaire

INTRODUCTION

Selon la formule offerte par leur établissement scolaire, les adolescents nouvellement arrivés au Québec intègrent habituellement une classe d'accueil fermée, une classe ordinaire de manière partielle ou une classe ordinaire à temps plein avec un soutien à l'apprentissage du français (MELS, 2007). L'objectif principal de ces mesures de francisation est, tel que mentionné dans le programme d'*Intégration linguistique scolaire et sociale* du secondaire (désormais ILSS), d'apprendre la langue afin de poursuivre leur scolarité en français dans la classe ordinaire, d'une part, et de s'intégrer à la société d'accueil, d'autre part (MELS, 2007). Ainsi, la maîtrise de la langue faciliterait leur intégration au milieu scolaire *régulier*, mais également à la société québécoise. Malheureusement, plusieurs études ont montré que le français enseigné en classe de langue seconde (désormais L2) est principalement basé sur la norme écrite, le registre standard et la variété hexagonale (le français en usage en France), occasionnant ainsi des problèmes de communication chez les apprenants adultes et, par le fait même, une difficulté à s'intégrer pleinement à la société québécoise (Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2012). D'autres recherches menées au Canada concluent que les adolescents immigrants, qui ont d'ailleurs de nombreuses interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs (désormais LN), sont également confrontés à des bris de communication, causés entre autres choses par leur méconnaissance des variantes linguistiques plus familières du français, qui rendent plus difficile leur intégration scolaire et sociale (Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2002 et 2004; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Nous avons donc choisi de nous intéresser au traitement de la variation linguistique dans la classe d'accueil au secondaire, car il s'agit d'un phénomène qui, bien que primordial à l'intégration des adolescents allophones, semble

peu enseigné et pour lequel le milieu de la recherche québécois dispose actuellement de peu de données. Pour ce faire, nous nous sommes entretenue avec six enseignantes du programme ILSS du secondaire de la région de Montréal afin de décrire leurs principales représentations et pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous portons un regard sur les causes sous-jacentes à la non-maitrise de la variation linguistique par les apprenants du français langue seconde¹ (désormais FL2) dans le contexte linguistique québécois. Le deuxième chapitre définit les concepts-clés de la recherche et brosse un portrait de l'enseignement et de l'apprentissage de la variation linguistique au Québec et à l'extérieur de la province en s'appuyant sur des études récentes sur le sujet. Il se conclut par la formulation des questions de la recherche. Le troisième chapitre présente la méthodologie, à savoir le type de recherche réalisée, les participants, les méthodes et outils de collecte et d'analyse de données, et le déroulement de la recherche. Le quatrième chapitre apporte des éléments de réponses aux questions de la recherche en faisant état des résultats qualitatifs obtenus à la suite de la réalisation d'entrevues semi-dirigées ainsi que l'interprétation qu'il nous a été possible d'en faire en nous appuyant sur les résultats des études présentées au chapitre 2. Finalement, la conclusion résume les éléments marquants de cette recherche, en montre les limites et propose des pistes pour de futures études.

¹ Dans le cadre de notre recherche, bien que nous soyons consciente des différences qui existent entre les contextes d'enseignement du FL2, dans un souci de concision, nous avons choisi d'employer l'acronyme FL2 à titre d'hyperonyme dont le sens peut inclure les apprenants, les enseignants ou les contextes d'enseignement de l'accueil, de l'ILSS, de la francisation ou de l'immersion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le but du présent chapitre est de cerner l'objet d'étude de notre recherche (1.4). Pour ce faire, nous ferons état de l'enseignement du FL2 offert aux élèves de niveau secondaire du Québec et de la maîtrise de la variation linguistique par ces derniers (1.3). Plus précisément, nous nous pencherons sur la place accordée à la variation linguistique dans le programme ILSS (1.1 [MELS, 2007]) ainsi que dans la formation initiale des enseignants de FL2. Ce faisant, nous relèverons quelques-unes des difficultés relatives à l'enseignement de la variation linguistique (1.2), qui découlent, entre autres, du contexte linguistique particulier du Québec.

1.1 La place accordée à l'enseignement de la variation linguistique dans le programme d'*Intégration linguistique scolaire et sociale*²

Les adolescents nouvellement arrivés au Québec sont appelés à intégrer graduellement la société d'accueil et, pour ce faire, ils doivent notamment apprendre le français et les particularités orales plus familières caractérisant la variété québécoise. En effet,

² Dans la mesure où notre recherche porte sur l'enseignement de la variation linguistique dans les classes d'accueil du secondaire, seul le programme d'*Intégration linguistique scolaire et sociale* de cet ordre d'enseignement est présenté dans cette section.

l'apprentissage de la variation linguistique, qui se définit par l'emploi de formes linguistiques différentes (à l'écrit ou à l'oral) renvoyant au même concept³, expose et sensibilise les apprenants aux dimensions d'oralité de la langue (p.ex. la spontanéité, les hésitations, les répétitions, etc.) qui sont utilisées dans des situations de communication informelles, et qui sont propres aux francophones du Québec (Veilleux, 2011). De manière plus spécifique, pour des adolescents immigrants qui sont en pleine construction identitaire et en apprentissage d'une langue, la connaissance des variantes linguistiques remplirait certaines fonctions affectives (acceptation, identification, reconnaissance et solidarité au sein d'un groupe) cruciales à leur intégration⁴ (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Or, ces variantes sont peu traitées dans le programme ILSS (MELS, 2007) du secondaire, selon la lecture que nous en faisons, et sont donc susceptibles d'être peu enseignées et peu évaluées dans les classes d'accueil. La variation linguistique est une composante inhérente à la compétence *Communiquer oralement en français dans des situations variées*, pour laquelle le programme spécifie que l'élève doit être en mesure de diversifier l'emploi de la langue selon le destinataire, l'intention et la situation de communication. Il doit aussi être initié à l'utilisation des codes sociaux de la communication et des registres de langue (voir section *Notions relatives au français*, MELS, 2007, p. 29). Ces éléments étant peu explicités dans le programme, nous avons consulté la *Progression des apprentissages au secondaire – Intégration linguistique, scolaire et sociale* (MELS, 2010), qui constitue un complément au programme, notamment en soutenant les enseignants dans la planification de leur enseignement et en précisant les connaissances que les élèves immigrants doivent acquérir pendant la période où ils reçoivent des services de soutien à l'apprentissage du français. La *Progression* spécifie que l'élève doit reconnaître

³ Une définition complète de la variation linguistique est présentée en 2.3.

⁴ La maîtrise de la variation linguistique par les apprenants du FL2 et ses impacts sont vus de manière plus détaillée en 1.3.

certaines expressions figées qui sont courantes au Québec (l'élève doit être en mesure de le faire par lui-même à la fin du palier 4), reconnaître les caractéristiques phonétiques du français québécois (l'élève doit être en mesure de le faire avec l'intervention de l'enseignant et ce même au palier 5), apprendre les particularités de la syntaxe à l'oral (tout dépendant de la notion, l'élève doit être en mesure de le faire par lui-même à la fin des paliers 2, 3 ou 4), et reconnaître et utiliser les registres de langue familier et courant en fonction du contexte (l'élève doit être en mesure de le faire par lui-même à la fin du palier 4 [MELS, 2010]).

Malgré le fait que des éléments liés précisément à la variation linguistique à l'oral soient présents en plus grand nombre dans la *Progression des apprentissages au secondaire – Intégration linguistique, scolaire et sociale* (MELS, 2010) que dans le programme ILSS (MELS, 2007), ils y sont toutefois peu explicités. Par exemple, on y présente l'expression figée « Avoir le cœur sur la main » (MELS, 2010, p. 7). À notre avis, il ne s'agit pas d'une expression que les jeunes LN du secondaire utilisent couramment. Ainsi, les chances qu'un nouvel arrivant rencontre cette expression dans une conversation quotidienne sont minces. Cet exemple donné dans la *Progression* est donc peu significatif, selon nous, parce qu'il n'est pas représentatif des expressions figées qu'utilisent aujourd'hui les jeunes francophones natifs du Québec. En ce qui a trait aux caractéristiques phonétiques du français québécois, la *Progression* (MELS, 2010) présente uniquement l'affrication et la diphtongaison ce qui semble réduire la phonétique du français québécois à ces deux phénomènes langagiers. Pour ce qui est des particularités liées à la syntaxe de l'oral, la seule présentée, en note de bas de page, est l'absence du *ne* de négation (MELS, 2010, p. 27). Or, il ne s'agit pas d'une particularité propre au français québécois. En effet, bien qu'à l'oral les Québécois vont presque systématiquement omettre le *ne* de négation (Sankoff et Vincent, 1977), ce phénomène est observable dans toutes les communautés francophones (Stark et Dufter, 2007). Finalement, en ce qui concerne les registres de langue, il est spécifié que les élèves doivent être en mesure de les reconnaître (les registres familier, courant et

soutenu) et de les utiliser (les registres familier et courant) en fonction du contexte. Toutefois, aucun contexte de communication n'est explicité et un seul exemple par registre de langue est fourni afin de mieux les distinguer (le registre familier : *un char* [propre au français québécois], le registre courant : *une auto* et le registre soutenu : *une voiture* [MELS. 2010, p. 30]).

Ce manque de précision dans les contenus à enseigner en termes de variation linguistique peut rendre, selon nous, la tâche de l'enseignant de FL2 plus difficile. En plus du peu d'informations explicites présentées dans le programme ILSS (MELS, 2007) et dans sa progression (MELS, 2010), les enseignants de FL2 sont confrontés à plusieurs autres obstacles liés à l'enseignement de la variation linguistique qui sont présentés dans la section suivante.

1.2 Les difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique

L'enseignement de la variation linguistique, en territoire québécois, comporte plusieurs difficultés pour les enseignants de FL2. Nous présentons ici trois⁵ de ces difficultés, soit celles liées au matériel didactique, à la formation initiale des enseignants et à l'insécurité linguistique.

1.2.1 Le matériel didactique

Nos observations du programme ILSS (MELS, 2007) et de sa progression (MELS, 2010) nous ont montré que les éléments relatifs à la variation linguistique y sont peu explicités. Cela donne à penser que certains enseignants de FL2 se retrouvent dans un

⁵ Seules ces trois difficultés sont présentées dans cette section parce que ce sont celles qui, à la lumière de nos lectures, sont le plus documentées par la recherche.

flou didactique quant à l'enseignement de la variation. C'est donc pour pallier ce manque de précision des programmes que nous nous intéressons ici au matériel didactique mis à leur disposition.

Plusieurs recherches réalisées au Québec et dans certaines provinces canadiennes s'entendent pour dire que le modèle linguistique offert aux élèves nouvellement arrivés dans le matériel didactique de FL2 n'est, en général, pas représentatif du français en usage et qu'il présente un répertoire sociolinguistique qui s'éloigne de celui des LN (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002 et 2004; de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011 et 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Autrement dit, le français oral présenté dans les manuels ou autres documents utilisés en classe de FL2 est presque exclusivement basé sur la norme écrite et le registre standard. Il semble donc que le matériel didactique accorde très peu d'importance aux différentes variantes linguistiques (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Nous tenons toutefois à préciser que bien que des comparaisons soient possibles, les précédentes constatations prennent appui sur des recherches dans lesquelles le matériel étudié n'est pas nécessairement celui en usage aujourd'hui dans les classes d'accueil du Québec, puisque, dans le cadre de notre projet, nous n'en avons pas analysé personnellement. Il est à noter tout de même que là n'est pas seulement le propre du matériel de FL2. Effectivement, une recherche de Lafontaine et Messier (2009), réalisée auprès d'élèves et d'enseignants de français langue première (désormais FL1) en Outaouais québécois, a soulevé un manque de matériel en français pour enseigner l'oral et une sous-représentation des notions concernant la communication orale dans ce dit matériel.

En 2004, en contexte d'immersion en Ontario, à la suite de leur analyse de matériel pédagogique de FL2⁶, Mougeon et ses collaborateurs dégagent cinq grandes tendances concernant des variantes lexicales et grammaticales :

- 1) le statut sociolinguistique des variantes n'est presque jamais indiqué de manière explicite (p.ex. l'utilisation du *on* à la place du *nous* n'est jamais soulevée ou commentée);
- 2) il n'y a pas d'indication concernant l'origine régionale ou le statut sociolinguistique des variantes (p.ex. *blé d'inde* ou *mais* sont des variantes utilisées de manière équivalente sans mention pour la région francophone où elles sont utilisées, soit le Québec pour la première et la France pour la seconde);
- 3) le matériel fournit des indices erronés ou confondants sur la valeur sociolinguistique des variantes (p.ex. la surutilisation de la conjonction de coordination *donc* plutôt qu'*alors* sous-entend que la première est plus formelle que la seconde);
- 4) pour quelques variantes, certaines associations stéréotypées sont renforcées (p.ex. l'absence du *ne* de négation à l'oral est associée aux individus moins intelligents que la moyenne);
- 5) le matériel ne contient pas d'activité pour développer la compétence sociolinguistique⁷ des élèves.

⁶ Les chercheurs ont dégagé ces tendances en analysant les textes et les dialogues de matériel pédagogique utilisé en immersion francophone, mais aucun détail concernant l'analyse n'est fourni dans l'article consulté.

⁷ La compétence, composante ou variation sociolinguistique fait partie de la compétence communicative (voir 2.1.1) et renvoie à « [...] la capacité de comprendre et de produire des énoncés qui correspondent au degré de formalité de la situation de communication. » (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014, p.1).

Si dans certains ouvrages de référence, manuels didactiques ou matériel audiovisuel, la variation linguistique est quasi-inexistante, d'autres vont parfois en présenter une image folklorique et caricaturale (Veilleux, 2011). Ces incohérences au sein du matériel didactique font en sorte que les enseignants de FL2 doivent régulièrement créer eux-mêmes le matériel leur permettant d'enseigner efficacement la variation linguistique dans leur classe et de sensibiliser leurs élèves au français oral du Québec (Veilleux, 2012). Force est alors de se demander si ces enseignants ont été adéquatement outillés pour enseigner la variation dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement.

1.2.2 La formation initiale des enseignants de français langue seconde

Pour certains chercheurs, la formation initiale reçue par les futurs enseignants de FL2 en matière d'enseignement de l'oral n'est pas suffisamment riche en termes de variation linguistique (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). En effet, la formation que reçoivent ces futurs enseignants ne les préparerait pas, entre autres choses, à accorder du temps de qualité en classe à la compétence sociolinguistique du français oral ce qui se fait notamment sentir par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui ne soutiennent pas efficacement l'apprentissage de la variation sociolinguistique (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Ainsi, les enseignants de FL2 peuvent être portés à donner aux élèves des informations incomplètes ou erronées, informations qui ne tiennent pas nécessairement compte des recherches empiriques sur certaines variantes linguistiques (p.ex. plusieurs enseignants présentent le *qu'esse* comme dans « Qu'esse-tu fais? » comme étant une variante du registre familier à l'oral, qu'il faut éviter, alors que certaines recherches [Coveney, 1997; Leon, 1992] ont montré qu'il ne s'agit pas d'une variante socialement stigmatisée). Dans un même ordre d'idées, les résultats de recherche de Veilleux (2012), obtenus auprès d'enseignants de la francisation aux adultes, suggèrent que la formation initiale de ces derniers ne leur permet pas de maîtriser toutes les dimensions de la variation linguistique (plus spécifiquement les

variantes qui relèvent du registre familier) ni de saisir les enjeux d'intégration reliés à ce phénomène pour les apprenants d'une L2. Plusieurs participants de cette étude ont d'ailleurs fait mention d'un besoin de formation, mais aussi de méthodes et d'activités d'enseignement (Veilleux, 2012).

Ainsi, afin de pallier leur manque de connaissances liées à la variation linguistique, il est possible de croire que les enseignants de L2 vont se fier davantage au matériel mis à leur disposition pour enseigner la variation, comme le suggèrent les recherches de Veilleux (2012), et de Beaulieu et Dupont Rochette (2014). Or, nous l'avons montré dans la section précédente (1.2.1), les manuels de FL2 offrent un apprentissage du français qui se base davantage sur la norme écrite et présentent peu de variantes linguistiques. Ces deux facteurs combinés invitent à penser que la conception de l'oral qu'ont les enseignants de L2 s'aligne sur le code écrit et leur permet donc difficilement de reconnaître ce qui est acceptable en contexte de communication plus familier. En effet, ils se concentreraient peu sur l'enseignement des variantes linguistiques parce que ces dernières s'écartent trop du registre standard valorisé par l'écrit (Veilleux, 2012).

En plus d'obliger les enseignants de FL2 à utiliser du matériel didactique laissant peu de place aux variantes linguistiques, leur manque de connaissances vis-à-vis ces dernières les forcent aussi, croyons nous, à s'appuyer sur leurs représentations⁸. En effet, l'idée qu'un enseignant a d'un objet de connaissance influence ses choix quant aux prescriptions à enseigner et à la manière dont il les transformera en objets enseignables (Sénéchal, 2019). Autrement dit, les représentations des enseignants quant à la variation linguistique ont un impact sur leurs pratiques en classe. Ainsi, les

⁸ Une définition complète du concept de *représentations* est présentée en 2.4.2.

représentations négatives de certains enseignants de FL2 à l'égard du français québécois familier et de l'importance liée à son enseignement pourraient se refléter dans les choix pédagogiques de ces derniers, comme l'a déjà observé Calinon (2009). Toutefois, nous ne disposons pas de données en ce sens concernant les enseignants québécois du secteur de l'accueil au secondaire et c'est d'ailleurs pourquoi nous chercherons à décrire leurs représentations à ce sujet.

Bref, selon les recherches présentées ci-haut, il existerait donc des lacunes dans la formation offerte aux enseignants de FL2 qui, par le fait même, ont peu de connaissances relatives à la variation linguistique, connaissances qui sont pourtant essentielles à un enseignement efficace du français oral québécois.

1.2.3 L'insécurité linguistique des Québécois

Outre le manque concernant la variation linguistique qui réside dans le matériel didactique, manque qui ne semble pas comblé par la formation initiale des futurs enseignants, l'insécurité linguistique peut aussi être un obstacle à son enseignement. En effet, il s'agit d'un sentiment qui habite encore bon nombre de Québécois qui ont tendance à dévaloriser leur variété de français au profit d'un modèle plus prestigieux et légitime (Beaudoin-Bégin, 2015). Dans le cas qui nous préoccupe, le sentiment d'insécurité linguistique des Québécois est dû au décalage qui existe entre le français qu'ils parlent et celui employé en France (Reinke et Ostiguy, 2016). Encore aujourd'hui, cette conception, selon laquelle tout ce qui diffère, dans le français québécois, du français hexagonal est automatiquement stigmatisé, est encore bien vivante (Beaudoin-Bégin, 2015). Les enseignants du FL2 ne sont pas, eux non plus, étrangers à ce sentiment et auraient donc tendance à reproduire, dans leurs cours, une norme standardisée et un français hexagonal (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Certains se disent même réticents à enseigner les variantes linguistiques du français québécois (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Leurs pratiques d'enseignement semblent donc

guidées par leurs représentations du français québécois, représentations qui sont influencées par les valeurs qu'ils attribuent à cette même variété de langue, mais aussi à celles que lui attribue la société (Sénéchal, 2019). Autrement dit, les représentations positives ou négatives qu'ont les enseignants de FL2 du français québécois les disposent, sans qu'ils en soient toujours conscients, favorablement ou non à son enseignement. L'insécurité linguistique est donc un sentiment pouvant influencer les représentations des enseignants. Ces représentations transformeront à leur tour leur rapport à la langue et probablement leurs pratiques d'enseignement.

C'est donc à l'intérieur de ce contexte linguistique bien particulier que les apprenants et les enseignants du FL2 doivent évoluer. Avec le programme éducatif ILSS (MELS, 2007) et une progression des apprentissages (MELS, 2010) qui ne sont pas suffisamment explicites en matière de variation linguistique, mais aussi avec des manuels présentant un français normé et standard, et une formation initiale qui ne leur permettrait pas de pallier les lacunes des manuels, les enseignants de FL2 n'aborderaient pas la variation linguistique de manière efficace, de sorte que les apprenants nouvellement arrivés éprouveraient certaines difficultés liées aux variantes plus familières du français québécois (Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2002 et 2004; Blondeau, 2008; Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2011 et 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014).

1.3 La maîtrise de la variation linguistique chez les apprenants du français langue seconde

Être en mesure de comprendre un discours oral et dans une moindre mesure d'en produire un sont des facteurs déterminants à l'intégration sociale des nouveaux arrivants, puisque le français représente, au Québec, le principal vecteur d'identité (Veilleux, 2011; Beaudoin-Bégin, 2015). Ces derniers apprennent donc le français en

contexte scolaire et doivent simultanément s'en servir en société. À titre d'exemples, un adulte doit communiquer en français avec plusieurs LN afin de se trouver un emploi pour subvenir aux besoins de sa famille et un adolescent, lui, doit parler avec d'autres élèves francophones dans le but de tisser des liens d'amitié (Veilleux, 2011; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Plusieurs recherches tendent malheureusement à montrer que la langue enseignée à l'école ne leur permettrait pas d'évoluer aisément en français à l'extérieur de celle-ci (Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2002 et 2004; Blondeau, 2008; Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2011 et 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014).

Concrètement, un élève nouvellement arrivé qui se fait répondre que son dessin « yé écoeurant » aura peut-être de la difficulté à comprendre que son interlocuteur québécois trouve son dessin très réussi. Après avoir vécu une ou plusieurs situations comme celle décrite précédemment, Veilleux (2011) a montré que certains adultes allophones vont aller jusqu'à éviter les conversations dans divers contextes de la vie courante et ressentir de la frustration ou de l'insécurité linguistique face à leur incompréhension de certains mots ou structures syntaxiques énoncés par leurs interlocuteurs. Ces frustrations et ces craintes peuvent aussi être particulièrement problématiques chez les locuteurs non natifs (désormais LNN) adolescents, puisqu'ils sont confrontés à de multiples interactions avec des LN (amis et enseignants), qui, au contraire des LNN d'âge préscolaire ou même primaire, interagissent davantage avec les membres de leur famille. Rappelons que l'apprentissage des variantes linguistiques plus familières du français québécois faciliterait à la fois l'intégration scolaire et sociale des adolescents en plus d'assumer certaines fonctions affectives (p.ex. l'acceptation et l'identification dans un groupe [Beaulieu et Dupont Rochette, 2014]). En d'autres mots, les nouveaux arrivants comprendraient mieux le français lorsqu'il est parlé en classe que lorsqu'ils y sont confrontés dans la communauté, ce qui représente, selon nous, à la fois un frein à leur intégration et un argument en faveur du traitement de la variation linguistique dans les cours de FL2.

Dans le même ordre d'idées, les résultats d'études de Mougeon, Rehner et Nadasdi (2002 et 2004) sur l'utilisation des variantes sociolinguistiques du français québécois par des élèves de neuvième (troisième année du secondaire) et de douzième année (sixième et dernière année du secondaire), apprenant le français en contexte d'immersion dans le Grand Toronto, ont montré que ces derniers ne maîtriseraient pas bien la variation linguistique et les contraintes s'y rattachant en plus de se distinguer des locuteurs du FL1 par leur usage beaucoup plus restreint, moins fréquent et parfois même erroné des variantes. La mauvaise maîtrise de certaines variantes linguistiques fréquemment employées à l'oral entraîne chez les LNN des problèmes de compréhension des LN dans des situations de communication quotidiennes (Veilleux, 2011).

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente (1.2), le français enseigné aux nouveaux arrivants est surtout basé sur le code écrit et le registre standard (de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011). Or, le fait de confronter les apprenants d'une L2 à la pluralité et à la diversité des pratiques langagières d'une communauté leur permet, en plus de mieux comprendre et produire les variantes linguistiques, de saisir et d'accepter les normes langagières tout en prenant conscience des valeurs sociales des différentes variétés d'une langue (Hallion et Lentz, 2015). L'intégration des adolescents immigrants à la société québécoise par l'apprentissage du français, qui constitue l'un des objectifs principaux du programme ILSS (MELS, 2007), est d'autant plus difficile que la langue qui leur est enseignée correspond beaucoup plus, croyons nous, à un français écrit, standard, voire européen, qui ne leur permet pas de s'intégrer pleinement à leur société d'accueil comme c'est le cas chez les apprenants adultes (Amireault, 2007; Calinon, 2009; Boucher 2012; Veilleux, 2012). Effectivement, certaines recherches ont montré que les apprenants de FL2 éprouvent parfois des difficultés à produire et à comprendre la syntaxe, la prononciation et quelques expressions du français québécois familier lorsqu'elles sont trop éloignées de celles du

registre standard (p.ex. *chu* employé pour *je suis* [Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2004; Calinon, 2009; de Serres et Liakina, 2010; Boucher, 2012; Veilleux, 2012]).

D'ailleurs, notre expérience sur le terrain, en tant qu'enseignante de français au secondaire, nous a permis de constater que les apprenants adolescents ont davantage de facilité à comprendre et à parler français avec leur enseignant de FL2, alors qu'ils vont éprouver des difficultés à communiquer avec leurs pairs dans des situations plus informelles (travaux d'équipe, conversations dans les corridors, etc.). Certains d'entre eux vont même demander à leur enseignant de FL2 des explications quant à des mots ou des expressions qui ont été utilisés par leurs pairs. Nos observations suggèrent donc, comme en ont déjà fait état quelques recherches, que la seule maîtrise du français standard est insuffisante pour saisir les variantes régionales utilisées par les LN au quotidien (de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011).

Plusieurs recherches ont montré que le décalage qui existe entre le français enseigné en classe et l'usage quotidien des LN occasionne, chez les apprenants adultes du FL2, des problèmes de communication relevant notamment de la variation linguistique (Amireault, 2007; Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2012). Autrement dit, à la fin de leur formation en FL2, certains apprenants notent une différence entre la langue qui leur a été enseignée et celle à laquelle ils sont confrontés à l'extérieur du cadre scolaire (Amireault, 2007; Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2012). Cet écart entre l'oral scolaire⁹ et l'oral régional¹⁰ entraîne, notamment, des difficultés de compréhension des variantes linguistiques principalement associées au registre familier du français québécois qui nuisent à une communication efficace dans le cadre

⁹ Les expressions *oral scolaire* et *français scolaire* se rapportent au français enseigné en classe et sont utilisées ici à titre de synonymes.

¹⁰ Les expressions *oral régional* et *français régional* se rapportent au français en usage dans la communauté et sont utilisées ici à titre de synonymes.

de situations informelles (Boucher, 2012). Afin d'expliquer cet écart, certaines recherches ont montré, comme le laissent entendre nos observations des sections précédentes (1.2.1 et 1.2.2), que le matériel didactique et la formation initiale des enseignants de FL2 traitent peu de la variation linguistique et ne préparent donc pas efficacement les apprenants à communiquer avec des LN au quotidien (Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014).

Malgré ces conclusions, le champ de recherche concernant l'enseignement de la variation linguistique en FL2 est encore plutôt embryonnaire au Québec¹¹, ce qui fait en sorte que nous disposons de peu de données représentatives de la situation à travers la province. Plus récemment, certaines recherches, qui ont été menées auprès d'enseignants de la francisation aux adultes (Veilleux, 2012) et d'immigrants adultes (Calinon, 2009; Boucher, 2012), nous permettent d'explicitier davantage les croyances et pratiques d'enseignement concernant la variation linguistique, mais aussi sa maîtrise par des apprenants adultes. Toutefois, à notre connaissance, rien ne s'est encore fait au Québec en la matière auprès d'enseignants ou d'apprenants du secteur de l'accueil au secondaire alors que nous avons vu que les adolescents immigrants pouvaient eux aussi souffrir de problèmes de communication et possiblement d'intégration dû à une méconnaissance des variantes linguistiques.

1.4 L'objectif général de la recherche

Les recherches concernant la maîtrise de la variation linguistique par les apprenants du FL2 indiquent que ces derniers éprouvent non seulement des difficultés à comprendre,

¹¹ À la suite de notre recension des écrits, c'est le constat auquel nous en arrivons.

mais aussi à produire certaines variantes linguistiques qui sont trop éloignées du registre standard. Malgré tout, les enseignants de FL2, parfois craintifs devant la grande variabilité de l'oral, semblent choisir d'écarter la variation linguistique de leurs cours de français. Certaines raisons peuvent notamment expliquer ce choix : le manque de spécificité des programmes éducatifs, la présentation d'un français normé et standard par le matériel didactique et la formation initiale lacunaire des futurs enseignants du FL2. De plus, les enseignants, étant possiblement sujets à une certaine insécurité linguistique, exposeraient peu leurs apprenants au phénomène de la variation ce qui rendrait l'intégration linguistique et sociale de ces derniers plus difficile. Étant donné que les enseignants de FL2 sont souvent les premiers LN avec qui vont s'entretenir les apprenants nouvellement arrivés et qu'aucune recherche, à notre connaissance, ne s'est encore réalisée dans les écoles secondaires québécoises, nous croyons qu'il est justifié de s'entretenir avec des enseignants du programme ILSS en classe d'accueil au secondaire afin de brosser un portrait de l'enseignement de la variation linguistique qui est fait dans ces classes. Aussi, l'objectif général de notre recherche est-il de décrire les représentations cognitives et les pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique au Québec d'enseignants de classe d'accueil du secondaire.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Afin de mieux saisir la problématique entourant les difficultés de communication liées à la variation linguistique en français québécois qu'éprouveraient les apprenants du secondaire en classe d'accueil, nous ferons appel à plusieurs concepts. Tout d'abord, nous présenterons la compétence communicative (2.1). Nous étudierons ensuite, de manière plus spécifique, les normes orale et écrite (2.2), la variation linguistique (2.3), composante de la compétence à communiquer oralement, en termes de situation de communication, de registres de langue et de types de variantes. Comme nous avons choisi de brosser un portrait de l'enseignement de la variation linguistique à l'aide des représentations et des pratiques déclarées, nous présenterons donc ces concepts (2.4), ainsi que les résultats de quelques recherches réalisées au Québec et dans d'autres provinces canadiennes sur le sujet. Finalement, nous conclurons ce chapitre par la formulation des questions de la recherche (2.5) nous permettant d'atteindre l'objectif général précédemment énoncé.

2.1 La compétence communicative

La compétence communicative (ou compétence de communication) renvoie à la capacité d'un locuteur à s'exprimer de manière linguistiquement correcte et compréhensible tout en s'adaptant aux diverses situations de communication (Galisson,

1993). Afin d'expliciter davantage cette compétence et de mieux comprendre l'importance qu'elle revêt lors de l'apprentissage d'une L2, certains auteurs (Canale et Swain, 1980; Bachman, 1990 et Celce-Murcia, 2007) l'ont analysée selon les composantes présentées dans la section suivante.

2.1.1 Trois modèles de la compétence communicative

Les modèles de compétence communicative présentés dans cette section (Canale et Swain, 1980; Bachman, 1990; Celce-Murcia, 2007), en plus d'avoir été largement diffusés, possèdent des composantes communes (grammaticale ou linguistique, discursive ou textuelle, sociolinguistique ou socioculturelle et stratégique), mais aussi certaines différences, ce qui permet, croyons nous, de se faire une représentation plus complète de la compétence communicative. Le tableau 2.1 résume les composantes de chacun des modèles et fait ressortir les parallèles entre ces derniers.

Tableau 2.1: *Les modèles de la compétence communicative de Canale et Swain (1980), Bachman (1990) et Celce-Murcia (2007)*

Modèles		
La compétence communicative (Canale et Swain, 1980)	La compétence langagière (Bachman, 1990)	La compétence de communication (Celce-Murcia, 2007)
Composantes		
Linguistique	Grammaticale	Linguistique
La maîtrise de la grammaire, de la morphosyntaxe, du lexique et de la phonologie d'une langue permettant notamment de construire des phrases correctes.	La connaissance du vocabulaire, de la morphologie, de la syntaxe, de la phonologie et de la graphie d'une langue.	Les connaissances phonologiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques de la langue cible.
Sociolinguistique	Sociolinguistique	Socioculturelle
La compréhension des conventions qui régissent une langue et qui permettent de comprendre et de	La sensibilité aux différences de dialecte, aux variantes, aux différences de registre et la	La connaissance de la variation sociostylistique, et des normes socioculturelles et pragmatiques servant à

produire un discours adapté à la situation de communication.	capacité d'interpréter des références culturelles.	s'exprimer de manière appropriée à l'intérieur d'un contexte socioculturel précis.
Discursive	Textuelle	Discursive
La capacité d'organiser son discours de manière cohérente en suivant les normes d'interaction.	La connaissance de la grammaire du texte et de l'organisation du discours afin de développer un argumentaire cohérent.	La connaissance de la façon dont les mots, les structures et les énoncés s'agencent pour former un message cohérent à l'oral ou à l'écrit.
Stratégique	Stratégique	Stratégique
Le recours à d'autres stratégies de communication (p.ex. gestes et mimiques) pour compenser certaines lacunes langagières et tout de même être en mesure de se faire comprendre.	La capacité du locuteur à utiliser toutes les composantes afin d'offrir un discours sensé et compréhensible.	La connaissance des stratégies cognitives, métacognitives, de mémorisation et de communication servant à promouvoir l'apprentissage ou la communication.
	Illocutoire	Interactionnelle
	L'intention de communication ou encore les différentes fonctions du langage (informer, apprendre, jouer, etc.)	La connaissance des habiletés conversationnelles (actes, tours et prise de paroles, indices non verbaux et paralinguistiques) nécessaires pour respecter les conventions d'usage
		Formulaïque
		La connaissance des segments de langue figés et préétablis (routines, cooccurrences, expressions figées, etc.) que le locuteur emploie lors d'interactions quotidiennes.

Les informations présentées ci-haut mettent en lumière les similarités des trois modèles, mais aussi leurs dissemblances. En effet, le modèle de Bachman (1990) définit la compétence langagière et non la compétence communicative telle que présentée dans les deux autres modèles. Toutefois, la ligne entre ces deux compétences (langagière et communicative) est très mince. En effet, la différence réside principalement dans le fait

que la première met davantage l'accent sur l'aspect linguistique et l'évaluation de la communication (Trottier, 2007; French, Beaulieu et Huot, 2017). De plus, dans les modèles de Bachman (1990) et Celce-Murcia (2007), on retrouve une composante illocutoire ou interactionnelle qui est absente chez Canale et Swain (1980). Le modèle de Celce-Murcia (2007) est finalement le seul à présenter une composante formulative qui contribuerait en grand partie au développement de la compétence de communication (Hilton, 2008; Wood, 2009). Malgré leurs différences, les trois modèles permettent tout de même de dire que la compétence communicative, bien que pouvant être définie de plusieurs façons, concerne toujours la mise en œuvre de moyens langagiers par un locuteur dans le but d'interagir dans un contexte donné.

Dans le cadre de notre recherche, une attention particulière sera donnée à la maîtrise de la composante sociolinguistique (Canale et Swain, 1980; Bachman, 1990) ou socioculturelle (Celce-Murcia, 2007) par les apprenants du FL2, soit le fait de connaître les variantes linguistiques et les normes socioculturelles d'une variété langagière afin de s'exprimer de manière appropriée dans une situation de communication donnée. Cette composante est, en effet, essentielle à leur intégration et leur permet, entre autres, d'être capables d'interagir dans diverses situations de communication en produisant des énoncés adaptés à ces dernières (Calinon, 2009). Selon Beaudoin-Bégin (2015), la majorité des locuteurs d'une langue devraient être en mesure de naviguer naturellement à travers ces contextes. Or, il s'avère que ce n'est pas toujours le cas. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, les apprenants du FL2 sont confrontés à certaines difficultés, plus précisément en ce qui a trait à la compréhension et à la production des variantes linguistiques en français québécois oral qui peuvent s'expliquer, notamment, par des manuels scolaires et des enseignants de FL2 présentant un modèle linguistique presque exclusivement basé sur la norme de l'écrit.

2.2 La norme orale par rapport à la norme écrite

La communication orale se différencie de celle écrite par une norme et des spécificités qui lui sont propres. Bien qu'oral et écrit entretiennent un certain rapport, il est inapproprié de baser uniquement l'enseignement du premier sur le second, notamment parce que leurs contextes d'utilisation diffèrent. Ainsi, dans un contexte plus familier, une tournure syntaxique peut être tout à fait acceptable à l'oral, mais il est probable qu'elle sera proscrite à l'écrit. Si certaines formes linguistiques sont davantage acceptées à l'oral qu'à l'écrit, ce n'est pas parce que le premier est jugé inférieur au second, mais bien parce que l'écrit est plus souvent utilisé en situation formelle. En effet, « plus la situation de communication est officielle, plus les règles du code linguistique auxquelles on doit se plier sont contraignantes. » (Beaudoin-Bégin, 2015, p. 32)

Dans le même ordre d'idées, Beaudoin-Bégin (2015) affirme que si les règles du modèle écrit sont plus strictes que celles de l'oral, c'est généralement dû à la surévaluation de l'écrit par rapport à l'oral, faisant du premier le modèle de référence du français. En d'autres mots, il s'agit de la norme prescriptive qui est représentée, dans le cas qui nous préoccupe, par le français standard ou européen (Reinke et Ostiguy, 2016). Ce modèle de référence est d'ailleurs défini dans de nombreux ouvrages qui ne contiennent pas toutes les formes employées par les locuteurs d'une langue. En effet, ils décrivent essentiellement les formes plus standards et sont des outils rédigés par des lexicographes ayant pris certaines décisions subjectives. Ainsi, si une forme ne se retrouve pas dans un dictionnaire, c'est peut-être parce que l'auteur ne la connaissait pas, qu'il n'y a pas pensé ou bien parce qu'il s'agit d'une variante ne faisant pas partie de la variété étudiée (Beaudoin-Bégin, 2015). Il existe toutefois une certitude : si une forme ne se retrouve pas dans le dictionnaire, ce n'est pas parce qu'elle est fondamentalement inappropriée ou inexistante.

Malgré une surreprésentation du registre standard dans les dictionnaires, il est possible d’y retrouver certaines formes plus familières, mais elles sont plus souvent d’origine française que québécoise. Par exemple, dans *Le Petit Robert*, le mot *dîner* (au sens de prendre le repas du midi) est marqué comme étant régional. Or, même s’il n’y a pratiquement qu’en France où on l’emploie au sens de prendre le repas du soir, les lexicographes ont tout de même fait le choix de le marquer ainsi (Beaudoin-Bégin, 2015). Il est aussi possible de remarquer que certains mots sont assortis de la mention *archaïsme* alors qu’ils sont toujours utilisés au Québec (p.ex. *avant-midi* pour *matinée*, *blonde* pour *petite amie* ou *couverte* pour *couverture* [Beaudoin-Bégin, 2015, p. 80; Reinke et Ostiguy, 2016, p. 46]). Il ne s’agit ici que de deux exemples parmi tant d’autres pour illustrer la tendance franco-française¹² de plusieurs ouvrages de référence.

Bref, l’exemple des dictionnaires permet de mettre en lumière la relation complexe qui existe entre les normes écrite et orale, mais aussi de comprendre les raisons pour lesquelles l’acceptation et l’enseignement de la variation linguistique sont ardues pour les enseignants québécois qui n’ont bien souvent que la norme écrite, standard et teintée de variantes hexagonales sur laquelle s’appuyer pour enseigner le français québécois oral.

2.2.1 La norme du français québécois

Calinon (2009) définit le français québécois « [...] comme étant l’ensemble des usages linguistiques constituant la variété de français utilisé sur le territoire du Québec [...] » (p. 155). Reinke et Ostiguy (2016) précisent que le français québécois comporte une variété soutenue, employée dans les situations officielles (p.ex. journaux, revues spécialisées et scientifiques, émissions d’affaires publiques, etc.), et une variété

¹² Adjectif repris tel quel de Beaudoin-Bégin, 2015, p. 37.

familière ¹³, utilisée dans les situations informelles (p.ex. échanges quotidiens, téléromans, messages textes, etc.) Même si certaines caractéristiques lexicales, phonétiques et morphologiques peuvent être attribuées au français québécois, la province n'a pas encore statué sur une norme standard du français québécois, ce qui laisse les enseignants dans un flou quant à la langue à enseigner aux apprenants (Calinon, 2009; Reinke et Ostiguy, 2016). Ils ont donc tendance à se tourner vers les outils qui contiennent très peu de référents à la culture québécoise. Il importe toutefois de mentionner l'existence du dictionnaire électronique Usito (Cajolet-Laganière, Martel et Masson, 2014), décrivant le français québécois standard, et du logiciel Antidote, répertoriant presque tous les mots de la variété québécoise du français (Duide, 2018). Même si la variété de français québécois est désormais reconnue comme la « variante nationale du Québec » et non plus simplement comme une variante régionale du français hexagonal, le manque de description à son sujet et l'insécurité linguistique des Québécois nuisent, à notre avis, à sa légitimation (Calinon, 2009). La situation semble donc être sans issue, puisque cette tâche de promotion et de légitimation revient en grande partie à l'école, pour qui, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les moyens nécessaires à l'enseignement du français québécois aux élèves immigrants ne semblent ni facilement accessibles ni mis en œuvre (Calinon, 2009).

Puisque rien ne semble encore tranché en ce qui concerne la norme du français québécois, que les ouvrages de référence, les manuels scolaires et le discours enseignant semblent être teintés par la norme écrite, hexagonale et standardisée, il est donc logique de penser que la variation linguistique est peu traitée dans l'enseignement du FL2 au Québec.

¹³ Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons exclusivement aux variantes linguistiques du français québécois familier.

2.3 La variation linguistique

Il est possible de « [...] définir la variation linguistique comme l’alternance entre plusieurs éléments linguistiques qui expriment la même notion ou le même son [...] » (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002, p. 2). Cette alternance est possible parce qu’il existe plusieurs « français ». En effet, l’usage qui est fait d’une langue dépend notamment des facteurs suivants : l’espace géographique, la classe sociale, le temps, la situation de communication et le choix du canal de communication. C’est ce que Gadet (2004) nomme respectivement les variations diatopique, diastratique, diachronique, diaphasique et diamésique. Alors que les trois premiers types de variation vont dépendre des usagers, les deux derniers découlent des usages.

Tableau 2.2 : *Les types de variation linguistique selon Gadet (2004)*

Variation en fonction des usagers	Variation diatopique	L’espace géographique (p.ex. le pays)
	Variation diastratique	La classe sociale (p.ex. l’âge)
	Variation diachronique	Le temps (p.ex. l’époque)
Variation en fonction des usages	Variation diaphasique	La situation de communication (p.ex. le statut des interlocuteurs)
	Variation diamésique	Le choix du canal de communication (p.ex. l’écrit)

De leur côté, Reinke et Ostiguy (2016) utilisent une typologie se différenciant légèrement de celle de Gadet (2004) par l’emploi des expressions *variétés situationnelles* pour nommer la variation diaphasique (dans laquelle ils incluent la variation diamésique), *variétés sociales* pour nommer la variation diastratique (dans laquelle ils incluent la variation diachronique) et *variétés géographiques* pour nommer la variation diatopique.

Tableau 2.3 : Les catégories de variétés linguistiques selon Reinke et Ostiguy (2016)

Variétés situationnelles	Variété soutenue	La formalité (variété soutenue) ou l’informalité (variété familière) d’une situation de communication est en fonction de différents facteurs : <ul style="list-style-type: none"> • Le sujet dont on parle; • Le médium de transmission; • Les relations sociales et personnelles entre les interlocuteurs; • Le type de communication.
	Variété familière	
Variétés sociales	Milieu socioculturel et socioéconomique	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de scolarité • Type de travail
	Âge	<ul style="list-style-type: none"> • Personnes jeunes • Personnes plus âgées
	Sexe	<ul style="list-style-type: none"> • Hommes • Femmes
Variétés géographiques	Variété nationale	La façon de parler une langue en considérant un État ou un pays dans sa totalité.
	Variété régionale	La façon de parler une variété nationale en tenant compte des différentes régions d’un pays.

Dans son mémoire sur la compréhension orale de certaines variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des apprenants adultes du FL2, Boucher (2012) affirme que la variation linguistique est principalement de deux ordres : lexical (lorsque la variation porte sur les mots et le vocabulaire) et grammatical (lorsque la variation touche la syntaxe, la morphosyntaxe, la phonologie et la phonétique). À titre d’exemple de variation lexicale, les Québécois vont employer les mots *citrouille*, *melon d’eau*, *bleuets* et *mitaines* alors que leurs cousins français vont utiliser *potiron*, *pastèque*, *myrtilles* et *moufles* pour désigner les mêmes référents (Beaudoin-Bégin, 2015). Ces mots sont des variantes qui renvoient à un même concept; seuls les pays où ils sont utilisés diffèrent. Si le français enseigné en classe de L2 ne tient pas compte de cette variation lexicale, il est possible de penser, comme l’ont suggéré plusieurs études (Calinon, 2009; de Serres et Liakina, 2010; Boucher, 2012; Veilleux, 2012), que les

apprenants non natifs éprouveront des difficultés de compréhension quant au sens de ces mots lorsqu'ils y seront confrontés en contexte de communication. Sur le plan grammatical, plus précisément en termes de morphosyntaxe, en français familier à l'oral, les Québécois emploient fréquemment la forme interrogative qui consiste à ajouter la particule interrogative *-tu* après le verbe conjugué comme dans l'exemple « Y vient-tu au cinéma avec nous vendredi? ». Certains adeptes de la norme prescriptive affirment que les Québécois francophones qui emploient cette forme ne savent pas quand utiliser les pronoms personnels et tutoient au lieu de poser des questions (Beaudoin-Bégin, 2015). Or, le *-tu* dans ce cas-ci n'est pas un pronom personnel parce qu'il ne fait pas référence à une personne. Il est plutôt une particule interrogative servant à transformer une phrase affirmative en phrase interrogative. Cette forme est une dérivation de la forme française *-ti* qui est elle-même issue de l'inversion du sujet à la troisième personne du singulier et du verbe. Ainsi, l'ajout de la particule interrogative *-tu* n'est pas une forme erronée, mais bien une variante linguistique propre au français québécois.

2.3.1 Les types de variantes linguistiques

De manière plus précise, Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002) définissent les variantes linguistiques¹⁴ comme les éléments qui ont le même sens et qui peuvent donc se succéder dans le discours. Selon certaines grandes enquêtes sociolinguistiques variationnistes, les variantes linguistiques se divisent généralement en trois types : les variantes formelles, les variantes informelles non-marquées et les variantes informelles et socialement marquées (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). La classification présentée dans le tableau 2.4 permet de clarifier et de caractériser la plupart des variantes linguistiques observable en FL1 (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002).

¹⁴ Variantes linguistiques, formes et usages sont employés dans ce texte à titre de synonymes.

Tableau 2.4 : *Les types de variantes linguistiques*

Variantes	Définitions
Formes formelles	Elles s’observent plus souvent en situations de plus grande distance communicative dans lesquelles un discours non spontané est émis. Exemple : Je vais à l’école aujourd’hui.
Formes informelles non marquées ¹⁵	Elles représentent la norme en français oral spontané, sont peu stigmatisées et sont fréquemment employées par les locuteurs. Exemple : <i>J’vais</i> à l’école aujourd’hui.
Formes informelles et socialement marquées ¹⁶	Elles sont présentes en situation de forte émotivité, tendent à être associées à des sujets qui suscitent l’emploi du registre familier et sont plus fréquemment employées par les locuteurs appartenant à un statut social moins élevé. Exemple : <i>J’vas</i> à l’école aujourd’hui.

(Inspiré de Beaulieu et Dupont Rochette, 2014)

Certains auteurs ont choisi une terminologie différente pour nommer les types de variantes linguistiques. Par exemple, dans leur état de la recherche sur l’appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou du français langue étrangère (désormais FLE), Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002) emploient *variantes standard marquées* pour désigner les formes formelles, *variantes standard courantes* pour les formes informelles non marquées et *variantes non standard marquées* pour les formes informelles et socialement marquées. En 2004, dans leur étude sur l’acquisition de la variation linguistique par des adolescents inscrits dans un programme d’immersion francophone à Toronto, ces mêmes auteurs ont plutôt choisi d’utiliser *variantes formelles*, *variantes moyennement marquées* et *variantes vernaculaires* pour nommer ces mêmes concepts. Selon la lecture que nous faisons de ces textes, il s’agit de terminologies équivalentes qui renvoient toutes aux mêmes concepts. En effet, le

¹⁵ Par « non marquées », il est entendu ici les formes qui sont acceptées en français oral.

¹⁶ Par « marquées », il est entendu ici les formes qui ne sont pas acceptées et qui sont souvent stigmatisées en français oral.

premier type de variantes est davantage utilisé en contexte formel, parfois par des locuteurs plus fortunés et scolarisés; le second type est celui qui est le plus fréquemment employé et, au contraire des deux autres, est indépendant du statut social; et les dernières formes linguistiques sont quant à elles plus ou moins stigmatisées, employées en contextes familial et populaire, parfois par des locuteurs moins fortunés et scolarisés.

Dans le cadre de notre recherche, les formes informelles non-marquées et les formes informelles et socialement marquées sont celles auxquelles nous nous intéresserons particulièrement parce que ce sont celles qui relèvent du registre familial, qui s'éloignent le plus des autres variétés de français et qui occasionneraient davantage de problèmes de communication chez les LNN (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2004; Boucher, 2012). De plus, comme mentionné dans la problématique, l'insécurité linguistique est encore présente dans le contexte linguistique québécois, du moins chez les enseignants de FL2. L'une des raisons pouvant expliquer ce sentiment réside dans le fait que la norme du français québécois est prescriptive et exogène (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Autrement dit, la variété québécoise du français est présentée à l'intérieur d'ouvrages de référence qui lui portent des jugements de valeur, désapprouvent explicitement certaines formes linguistiques et la comparent à l'usage hexagonal (Beaudoin-Bégin, 2015). L'acceptation de la variation par les Québécois francophones est donc très difficile parce qu'ils ont été confrontés, et le sont encore aujourd'hui, à du jugement et de la condescendance face à la variété de français qu'ils parlent, mais plus précisément en ce qui a trait à l'utilisation de variantes informelles issues d'un registre moins standard. En effet, les Québécois francophones, tout comme la langue qu'ils utilisent, sont victimes de plusieurs préjugés difficiles à déconstruire. À titre d'exemple, la plupart des gens pensent que le registre familial possède un vocabulaire plus limité que le registre soutenu (Beaudoin-Bégin, 2015). Bien au contraire, « [...] comme les règles du registre familial sont moins strictes que celles du

registre soigné, on a, au familier, plus de possibilités lexicales. » (Beaudoin-Bégin, 2015, p. 53)

2.3.2 La situation de communication et les registres de langue

L'exemple de préjugé présenté ci-haut nous amène plus précisément à discuter de la situation de communication et des registres de langue qui sont des composantes essentielles de la variation linguistique. En effet, en fonction de la situation de communication dans laquelle se trouve un locuteur, des formes d'expression s'imposent à lui et il doit tenir compte de plusieurs éléments (p.ex. l'interlocuteur, le sentiment de proximité avec ce dernier, le lieu dans lequel prend place l'échange, le thème de cet échange, les objectifs qui animent l'échange, etc.) dans le but d'y adapter son discours (Laforest, 2007; Favart, 2010). Laforest (2007), dans son essai sur le français parlé au Québec, fait le parallèle entre une présentation devant un auditoire et une conversation entre amis devant une bière. De toute évidence, la langue utilisée ne sera pas la même dans le premier scénario que dans le second parce que les situations de communication sont différentes et ne commandent pas le même registre de langue. En ce sens, la question « Y vient-tu au cinéma avec nous vendredi? » sera utilisée davantage dans une situation de communication informelle parce qu'elle fait partie du registre familier. Il est tout à fait possible de rapprocher le concept *situation de communication* avec la catégorie *variétés situationnelles* de Reinke et Ostiguy (2016). En effet, ces derniers affirment que la manière dont une personne s'exprime dépend du contexte dans lequel elle se trouve. Ainsi, s'il n'est pas rare d'entendre, par exemple, un Québécois utiliser le terme *capoter* (perdre son calme) dans ses échanges quotidiens, ce même emploi se fera plus rare en situation formelle (p. 30).

Dans son essai sur l'insécurité linguistique des Québécois, Beaudoin-Bégin (2015) présente trois registres de langue qui permettent de classer les divers usages d'une langue : soigné ou soutenu (qui se rapproche énormément du français écrit), neutre ou standard (qui est considéré comme la norme et qui est à privilégier dans les situations

formelles) et familier (qui est utilisé avec la famille et les amis en contexte informel). La plupart des LN d'une langue sont en mesure de naviguer entre ces registres selon le contexte dans lequel ils se trouvent (Beaudoin-Bégin, 2015). Plus ce dernier est officiel, plus le registre vers lequel les locuteurs doivent tendre devra être soigné. Au contraire, plus la situation de communication est informelle, moins les attentes sociales sont grandes et plus le registre sera familier. Toutefois, chez les LNN, l'adaptation du registre de langue selon la situation de communication est plus difficile. En effet, au contraire des LN, les LNN ne disposent pas de références linguistiques et sociales suffisamment variées pour leur permettre de modifier leur registre de langue selon les multiples contextes de communication (Favart, 2010). Autrement dit, les apprenants de FL2 doivent internaliser certaines références sociales s'ils veulent être en mesure de s'adapter linguistiquement. Or, comme nous l'avons suggéré précédemment, les enseignants et les manuels scolaires de FL2 présenteraient aux apprenants un français standard qui ne prend pas réellement en compte la variation linguistique, ce qui ne leur permettrait pas de bien maîtriser la variation diaphasique et, par le fait même, entrainerait des difficultés de compréhension et de communication en situation informelle (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002 et 2004; Amireault, 2007; Calinon, 2009; de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011 et 2012; Boucher, 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014).

À la suite de cette description plus exhaustive de ce qu'est la variation linguistique, il est possible de reconnaître que les apprenants du FL2 éprouvent, à l'oral, des difficultés de compréhension et de production de certaines variantes linguistiques du français québécois. Or, ces difficultés ne semblent ni palliées par les manuels didactiques ni par les enseignants. Ainsi, considérant le fait qu'il s'agit de notre objectif principal de recherche, la prochaine section s'arrêtera aux représentations et aux pratiques déclarées de l'enseignement de ce phénomène linguistique.

2.4 Les pratiques d'enseignement de la variation linguistique à des apprenants de français langue seconde

2.4.1 Les pratiques d'enseignement : essai de définition

Legendre (2005) définit, de manière plus générale, les pratiques d'enseignement comme « l'ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier. » (p. 1066) Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005), l'auteur met sur un pied d'égalité les syntagmes *pratiques d'enseignement* et *pratiques enseignantes*. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, comme nous voulons mettre l'accent uniquement sur les actions pédagogiques et didactiques réalisées en classe par les enseignants pour l'enseignement et l'apprentissage d'une notion en particulier, ici la variation linguistique, et non sur l'ensemble des pratiques professionnelles des enseignants, nous avons choisi d'employer le premier syntagme (Sénéchal, 2016). De plus, puisque nous nous entretiendrons simplement avec des enseignants de FL2 du secondaire québécois sans aller observer ou collaborer avec eux en classe, nous n'aurons pas accès aux pratiques effectives et expérimentées en contexte d'enseignement de la variation linguistique, mais bien aux pratiques déclarées (Sénéchal, 2016). En effet, nous aurons indirectement accès aux pratiques d'enseignement grâce à notre analyse d'entrevues semi-dirigées¹⁷. C'est en fait les dires des enseignants qui nous permettront d'accéder à leurs intentions, choix et décisions en matière d'enseignement de la variation linguistique (Lefebvre, 2005).

¹⁷ Cet instrument de collecte de données (entrevue semi-dirigée) sera défini au chapitre suivant (Méthodologie).

2.4.2 Le poids des représentations dans les pratiques d'enseignement

En éducation, les représentations forment un « mode intellectuel propre à une personne de conceptualiser sa pensée. » (Legendre, 2005, p.1179) Elles peuvent prendre plusieurs formes (p.ex. images, perceptions, symboles, préjugés et opinions) et influencent les décisions et les pratiques d'enseignement des enseignants à travers de multiples dimensions (p.ex. organisation de la classe¹⁸ [Chouinard, 1999; Charlier, 1989; dans Legendre, 2005]). Les représentations reflètent la manière dont un enseignant interprète une réalité et sont appelées à se modifier à travers le discours social (Harvey, 2016). Dans le cadre de notre recherche, la dimension¹⁹ qui nous préoccupe principalement est l'importance accordée au contenu qui comprend la valeur éducative et fonctionnelle qu'un enseignant attribue aux connaissances et aux habiletés qu'il transmet dans le cadre de son cours (Legendre, 2005). Nous souhaitons donc faire émerger les représentations des enseignants du secteur de l'accueil au secondaire en ce qui a trait à l'importance d'enseigner la variation linguistique à leurs élèves. Aussi, nous chercherons à savoir à quel point les représentations de ces enseignants concernant la variation linguistique peuvent modifier leurs pratiques d'enseignement.

Si les résultats d'Harvey (2016), obtenus auprès d'adultes immigrants suivant un cours de francisation à Montréal, suggèrent que la majorité d'entre eux ont des représentations positives de l'enseignement du français québécois, la situation est différente chez les enseignants. En effet, les observations recueillies en classe par Beaulieu et Dupont Rochette (2014), dans leur étude réalisée auprès de quatre

¹⁸ Par « organisation de la classe », Charlier (1989) entend principalement les règles de gestion interne de la classe.

¹⁹ Au total, Charlier (1989) a identifié six dimensions principalement touchées par les représentations des enseignants : 1) l'importance apportée au contenu, 2) la conception du développement émotionnel et social de l'élève, 3) l'autonomie de l'élève en rapport avec le contrôle exercé par l'enseignant, 4) le type de relation à établir avec les élèves, 5) l'organisation de la classe et 6) la conception de l'apprentissage et de l'enseignement.

enseignants de FL2 dans le cadre d'un programme fédéral estival de cinq semaines visant l'apprentissage des langues officielles, suggèrent que les représentations des enseignants, qui idéalisent la norme standard et les usages européens, font en sorte d'augmenter leur sentiment d'insécurité linguistique qui, à son tour, donnerait lieu à des pratiques pédagogiques qui n'appuient pas efficacement l'apprentissage de la variation. Dans le cadre de sa recherche, Veilleux (2012) a toutefois fait ressortir, à la suite des propos recueillis lors d'entrevues individuelles semi-dirigées, que les participants (40 enseignants d'un programme de francisation aux adultes) ne semblent pas entretenir de représentations défavorables à l'égard du vernaculaire. Pourtant, malgré des représentations positives à l'égard du français québécois familier, les participants semblent peu exposer leurs étudiants au vernaculaire dans leurs cours, ni par le biais de matériel audiovisuel ni par celui écrit par le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (désormais MICC), notamment au niveau débutant.

2.4.3 L'enseignement et l'apprentissage de la variation linguistique en classe de FL2 : ce qu'en dit la recherche

Maintenant que les concepts clés de notre recherche sont posés et afin de mieux comprendre la dynamique unissant les représentations et les pratiques d'enseignement en classe de L2, mais aussi l'impact qu'elles ont sur l'acquisition et ultimement sur la maîtrise de la variation linguistique par les apprenants, il sera présenté, dans cette section, un bref survol des recherches récentes sur l'enseignement et l'apprentissage de la variation linguistique réalisées au Québec, mais aussi à l'extérieur de ses frontières, en contexte francophone minoritaire.

2.4.3.1 Portait de la situation au Québec

Seulement un nombre restreint de recherches récentes sur l'enseignement et l'apprentissage de la variation linguistique en classe de FL2 ont été réalisées en sol québécois. Aussi ne pouvons-nous pas généraliser en disant qu'elle n'est pas enseignée,

mais nous pouvons nous appuyer, entre autres, sur les études d'Amireault (2007), Calinon (2009), Boucher (2012) et Veilleux (2012) pour faire état de la situation.

Les résultats de la recherche doctorale d'Amireault (2007), portant sur les représentations culturelles de 110 immigrants adultes apprenant le français dans des établissements post-secondaires montréalais sanctionnés par le MICC, témoignent d'une barrière langagière entre ces derniers et les Québécois. En effet, plusieurs participants ont affirmé en entrevue individuelle ne pas toujours bien saisir la langue parlée des LN, et ce, en dépit de leur compréhension du français qu'ils jugent plutôt bonne en contexte scolaire. En d'autres mots, ils déplorent un écart entre la langue apprise en classe et celle parlée à l'extérieur de celle-ci. Chez certains nouveaux arrivants, cet écart est notamment perçu en termes de prononciation, d'accent, de débit, de vocabulaire et d'expressions typiques du français québécois, rendant la compréhension de leurs interlocuteurs plus difficile, et engendrant parfois une perte de confiance en leurs moyens linguistiques.

L'étude de Calinon (2009) a été menée auprès d'immigrants montréalais. Les entretiens que l'auteure a réalisés avec des apprenants adultes inscrits à des cours de francisation offerts par le gouvernement font ressortir, à l'instar de ceux d'Amireault (2007), la différence qui existe entre le français qu'ils apprennent en cours de francisation et celui auquel ils sont confrontés à l'extérieur de la classe. Autrement dit, la variété scolaire du français québécois ne correspond pas à celle utilisée par les LN au quotidien. Ainsi, selon les conclusions de cette étude, les apprenants du FL2 terminent leur formation avec des capacités linguistiques limitées qui ne leur permettent pas de s'intégrer totalement à la communauté montréalaise.

Dans sa recherche publiée en 2012 et effectuée auprès d'allophones adultes inscrits dans un programme de francisation gouvernemental, Boucher a cherché à évaluer la compréhension orale des variantes linguistiques du français québécois par des

apprenants de L2. Les participants devaient écouter un dialogue en registre standard et un dialogue en registre familier pour ensuite répondre à un questionnaire à choix multiples. Les résultats obtenus ont permis d'en arriver à une conclusion similaire à celles d'Amireault (2007) et de Calinon (2009) : au terme de leurs cours de francisation, les apprenants ont des difficultés de compréhension des variantes linguistiques associées au registre familier du français québécois et peinent donc à communiquer efficacement dans le cadre de situations informelles. Nous avons noté que l'une des raisons avancées pour expliquer cette conclusion est le fait que le français enseigné dans le cadre des programmes de francisation gouvernementaux est principalement basé sur la norme écrite et insiste très peu sur les phénomènes oraux du français québécois.

Dans un même ordre d'idées, Veilleux (2012), dans une étude réalisée auprès d'enseignants de francisation aux adultes, a cherché à décrire les représentations et pratiques déclarées de ces derniers en ce qui a trait à l'enseignement du français québécois vernaculaire. Un questionnaire et des entrevues ont permis de conclure que les enseignants sensibilisent peu leurs étudiants au français québécois familier ou du moins pas explicitement. Selon l'auteure, certaines raisons peuvent expliquer ce résultat. D'abord, plusieurs enseignants de FL2 ont des représentations de la variation linguistique selon lesquelles il n'est pas vraiment nécessaire d'enseigner des variantes qui ne sont pas standard. Ensuite, d'autres se sentent anxieux face au caractère très variable de l'oral et vont donc préférer baser leur enseignement sur le code écrit qui est beaucoup plus fixe et mieux documenté.

Notre recherche, bien que similaire à celle de Veilleux (2012), nous permettra de contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui a trait à la question de l'enseignement de la variation linguistique auprès d'une population, qui à notre connaissance, n'a pas été encore étudiée. En effet, il y a peu de données, recueillies au Québec, auprès d'enseignants de classes d'accueil du secondaire, qui nous

permettraient d'en savoir davantage sur l'étendue de leurs connaissances, de leurs représentations et de leurs pratiques déclarées d'enseignement en ce qui a trait à la variation linguistique. Si certains des résultats de notre recherche pourraient rejoindre ceux de Veilleux (2012), nous pensons que d'autres s'en démarqueront, notamment en raison des besoins spécifiques de chacune des populations à laquelle s'adressent les enseignements. Les besoins des adultes (p.ex. se trouver un emploi, inscrire ses enfants à l'école, etc.) ne sont pas les mêmes que ceux des adolescents (p.ex. s'intégrer positivement dans leur milieu scolaire, se faire des amis, etc.), ce qui, selon nous, pourrait transparaître dans les représentations et pratiques des enseignants. Segalowitz (1976) a d'ailleurs montré, dans une recherche auprès d'adolescents anglophones, que l'utilisation d'un français trop standard dans le cadre d'une situation informelle entraînait un jugement négatif de la part des LN du même âge. C'est donc dire que l'image sociale projetée par un LNN dépendrait du registre utilisé selon la situation. Il serait intéressant de voir si les représentations et les pratiques déclarées des enseignants du programme ILSS du secondaire en matière de variation linguistique se différencient de celles des enseignants en francisation des adultes afin de répondre plus spécifiquement aux besoins des adolescents.

Bref, ces études semblent s'entendre sur une chose : la langue qui est enseignée aux apprenants du FL2 au Québec correspond beaucoup plus au français écrit qu'au français oral. De plus, cette même langue ne tiendrait pas nécessairement compte de la variation linguistique, phénomène fréquent à l'oral, et entraîne donc un décalage entre ce qui est enseigné en classe et l'usage quotidien des LN.

2.4.3.2 Portait de la situation hors Québec

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, le champ de recherche qui s'intéresse à l'enseignement de la variation linguistique auprès d'apprenants adolescents du Québec est plutôt embryonnaire. Ainsi, afin de vérifier si la tendance qui semble s'en dégager se manifeste aussi dans d'autres régions où se retrouvent

beaucoup d'apprenants du FL2, nous nous sommes intéressée aux cas du Manitoba, de l'Ontario (Toronto) et du Nouveau-Brunswick.

La recherche de Haillon et Lentz (2015) s'est déroulée dans quatre localités rurales francophones du Manitoba, une province où les locuteurs du français sont minoritaires. À l'aide d'un corpus oral constitué de plus de 80 heures d'entrevues, les auteurs ont créé un outil didactique (comprenant 15 documents oraux) à l'intention des enseignants de français du premier cycle du secondaire. Cet outil avait pour objectif pédagogique d'offrir aux enseignants des manières de travailler l'oral et la variation linguistique en se basant sur un discours authentique. L'outil s'inscrivait donc dans une volonté des auteurs de valoriser les formes d'expressions langagières en usage dans les communautés francophones du Manitoba. Afin d'atteindre leur objectif, les auteurs ont décidé d'appuyer leurs activités pédagogiques et didactiques sur un corpus oral parce qu'ils étaient d'avis qu'il est important d'exposer les élèves aux pratiques langagières réelles des locuteurs d'une communauté. À long terme, cette exposition permet aux élèves de construire leur identité langagière et de mieux comprendre les enjeux entre la langue vernaculaire et la norme scolaire (Haillon et Lentz, 2015). Comme il s'agit d'une recherche-développement, les retombées de l'outil didactique n'ont pas été évaluées.

En 2002, en Ontario, Mougeon, Rehner et Nadasdi ont mené une recherche théorique afin de « présenter un survol synthétique d'un nouveau courant de recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés du français langue étrangère ou langue seconde. » (p. 1) Cette étude cherchait à mesurer la maîtrise des apprenants en termes de variation sociolinguistique et les paramètres qui l'influencent. Concernant les résultats, les auteurs ont observés les grandes tendances suivantes : les apprenants de FL2 utilisent rarement les variantes non standard du français parce qu'elles sont plus stigmatisées ou moins fréquentes dans le discours enseignant et dans les manuels; ils ne maîtrisent pas bien les contraintes stylistiques

(p.ex. l'effacement du *ne* de négation ou l'utilisation du conditionnel); le sexe et l'origine sociale des apprenants de semblent pas avoir un effet sur l'apprentissage d'une L2; et le niveau de contact avec les LN jouerait un grand rôle dans l'appropriation de la variation sociolinguistique.

En 2004, ces mêmes auteurs ont réalisé une recherche à Toronto auprès de 41 adolescents d'un programme d'immersion francophone. L'étude avait pour but de mettre en lumière l'utilisation des variantes linguistiques des apprenants du FL2 comparativement à celle qui est faite par les LN. Les auteurs ont utilisé des corpus oraux du français québécois afin de pouvoir évaluer l'acquisition de la variation chez les apprenants de L2. À l'aide d'un questionnaire et d'entrevues individuelles semi-dirigées, les auteurs ont évalué treize variables sociolinguistiques et ont identifié les trois grandes tendances suivantes : les élèves en immersion n'utilisent jamais ou presque les variantes vernaculaires, ils utilisent les variantes informelles non marquées beaucoup moins que les LN du français du Québec et ils surutilisent les variantes formelles en comparaison aux locuteurs québécois francophones. Les auteurs expliquent la première tendance par un manque de contacts avec les LN, le peu d'exposition en classe aux variantes sociolinguistiques ou la stigmatisation du caractère vernaculaire des variantes. Ils justifient la deuxième conclusion par, entre autres, la phonologie différente de l'anglais par rapport au français et l'utilisation de certaines variantes par les enseignants en immersion au détriment d'autres variantes. Finalement, ils expliquent la troisième par l'exposition au français principalement en classe, contexte où sont surutilisées les variantes formelles. De manière similaire aux résultats des recherches menées au Québec, l'étude de Mougeon, Rehner et Nadasdi (2004), en contexte d'immersion francophone à Toronto, montre que le français enseigné à l'école est normé, formel et standard. Il tiendrait aussi peu compte de la variation linguistique parce que les apprenants du FL2 démontrent une maîtrise partielle des contraintes liées à la variation.

L'analyse de corpus de Boudreau et Perrot (2005) traite du français enseigné au Nouveau-Brunswick, la seule province canadienne officiellement bilingue. Comme c'était le cas dans l'étude de Haillon et Lentz (2015) s'étant déroulée au Manitoba, les francophones du Nouveau-Brunswick évoluent dans un contexte minoritaire. L'analyse montre que le *chiac* (langue vernaculaire de la région) est très présent dans la langue des élèves. En effet, la majorité d'entre eux vont employer le mot *chiac* plutôt que *français* pour définir la langue qu'ils utilisent au quotidien. Longtemps stigmatisé, comme peut l'être parfois le français québécois familier, le *chiac* est dorénavant très valorisé au sein de la société acadienne du Nouveau-Brunswick et les enseignants éprouvent certaines difficultés à revendiquer le français à leurs élèves qui ont l'impression qu'on essaie de les changer en leur imposant une langue qui n'est pas la leur. En ce qui concerne l'enseignement du français, les enseignants de Moncton ont choisi de corriger leurs élèves lorsqu'ils parlent *chiac*, sans jamais dénigrer cette variété du français.

Bref, les études hors Québec, où le français est une langue minoritaire, ne s'entendent pas aussi nettement que celles réalisées dans la province québécoise. En effet, la recherche réalisée au Manitoba suggère qu'une importance considérable est accordée à l'enseignement de la variation linguistique, alors que celles de l'Ontario peignent un tableau présentant une situation plus similaire à celle du Québec. Finalement, la recherche menée au Nouveau-Brunswick évoque un enseignement plus formel du français, mais où le *chiac* est accepté et valorisé.

Ce portrait nous permet de conclure que même si les études québécoises suggèrent qu'une importance négligeable est accordée à l'enseignement de la variation linguistique, rien n'est encore perdu, puisque certaines provinces, comme le Manitoba et le Nouveau-Brunswick, semblent trouver essentielle l'exposition aux diverses variantes linguistiques d'une même langue. D'ailleurs, il sera intéressant, dans le chapitre *Résultats et discussion* (chapitre 4), de rapprocher les représentations et pratiques

déclarées des participantes de notre étude quant à l'enseignement de pratiques langagières variées et authentiques, aux observations de Boudreau et Perrot (2005), et de Haillon et Lentz (2015).

2.5 Les questions de recherche

Comme nous l'avons vu, les apprenants de FL2 sont confrontés à des variantes linguistiques orales du français québécois qu'ils ne sont pas toujours en mesure de comprendre ou de produire (Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2004; Calinon, 2009; de Serres et Liakina, 2010; Boucher, 2012; Veilleux, 2012). Malgré cela, les enseignants de FL2 traiteraient peu de la variation linguistique en classe, notamment parce que leur formation initiale, les programmes éducatifs et les manuels scolaires en font de même (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002 et 2004; MELS, 2007; de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011 et 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Si quelques études québécoises ont permis d'en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de la variation linguistique auprès d'apprenants adultes (Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2012), à notre connaissance, rien de s'est encore fait auprès des populations enseignante et étudiante du secondaire. Par conséquent, afin d'atteindre l'objectif de recherche que nous nous sommes fixée, soit de brosser un portrait de l'enseignement de la variation linguistique du secteur de l'accueil au secondaire, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les principales représentations d'enseignants du programme ILSS du secondaire québécois concernant la variation linguistique, son enseignement et son apprentissage?
2. Quelles sont les principales pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique d'enseignants du programme ILSS du secondaire québécois?

3. De quelle manière les représentations concernant la variation linguistique des enseignants interrogés influencent-elles leurs pratiques déclarées?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Nous présentons, dans le présent chapitre, la démarche méthodologique poursuivie afin de répondre avec le plus de rigueur scientifique possible à notre objectif de recherche. Nous décrivons d'abord le type de recherche (3.1) et apportons ensuite des précisions quant aux participants de notre recherche (3.2). Puis, nous justifions notre choix concernant la méthode de collecte de données utilisée, à savoir l'entrevue individuelle semi-dirigées (3.3), et explicitons les détails entourant le traitement et l'analyse des réponses transcrites des participants (3.4). Nous présentons finalement le déroulement de la recherche de manière succincte et chronologique afin de mieux situer cette dernière dans le temps (3.5).

3.1 Le type de recherche

Notre recherche, de type descriptif (Thouin, 2014), a pour objectif de brosser un portrait de l'enseignement de la variation linguistique au secondaire, tel qu'il est perçu par les enseignantes du secteur de l'accueil qui ont pris part à notre étude. Pour ce faire, nous les avons questionnées, lors d'entrevues semi-dirigées, sur leurs principales représentations et pratiques déclarées d'enseignement de la variété québécoise du français, mais aussi sur l'influence qu'ont les premières sur les secondes.

3.1.1 Le protocole et les visées de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans un protocole descriptif qui est un type de recherche souvent rencontré en didactique (Thouin, 2014). Selon Tremblay et Perrier (2006), la recherche descriptive a « [...] pour objet de répertorier et de décrire systématiquement un certain ordre de phénomènes, d'établir des regroupements de données et des classifications » (p. 4). De surcroît, le propre de la recherche descriptive est d'obtenir davantage de renseignements sur un phénomène pour lequel nous en avons peu (Fortin, 2010), ce qui rejoint ce que nous avons tenté de faire avec notre recherche. En effet, nous avons recueilli des données sur les représentations d'enseignantes du programme ILSS du secondaire québécois en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la variation linguistique, d'une part, et, d'autre part, les pratiques d'enseignement de cette même population relatives à ce phénomène linguistique pour lequel, rappelons-le, il n'existe que très peu de données. En plus de décrire les représentations et les pratiques déclarées, nous avons cherché à voir la manière dont les premières influençaient les secondes.

Notre recherche présente aussi « [...] un caractère inductif et exploratoire qui vise à proposer des explications provisoires [...] » (Thouin, 2014, p. 147). Autrement dit, notre but n'était pas « [...] de vérifier dans quelle mesure une théorie se vérifie dans un contexte donné²⁰. », mais plutôt de « [...] faire ressortir les propos, comportements et intentions des sujets qui semblent apporter un éclairage pertinent [aux] question[s] de recherche. » (Thouin, 2017, p. 174) Comme nous l'avons mentionné précédemment, bien que nous disposions de données de recherche concernant des populations œuvrant auprès d'apprenants adultes, il est de notre avis qu'elles ne s'appliquent pas parfaitement aux adolescents, notamment parce que leurs besoins éducatifs sont

²⁰ Recherche descriptive à caractère déductif et confirmatoire.

différents. Ainsi, puisque nous disposions de peu de données concernant les élèves allophones du secondaire, le protocole descriptif, inductif et exploratoire nous permettait d'aller en récolter davantage en faisant ressortir, grâce aux propos des participantes recueillis en entrevues, les représentations et les pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique d'enseignantes de l'accueil au secondaire. Ce sont d'ailleurs ces mêmes propos qui nous ont permis l'atteinte de notre objectif, soit de brosser un portrait de l'enseignement de la variation linguistique fait dans ces classes.

3.1.2 L'approche méthodologique

Comme c'est le cas pour de nombreuses recherches descriptives, l'approche méthodologique de notre recherche est qualitative (Thouin, 2014). Contrairement à l'approche quantitative, qui permet l'inférence de caractéristiques à une population donnée, l'approche qualitative vise plutôt à décrire et à expliquer plus précisément certains phénomènes (Thouin, 2014), ce que nous avons tenté de faire avec l'enseignement de la variation linguistique au secondaire. Cette approche est tout indiquée dans le cadre de notre recherche, puisque nos objets d'étude (les représentations et les pratiques déclarées d'enseignement) étaient difficilement traduisibles en données numériques. En effet, nous avons uniquement recueilli des réponses orales obtenues à la suite d'entrevues avec des enseignantes du programme ILSS au secondaire.

3.2 Les participants

Étant donné que notre recherche s'adresse aux enseignants des classes d'accueil du secondaire québécois, notre échantillon en est exclusivement composé. Ce dernier est d'ailleurs non-probabiliste et de convenance. Autrement dit, les participantes ont été approchées par courriel ou par messagerie instantanée et ont bien voulu prendre part à

notre recherche, probablement parce qu'elles avaient d'emblée un intérêt envers le sujet (Fortier, 2017). Il est important de mentionner qu'afin de respecter la liberté de participation des enseignantes, ces dernières bénéficiaient, en tout temps, d'un droit de désistement. Toutefois, afin de réduire les risques de désistement, mais aussi dans une perspective de transparence, avant même qu'elles prennent part à l'étude, nous nous sommes assurée de fournir aux enseignantes une description vulgarisée du projet incluant les retombées anticipées, les avantages potentiels et les risques prévisibles liés à leur participation (Annexe A). À la suite de la lecture du document de recrutement, si elles souhaitaient toujours y prendre part, nous leur avons fait parvenir un formulaire de consentement qu'elles devaient signer et nous retourner via courriel (Annexe B).

Les participantes sont toutes des enseignantes du programme ILSS au secondaire exerçant dans les classes d'accueil ($n = 6^{21}$) composées d'apprenants de différents groupes d'âge, niveaux et paliers d'apprentissage, de la région du Grand Montréal. De manière plus spécifique et afin de brosser un portrait des plus fidèles possible, nous avons recruté des enseignantes pratiquant sur l'île de Montréal ($n = 3$), sur la Rive-Sud ($n = 1$) et sur la Rive-Nord ($n = 2$). La moyenne d'âge des participantes est de 33 ans. Cinq d'entre elles sont d'origine québécoise et ont comme langue maternelle (désormais LM) le français, et une est originaire de Biélorussie et a le russe comme LM. Au moment du recrutement, ces enseignantes cumulaient en moyenne sept années d'expérience en enseignement du FL2. Les précédentes données sociodémographiques ont été recueillies en tout début d'entrevue (voir la section *Rencontre avec le participant et présentation de la démarche* du guide d'entrevue, Annexe C), avant même la captation audiovisuelle, dans un souci d'anonymat lors de la transcription.

²¹ Puisqu'il s'agit d'une recherche de maîtrise, notre échantillon est composé d'uniquement six participants, soit un nombre généralement suffisant dans le cas d'une approche qualitative (Thouin, 2014).

Dans un même ordre d'idées, afin d'assurer la confidentialité des données lors de leur cueillette, de leur codification et de leur conservation, nous avons nommé les participantes de la manière suivante : E1, E2, E3, E4, E5 et E6.

3.3 La méthode et la collecte de données

Comme nous avons que peu de données concernant l'enseignement de la variation linguistique à l'oral par les enseignants du programme ILSS du secondaire québécois, nous avons choisi d'utiliser l'entrevue afin de pouvoir obtenir des réponses riches en informations, mais aussi d'avoir la chance de préciser certaines questions par la reformulation notamment. Étant donné que nous présumons que les enseignants de FL2 ne connaissent pas très bien le concept de variation linguistique puisque, comme nous l'avons montré précédemment, il est peu présent dans les programmes éducatifs, les manuels scolaires et la formation initiale des enseignants, l'entrevue permettait de nous assurer d'une meilleure compréhension des questions par les participantes et, par le fait même, de la validité de nos résultats. Notre choix s'est donc arrêté sur l'entrevue, qui contrairement au questionnaire²² et à l'observation²³, deux autres méthodes de collecte de données qui auraient pu être utilisées, favorise l'émergence des perceptions, des attitudes, des croyances ainsi que des zones d'ombre (Sylvain, 2000).

Parmi les différents types d'entrevue²⁴, notre choix s'est arrêté sur l'entrevue semi-dirigée (ou entretien semi-directif), la plus utilisée en recherche qualitative, parce

²² Méthode de collecte de données qui permet d'en apprendre davantage sur les comportements, les opinions et les attitudes des participants, mais de manière plutôt superficielle (Thouin, 2014; Fortier, 2017).

²³ Méthode de collecte de données qui vise l'appréciation qualitative ou quantitative des comportements des participants sans offrir d'explication des manifestations observées (Martineau, 2013; Thouin, 2014).

²⁴ En sciences sociales, il existe trois types d'entrevues : l'entrevue en profondeur, l'entrevue dirigée et l'entrevue semi-dirigée (Sylvain, 2000).

qu'elle nous permettait de cerner nos objets d'étude (les représentations et les pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique à l'oral en français québécois) tout en laissant les participantes libres de partager leur propre interprétation de ces objets (Sylvain, 2000). En effet, l'entrevue semi-dirigée implique une dynamique conversationnelle de co-construction où le chercheur et le participant ont pour objectif de saisir le sens d'un phénomène (Imbert, 2010). Paillé (1991) précise que l'entrevue semi-dirigée est une entrevue préparée de manière non fermée par le chercheur. Autrement dit, ce dernier propose des interrogations dans un certain ordre logique et, par la suite, ne fait que guider la conversation selon la réactivité du participant.

Ce type d'entrevue requiert l'établissement d'une relation de confiance entre le chercheur et les participants et un guide d'entrevue préparé minutieusement si le chercheur souhaite faire émerger l'explicitation d'un phénomène (Imbert, 2010). Paillé (1991) propose six étapes-clés à l'élaboration d'un bon guide d'entrevue :

- 1) l'élaboration du premier jet, qui permet au chercheur de rédiger, sans jugement ni cohérence, une multitude de questions quant à ce qu'il veut apprendre sur le phénomène choisi;
- 2) le regroupement thématique des interrogations, qui suppose le rassemblement des idées éparses du premier jet selon des thèmes;
- 3) la structuration interne des thèmes, qui renvoie à la classification des thèmes selon des critères d'ordre logique, émotionnels et stratégiques;
- 4) l'approfondissement des thèmes, qui offre la possibilité au chercheur d'ajouter, de supprimer ou de modifier certaines idées ou thèmes afin de s'assurer de répondre aux questions de recherche;
- 5) l'ajout de probes, qui correspond à l'identification par le chercheur de ses attentes envers les réponses des participants concernant chacune des interrogations;

- 6) la finalisation du guide, qui est en fait la version professionnelle du guide avec toutes les interrogations et les probes.

Avant de débiter les entrevues, il est important de faire valider le guide par deux ou trois personnes afin de s'assurer qu'il saura répondre adéquatement aux questions de la recherche (Sylvain, 2000). À la suite de la validation, le chercheur aura le loisir de préciser certaines questions ou probes et sera ainsi en mesure de cerner davantage le sujet d'étude.

Dans le cadre de cette recherche, le guide d'entrevue a été construit durant l'été 2018. Les questions d'ordre sociodémographique sont présentées dans la section *Rencontre avec le participant et présentation de la démarche*. Suivent ensuite les deux sections principales : la première (*questions portant sur les représentations de la variation linguistique*) est divisée en trois sous-sections (*le français oral par rapport au français écrit; le français québécois par rapport au français européen* et *les variantes informelles en français québécois*) et la seconde (*questions portant sur les pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique et les besoins de formation*) comporte quant à elle quatre sous-sections (*le temps accordé en classe à l'enseignement de la variation linguistique et activités y étant reliées; les principales difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique; le matériel didactique et la formation des enseignants de français langue seconde*). Chacune de ces sous-sections est constituée de plusieurs questions et de relances afin de permettre aux participantes d'élaborer leurs réponses et à la chercheuse de faire des demandes de clarification lorsque nécessaire. Au total, le guide d'entrevue contient vingt questions, excluant celles d'ordre sociodémographique) accompagnées de leurs relances.

À la suite de l'élaboration du guide d'entrevue, ce dernier a été validé durant l'automne 2018. Pour ce faire, deux enseignantes du secteur de l'accueil au secondaire ont été recrutées via les médias sociaux, et ont volontairement accepté de l'étudier et de nous

faire part de leurs commentaires par écrit. Leur rétroaction a permis de faire des ajustements mineurs à la formulation de certaines questions afin d'éviter la confusion chez les participantes (p.ex. nous avons choisi de modifier la question « Faites-vous une distinction entre le français écrit et le français oral? » par « Selon vous, existe-t-il une distinction entre le français écrit et le français oral? » qui, selon nous, influence moins les participantes à répondre par l'affirmative si elles pensent le contraire.) Finalement, nous avons pu mener les six entrevues individuelles semi-dirigées. La durée prévue pour chacune était d'environ 45 minutes et elles ont été filmées, à l'aide de la caméra d'un ordinateur, afin de permettre leur transcription à des fins d'analyse. En effet, tous les intervenants étant des femmes, la captation audiovisuelle a facilité la transposition à l'écrit du non verbal de ces dernières et la gestion des tours de parole pour la transcriptrice.

3.4 L'analyse des données

Les données qualitatives recueillies grâce aux entrevues semi-dirigées ont été traitées selon l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Il s'agit d'une méthode d'analyse, regroupant un ensemble de techniques d'analyse des communications, qui se prêtait bien au traitement de nos données, puisque ces dernières étaient, au départ, plutôt nombreuses, variées et qualitatives (Bardin, 2013). Cette méthode a permis une analyse systématique et méthodique des entretiens semi-directifs afin d'en dégager les propos les plus pertinents en fonction de nos questions de recherche (Richard, 2006; Thouin, 2014). Nous avons ensuite interprété ces propos, par déduction et inférence, afin d'en comprendre le sens explicite et d'en dévoiler le sens implicite (Wanlin, 2007; Sénéchal, 2016). Étant donné le caractère exploratoire de notre recherche, la fonction heuristique (tâtonner; explorer) de l'analyse de contenu nous offrait la possibilité de brosser le portrait d'une situation pour laquelle nous possédions peu de données, soit l'enseignement de la variation linguistique en français québécois dans les classes

d'accueil du secondaire (Bardin, 2013). Cette méthode d'analyse prévoit trois étapes : la préanalyse (faire le choix du corpus et des indicateurs qui en permettront l'analyse), l'exploitation du matériel (traiter le corpus et catégoriser les unités nécessaires pour offrir une représentation condensée des données) et le traitement des résultats (avancer des interprétations en lien avec les questions de recherche [Bardin, 2013; Sénéchal, 2016]).

Dans le cadre de notre recherche, l'étape de la préanalyse a principalement consisté en la transcription des six entrevues semi-dirigées qui allaient constituer notre corpus. Cette transcription a été réalisée par une assistante de recherche de l'Université du Québec à Montréal (désormais UQAM) au printemps 2019. Il est à noter qu'aucune norme de transcription n'a été prescrite. En effet, la seule demande était de rendre le plus justement possible, à l'écrit, le discours oral des participantes. Ainsi, les erreurs lexicales, grammaticales et syntaxiques n'ont pas été corrigées dans les transcriptions. Néanmoins, pour en faciliter la lecture, nous avons ajouté des signes de ponctuation qui permettent d'identifier les hésitations, les pauses et les émotions dans le discours des enseignantes interrogées. L'étape de l'exploitation du matériel a été facilitée par le fait que les entrevues étaient déjà divisées en unités comparables par le guide d'entrevue. En effet, une fois les transcriptions achevées, nous les avons lues à de multiples reprises afin de nous familiariser avec ces dernières. Nous les avons ensuite analysées manuellement dans un tableau *Microsoft Word* (Annexe D) en regroupant les segments de réponses semblables des différentes participantes selon les deux catégories principales du guide d'entrevue. Pour la dernière étape, celle du traitement des résultats, nous avons raffiné le tableau d'analyse dans le but de faire ressortir les grandes tendances, les contradictions entre les représentations et les pratiques, et les citations marquantes qui allaient être utilisées dans la rédaction du chapitre 4 (*Résultats et discussion*).

3.5 Le déroulement de la recherche

La création de notre échantillon de recherche, du guide d'entrevue ainsi que de la validation de ce dernier sont les étapes préalables aux entrevues et qui ont été réalisées entre l'été 2018 et l'hiver 2019. Ce grand laps de temps s'explique par les difficultés rencontrées au moment de recruter les participantes. En effet, le protocole initial prévoyait le recrutement via les services éducatifs des commissions scolaires du Grand Montréal. Malheureusement, nous nous sommes butée presque exclusivement à des refus et avons dû apporter des modifications à notre certification éthique²⁵ afin de pouvoir recruter les enseignants directement via leur courriel ou les réseaux sociaux. Cet imprévu au regard du processus de recrutement a donc retardé la réalisation des entrevues au printemps 2019.

Les entrevues individuelles semi-dirigées ont donc été menées en mai 2019 auprès des six enseignantes du programme ILSS composant notre échantillon. La durée moyenne de ces entrevues est de 40 minutes et leur réalisation s'est échelonnée sur un mois en fonction des disponibilités des participantes. Les lieux où ont été réalisées les entrevues étaient déterminés préalablement à la suite d'un commun accord entre l'enseignante interviewée et la chercheuse, et se devaient d'être suffisamment silencieux pour permettre l'enregistrement audiovisuel. Comme mentionné précédemment, les entrevues se sont déroulées ainsi : la chercheuse posait les questions selon l'ordre prévu dans le guide et les participantes y répondaient selon l'interprétation qu'elles en faisaient. En tout temps, il était permis de réagir à un commentaire venant d'être dit, de

²⁵ Approbation des *Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, UQAM, numéro de certificat : 2764.

relancer la discussion, d'expliciter davantage et de faire des demandes de clarification ou de reformulation.

Lorsque les entrevues ont été complétées, nous nous sommes servi des enregistrements afin de les faire transcrire. Chaque entrevue audio correspondait à un fichier écrit, tous deux identifiés anonymement selon la codification préalablement déterminée (E1, E2, E3, E4, E5 et E6). Nous avons ensuite procédé au traitement manuel des réponses écrites de chacune des participantes selon les étapes de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Ces analyses sont classifiées en deux catégories principales et offrent des éléments de réponse à nos questions de recherche, éléments se retrouvant dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Notre objectif étant de brosser un portrait de l'enseignement de la variation linguistique au secondaire, nous avons choisi de réaliser des entrevues semi-dirigées auprès de six enseignantes du secteur de l'accueil au secondaire, oeuvrant dans la région du Grand Montréal, afin de décrire certaines de leurs représentations et pratiques déclarées d'enseignement de ce phénomène linguistique.

L'analyse des transcriptions de ces entrevues permet de partager, dans le présent chapitre, les principaux résultats de recherche et, par le fait même, de répondre aux deux premières questions de recherche : « Quelles sont les principales représentations d'enseignants du programme ILSS du secondaire québécois concernant la variation linguistique, son enseignement et son apprentissage? » et « Quelles sont les principales pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique d'enseignants du programme ILSS du secondaire québécois? » Nous présentons ainsi, dans un premier temps, les résultats concernant les représentations des enseignantes (4.1). Plus précisément, l'analyse des entrevues permet de déterminer l'importance du français oral par rapport au français écrit, de comparer le français québécois au français européen et de décrire les connaissances des enseignantes interviewées quant aux variantes informelles du français québécois. Dans un second temps, les résultats se rapportant aux pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique (4.2) aident à préciser le temps que les enseignantes consacrent à l'enseignement de l'oral et

de la variation linguistique, mais aussi les activités didactiques qu'elles mettent en place afin de la travailler. Finalement, l'analyse de ces principaux résultats offrent la possibilité de répondre à la troisième question de recherche dont la visée était de vérifier dans quelle mesure les représentations des enseignantes interviewées quant à la variation linguistique influencent leurs pratiques d'enseignement (4.3).

À travers la présentation de chaque catégorie de résultats, nous interprétons ces derniers en nous appuyant notamment sur les recherches citées dans la problématique et dans le cadre conceptuel et théorique. Ce faisant, nous serons en mesure de positionner nos résultats de recherche, non seulement par rapport à ceux obtenus au Québec, entre autres par les recherches d'Amireault (2007), Calinon (2009), Boucher (2012) et Veilleux (2012), mais aussi par rapport à ceux obtenus au Manitoba (Haillon et Lentz, 2015), en Ontario (Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2002 et 2004) et au Nouveau-Brunswick (Boudreau et Perrot, 2005).

4.1 Les représentations de la variation linguistique

Pour répondre à la première question de recherche, cherchant à recenser les principales représentations d'enseignants du programme ILSS du secondaire concernant l'enseignement et l'apprentissage de la variation linguistique, nous présentons les résultats en trois catégories : l'importance du français oral par rapport au français écrit (4.1.1), la comparaison entre le français oral employé au Québec et celui en usage en Europe (4.1.2), et l'éventail de connaissances et d'opinions des participantes à l'égard des variantes informelles en français québécois (4.1.3).

4.1.1 L'importance du français oral par rapport au français écrit

À la lumière des propos recueillis en entrevues, les participantes semblent accorder une place relativement importante à la communication orale dans leur classe. En effet, à la

question « Quel est le rôle de la communication orale dans votre classe? », la moitié d'entre elles (E1, E5 et E6) ont répondu prendre du temps, à tous les jours, pour travailler l'oral, que ce soit par des discussions, des jeux, ou l'écoute de documents audiovisuels. Elles considèrent aussi que leur temps de parole est moins grand que celui qu'elles laissent aux élèves. Seule exception, la participante E1, qui estime son temps de parole plus important que celui de ses élèves en termes de fréquence. Même si cette répondante affirme que l'oral est une priorité pour elle, elle précise que ses élèves sont particulièrement gênés et refusent souvent de communiquer oralement; ils préfèrent utiliser l'écriture :

« Cette année, par contre, je m'adapte beaucoup à mes élèves. Ils n'aiment pas ça. Ils n'aiment pas parler. C'est une des premières fois que j'ai une classe [où] ils aiment écrire. Ils aiment la grammaire. Ils aiment être dans leur bulle. Ils aiment pas parler les uns avec les autres. Ils sont très scolaires. » (E1)

En ce qui a trait aux trois autres enseignantes (E2, E3 et E4), elles disent parler autant sinon plus que leurs élèves.

Toutefois, si la communication orale occupe une place notable dans les classes de la plupart des participantes, il en est autrement quand cette même compétence est mise en concurrence avec la lecture et l'écriture. Effectivement, à la question « Comment situez-vous la communication orale par rapport aux autres compétences du programme ILSS? », seulement une enseignante sur six (E1) a positionné la communication orale au premier plan comme c'est le cas dans le programme ILSS (MELS, 2007) du secondaire. Pour cette enseignante, il est important de faire de l'oral une priorité, et ce, malgré la timidité des élèves, le contexte linguistique dans lequel ils évoluent (p.ex. contexte linguistique majoritairement anglophone) et la préoccupation des enseignants envers le passage de leurs élèves vers le régulier. Pour les cinq autres (E2, E3, E4, E5 et E6), puisque l'objectif du programme ILSS (MELS, 2007) est justement l'intégration

en classe ordinaire, elles choisissent de mettre, graduellement, davantage l'accent sur la lecture et l'écriture dont, rappelons-le, les résultats comptent en moyenne pour 80 % de la note finale du programme *Français, langue d'enseignement* (MELS, 2006) :

« Par contre, en étant dans l'école secondaire, c'est l'influence beaucoup de l'équipe-école qui me rappelle que les deux compétences qui vont déterminer si l'élève va aller plus en classe avancée ou être capable d'intégrer la classe régulière, bin ça va être l'écriture et la lecture. » (E2)

« Mais vu que, d'après le Ministère, d'après la pondération qu'on donne à l'école, surtout au régulier, parce qu'on doit préparer les élèves au régulier, alors, on s'appuie plus sur l'écriture et sur la lecture. Vu que c'est 40 %, 40 % et juste 20 % pour l'oral. » (E4)

Au regard de ces résultats, nous dénotons une contradiction entre l'importance négligeable que la majorité des enseignantes interrogées disent donner à la communication orale par rapport à la lecture et à l'écriture, tout en affirmant, pour la plupart d'entre elles, lui accorder une place significative dans leur classe. Nous supposons que cela pourrait s'expliquer par un manque de connaissances en ce qui a trait à la communication orale, au peu de matériel didactique oral disponible dans les milieux scolaires et à la préoccupation qu'ont les participantes pour le passage de leurs élèves en classe ordinaire. Dans leur recherche menée auprès d'élèves du secondaire et d'enseignants de français langue d'enseignement en Outaouais québécois, Lafontaine et Messier (2009) affirment qu'il existe effectivement un certain inconfort chez bon nombre d'enseignants devant l'enseignement et l'évaluation de l'oral. En effet, la majorité des répondants de leur étude basent leur enseignement de la compétence à communiquer oralement sur leur propre expérience et sur le matériel didactique offert (Lafontaine et Messier, 2009). Nous pensons que les enseignantes de la présente recherche ne font pas exception à ce constat, puisqu'à la question « Faites-vous une distinction entre le français écrit et le français oral? », seulement deux participantes sur

six (E1 et E5) disent différencier les formes qu'il est jugé acceptable d'employer en situation d'écriture de celles relevant presque exclusivement de l'oral. Afin de distinguer efficacement le français oral du français écrit, ces enseignantes utilisent des documents oraux pour travailler la communication orale, mettent en évidence certaines formes employées par les élèves dans leurs productions écrites qui n'y sont pas acceptables ou identifient les variantes qu'il est tout à fait correct d'employer à l'oral, mais qui sont fautives à l'écrit, par exemple à l'aide d'un pictogramme de haut-parleur, comme c'est le cas pour la participante E1. Pour les autres participantes (E2, E3, E4 et E6), elles disent avoir du mal à ne pas s'appuyer sur la norme écrite pour enseigner la communication orale :

« Moi, j'ai de la misère à distinguer les deux. Je trouve que les deux sont toujours interreliées. Il y a toujours des élèves qui sont portés à poser des questions : *Comment vous l'écrivez madame ? Comment ça s'écrirait ?* » (E2)

« Souvent, on part d'un texte pour le décortiquer, l'analyser comme en grammaire, mais là on l'analyse à l'oral. » (E3)

« Non, plutôt j'enseigne le français écrit parce que pour les élèves c'est nécessaire d'avancer leur écriture et la lecture. [...] De plus, ce qu'on écrit, ce qu'on étudie en grammaire, après on en discute et ils donnent des exemples à l'oral. » (E4)

Le fait de baser son enseignement de l'oral sur l'écrit n'est toutefois pas surprenant, puisque comme mentionné précédemment, il existe très peu de matériel didactique oral. Ainsi, les enseignants souhaitant utiliser du matériel audio se voient dans l'obligation d'en créer eux-mêmes ou avec leur équipe-école en recourant notamment à Internet (Lafontaine et Messier, 2009). De plus, il est important de souligner que l'écrit occupe toujours le statut de norme de référence en français (Beaudoin-Bégin, 2015). Rappelons aussi que, puisque la variété du français québécois est encore peu décrite (Calinon,

2009), les enseignants de FL2 ont pour réflexe d'utiliser des outils de référence qui tiennent peu compte de la réalité du Québec (p.ex. les dictionnaires et le matériel didactique qui présentent presque exclusivement une norme écrite, standard ou hexagonale). Outre le manque de connaissances et de matériel audio en termes de communication orale, nos résultats semblent aussi indiquer que les participantes sont particulièrement préoccupées par l'intégration de leurs élèves en classe ordinaire. Cette préoccupation peut s'expliquer, selon nos observations, par la contradiction qui existe entre le but du programme ILSS (MELS, 2007) et la place accordée à la communication orale dans le programme de *Français, langue d'enseignement* (MELS, 2006). Autrement dit, l'objectif du programme ILSS (MELS, 2007) est de préparer « l'élève immigrant à poursuivre sa scolarité en français dans la classe ordinaire [...] » (p. 1). Pour ce faire, la compétence à communiquer oralement prévaut sur les compétences à lire, à écrire et à s'intégrer. Or, dans la classe ordinaire, la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* n'occupe pas le premier rang, mais bien le troisième (sur trois compétences) avec une pondération minimalement deux fois moins importante que les compétences *Lire et apprécier des textes variés* et *Écrire des textes variés*. Ainsi, cette dissonance au sein de l'école québécoise, entre le parcours initial (la classe d'accueil ou les mesures de francisation) d'un adolescent nouvellement arrivé dans la province et celui qu'il empruntera inévitablement (la classe ordinaire), peut apparaître comme un élément permettant de mieux comprendre pourquoi cinq participantes sur six (E2, E3, E4, E5 et E6) accordent une importance plus ou moins grande à l'oral dans leur classe. Ce phénomène n'est d'ailleurs pas exclusif aux classes de FL2, puisque Lafontaine et Messier soulignent, dans leur étude de 2009, que « [...] les enseignantes [de français langue d'enseignement au secondaire] participantes [à leur étude] non seulement ne considéraient pas l'oral comme un objet d'enseignement au même titre que l'écriture, mais qu'elles ne considéraient pas les compétences orales comme étant un facteur de réussite en littératie. » (p. 123) Ainsi, la proportion occupée par la compétence à communiquer oralement dans le programme de formation *Français, langue d'enseignement* (MELS, 2006) semble encourager autant les

enseignants de FL1 que ceux de FL2, qui sont préoccupés par le passage de leurs élèves au régulier, à délaissé l'oral au profit de la lecture et de l'écriture.

4.1.2 La comparaison entre le français québécois et le français européen

Au regard des réponses des participantes à la question « Remarquez-vous des différences entre le français employé au Québec et celui employé en Europe? », il nous est possible d'affirmer que toutes s'entendent pour dire qu'il existe bel et bien des différences entre les variétés de français québécois et européen. En effet, la totalité d'entre elles mentionnent des différences idiomatiques et lexicales; trois d'entre elles (E2, E5 et E6), des différences phonétiques et une seule (E4), des différences morphosyntaxiques.

Tableau 4.1 : *Exemples de différences entre le français québécois et le français européen nommés par les enseignantes interrogées*

Types de différences	Participantes	Variantes en français québécois	Variantes en français européen
Idiomatique (Lexicale)	E1	<i>Être tanné</i>	<i>En avoir marre</i>
Vocabulaire (Lexicale)	E6	<i>Quatre-vingt-dix</i>	<i>Nonante</i>
Phonétique (Grammaticale)	E2	[e]	[ɛ]
Morphosyntaxique (Grammaticale)	E4	Ajout de la particule interrogative <i>-tu</i>	Absence de la particule interrogative <i>-tu</i>

(Selon Boucher, 2012)

Bien que l'entièreté de notre échantillon semble être consciente des différences qui existent entre ces deux variétés du français, seulement deux participantes sur six (E1 et E2) sont suffisamment familières avec le concept d'insécurité linguistique pour être en mesure de le décrire sommairement. En plus de connaître le concept, la participante E2 l'a personnellement expérimenté lors d'un stage en enseignement à Buenos Aires :

« Les premiers moments où j'ai été confrontée à l'insécurité linguistique ça a été carrément mes enseignantes formatrices argentines qui me disaient : *Ah, mais c'est pas du vrai français*. Pis, pourtant, j'ai quand même un haut niveau de français, assez standard. [...] Je me sentais pas, moi, insécure linguistiquement, humblement là. Je pensais que mon niveau de langue était bin correct. Par contre, j'ai vraiment été confrontée à cette idée-là, du français moins bon [qu'est le] français québécois. » (E2)

Rappelons que le concept d'insécurité linguistique se définit par une dévalorisation d'une variété de langue, en l'occurrence le français québécois, au profit d'un modèle jugé plus prestigieux, soit le français européen (Beaudoin-Bégin, 2015; Reinke et Ostiguy, 2016). Ainsi, si les participantes E3, E4, E5 et E6 sont peu familières avec ce sentiment, et ce, malgré le fait qu'elles sont en mesure de reconnaître les différences entre ces deux variétés; c'est peut-être simplement parce qu'elles ne portent pas ou n'ont jamais été témoins de jugements de valeur envers le français québécois. D'ailleurs, les participantes E3, E4 et E5 ont eu besoin que la chercheuse leur précise le concept afin de pouvoir affirmer qu'elles avaient déjà entendu certains commentaires négatifs à l'égard du français québécois, mais sans qu'elles ni leurs élèves aient déjà vécu cela. Finalement, pour la participante E6, le concept était totalement inconnu. Ces résultats nous permettent donc d'affirmer que pour cinq des six enseignantes interrogées, l'insécurité linguistique reste une réalité plutôt nébuleuse dont les conséquences le sont probablement tout autant.

Cette constatation reste plutôt surprenante, puisque ce phénomène fait partie intégrante de l'histoire sociolinguistique du Québec. En effet, la province est aux prises avec ce sentiment d'insécurité linguistique depuis la colonisation française (Beaudoin-Bégin, 2015). Néanmoins, pour la majorité des enseignantes interviewées, ce phénomène ne représente nul autre que des commentaires négatifs envers le français québécois, commentaires desquels les francophones du Québec peuvent se défendre en disant qu'il ne s'agit que d'un accent (E4) ou d'une manière de communiquer plus rapide (E3). À priori, leurs représentations ne semblent toutefois pas les empêcher de faire la

distinction entre les variantes québécoises et européennes, puisqu'elles affirment toutes relever ou faire remarquer aux élèves certaines différences entre les variétés de français :

« C'est important de les [différences] souligner et de les présenter aux élèves. Dans mon champ d'enseignement, il y a beaucoup d'enseignants qui sont européens ou qui ont eu une formation avec le français style européen. C'est important, pour moi, d'expliquer aux élèves qu'il y a une distinction à faire. »
(E5)

Ces observations quant au français québécois et au français européen semblent donc indiquer que les enseignantes interrogées sont conscientes des différences qui existent entre ces deux variétés, sans toutefois juger la première inférieure à la seconde. Autrement dit, elles semblent considérer l'insécurité linguistique comme un sentiment aux conséquences plutôt négligeables. Aussi, deux hypothèses peuvent être mises de l'avant quant à l'influence que pourrait avoir ce sentiment sur les pratiques d'enseignement de la variation linguistique des participantes. En effet, est-ce que ces dernières, à l'instar des participants de l'étude d'Haillon et Lentz (2015), valorisent les variantes québécoises dans leur classe parce qu'elles reconnaissent que ce sont celles en usage sur le territoire, qu'elles se différencient des variantes employées en Europe et que l'insécurité linguistique ne semble pas être un sentiment partagé? Ou au contraire, est-ce que les enseignantes interrogées, comme les participants de la recherche de Veilleux (2012), n'enseignent pas explicitement les variantes linguistiques informelles du français québécois, et ce, peut-être bien involontairement, parce qu'elles ignorent ce que sont l'insécurité linguistique et ses enjeux? Ce sont là des hypothèses qui seront analysées dans la section portant sur l'influence des représentations sur les pratiques d'enseignement (4.3).

4.1.3 Les variantes informelles en français québécois

À la question « Selon vous, existe-t-il un écart entre le français enseigné aux jeunes pour qui le français n'est pas la langue maternelle et celui en usage dans la communauté francophone du Québec? », la réponse des enseignantes interviewées est unanime : elles reconnaissent qu'il existe bel et bien un écart entre le français scolaire et le français régional. D'ailleurs, elles contribuent, inconsciemment peut-être, à creuser cet écart puisqu'elles ont, à l'exception des participantes E1, E2 et E5, comme objectif l'enseignement d'un français général (E4) pour éviter que les élèves reproduisent un langage « d'ados », parfois insultant (E3), en classe ou en situation d'écriture (E6). La participante E2, pour sa part, remarque davantage cet écart dans les classes où les élèves sont débutants ou en grand retard scolaire, écart qui, selon elle, se réduit à mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage du français :

« Surtout quand je pense aux classes débutantes parce que plus on arrive avec des élèves qui avancent dans leur compétence en français, plus on a tendance à s'exprimer naturellement je pense. Pis, je pense que l'objectif c'est aussi de se rapprocher de la langue parlée le plus possible. C'est mon opinion, mais je pense que c'est important de parler la langue qui vont entendre aussi les élèves. » (E2)

La participante E1, elle, peut envisager l'existence d'un écart entre le français scolaire et celui en usage, et les problèmes de communication que cela peut occasionner, mais elle précise que ce n'est pas une situation observable dans sa classe puisqu'elle expose ses élèves au registre standard, mais aussi au registre familier :

« [...] mais non, je ne leur apprend pas non plus à parler comme un livre. Oui, c'est sûr, au début ils sont comme *tu es gentil* pis après un certain moment, ils vont l'apprendre d'eux-mêmes *t'es gentil* avec le temps. Ils l'entendent, ils le répètent. » (E1)

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante E4 mentionne qu'elle a souvent entendu des commentaires soutenant que le français en classe d'accueil était trop « général » et qu'à leur arrivée en classe ordinaire, les jeunes ont des difficultés de compréhension. Elle ne peut pas personnellement valider cette conception, puisqu'elle n'a jamais reçu ce genre de commentaires de la part de ses collègues du régulier. C'est peut-être d'ailleurs ce qui explique qu'elle ne connaisse qu'une facette de la variation linguistique, à savoir la variation diatopique, qu'elle nomme « dialectes » :

« Mais, d'après moi, non [la variation linguistique ne cause pas de problèmes de communication chez les jeunes qui apprennent le français]. Peut-être il y aura certains mots, certaines expressions qu'ils vont pas comprendre, mais quand même, en général, ça va pas causer de grands problèmes pour la compréhension et pour la communication. » (E4)

Les autres participantes (E1, E2, E3, E5 et E6) sont en mesure de définir sommairement la variation linguistique et ses concepts-clés avec plus ou moins de précisions de la part de la chercheuse. Elles sont aussi d'avis qu'il est important de l'enseigner, mais mentionnent certaines réticences : le manque d'intérêt des élèves envers le sujet ou de valorisation du français à l'extérieur du milieu scolaire (E2) et, à nouveau, cette préoccupation vers le passage en classe ordinaire (E3) :

« [...] pour les élèves, aussi comme je dis, ça dépend des publics, mais il y a des élèves qui sont intéressés par la langue [le français]. Il y en a d'autres qui le sont pas du tout. [...] je pense que ça dépend beaucoup de la personnalité de chaque élève et de la motivation de chaque élève aussi à découvrir les variations linguistiques. Si le français tout simplement est valorisé à la maison, les élèves vont avoir plus de curiosité, plus de motivation. » (E2)

« Je te dirais que ça fait quelques semaines que j'ai commencé à parler du français québécois parce qu'avant je trouvais que c'était plus important, en quelque sorte, d'enseigner le français standard, qu'on apprend à l'école et tout ça pour se débrouiller. [...] parce qu'on vise le régulier avec eux, parce qu'on veut qu'ils

réussissent à lire des textes au secondaire et parce qu'on veut qu'ils réussissent à écrire des textes plus relevés que ce qu'ils peuvent se dire entre eux. » (E3)

Au contraire de ses pairs, l'enseignante E1 n'exprime pas d'hésitation quant à l'enseignement de la variation linguistique, puisqu'en plus de faciliter la communication à l'extérieur de la classe, c'est un concept avec lequel ses élèves ne sont pas étrangers. En effet, la variation linguistique existe aussi dans leur LM, un fait qu'elle ne manque pas de leur faire remarquer :

« Oui, on fait souvent des parallèles dans leur langue. Je pense qu'ils sont habitués parce que la plupart vont me dire que dans leur langue, ça va changer à mettons un préfixe, un suffixe, la façon de dire bonjour [selon la situation de communication]. » (E1)

Toujours en lien avec la variation linguistique, mais plus précisément avec les registres de langue, les enseignantes E1 et E2 avancent des propos intéressants qui viennent confirmer l'une des hypothèses émises dans le second chapitre, à savoir que les besoins des adolescents (p.ex. s'intégrer positivement dans leur milieu scolaire, se faire des amis, etc.) ne sont pas les mêmes que ceux des adultes (p.ex. se trouver un emploi, inscrire ses enfants à l'école, etc.). En effet, les besoins spécifiques à la population étudiante concernée transparaissent dans les représentations de ces deux participantes qui mentionnent trouver important d'enseigner la variation linguistique à leurs élèves afin de faciliter leur intégration au milieu scolaire et l'établissement de liens d'amitié :

« [...] pis après, parler très différemment des gens qui sont ici, ça va pas nécessairement favoriser leur intégration. Surtout, quand ils vont être au régulier là. Au régulier, surtout en milieu défavorisé, [langage non verbal de la participante laissant entendre qu'ils risqueraient de faire rire d'eux si leur façon de s'exprimer oralement se différencie trop de celle des autres.] » (E1)

« Mettons, si on pense aux registres de langue. Autant je trouve ça beau quelqu'un qui sait bien s'exprimer dans le contexte, autant ça peut me taper sur les nerfs quand c'est en contexte pas approprié. Fak, ça me touche et je trouve que c'est important de sensibiliser nos élèves aux registres de langue. [...] L'objectif, souvent avec des ados, c'est l'fun, ils veulent parler comme les québécois ou comme leurs amis fak ils sont vraiment contents de faire ces activités-là en classe. » (E2)

Leurs propos rejoignent d'ailleurs l'un des résultats de la recherche de Segalowitz (1976), menée auprès d'adolescents anglophones, qui suggèrent que l'utilisation d'un registre standard lors d'une situation de communication informelle entraîne un jugement négatif de la part des LN envers l'adolescent immigrant. Dans le même ordre d'idées, Amireault (2007) et Veilleux (2012) soulignent, dans leurs recherches conduites auprès d'apprenants adultes et d'enseignants de la francisation aux adultes, que la non-maitrise des variantes plus familières du français québécois par les LNN peut constituer un enjeu à leur intégration. Il semble donc important que les adolescents nouvellement arrivés soient en mesure de comprendre et de produire un discours adapté à la situation de communication afin de s'identifier à un groupe, de s'y sentir accepté et reconnu (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). C'est d'ailleurs ce que Canale et Swain (1980), et Celce-Murcia (2007), dans leur modèle de la compétence communicative, et Bachman (1990), dans son modèle de la compétence langagière, ont nommé *composante sociolinguistique* ou *socioculturelle*. Les adolescents qui sont en apprentissage d'une L2 et qui ne comprennent pas bien les conventions qui régissent cette langue n'adapteront peut-être pas leur registre à la situation de communication ou auront des problèmes de compréhension. Par exemple, un élève nouvellement arrivé qui se fait dire par un autre élève « chu crevé » aura peut-être de la difficulté à comprendre que son interlocuteur québécois est « vraiment fatigué », ce qui constitue un bris de communication. Selon les propos des enseignantes interrogées dans le cadre de cette étude, ces bris peuvent notamment entraîner la manifestation de sentiments plutôt négatifs chez les apprenants tels l'impuissance (E1), la frustration (E2 et E4), la déception (E2), la gêne (E2), la honte (E3) et le découragement (E4). Ainsi, bien que

les raisons pour lesquelles certaines enseignantes trouvent important d'enseigner la variation linguistique à leurs élèves semblent être basées uniquement sur des sentiments personnels (irritation et crainte que ses élèves fassent rire d'eux), elles ont pourtant des fondements empiriques et théoriques.

Bref, comme pour la différenciation des variétés de français québécois et européen, les résultats concernant les représentations de la variation linguistique nous permettent d'affirmer que les enseignantes interrogées sont en mesure de reconnaître l'écart qui existe entre le français québécois en usage et celui enseigné à l'école. Malgré cela, elles semblent plutôt réticentes à enseigner la variation linguistique. Il y a donc lieu de se questionner sur la place qu'occupe ce concept dans leur enseignement. Au premier abord, nous aurions tendance à répondre qu'il doit s'agir d'une place négligeable, puisque la moitié d'entre elles ont pour objectif l'enseignement d'un français standard et elles ne seraient pas les seules, selon les résultats de recherche de Calinon (2009), Boucher (2012) et Veilleux (2012) entre autres. L'impact de ces résultats sur les pratiques d'enseignement sera toutefois examiné dans la section suivante.

4.2 Les pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique

Afin de répondre à la seconde question de recherche, cherchant à identifier les pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique d'enseignants du programme ILSS au secondaire, nous présentons les résultats, ici aussi, en trois catégories : la fréquence d'enseignement de la variation linguistique (4.2.1), les activités didactiques que les enseignantes interrogées choisissent de mettre en place afin de l'enseigner (4.2.2) et les principaux obstacles à son enseignement (4.2.3).

4.2.1 La fréquence d'enseignement de la variation linguistique

Si toutes les enseignantes interrogées affirment enseigner la variation linguistique, leurs réponses à la question « Approximativement, combien d'heures par cycle accordez-vous spécifiquement à l'enseignement de la variation linguistique? », sont plus évasives. En effet, les enseignantes E1, E3, E5 et E6 n'arrivent pas à quantifier le temps qu'elles y consacrent. Les enseignantes E2 et E4 sont les seules à être en mesure d'estimer le temps qu'elles allouent à la variation linguistique dans leur cours, soit respectivement entre 5 et 10 minutes par période de 75 minutes, et 1 heure par cycle de 9 jours. L'une des raisons exprimées afin de justifier cette imprécision est le fait que leur enseignement de la variation linguistique n'est pas forcément préparé, puisqu'il dépend des questions et des commentaires des élèves :

« [...] je dirais, sur une heure et quart, au moins 5-10 minutes sur certaines notions je pense. [...] Je me dis pas un matin je vais enseigner les variations linguistiques. Mais chaque prétexte... Une question d'élève je rentre là-dedans des fois. Il y a toujours une question qui apparait pis on aborde une notion. » (E2)

« C'est plus quand ça vient sur le sujet ou grâce au cours d'histoire qu'on peut l'intégrer. [...] Sinon, c'est ça, c'est quand ça vient avec leurs questions ou quand je vois dans un texte ouin. » (E3)

« Ça vient au fil de leurs questions et des commentaires. Par exemple, je présente quelque chose, il me vient une situation en tête que j'ai déjà entendue ou ce que j'entends dans le corridor aussi, des fois ça m'inspire à faire des interventions en classe. » (E5)

« [...] je vais pas faire bon, aujourd'hui, nous allons parler des anglicismes. C'est plus quand ça vient sur le plancher des vaches. » (E6)

Cette spontanéité dans l'enseignement de la variation linguistique peut s'expliquer, selon nous, par un manque de matériel didactique et une formation incomplète sur le sujet, obstacles sur lesquels nous reviendrons en 4.2.3.

L'enseignement de la communication orale est, quant à lui, plus précis. En effet, à la question « Approximativement combien d'heures par cycle accordez-vous à l'enseignement de la communication orale? », les participantes ont toutes affirmé réserver, quoique dans une mesure différente, du temps dans leur horaire pour que les élèves puissent communiquer oralement. En ce sens, les enseignantes E1, E2 et E3 disent accorder environ une heure par jour à l'enseignement de la communication orale; la participante E6, la moitié de son temps d'enseignement (soit environ deux heures par jour); l'enseignante E3, environ deux périodes par semaine; et la participante E5, trois heures par cycle de neuf jours. À des fins de comparaison, nous avons ramené ces données sur un numérateur (minutes) et un dénominateur (jour) communs. Ainsi, outre l'enseignante E6, dont les fréquences dépassent largement celles de ses collègues, les participantes accordent entre vingt et soixante minutes par jour à l'enseignement de la communication orale. Quotidiennement, elles semblent donc toutes accorder du temps en classe à cette compétence.

Bref, les enseignantes ayant participé à la présente recherche réservent en moyenne une heure par jour à l'enseignement de la communication orale. Plus de la moitié de l'échantillon n'est toutefois pas en mesure de statuer sur le nombre de minutes spécifiquement réservé à l'enseignement de la variation linguistique parce qu'elles le font, pour la majorité, de manière plutôt spontanée. Voyons alors la forme que prend cette spontanéité à travers les activités didactiques proposées aux élèves.

4.2.2 Les activités didactiques mises en place pour l'enseignement de la variation linguistique

À la question « Quelles activités mettez-vous en place dans votre classe afin de travailler la variation linguistique à l'oral ? », les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche en nomment plusieurs. Le tableau suivant en offre une vue d'ensemble.

Tableau 4.2 : *Activités didactiques mises en place pour l'enseignement de la variation linguistique selon les enseignantes interrogées*

Activités didactiques	Participants					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Activités ludiques (jeux d'association, mises en situation, saynètes)	✓		✓		✓	
Activités de transposition écrit-oral					✓	
Ateliers de théâtre ou de cinéma			✓			
Écoute de documents audiovisuels authentiques (chansons, émissions de télévision, courts-métrages et films)		✓	✓	✓	✓	✓
Leçons théoriques (vocabulaire, expressions, phonétique)		✓			✓	✓

Les informations présentées ci-haut nous permettent d'affirmer que la pratique didactique qui serait la plus fréquente chez les participantes est l'écoute de documents audiovisuels authentiques. En effet, cinq des six enseignantes interrogées déclarent y recourir pour enseigner la variation linguistique. De manière générale, ces documents leur offriraient la possibilité de présenter certaines formes linguistiques aux élèves. Ensuite, ces derniers tentent de repérer ces formes par eux-mêmes afin d'en discuter, de les expliquer et parfois de les réinvestir en contexte de communication orale :

« Comme aujourd'hui, c'était Bigflo et Oli, [avec la chanson] *Alors alors*. Ça c'est plus la variété française. Juste avec *Alors alors*, il y avait le [ə]. Les élèves

m'ont posé la question : *Madame, pourquoi ils prononcent le [ə]? Vous, vous le dites jamais.* Pis là, c'est vraiment une question liée à l'oral. Là, on s'arrête. Pis là, on observe. [Je leur demande] : *Nommez les mots que vous entendez une différence avec le français québécois. Pourquoi ?* Pis là, ils aiment vraiment ça. Ça, ils adorent ça. » (E2)

« La première chose qu'on fait, on écoute quelque chose ou on regarde une vidéo qui vient du Québec. Alors, après, on essaie d'expliquer c'est quoi ça, c'est quoi ça. Les élèves, ils proposent alors leurs explications. Alors, après, on trouve ce qui est vrai. C'est ça. Après, si on a le temps de faire ça, alors ils font des petits dialogues avec ces variantes, surtout si ces variantes sont largement utilisées. » (E4)

« Je peux prendre une émission de télé authentique du Québec. Comme, par exemple, beaucoup d'enseignantes des classes ILSS utilisent *Les Parent*. C'est une variation familière. Il y a plein de variantes, il y a plein de belles expressions et de belles situations dans ces épisodes-là qui me permettent de rentrer dans ce genre de discussion-là [discussions en lien la variation linguistique]. » (E5)

Bien que ces documents dits authentiques ne soient pas initialement destinés à une utilisation pédagogique, ils sont employés en classe afin de présenter aux élèves la langue dans un contexte réel, courant et familier. Nous sommes d'avis que cette pratique est tout indiquée en classes d'accueil, notamment, afin de réduire l'écart qui existe entre le français enseigné dans ces classes et celui en usage à l'extérieur de celles-ci. Comme déjà mentionné, le seul fait de présenter le registre standard du français à des apprenants pour qui il s'agit d'une L2, n'est pas suffisant en situation de communication informelle (de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011). Nos résultats, bien qu'encourageants, sont en contradiction avec ceux de Veilleux (2012). En effet, les enseignants de la francisation aux adultes interrogés dans le cadre de cette recherche utilisent très peu de matériel authentique en comparaison avec le matériel ministériel. Veilleux explique ces résultats par le caractère *clé en main* des activités didactiques proposées par le Ministère et l'approche modulaire du secteur de la formation des adulte. Or, et nous aurons l'occasion d'y revenir, les participantes de la présente

recherche déplorent un grand manque de matériel didactique adapté aux élèves du secondaire en ce qui a trait à la variation linguistique.

À titre de deuxième activité didactique la plus fréquemment utilisée par les enseignantes de cette recherche, nous retrouvons, *ex aequo*, les leçons théoriques et les activités ludiques (p.ex. les jeux de rôles). En effet, dans les deux cas, la moitié des participantes²⁶ affirme employer l'une ou l'autre de ces activités en classe. Les enseignantes y recourent notamment pour travailler les expressions (E2 et E6), les blasphèmes et la prononciation (E5), les figures de style (E2), et le langage utilisé dans les situations de la vie courante (E3) :

« Il y a le rôle A, le rôle B. Il y en a qui font les clients, d'autres qui font les vendeurs. Ce genre de truc-là. Une semaine, ça va être le restaurant *Tim Horton*. L'autre semaine, ça va être le restaurant assis comme *Scores*. Et on a plein d'autres situations : tu t'en vas chez le coiffeur, tu t'en vas au *Dollarama*, etc. » (E3)

« Puis aussi, comme enseignement, à un moment dans l'année, je suis toujours obligée de faire un enseignement concret des sacres en français parce qu'ils [les élèves] les entendent pis ils se posent des questions. Ils viennent me poser des questions. Ils savent un peu ce que c'est, mais ils comprennent pas trop pourquoi ou comment ça peut se prononcer, tout ça. Je leur explique, je prends du temps pour. J'ai pas le choix. » (E5)

Les enseignantes interrogées n'expriment pas précisément les raisons qui expliqueraient leurs choix d'activités didactiques mis à part pour les participantes E2 et E6. En effet, ces dernières réalisent des leçons théoriques sur la variation linguistique

²⁶ E2, E5 et E6 affirment réaliser des leçons théoriques sur la variation linguistique, et E1, E3 et E5 disent faire des activités ludiques sur le sujet.

par intérêt personnel (E2) ou après avoir répondu plusieurs fois, d'année en année, aux mêmes questions d'élèves (E6) :

« Au fur et à mesure, avec les années, avec le questionnement des élèves, tu te rends compte qu'à chaque année ça revient comme question. Je vais alors faire une capsule là-dessus. » (E6)

Ces propos nous amènent à relever, à nouveau, le caractère plutôt spontané de l'enseignement de la variation linguistique fait par les enseignantes interrogées. Choisir de créer une leçon théorique sur une variante en particulier parce qu'elle est jugée intéressante ou parce qu'au fil des années plusieurs élèves ont eu le même questionnement dénotent, selon nous, l'improvisation dont doivent faire preuve les enseignantes de la présente recherche, puisqu'elles ne peuvent se fier à quelque programme ministériel que ce soit afin de choisir les variantes linguistiques à enseigner. En effet, comme mentionné en problématique, le programme ILSS (MELS, 2007) ne leur serait pas d'une grande aide, puisque les particularités orales du français québécois y sont, selon nous, peu explicitées. Il en va de même dans la *Progression des apprentissages au secondaire – Intégration linguistique, scolaire et sociale* (MELS, 2010) où les éléments relevant spécifiquement de la variation linguistique à l'oral se retrouvent en plus grand nombre, mais sans être pour autant plus précis que dans le programme. Au regard du manque de précision présent dans les documents ministériels, nous constatons que l'enseignement de la variation linguistique fait par les participantes repose en majeure partie sur leurs connaissances et intérêt personnels, ainsi que sur les questions de leurs élèves.

Finalement, dans une moindre mesure, certaines enseignantes interrogées affirment réaliser en classe des activités de transposition du français écrit vers l'oral (E5) et des ateliers de théâtre ou de cinéma (E3) :

« Après [l'écoute d'une vidéo], si on a le temps de faire ça, alors ils font des petits dialogues avec [l]es variantes [entendues dans la vidéo]. Surtout si ces variantes sont largement utilisées. » (E4)

« Des fois, je leur demande aussi, je compare avec un texte écrit, je leur demande à l'oral, comment ce serait naturellement dit dans le corridor, par exemple si on voit un dialogue. Si on lit un roman par exemple. Il y a un dialogue. C'est un roman écrit au Québec. La façon de l'écrire ne correspond pas à ce qu'on écrit de façon standard. C'est écrit, le français oral est écrit. » (E5)

« On reçoit aussi des cours de théâtre. Cette année, c'était d'octobre à janvier. On va voir des pièces de théâtre aussi. On reçoit aussi 4 périodes d'ateliers de cinéma. » (E3)

À nouveau, les enseignantes ne détaillent pas l'utilisation de ces activités didactiques outre mesure si ce n'est que la participante E3 considère uniquement les ateliers de théâtre ou de cinéma (qui ne sont d'ailleurs pas donnés par elle) à titre formatif et qu'ils sont appréciés de ses élèves. Il nous est donc possible de dire que les activités ludiques, les leçons théoriques, les activités de transposition et les ateliers de théâtre ou de cinéma sont plus ou moins populaires auprès des participantes.

Bref, au regard de ces résultats, nous concluons que les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche utiliseraient en majorité des documents audiovisuels authentiques afin de travailler la variation linguistique. Il s'agit d'ailleurs d'une pratique d'enseignement efficace et qui, selon Veilleux (2011), offre une place de choix au français familier dans le contexte scolaire :

[...] les documents authentiques permettent notamment aux étudiants de sortir des situations de classe où ils ne sont exposés qu'à la seule voix de l'enseignant ; d'entendre divers registres et accents, donc d'éviter d'être exposés à un input phonétique limité ainsi qu'au caractère artificiel et plutôt normatif du matériel pédagogique audio, principalement produit en Europe, de surcroît ; de constater que la langue n'est pas uniforme et stable [...]. (Veilleux, 2011, p.62)

Néanmoins, nous avons pu remarquer que les pratiques didactiques afin d'enseigner la variation linguistique ainsi que des formes enseignées restent floues et spontanées. Ce constat s'explique, selon nous, par l'imprécision des contenus à enseigner dans le programme ILSS (MELS, 2007) et, selon les participantes, par le manque de matériel didactique destiné spécifiquement à l'enseignement de la variation linguistique. Nous ajoutons aussi les lacunes des programmes de formation initiale et continue à l'enseignement du FL2. Il s'agit d'ailleurs des deux difficultés principales liées à l'enseignement de ce phénomène linguistique qui sont traitées dans la section suivante.

4.2.3 Les principales difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique

L'analyse des réponses des participantes à la question « Quelles difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique rencontrez-vous le plus régulièrement dans votre quotidien d'enseignants de français langue seconde ? », permet l'établissement de deux obstacles principaux : l'insuffisance de matériel didactique en français québécois adapté au public cible (4.2.3.1), et les lacunes existantes à même les programmes de formation initiale et continue des enseignants de FL2 (4.2.3.2).

4.2.3.1 Le matériel didactique

Les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche sont pratiquement unanimes (E1, E2, E4, E5 et E6) en ce qui concerne le matériel didactique disponible pour les classes d'accueil : il est largement insuffisant. Elles lui font d'ailleurs plusieurs reproches :

- il en existe très peu (E1, E2, E4, E5 et E6);
- il est peu accessible pour les élèves (E2 et E4);
- il doit être créé ou adapté afin qu'il reflète davantage l'usage québécois (E1, E2 et E6);
- il n'est pas toujours en lien avec le programme (E5);
- le matériel audio offre un français oral très peu naturel (E5).

À titre d'exemple, la participante E1 trouve particulièrement irritant de devoir modifier presque tout le matériel qu'elle trouve parce que, dans la plupart des cas, il a été créé en français européen :

« [...] tout ce que tu trouves en français langue seconde a été fait en France. Moi, je fais des adaptations. Je fais ma petite zone de texte. Je suis comme *il était en sixième* et je modifie par *il était en secondaire 2*. Qu'est-ce que tu veux faire? »
(E1)

Elle considère important d'y apporter des modifications parce qu'autrement, les élèves la questionnent ou intériorisent des variantes linguistiques qui ne sont pas en usage au Québec. Autrement dit, elle souhaite éviter de leur enseigner, au début de leur apprentissage du français du moins, des formes qui n'appartiennent pas à la variété de français québécois pour que ce ne soit pas d'emblée ces dernières qu'ils intègrent. Detey (2010) abonde d'ailleurs dans le même sens : « [...] l'objectif est bien d'entraîner les apprenants à gérer la diversité en perception, tout en ne leur fournissant, au moins initialement, qu'un modèle de production, à déterminer en fonction du cadre géolinguistique et didactique. » (Detey, 2010, p. 9) La participante E5, quant à elle, trouve que le matériel audio mis à sa disposition n'est pas représentatif de la langue parlée et, ce qui l'importune davantage, c'est lorsque ses élèves s'en rendent compte eux-mêmes et lui en font part. En effet, en fin d'année, il n'est pas rare qu'ils fassent des commentaires à l'effet que les personnes des documents audios ne semblent pas entretenir une conversation réelle :

« [...] quand on écoute les conversations, les situations dans le... Bon, c'est très peu naturel. Je dirais que les élèves le remarquent moins au début de l'année, mais à la fin de l'année, j'en ai fait la semaine passée pis j'avais beaucoup de commentaires : *Madame, on dirait qu'ils parlent comme des robots*. Là, ils commencent à voir que c'est pas naturel. Donc, c'est là que je vois que le matériel convient un peu moins parce qu'ils sont capables de repérer que c'est pas naturel.

Ils ont compris que quand deux locuteurs se parlent, ils parlent pas nécessairement de cette façon-là. » (E5)

Il est important de rappeler que ces situations de communication, pratiquement toujours formelles et dans un registre standard, ne suffisent pas pour bien comprendre les LN quotidiennement et certaines des enseignantes interrogées, dont la participante E5, en sont bien conscientes. En d'autres mots, le fait d'exposer et de sensibiliser les apprenants du FL2 au français familier est un facteur déterminant dans leur réussite à l'extérieur de la classe et donc à leur intégration (Veilleux, 2011). Toutefois, selon les dires de l'enseignante E5, le matériel didactique qui lui est proposé ne lui permettrait pas de le faire.

Si pour la majorité de notre échantillon le matériel didactique représente un obstacle à l'enseignement efficace de la variation linguistique, la participante E3 est la seule qui s'en dit généralement satisfaite :

« Je pense que oui [le français est représentatif de l'usage] quand même. C'est sûr c'est pas un français populaire justement, mais sinon, c'est un français qu'ils vont pouvoir comprendre peu importe le niveau et quand c'est moi qui fais le matériel, j'essaie, moi, de mettre les mots qu'on a vu dans la semaine ou récemment. » (E3)

Ce qui pourrait justifier la discordance entre la réponse de la répondante E3 et celle des autres est la quantité de matériel didactique qui a été mis à sa disposition lors de son entrée en poste il y a trois ans. En effet, à l'époque, l'école secondaire de la Rive-Nord (Montréal), dans laquelle elle enseigne toujours, ouvrait ses premières classes d'accueil. La conseillère pédagogique a alors fourni aux cinq nouveaux enseignants une clé USB sur laquelle se trouvait du matériel didactique de francisation afin de travailler les compétences à communiquer oralement, à lire et à écrire. Le fait qu'on lui ait remis du matériel *clé en main* pourrait donc être une raison pour expliquer que l'enseignante E3

ne considère pas le matériel didactique comme étant un enjeu à l'enseignement de la variation linguistique.

Bien qu'appréciant généralement le matériel didactique mis à sa disposition, l'enseignante E3 utilise, tout comme ses collègues se disant plutôt insatisfaites du matériel proposé, différents types de documents pour enseigner la variation linguistique à l'oral : matériel modifié ou créé par l'enseignante (E1, E2, E3, E4, E5 et E6); matériel audiovisuel (E2, E3, E4, E5 et E6); sites Internet²⁷ (E1, E2, E3, E4, E5 et E6) et cahiers d'activités²⁸ (E1, E5 et E6). Toutefois, la plupart de ces documents ne sont pas *clé en main* et demandent un temps considérable de recherche, de modification ou de création :

« Je trouve que ça demande énormément d'énergie et de temps pour trouver des choses intéressantes pour les élèves. Fak, on se tourne vers le matériel authentique, mais le matériel authentique c'est beaucoup de temps à trouver et à classer. [...] Je pense que ce que j'ai fait, ça m'a pris beaucoup de temps. C'est vraiment être crinquée et passionnée. Par contre, c'est représentatif parce que je connais les artistes, je connais les émissions [...] » (E2)

« Pour les vidéos, vu que je cherche toujours sur Internet, *YouTube*, alors c'est un peu compliqué parce que c'est pas proposé par l'école, par le Ministère ou par la commission scolaire. C'est plutôt chaque enseignant doit chercher quelque chose pour lui-même. » (E4)

« C'est surtout du matériel que j'ai créé. Comme je disais tantôt, il existe aucun matériel prescrit, si on veut, par le Ministère. On a rien de fourni à ce niveau-là. Par contre, si on fait un peu de recherche sur Internet, il y a différentes commissions scolaires qui ont fait des choses qui peuvent être assez intéressantes, mais beaucoup, beaucoup de choses européennes sont sur... Pis ça, bin malheureusement, j'essaie de les éliminer. » (E5)

²⁷ p.ex. : <https://curio.ca/fr>, <https://www.youtube.com>, <https://leszexpertsfle.com>

²⁸ p.ex. : *Par ici, Transmission et Cargo*

« J'adore [*Cargo*], mais mettons, de un, on peut pas faire acheter le cahier à tout le monde. Ils [les élèves] sont pas tous rendus au même niveau. Fak là, ce que je me retrouve à faire, c'est de reprendre certains thèmes ou certaines leçons qui sont dedans pour enseigner une [notion de] grammaire, pour enseigner un verbe, pour enseigner un thème. [...] Tsé, dans le fond, les profs d'accueil, ce qu'ont fait c'est d'aller piger un peu partout. » (E6)

En général, les participantes de cette recherche sont donc majoritairement insatisfaites du matériel didactique mis à leur disposition pour enseigner la variation linguistique. Elles relèvent notamment le fait qu'il en existe très peu, sinon pas du tout, qu'elles doivent la plupart du temps le modifier parce qu'il n'est pas adapté aux adolescents et qu'il représente davantage un français européen que québécois.

Au regard des résultats présentés ci-haut, les réponses des enseignantes interrogées à la question « Vous sentez-vous suffisamment outillé, en termes de matériel scolaire, pour traiter de la variation linguistique dans votre classe ? » ne sont pas surprenantes. En effet, elles considèrent pratiquement toutes ne pas être équipées adéquatement parce qu'elles n'ont pas accès à assez de matériel et que le peu qui est disponible ne traite presque pas de variation linguistique. La seule exception concerne l'enseignante E2. Bien qu'elle trouve aussi que le matériel didactique mis à sa disposition ne soit ni suffisant ni adéquat, la forçant ainsi à en créer, notamment à partir de documents authentiques, elle se dit relativement à l'aise d'enseigner la variation linguistique. Toutefois, elle pourrait l'intégrer davantage et de manière plus efficace, selon elle, si elle avait du matériel *clé en main*.

Elle émet aussi des craintes, tout comme E1, E3 et E5, quant aux enseignants de l'accueil qui ne sont pas nés au Québec, qui n'y ont pas grandi et pour qui le français n'est pas la LM. En effet, elle pense que pour ses collègues étrangers, qui n'ont pas tous les référents culturels qu'elle peut avoir, mais qui sont tout de même confrontés

au manque de matériel sur le sujet, l'enseignement de la variation linguistique doit forcément être beaucoup plus ardu :

« Je me sens à l'aise. Je trouve que je pourrais l'intégrer encore plus si j'avais du matériel clé en main. Je pense à mes collègues nouveaux arrivants qui sont en train de se plonger dans la culture québécoise. Je trouve qu'il y a un élément culturel vraiment important dans la variation linguistique. Beaucoup se sentent pas à l'aise de l'exploiter. Je me dis que c'est facile comme québécoise francophone. Je me dis quelles chansons parlent du passé et j'ai tous mes référents à moi. Pis là, j'ai juste à demander à deux ou trois amis pis là je trouve mon matériel, mais quelqu'un qui arrive, et c'est la réalité beaucoup dans nos équipes de travail, [c'est sans doute beaucoup plus difficile]. [...] Je trouve qu'il y a beaucoup de bagage que l'enseignant doit avoir pour se sentir à l'aise de le livrer. » (E2)

Dans le même ordre d'idées, la participante E1 généralise en soutenant que ses collègues étrangers mettent davantage l'accent sur l'écriture :

« J'ai plusieurs collègues de l'Europe de l'Est qui je te dirais sont beaucoup moins à l'aise [avec le fait d'enseigner des variantes plus informelles du français]. [Ils sont] très grammaire, très écrit. » (E1)

De son côté, la participante E3 se considère comme étant l'enseignante de FL2 la plus à l'aise de son école pour enseigner les variantes linguistiques plus familières du français québécois parce qu'elle est la seule pour qui il s'agit de la LM. Les autres enseignants sont tous issus d'autres nationalités (p.ex. algérienne). L'enseignante E5 abonde dans le même sens en déclarant que quelques-uns de ses collègues étrangers se sentent moins confortables à l'idée d'enseigner la variation linguistique et semblent être encore en appropriation de certaines variantes du français québécois :

« [...] plusieurs de mes collègues viennent d'un autre pays. Ils ont eu une formation de français langue étrangère. Ils ont appris le français style européen

avec tout ce qui va avec. Donc, je pense pas que ces personnes-là sont aussi à l'aise de l'enseigner. Toutefois, dans mes collègues, ceux qui sont nés au Québec, bon de souches si on veut, eux le font. La plupart en tout cas le font pis ils se sentent à l'aise de le faire. [...] Mes collègues d'Europe vont souvent nous poser des questions comme *Pourquoi vous dites ça ?* » (E5)

Les résultats portant sur le matériel didactique viennent donc confirmer les observations faites dans la problématique de recherche, à savoir qu'il en existe peu, que le modèle linguistique offert aux élèves y est peu représentatif du français en usage par les LN et que la variation linguistique y occupe une place négligeable (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002 et 2004; de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011 et 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). De plus, tout comme Veilleux (2011), nous en venons à la conclusion que l'insatisfaction des enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche quant au matériel didactique les forcerait à en créer elles-mêmes, ce qui, selon leurs dires, leur demanderait un temps considérable. Ce constat est toutefois encourageant parce qu'il montre une volonté de la part des participantes de réduire l'écart entre le français scolaire et le français régional en confrontant leurs élèves à des pratiques langagières variées qui leur permettraient ultimement de s'intégrer positivement à la société québécoise (Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2012; Haillon et Lentz, 2015). Finalement, les réponses des enseignantes E1, E2, E3 et E5 font ressortir un écart potentiel entre ce qu'un enseignant québécois francophone présente à ses élèves en termes de variation linguistique par rapport à ce qu'un enseignant étranger, lui, peut faire. Pour tenter de justifier ce décalage, l'une des raisons avancées par les participantes de cette étude réside dans le fait que les enseignants venus d'ailleurs n'ont peut-être pas intégré suffisamment de référents culturels et langagiers pour enseigner efficacement les variantes propres au français québécois. À ce propos, Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002), dans leur état de la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés du FLE ou FL2, concluent que les enseignants emploient très peu de variantes informelles dans leur discours. Au regard des commentaires recueillis en entrevues, nous faisons

l'hypothèse que certains enseignants des classes d'accueil du Québec feraient de même. Or, dans le cadre de cette recherche, la totalité des participantes interrogées disent présenter des variantes linguistiques plus familières à leurs élèves, ce qui s'explique selon nous, par leur intérêt envers le sujet. D'ailleurs, il est probable qu'il s'agisse d'une des raisons les ayant encouragées à prendre part à cette étude. En plus de la situation concernant les enseignants étrangers, Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002) ajoutent, en lien avec les manuels scolaires, que ces derniers offrent un modèle linguistique exempt ou presque de variantes linguistiques familières :

« En effet, on a vu que le français des enseignants et des auteurs de manuels offraient aux apprenants un modèle linguistique fortement standardisé, qui ne permet guère à ces derniers d'acquérir un répertoire sociolinguistique proche de celui des locuteurs de FL1. » (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002, p. 23)

Dans le même ordre d'idées, mais cette fois du côté de l'enseignement du FL1, Lafontaine et Messier (2009) arrivent eux aussi à une conclusion similaire statuant qu'il y a peu de notions relatives à la communication orale dans le matériel scolaire. Cela rejoint directement les résultats que nous avons obtenus auprès des enseignantes de FL2 de cette étude et pourrait aussi expliquer pourquoi la majorité d'entre elles disent baser leur enseignement de l'oral sur la norme de l'écrit. Ainsi, il est possible d'affirmer que le peu d'input institutionnel²⁹ (matériel didactique et enseignants), en termes de variation linguistique, ne semble pas permettre une compréhension satisfaisante des formes langagières informelles par les apprenants du FL2, ce qui occasionnerait ensuite des bris de communication et des difficultés d'intégration. S'il est possible de penser que le matériel didactique destiné à l'apprentissage du FL2 est insuffisant et inadéquat, qu'en est-il alors de la formation des enseignants?

²⁹ Terme repris tel quel de Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002, p. 23.

4.2.3.2 La formation des enseignants

Les participantes de cette recherche affirment toutes, à l'exception de l'enseignante E1, avoir reçu des cours spécifiques à l'enseignement de la communication orale durant leur formation initiale à l'enseignement du FL2. Certaines disent avoir suivi des cours concernant la phonétique (E3 et E5), la didactique de l'oral (E5 et E6) et les différentes approches théoriques (E2). La participante E4 étant la seule participante à avoir réalisé ses études de premier cycle hors Québec, elle est donc aussi la seule à avoir suivi un cours « de presse » :

« Quand je faisais mes études à l'université linguistique [...], on avait plusieurs cours sur l'oral, la communication. Aussi, on avait un cours de presse. Ça veut dire lire les actualités, les nouvelles et on devait les présenter. Ce qui se passe dans le monde. » (E4)

En moyenne, il est possible de dire que les participantes ont bénéficié d'un ou deux cours relatifs à l'enseignement de la communication orale. À l'intérieur de ces cours, seulement deux enseignantes (E2 et E3) se rappellent avoir entendu parler de variation linguistique. La participante E3 pense qu'il a été question de variation linguistique, mais ne s'en rappelle plus vraiment et ne s'en sert donc pas dans sa pratique, et la participante E2 se souvient qu'on ait traité de registres de langue :

« Ça m'a pas marqué. On a beaucoup parlé, oui, de registres de langue. On s'est questionné sur est-ce que ça a sa place dans des cours de communication orale. Oui, on l'a fait, [...] quand on faisait les transcriptions phonétiques. » (E2)

Quant aux participantes E1, E4 et E5, elles affirment ne pas avoir suivi de cours universitaires traitant spécifiquement de variation linguistique. La participante E6 ne s'en souvient, quant à elle, tout simplement pas. Ces résultats semblent donc indiquer que pour la majorité des enseignantes interrogées, leur formation initiale à l'enseignement du FL2 ne leur aurait pas permis de développer les connaissances

nécessaires à l'enseignement de la variation linguistique. Ces résultats se rapprochent de ceux obtenus par Beaulieu et Dupont Rochette (2014) qui ont conclu que la formation initiale reçue par les futurs enseignants de FL2 ne leur permettait pas de traiter efficacement de cet objet. À titre d'exemple, les résultats de leur recherche montrent que certains mettraient en place des pratiques pédagogiques plus ou moins efficaces et offriraient des réponses incomplètes ou erronées aux questions de leurs élèves sur le sujet. Afin de mieux préparer les futurs enseignants à accorder du temps en classe à la variation linguistique, les auteurs suggèrent sa prise en compte dans la formation, mais aussi l'explicitation des liens entre les différents champs disciplinaires dont sont tirées les cours suivis par les futurs enseignants de FL2 :

À notre connaissance, les programmes de formation des maîtres dans les universités québécoises offrent des cours favorisant chez les futurs enseignants des connaissances en linguistique, en sociolinguistique, en acquisition et en didactique des langues. Par contre, il y a lieu de se demander si des liens plus étroits ne pourraient pas être faits entre tous ces champs disciplinaires pour que les futurs enseignants aient non seulement une connaissance plus approfondie et rigoureuse de l'objet d'acquisition, mais également des moyens pédagogiques pour le transmettre avec efficacité. (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014, p. 13)

Certaines enseignantes interviewées dans le cadre de notre recherche mentionnent d'ailleurs le fait qu'elles ont bel et bien suivi un ou deux cours théoriques concernant la variation linguistique, mais peu ou pas de cours didactiques afin d'intégrer des activités significatives sur le sujet dans leur classe. La participante E2 avoue d'ailleurs avoir dû suivre des formations supplémentaires et recevoir de l'aide d'une amie comédienne afin d'intégrer des activités de phonétique qui allaient véritablement soutenir plusieurs de ses élèves dans la compréhension et la prononciation des variantes québécoises :

« On a eu peu de cours qui nous ont préparés à la phonétique et ça je trouve ça vraiment dommage. C'est un des éléments que je me sens le moins outillée,

même après être allée chercher différentes formations. C'est vraiment quelque chose que je trouve important aussi dans la communication orale et il y a plein d'activités liées aux variations linguistiques, mais pour les exercices de prononciation et tout ça, j'appelle mon amie comédienne. Elle m'a beaucoup aidée. [...] on prenait des textes de théâtre pour la prononciation. Les élèves asiatiques ont beaucoup de difficulté avec la prononciation. Les élèves philippins, je me demandais beaucoup quoi faire à l'oral pour les débloquent. [...] La phonétique, on a eu toute la théorie, mais pas l'approche en didactique. » (E2)

Selon les réponses obtenues en entrevue, il semble donc que le nombre de cours universitaires concernant la variation linguistique soit jugé insuffisant. Ainsi, à la question « Vous sentez-vous suffisamment outillé, en termes de formation, pour traiter efficacement de la variation linguistique dans votre classe ? », nous constatons que la totalité de l'échantillon a répondu par la négative. En effet, il semblerait que si les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche se jugent aptes à enseigner les diverses formes linguistiques du français québécois, ce ne soit pas grâce à leur formation universitaire. Parmi les raisons énoncées par les participantes pouvant expliquer ce sentiment de compétence, nous retrouvons la LM (E2, E3 et E5), la nationalité (E2, E3 et E5), l'expérience professionnelle (E1, E3, E4 et E6), la valeur accordée au français oral (E2) et le parcours migratoire (E4). De manière générale, concernant les deux premières raisons, les enseignantes disent que si leur LM n'avait pas été le français et qu'elles n'étaient pas natives du Québec, elles se sentiraient sans doute beaucoup moins à l'aise d'enseigner la variation linguistique :

« Je me dis c'est facile comme québécoise francophone. » (E2)

« Je pense que je suis la plus à l'aise de mon équipe-école [parce que] je suis la seule qui le parle. On est deux, on est deux natives. » (E3)

« Oui [je me sens suffisamment outillée pour enseigner la variation linguistique], mais je pense que si j'avais pas été locutrice native, c'est clair que non. » (E5)

Ainsi, elles considèrent que d'avoir comme LM le français et d'être Québécoises représentent des facteurs facilitant leur enseignement de la variation linguistique, bien plus que leur formation initiale à l'enseignement. Force est d'admettre que leurs craintes concernant les enseignants étrangers sont sans doute en partie justifiées. En effet, selon les réponses des participantes, un enseignant immigrant pour qui le français québécois est une L2 ne pourrait ni compter sur la formation universitaire ni sur le matériel scolaire afin d'enseigner efficacement la variation linguistique. Il est donc possible de mieux comprendre pourquoi quatre participantes sur six (E1, E2, E3 et E5) s'inquiètent pour leurs collègues étrangers.

Pour les enseignantes E1, E3, E4 et E6, l'expérience et les connaissances acquises sur le terrain au fil des années contribuent aussi à leur sentiment de compétence en ce qui a trait à l'enseignement de la variation linguistique. Par exemple, la participante E1 raconte qu'à sa première année d'enseignement elle a dû faire énormément de planification pour s'assurer qu'il y ait une progression des contenus d'apprentissage répondant aux besoins des élèves. Aujourd'hui, son temps de planification est considérablement réduit et ses activités didactiques en lien avec la variation linguistique sont bien préparées, ce qui est normal puisque l'accumulation d'années d'expérience en enseignement donne généralement lieu à un meilleur sentiment de compétence. Les enseignantes E3, E4 et E6 expliquent, dans leur cas, que ce sont leurs connaissances et les heures passées en classe au contact de leurs élèves et de leurs questions qui leur permettent d'enseigner les variantes linguistiques :

« Ça vient aussi de mes connaissances. Ça nous a pas été enseigné nécessairement à l'université. Peut-être par petits bouts, mais je veux dire ça vient de nos connaissances [de la langue et de la culture]. Ça vient naturellement. [...] Je le dis aux élèves que pour moi c'est tellement inné. » (E3)

« [...], c'est là qu'avec mon expérience, j'ai appris ça, qu'il y a les variations, les différences. Alors, après ça, j'ai trouvé mes approches pour enseigner ça à mes élèves. » (E4)

« Bin il y a peut-être des choses que je connais pas que je devrais savoir fak je le sais pas, mais en ce moment, j'y vais avec ce que eux me demandent. J'y vais selon les besoins des élèves. J'ai pas l'impression d'avoir un manque parce que je suis capable de répondre. » (E6)

Bien qu'il puisse être rassurant de constater que les enseignantes se développent elles-mêmes une expertise en variation linguistique, étant donné les lacunes en la matière dans le matériel et dans la formation, nous ne sommes pas en mesure de valider les informations qu'elles transmettent aux élèves et, comme mentionné précédemment, certaines d'entre elles pourraient être erronées (Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). Pour ce faire, une observation des pratiques effectives serait ici nécessaire et c'est d'ailleurs ce que nous proposerons en conclusion de cette recherche.

Finalement, les enseignantes E2 et E4 sont les seules pour qui, respectivement, la valeur accordée au français oral et le parcours migratoire constituent des facteurs les aidant à enseigner la variation linguistique. Concernant la participante E2, elle trouve important d'enseigner les différentes variantes linguistiques parce que, selon elle, elles jouent un rôle sur la motivation des élèves à apprendre le français, mais aussi sur leur intégration :

« Je trouve que c'est sur la motivation des élèves qu'on peut jouer. Je trouve que c'est une belle opportunité de s'arrêter et de développer un peu un attachement à la langue. Réfléchir à la culture et à l'identité à travers la langue. » (E2)

Les paroles de l'enseignante E2 sont directement liées à l'une des orientations du programme ILSS (MELS, 2007) : « Afin de s'intégrer à la société d'accueil, l'adolescent immigrant nouvellement arrivé et non francophone doit apprendre le français et s'approprier le mode de fonctionnement de son milieu scolaire et de la

société québécoise en général. » (MELS, 2007, p. 1). Ainsi, en enseignant les variantes linguistiques informelles du français québécois à ses élèves, l'enseignante E2 les familiarise avec une langue se rapprochant davantage de celle employée au quotidien par les LN, diminue le nombre de bris de communication dus à une mauvaise compréhension des variantes familières et facilite leur intégration aux communautés scolaire et sociale (Calinon, 2009; Boucher, 2012).

Comme indiqué précédemment, l'enseignante E4 est la seule participante de cette recherche à avoir réalisé ses études de premier cycle à l'étranger. Au moment de l'entrevue, elle en était à sa troisième année d'enseignement au Québec. Auparavant, elle a enseigné le FL2 pendant près de dix ans en Russie. Il est donc normal qu'elle soit la seule à confier que ce soit son arrivée dans la province qui l'ait mise en contact avec les variantes du français québécois :

« En fait, quand on a eu les cours sur la question orale, on a pas étudié spécialement les variations. On a étudié plutôt le français français, le français général. Pour les variations linguistiques, c'est quand j'ai commencé à voyager et quand je suis arrivée au Québec, c'est là qu'avec mon expérience, j'ai appris ça, qu'il y a les variations, les différences. » (E4)

En plus de sa formation initiale à l'étranger, la participante E4 a aussi une maîtrise en didactique des langues de l'UQAM. Malgré tout, comme mentionné plus haut et à l'instar de ses collègues, elle ne se sent pas suffisamment outillée pour enseigner efficacement la variation linguistique.

Il semble donc que la formation initiale à l'enseignement du FL2 soit lacunaire, permette difficilement un enseignement efficace de la variation linguistique, et donc de son apprentissage par les apprenants, et ne prenne pas en considération la réalité des classes d'accueil. D'ailleurs, en réponse à la question « Selon vous, est-il nécessaire de former les futurs enseignants à l'enseignement de la variation linguistique? », certaines

enseignantes insistent sur l'importance d'ajouter des cours théoriques et didactiques sur l'enseignement des variantes linguistiques qui tiennent compte de la réalité du Québec au programme de formation universitaire :

« Oui, je trouverais ça nécessaire [d'avoir des cours sur l'enseignement de la variation linguistique], et aussi que la seule évaluation et la seule activité soit pas de créer une super activité méga géniale que vous allez avoir le temps de faire une fois dans l'année parce qu'après on est là 4 heures par jour [avec les élèves]. C'est pas vrai que je peux passer 4 heures par jour à faire des activités de communication demandant une heure de découpage, des images cherchées sur Google, etc. » (E1)

« À ce niveau-là, la plupart de mes stagiaires ont un gros besoin. [...] certaines ont beaucoup de lacunes au niveau de la culture, au niveau des expressions, au niveau des petites nuances de la langue. [...] Et d'ailleurs, j'en fais part au superviseur de stage à chaque fois [...] Il y a des stagiaires qui sont ouvertes et qui veulent. J'ai eu des stagiaires qui étaient super sensibles à ça, qui voulaient apprendre et se sentir à l'aise à ce niveau-là, qui voulaient approfondir ça. Alors que d'autres se sont sentis insécures face à ça pis qu'ils ont peut-être senti un jugement, une attaque [de ma part]. » (E5)

« Oui [c'est nécessaire de former les futurs enseignants] parce que ça occupe quand même une grande place dans la vie de l'élève. C'est pas vrai qu'on parle tous en français de France. » (E6)

Puisque les résultats montrent qu'en termes de formation, les enseignantes interrogées disent ne pas avoir les connaissances nécessaires pour traiter de la variation linguistique de manière efficace dans leur classe, nous les avons questionnées concernant la formation continue et le portrait est à nouveau peu encourageant. En réponse à la question « Avez-vous déjà reçu de la formation continue concernant la variation linguistique ? », cinq participantes sur six (E1, E2, E4, E5 et E6) déclarent n'avoir jamais reçu de formation continue concernant la variation linguistique, mais que si cela leur était proposé, elles seraient toutes intéressées à en recevoir. L'enseignante E1 émet

toutefois une condition à savoir qu'une forme de compensation devrait être octroyée aux enseignants suivant une ou plusieurs formations :

« Ça dépend. Si c'est des formations continues comme qu'ils nous payent par exemple parce que sinon personne va y aller. C'est dommage parce que si c'est bénévole, les gens vont tout de suite se désister, mais on a des formations qui sont offertes par la commission scolaire où on peut s'inscrire. Si on peut s'inscrire, qu'on va à la commission scolaire et qu'on est libéré, c'est sûr que *count me in*, même si c'est le soir. Souvent, ils donnent une compensation de libération, mettons tu feras pas ton AP, AP ça c'est activité professionnelle, quand tu es tenu d'être à l'école, mais que t'es pas en présence des élèves, moi je ferais ça. » (E1)

La participante E2, quant à elle, affirme que son choix de suivre ou non des formations sur la variation linguistique dépendrait des modalités de ces dernières :

« J'aimerais ça. Ça dépend ça serait qui, ça serait quoi et ça serait quand dans l'année scolaire. Oui, c'est sûr que moi j'aimerais ça. Réfléchir, les échanges, les genres de communautés de pratique des enseignants. » (E2)

Malgré leur souhait de bénéficier de formation continue sur la variation linguistique, les enseignantes E1 et E5 tiennent à souligner que cela ne semble pas être une priorité pour les conseillers pédagogiques qui ne leur proposent jamais de formation sur le sujet :

« Non [je n'ai jamais suivi de formation continue concernant la variation linguistique], mais j'aimerais tellement ça. Souvent, les offres de services sont intéressantes, mais elles sont axées sur une minorité. C'est-à-dire qu'il y a beaucoup beaucoup beaucoup d'offres de formation à mettons sur *Vivre avec un élève en trauma de guerre*. C'est très pointu. Ça peut aider vraiment beaucoup de gens à mettons, mais c'est une formation récurrente. Moi, à mettons cette année-là, c'était ça la formation en accueil. Merci mon dieu j'ai pas d'élève qui est traumatisé tsé, qui ne fonctionne pas. [...] C'est pas que c'est pas intéressant, mais j'ai besoin d'informations actives sur l'enseignement pas des informations

axées sur le public, à mettons *Parcours migratoires*. C'est l'fun, mais ça on en parle. J'ai pas le goût d'encore radoter ça dans une formation. » (E1)

« Oui, je serais ouverte à l'idée [de suivre de la formation continue]. Je serais curieuse aussi d'aller voir ce qu'ils auraient à me dire, mais je ne crois pas que les conseillères pédagogiques sont, c'est comme pas dans la liste de demandes [parce que], bin en fait, les conseillères pédagogiques vont proposer des formations sur les besoins que les enseignants leur font part pis probablement que ça ressort pas parce que sinon il y aurait eu aussi des formations à ce niveau-là. » (E5)

La seule exception, dans ce cas-ci, est la participante E3. En effet, comme mentionné plus tôt, lorsqu'elle a débuté sa carrière en enseignement, les classes d'accueil ouvraient dans son école secondaire. Ainsi, en plus du matériel didactique fourni aux enseignantes qui prenaient en charge ces nouvelles classes, elles se sont aussi vu offrir des formations par la conseillère pédagogique. Ces formations mettaient notamment l'accent sur la communication orale dans un objectif de socialisation et de scolarisation :

« De la formation continue, oui [j'en ai reçu]. Première année justement, vu qu'on était une nouvelle équipe, il y a trois ans [...] On était les premiers. On avait tous eu une formation. [...] Bin, c'est sûr, nous, ils nous disaient tout le temps de mettre l'accent sur l'oral. Justement, la communication orale et que notre but c'est de les amener à socialiser entre eux. Les amener aussi vers la scolarisation, mais veut veut pas, on veut les amener vers le régulier. » (E3)

À nouveau ici, nous remarquons la préoccupation pour le passage des élèves de cette enseignante en classe ordinaire. Il semble évident que l'objectif du programme ILSS (MELS, 2007) occupe une place considérable dans les choix pédagogiques et didactiques d'un enseignant de FL2. Il est aussi intéressant de savoir que la formation continue que la participante E3 a déjà suivie ne portait pas sur la variation linguistique.

Ainsi, à l'instar de ses collègues, elle se dit prête à en suivre de nouveau, mais, comme la participante E1, déplore la redondance et la spécificité des formations proposées qui ne répondent donc pas nécessairement à ses besoins ou à ceux de ses élèves :

« Oui. Ce que je déplore par contre de certaines formations, c'est qu'elles reviennent tout le temps à nous dire des affaires pour les débutants. Moi, cette année, j'ai été en intermédiaire. Je me suis ramassée dans une formation, par chance elle était comme juste 2 heures, mais à me faire raconter des affaires pour les débutants. » (E3)

Bref, les enseignantes interviewées dans le cadre de cette recherche affirment, en grande majorité, n'avoir jamais reçu de formation continue concernant la variation linguistique. D'ailleurs, selon ce qu'elles affirment, les formations qui leur sont proposées correspondent rarement à leurs besoins ou sont répétitives. Leurs propos nous apprennent aussi que la variation linguistique ne semble pas être une priorité pour les formateurs, tels les conseillers pédagogiques. Or, et nous l'avons mentionné à maintes reprises, les apprenants du FL2 ne maîtriseraient pas bien les variantes informelles du français québécois, ce qui peut occasionner des problèmes de compréhension dans des situations quotidiennes de communication et d'intégration à la société d'accueil (Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2004; Amireault, 2007; Calinon, 2009; de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011 et 2012; Boucher, 2012). Puisque la formation initiale apparaît comme lacunaire en termes de variation linguistique, la formation continue, elle, aurait donc tout avantage à l'aborder. La participante E2 semble aussi penser que la formation continue est toute désignée pour combler ce manque, bien évidemment pour les enseignants québécois, mais aussi pour ceux qui proviennent de l'étranger :

« Mais je pense en formation continue, dans les commissions scolaires [ce serait une bonne façon d'aborder la variation linguistique]. Cette année, j'accompagne mes nouveaux collègues. Ils sont loin là, même sur les variations linguistiques

des enseignants de français. Le parler de certains enseignants, pour qu'ils s'interrogent sur, c'est pas négatif là, mais sur leur français à eux, qui est très différent du français québécois et sur l'impact que ça peut avoir sur des élèves non francophones. Je trouve qu'en formation continue, sans se dire c'est négatif ou c'est positif, se questionner. [...] parce que les élèves réagissent énormément. Ils viennent nous voir en début d'année : *On comprend pas ce monsieur-là.* [...] Ça complexifie pour vrai la compréhension des élèves non francophones. Ça rentre, selon moi, dans les enjeux de la formation des maitres aussi. » (E2)

La formation continue pourrait donc pallier le manque de connaissances et d'aisance, suggéré par les participantes de cette recherche, des enseignants étrangers face à la variation linguistique, en plus des lacunes du matériel didactique et de la formation initiale à l'enseignement.

4.3 L'influence des représentations sur les pratiques déclarées

Rappelons que l'objectif de la présente recherche est de brosser le portrait de l'enseignement de la variation linguistique dans les classes d'accueil au secondaire. Les résultats présentés dans les sections 4.1 et 4.2 permettent donc de répondre aux deux premières questions de recherche en décrivant les représentations et les pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique d'enseignants du programme ILSS du secondaire de la région du Grand Montréal. La présente section répond, quant à elle, à la troisième et dernière question de recherche : « De quelle manière, les représentations concernant la variation linguistique des enseignants interrogés influencent-elles leurs pratiques déclarées? » Autrement dit, nous cherchons à savoir si la conception qu'ont les enseignantes des variantes linguistiques est en concordance avec le temps et les activités didactiques qu'elles déclarent y consacrer.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'enseignement de la communication orale en général, l'ensemble des participantes nous dit y accorder du temps à tous les jours et elles sont

d'ailleurs en mesure de le quantifier. Le nombre de minutes que chacune y consacre est aussi en concordance avec la place qu'elles affirment lui laisser en classe. À ce sujet, rappelons que pour cinq des six enseignantes interviewées (E2, E3, E4, E5 et E6), la compétence à communiquer oralement est reléguée au troisième rang, derrière la lecture et l'écriture, en termes d'importance, ce que nous attribuons à un manque de connaissances liées à l'oral de la part des enseignantes, à un manque de matériel audiovisuel adéquat et à une forte préoccupation du passage de leurs élèves vers la classe ordinaire.

Par conséquent, si la communication orale n'est pas une priorité pour ces enseignantes, il est possible de penser qu'il s'agit d'une des raisons pour lesquelles elles accordent peu de temps à l'enseignement de la variation linguistique, qui n'est qu'une notion parmi tant d'autres à l'oral. À cet effet, les participantes E1, E3, E5 et E6 ne sont pas en mesure de mesurer le temps qu'elles y consacrent. Malgré tout, la totalité de l'échantillon affirme enseigner la variation linguistique. Il est tout à fait possible de le concevoir parce que la majorité des enseignantes interrogées sont en mesure de définir le concept, trouvent important de faire remarquer les différences qui existent entre les variétés de français québécois et européen à leurs élèves, et voient l'impact que pourrait avoir l'absence de l'enseignement de la variation linguistique sur l'intégration des élèves à la société québécoise. Ainsi, leurs représentations de la communication orale et de la variation linguistique semblent concorder avec leurs pratiques d'enseignement.

Quelques incohérences plus marquées chez la participante E4 méritent toutefois d'être soulevées. Cette enseignante affirme parler autant que ses élèves, mettre davantage l'accent sur la lecture et l'écriture dans ses cours, être préoccupée par le passage de ses élèves en classe ordinaire et peu connaître ce qu'est l'insécurité linguistique. Elle est aussi la seule enseignante étrangère de la recherche pour qui le français n'est pas la LM et semble ne voir la variation linguistique qu'en fonction de l'espace géographique, bien qu'elle affirme l'enseigner. Il apparaît donc important de se demander dans quelle

mesure son enseignement de la variation linguistique peut-il être efficace alors que plusieurs de ses représentations semblent indiquer qu'elle ne connaît qu'une facette de la variation linguistique. Il serait donc possible d'envisager, selon nous, que la participante E4 ne possède pas suffisamment de connaissances théoriques sur les variantes linguistiques québécoises, et de référents culturels et langagiers, pour les enseigner efficacement. Elle fait néanmoins remarquer certaines différences entre le français québécois et hexagonal à ses élèves à l'aide de matériel audiovisuel authentique. Bref, son enseignement partiel de la variation linguistique ne serait pas dû à des représentations défavorables, mais bien, selon nous, à un manque de connaissances sur le sujet.

Bien qu'il existe des incohérences plus marquées entre les représentations et les pratiques déclarées de la participante E4, toutes les participantes de notre étude s'entendent pour reconnaître qu'il y a un décalage entre l'oral scolaire et l'oral régional, comme l'ont aussi montré les études d'Amireault (2007), Calinon (2009) et Boucher (2012). De fait, comme mentionné plus tôt, cinq participantes sur six sont en mesure de définir la variation linguistique et toutes disent l'enseigner malgré quelques réticences (manque d'intérêt des élèves, manque de valorisation du français à la maison, préoccupation du passage en classe ordinaire et absence des variantes informelles dans les évaluations). Toutefois, cet enseignement est généralement spontané. En effet, les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche, qui réalisent des activités didactiques sur les variantes linguistiques, le font à partir de leur intérêt ou des questions des élèves, et ce, en se basant sur leurs connaissances personnelles. Or, comment les blâmer, puisque le matériel didactique et les programmes de formation initiale et continue sont, comme nous l'avons souligné, lacunaires.

Concernant le matériel didactique, cinq participantes recourent aux documents audiovisuels authentiques pour créer des séquences d'enseignement, ce qui leur prend un temps considérable, puisque le matériel *clé en main* est largement insuffisant, peu

accessible pour le public cible et non représentatif du français en usage, conclusions auxquelles en sont aussi venus Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002 et 2004), de Serres et Liakina (2010), Veilleux (2011 et 2012), et Beaulieu et Dupont Rochette (2014). Les enseignantes de la présente étude ne sont donc pas suffisamment outillées pour enseigner efficacement la variation linguistique et leurs formations initiale et continue, ne contribue pas à renverser la vapeur. En effet, quatre participantes disent ne pas avoir suivi de cours de premier cycle universitaire concernant la variation linguistique ou ne s'en rappellent pas, alors que pour la formation continue, le nombre s'élève à cinq. En d'autres mots, leur enseignement de la variation linguistique est principalement basé sur leur LM, leur nationalité, leur expérience professionnelle, la valeur qu'elles accordent au français oral et leur parcours migratoire, si tel est le cas.

En résumé, les propos recueillis en entrevues et l'analyse que nous en faisons permettent de conclure que les enseignantes interrogées n'entretiennent pas fondamentalement de représentations défavorables à l'égard des variantes linguistiques informelles. Elles ne leur accordent toutefois pas beaucoup de temps ou réalisent peu d'activités didactiques y étant liées en classe, notamment parce qu'il existe plusieurs lacunes en termes de matériel didactique et de formation. Ainsi, dû à un manque de connaissances et d'outils, et malgré l'importance relative que semble avoir l'enseignement de la communication orale et de la variation linguistique pour elles, les participantes seraient réticentes à enseigner cette dernière, le feraient peu et de manière plutôt spontanée, bien que cela montre qu'elles font preuve d'ouverture et qu'elles laissent une place aux besoins communicationnels des élèves. Il apparaît clair qu'un travail de valorisation des variantes linguistiques du français québécois familier est à faire afin de sensibiliser les futurs enseignants et ceux en poste à la variation linguistique et, dans une plus grande mesure, au rôle qu'elle joue dans l'intégration scolaire et sociale des adolescents nouvellement arrivés.

CONCLUSION

Bon nombre de nouveaux arrivants en apprentissage du FL2, qu'ils soient adultes ou adolescents, éprouveraient des difficultés de compréhension liées à la variation linguistique à l'oral (Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2004; Amireault, 2007; Calinon, 2009; Boucher, 2012). Occasionnées notamment par l'écart qui existerait entre le français enseigné en classe de FL2 et celui en usage dans la société, ces difficultés représentent, dans le cas qui nous préoccupe, des obstacles à l'intégration sociale et scolaire des adolescents immigrants. En effet, la connaissance des variantes linguistiques y jouerait un grand rôle en facilitant leurs contacts quotidiens et inévitables avec les LN, en leur évitant de ressentir de la frustration, de l'anxiété et de l'insécurité liées à l'incompréhension de ces variantes omniprésentes dans les contextes de discussion plus familiers et en remplissant certaines fonctions affectives (p.ex. l'acceptation par les pairs [Beaulieu et Dupont Rochette, 2014]). Il semble que les enseignants fassent tout de même le choix d'écarter l'oral, jugé trop variable, de leur enseignement, que les documents ministériels soient imprécis en termes de variation linguistique, que le matériel didactique présente un français standard, voire européen, et que la formation initiale des futurs enseignants de FL2 soit lacunaire (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002 et 2004; MELS, 2007 et 2010; de Serres et Liakina, 2010; Veilleux, 2011 et 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014).

N'ayant toutefois peu de données concernant l'enseignement des variantes linguistiques dans les classes d'accueil du secondaire québécois, notre recherche avait donc comme objectif d'en brosser le portrait. Pour ce faire, nous avons réalisé des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de six enseignantes du secteur de l'accueil

au secondaire de la région du Grand Montréal afin de répondre aux trois questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les principales représentations d'enseignants du programme ILSS du secondaire québécois concernant la variation linguistique, son enseignement et son apprentissage?
2. Quelles sont les principales pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique d'enseignants du programme ILSS du secondaire québécois?
3. De quelle manière les représentations concernant la variation linguistique des enseignants interrogés influencent-elles leurs pratiques déclarées?

En conclusion de ce mémoire, nous reprenons d'abord chacune de ces questions afin d'explicitier la manière dont nous y avons répondu. Nous présentons ensuite les limites de notre étude et nous proposons finalement des pistes pour de futurs travaux.

Q.1 : Quelles sont les principales représentations d'enseignants du programme ILSS du secondaire québécois concernant la variation linguistique, son enseignement et son apprentissage?

Rappelons que les représentations forment un mode intellectuel ou une façon de conceptualiser sa pensée qui est unique à chaque enseignant (Legendre, 2005). Plus spécifiquement, dans le cadre de notre recherche, nous cherchions à faire émerger chez les participantes l'importance accordée à l'enseignement de la variation linguistique. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser l'entrevue individuelle semi-dirigée parce qu'il s'agit d'une méthode de collecte de données favorisant justement cette émergence (Sylvain, 2000). Afin de mener efficacement les entretiens, nous avons conçu et validé un guide dont la première section contenait des questions portant sur le français oral, écrit, québécois et européen, et sur les variantes informelles. La présence de ces multiples thèmes dans la section sur les représentations nous a non seulement permis de

statuer sur l'importance que les enseignantes interrogées accordaient à la variation linguistique, mais aussi de relativiser cette importance en fonction de celle qu'elles attribuaient à la communication orale et de leurs connaissances des différentes variétés du français.

De manière générale, les réponses à ces questions ont révélé que les enseignantes interrogées sont conscientes des différences qu'il existe entre le français scolaire et le français régional, et bien qu'elles n'entretiennent pas nécessairement de représentations négatives à l'égard des variantes linguistiques informelles, elles sont plutôt réticentes à les enseigner. En effet, elles le feraient peu, notamment parce qu'elles sont fortement préoccupées par le passage de leurs élèves en classe ordinaire. D'ailleurs, ce dernier point constitue aussi l'une des raisons pour lesquelles la majorité d'entre elles ont affirmé reléguer la compétence à communiquer oralement au troisième rang derrière la lecture et l'écriture, et ce, malgré le fait qu'elles aient dit lui accorder une place significative dans leur classe. Ces constats quant aux différences entre le français enseigné en classe de FL2 et celui en usage, et quant à la surévaluation des compétences à lire et à écrire au détriment de celle à communiquer oralement, ont aussi été dégagés par Mougeon, Nadasdi et Rehner (2004), Amireault (2007), Calinon (2009), de Serres et Liakina (2010), Boucher (2012), Veilleux (2012), et Beaulieu et Dupont Rochette (2014). Selon nous, ces constats sont préoccupants, puisqu'ils ont déjà été faits par de nombreux chercheurs, mais aussi parce qu'ils sous-entendent, chez les nouveaux arrivants, des capacités linguistiques limitées, des problèmes de compréhension et une perte de confiance en leurs moyens linguistiques (Amireault, 2007; Calinon, 2009; Boucher, 2012).

Q.2 : Quelles sont les principales pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique d'enseignants du programme ILSS du secondaire québécois?

Nous avons défini les pratiques d'enseignement comme étant les actions pédagogiques et didactiques réalisées en classe par les enseignants pour l'enseignement et l'apprentissage d'une notion en particulier (Sénéchal, 2016). Dans le cadre de notre recherche, puisque nous ne sommes pas allée observer les participantes en classe, mais que nous leur avons plutôt posé des questions, nous avons uniquement accès à leurs pratiques déclarées et non à leurs pratiques effectives. Comme pour les représentations, les entretiens et les questions de la seconde section du guide nous ont permis de préciser le temps accordé à l'enseignement de la variation linguistique, les activités didactiques mises en place par les enseignantes pour la travailler, ainsi que les difficultés auxquelles elles sont confrontées.

Les résultats ont d'ailleurs montré que la majorité des participantes déclarent enseigner la variation linguistique et voient l'impact que son absence aurait sur l'intégration de leurs élèves à la société québécoise. Elles le font toutefois spontanément, en se basant principalement sur leurs connaissances personnelles parce que, selon leurs dires, ni le matériel didactique ni les programmes de formation traitent de ce concept de manière suffisamment efficace pour leur permettre de réaliser des activités didactiques significatives. Certains auteurs, tels que Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002 et 2004), Veilleux (2011 et 2012), et Beaulieu et Dupont Rochette (2014), en sont eux aussi venus aux mêmes conclusions. Bien qu'au contraire des participants de l'étude de Veilleux (2012), qui eux jugeaient que l'enseignement des variantes linguistiques familières était plutôt inutile, les enseignantes que nous avons interrogées en voient l'importance, mais n'auraient ni les outils ni les connaissances pour le faire adéquatement. Aussi, croyons nous, à l'instar des participants de l'étude de Mougeon, Nadasdi et Rehner (2004), qu'elles s'appuient davantage sur un français normé et standard, entretenant ainsi les difficultés de leurs élèves au regard de la compréhension et de la production de certaines formes linguistiques.

Q.3 : De quelle manière les représentations concernant la variation linguistique des enseignants interrogés influencent-elles leurs pratiques déclarées?

Il est connu que les représentations des enseignants influencent, consciemment ou non, leurs pratiques d'enseignement (Chouinard, 1999; Charlier, 1989; dans Legendre, 2005; Sénéchal, 2019). Dans le cadre de cette recherche, puisque nous ne disposions d'aucune donnée québécoise concernant l'enseignement de la variation linguistique à des apprenants adolescents du secteur de l'accueil, il nous était impossible de valider les théories déjà existantes sur le sujet. L'analyse de contenu était donc la méthode toute désignée afin de traiter les réponses des participantes et, ultimement, d'explicitier les liens unissant les représentations et les pratiques. Ainsi, à la suite des transcriptions des entrevues audiovisuelles, nous les avons relues plusieurs fois avant de regrouper dans un tableau les segments de réponses qui se ressemblaient. Finalement, le raffinement et l'étude de ce tableau d'analyse nous ont permis de faire ressortir la congruence et la discordance entre certaines représentations et pratiques. Autrement dit, pour répondre à cette troisième question de recherche, nous avons personnellement rapproché les représentations et les pratiques de chaque participante afin que ces dernières n'aient pas été tentées de les aligner lors des entrevues et, par le fait même, de légitimer leur enseignement de la variation linguistique.

Si l'analyse a dévoilé des incohérences plus marquées chez une participante, de manière générale, il est possible de dire que les représentations quant à l'importance de l'enseignement de la communication orale concordent avec le temps que les participantes ont dit lui allouer quotidiennement dans leur classe. Toutefois, il est possible que la place accordée à l'oral par les enseignantes, comparativement aux autres compétences de la discipline *français*, influence le temps qu'elles consacrent à l'enseignement de la variation linguistique, puisqu'elles n'ont pas été en mesure de le quantifier. En d'autres mots, les représentations qu'elles entretiennent et la valeur qu'elles attribuent à la communication orale au regard de la lecture et de l'écriture

viendraient transformer à la fois leur rapport à l'oral et leurs pratiques d'enseignement (Sénéchal, 2019). Elles sont néanmoins en mesure de définir la variation linguistique, et en ce sens, ont affirmé l'enseigner malgré quelques réticences. Pour ce faire, elles mettent en place, de manière spontanée, des activités didactiques qui, selon nous, ne sont pas toujours significatives, puisque les connaissances des participantes liées à la communication orale et à la variation semblent parfois limitées, tout comme l'est le matériel didactique disponible. Plusieurs études en FL2, mais aussi en FL1, en sont venues à des conclusions similaires, à savoir qu'il existe, de la part des enseignants, une méconnaissance de l'enseignement de l'oral et de la variation linguistique (attribuable en partie à leur formation initiale), et des lacunes au niveau du matériel en termes de quantité et de représentativité des variantes linguistiques (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002 et 2004; Lafontaine et Messier, 2009; de Serres et Liakina, 2010; Veilleux 2011 et 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014).

Les limites de la recherche

Certaines réserves concernant ces résultats sont toutefois à émettre étant donné la présence de trois limites méthodologiques. En premier lieu, notre échantillon ne contenait que six enseignantes de FL2 du secondaire. De plus, il en était un de convenance. Nous supposons donc que les enseignantes ayant pris part à l'étude étaient intéressées par le sujet. Ainsi, bien qu'il s'agisse d'un nombre de participants qui est généralement suffisant dans le cadre d'une recherche qualitative (Thouin, 2014), il ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population enseignante du secteur de l'accueil au secondaire. En deuxième lieu, nous avons fait le choix d'interroger les enseignantes sur leurs pratiques déclarées d'enseignement et non d'aller les observer en classe afin d'avoir accès à leurs pratiques effectives et expérimentées (Sénéchal, 2016). Par conséquent, nous ne pouvons certifier que les propos des participantes concordent avec les activités didactiques concernant la variation linguistique qui sont réellement mises en place dans leur classe. En troisième

lieu, il est possible que les participantes aient parfois répondu ce qu'elles croyaient qui était attendu. En effet, la désirabilité sociale a pu les obliger, inconsciemment ou non, à modifier leurs réponses à certaines questions posées en entrevue afin de correspondre davantage à ce qu'elles pensaient que la chercheuse souhaitait entendre. Malgré la présence de ces biais méthodologiques, il est important de souligner que notre méthode de collecte de données (l'entrevue individuelle semi-dirigée) était tout indiquée afin de brosser le portrait de l'enseignement d'un concept méconnu (la variation linguistique) auprès d'un public cible (les adolescents allophones des classes d'accueil du Grand Montréal) pour qui, à notre connaissance, nous ne disposions d'aucune donnée, puisque « l'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir [...] le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. » (Baribeau et Royer, 2012, p. 26)

Les pistes de recherches futures

Bref, si cette étude accroît le nombre de données concernant l'enseignement de la variation linguistique qui est fait dans les classes d'accueil du secondaire québécois, elle offre aussi plusieurs possibilités de travaux de recherche futurs. En effet, il pourrait être intéressant de valider les propos des enseignantes interrogées concernant leurs pratiques déclarées d'enseignement en allant les observer en salle de classe afin d'avoir accès aux pratiques effectives et ainsi approfondir notre connaissance du sujet. De plus, l'un des principaux constats de cette recherche, malgré le fait que nous n'en ayons pas personnellement analysé, fait ressortir un grand manque de matériel didactique adapté aux immigrants adolescents et représentatif de la langue en usage. Le portrait que nous avons brossé de l'enseignement de la variation linguistique dans les classes d'accueil du secondaire québécois pourrait donc servir d'appui à la formulation de propositions didactiques susceptibles d'améliorer la maîtrise de la variation linguistique par les apprenants du FL2. En ce sens, dans un premier temps, il pourrait donc être pertinent

d'étudier les recherches théoriques récentes concernant le matériel didactique dédié à l'enseignement du FL2 afin d'avoir un portrait plus complet et actualisé de la place et de la manière dont y est traitée la variation linguistique. Dans un second temps, des recherches développement pourraient être menées afin de concevoir, mettre à l'essai et améliorer des activités didactiques sur la variation linguistique. L'objectif de ces dernières serait, bien évidemment, de pallier les lacunes du matériel existant en offrant aux enseignants de FL2 de nouvelles manières de travailler l'oral et ses différentes formes linguistiques en se basant sur un discours authentique. Ainsi, à l'image des activités didactiques basées sur un corpus oral de Haillon et Lentz (2015), ce nouveau matériel permettrait aussi d'amorcer un travail de valorisation et de sensibilisation du français québécois familier auprès des enseignants et des apprenants. Finalement, étant donné la tendance des enseignantes interrogées à placer les compétences à lire et à écrire devant celle à communiquer oralement, il serait intéressant d'examiner davantage les connaissances des enseignants de FL2 en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de celle-ci en plus de leurs connaissances relatives à la variation linguistique. Des données de recherche en ce sens permettraient ultimement de répondre aux besoins de formation soulevés par les participantes. Ainsi, les enseignants québécois pourront, à l'instar de leurs collègues du Nouveau-Brunswick, tenir compte et valoriser les formes plus familières du français dans leur classe (Boudreau et Perrot, 2005). Comme il l'a déjà été mentionné à maintes reprises, l'intégration des adolescents allophones à la société québécoise est tributaire d'une certaine maîtrise des variantes linguistiques et donc du français régional. Les enseignants de FL2 étant souvent parmi les premiers LN avec qui les apprenants s'entretiendront, il apparaît évident qu'ils se doivent d'être formés convenablement en plus de bénéficier de matériel adéquat.

ANNEXE A

DOCUMENT DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Vous trouverez, à l'intérieur de ce document, un bref résumé du projet de recherche ainsi que la description de la participation attendue de votre part, si vous preniez la décision d'y participer. Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer à tout moment du processus de recrutement avec la chercheuse principale (voir la section *Coordonnées de la chercheuse principale*).

Titre de la recherche

État des lieux des représentations et des pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique à l'oral à des apprenants du français langue seconde du secondaire québécois

Résumé du projet de recherche

Le programme éducatif d'*Intégration linguistique, scolaire et sociale*, la formation initiale des enseignants de français langue seconde (désormais FL2) et le matériel didactique de FL2 traitent peu de la variation linguistique et ne préparaient donc pas efficacement les apprenants à communiquer avec des locuteurs natifs au quotidien (Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2012; Beaulieu et Dupont Rochette, 2014). En effet, les apprenants du FL2 éprouveraient des difficultés relatives à la compréhension et à la production des variantes linguistiques du français québécois oral (Mougeon, Rehner et Nadasdi, 2004; Calinon, 2009; Boucher, 2012; Veilleux, 2012). Bien qu'une transformation des pratiques d'enseignement serait souhaitable, il importe, avant tout, de brosser un portrait des plus réaliste possible de l'enseignement de la variation linguistique dans les classes d'accueil du secondaire québécois. Pour ce faire nous décrivons les représentations et les pratiques déclarées de l'enseignement de la variation linguistique au Québec d'enseignants du secteur de l'accueil au secondaire.

Description de la participation

- Votre participation à ce projet de recherche vous demandera de prendre part à une entrevue individuelle semi-dirigée menée par la chercheuse principale;
- L'entrevue, dont la durée pourrait varier entre 30 et 60 minutes, se déroulera de la manière suivante : la chercheuse vous posera des questions dans l'ordre prévu par un guide d'entrevue préalablement validé et vous y répondrez le plus honnêtement possible selon l'interprétation que vous en ferez. En tout temps, il vous sera permis de réagir à un commentaire venant d'être

dit, de relancer la discussion, d'expliciter davantage vos réponses, et de faire des demandes de clarification ou de reformulation;

- De manière générale, les questions qui vous seront posées durant l'entrevue porteront sur vos représentations et vos pratiques d'enseignement de la variation linguistique à l'oral en français québécois (p.ex. : l'importance que vous y accordez en classe, le temps que vous consacrez à son enseignement explicite ou implicite, les approches et outils didactiques que vous utilisez pour l'enseigner, etc.);
- Afin de faciliter l'analyse des données de recherche, l'entrevue sera entièrement filmée. Toutefois, à des fins de confidentialité, les enregistrements audiovisuels seront détruits immédiatement après leur transcription. Ainsi, seules les transcriptions pourraient être citées dans le projet écrit. De plus, il se peut que les données soient réutilisées dans le cadre de projets ultérieurs. Toutefois, si vous choisissez de participer à ce projet-ci, vous êtes en droit d'accepter ou de refuser cette utilisation future (voir la section *Recherches ultérieures* du formulaire d'information et de consentement).

Critères de sélection des participants

Afin de pouvoir participer à cette recherche, vous devez répondre aux critères de sélection suivants :

1. Être enseignants de FL2 au secondaire exerçant en classes d'accueil;
2. Avoir suivi un programme universitaire de formation initiale en enseignement du FL2;
3. Parler couramment français (sans qu'il ne s'agisse obligatoirement de votre langue première);
4. Être intégrés linguistiquement et socialement à la société québécoise de manière à avoir été en contact avec la variation linguistique.

Coordonnées de la chercheuse principale

La recherche est menée par Laurence Lafrenière-Blanchet, étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal et enseignante au secondaire à la commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands.

La recherche est sous la direction de Kathleen Sénéchal, professeure régulière au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal que vous pouvez contacter par téléphone au (514) 987-3000 (poste 4873) ou encore par courriel à l'adresse suivante : senechal.kathleen@uqam.ca.

À la suite de la lecture de ce document, si vous avez des questions ou si vous souhaitez obtenir davantage d'informations concernant ce projet de recherche, vous pouvez joindre la chercheuse principale par courriel à l'adresse suivante : eh891105@ens.uqam.ca

Si vous répondez aux critères de sélection mentionnés ci-haut et que vous voulez signifier votre intérêt à participer à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale par courriel. Si vous êtes choisi pour prendre part aux entrevues, la chercheuse principale vous enverra un courriel dans lequel vous trouverez un formulaire d'information et de consentement à signer et à lui renvoyer.

Au plaisir de collaborer avec vous,

*Laurence Lafrenière-Blanchet
Étudiante à la maîtrise
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal*

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet : État des lieux des représentations et des pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique à l'oral à des apprenants du français langue seconde du secondaire québécois

Chercheuse principale : Laurence Lafrenière-Blanchet, étudiante à la maîtrise en didactique des langues, Université du Québec à Montréal

Direction de recherche : Kathleen Sénéchal, professeure régulière au département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal

Préambule

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche dans le cadre de la maîtrise en didactique des langues de la chercheuse principale. Veuillez lire attentivement les informations contenues dans ce formulaire avant d'accepter de participer à ce projet. À la suite de votre lecture, si vous avez des questions ou si vous souhaitez obtenir davantage d'informations, vous pouvez joindre la chercheuse principale par téléphone ou par courriel en tout temps (voir les coordonnées de la chercheuse principale à la fin du présent formulaire).

Objectif du projet

Ce projet de recherche a pour objectif général de brosser un portrait de l'enseignement de la variation linguistique qui est fait dans les classes d'accueil du secondaire québécois. Pour ce faire, il décrira les représentations et les pratiques déclarées de l'enseignement de la variation linguistique au Québec d'enseignants du secondaire de la région du Grand Montréal. La plupart des recherches québécoises sur le sujet ayant été réalisées auprès d'enseignants de francisation aux adultes ou d'immigrants adultes, nous croyons que d'aller interroger les enseignants de français langue seconde (désormais FL2) du secondaire nous permettra d'avoir une vue d'ensemble plus juste de l'enseignement de la variation linguistique, mais aussi, éventuellement, nous servir d'appui à la formulation de propositions didactiques susceptibles d'améliorer la maîtrise de la variation linguistique par les apprenants du FL2.

Description de la participation

- Votre participation à ce projet de recherche vous demandera de prendre part à une entrevue individuelle semi-dirigée menée par la chercheuse principale;
- L'entrevue, dont la durée pourrait varier entre 30 et 60 minutes, se déroulera de la manière suivante : la chercheuse vous posera des questions dans l'ordre prévu par un guide d'entrevue préalablement validé et vous y répondrez le plus honnêtement possible selon l'interprétation que vous en ferez. En tout temps, il vous sera permis de réagir à un commentaire venant d'être dit, de relancer la discussion, d'explicitier davantage vos réponses et de faire des demandes de clarification ou de reformulation;
- De manière générale, les questions qui vous seront posées durant l'entrevue porteront sur vos représentations et vos pratiques d'enseignement de la variation linguistique à l'oral en français québécois (p.ex. : l'importance que vous y accordez en classe, le temps que vous consacrez à son enseignement explicite ou implicite, les approches et outils didactiques que vous utilisez pour l'enseigner, etc.);
- Afin de faciliter l'analyse des données de recherche, l'entrevue sera entièrement filmée. Toutefois, afin d'assurer la confidentialité, les enregistrements audiovisuels seront détruits immédiatement après leur transcription, transcription qu'il ne vous sera pas possible de réviser à des fins d'authenticité.

Avantages

En plus d'enrichir le champ de recherche de l'enseignement de l'oral en FL2, votre participation à la présente recherche vous permettra de réfléchir à vos représentations et à vos pratiques personnelles d'enseignement de la variation linguistique, mais aussi de vous questionner par rapport à la valeur que vous y accordez dans votre enseignement, afin, peut-être, de modifier ou d'améliorer certains aspects de votre pratique. Vous en apprendrez peut-être aussi davantage sur ce phénomène linguistique et vous pourrez partager ces informations à vos collègues de travail afin qu'une prise de conscience quant à l'importance de la variation linguistique dans l'intégration linguistique et sociale des adolescents se fasse et, qu'ultimement, elle occupe une place de choix dans l'enseignement du français québécois oral.

Risques et inconvénients

Votre participation à ce projet de recherche n'entraînera pas de risques ou d'inconvénients majeurs. Toutefois, lors de l'entrevue, il est possible que vous ressentiez un certain stress ou que vous viviez une remise en question de vos pratiques d'enseignement. Notez que vous n'êtes pas tenu de répondre à toutes les questions qui vous seront posées durant l'entrevue et qu'à tout moment il vous sera permis de réagir à un commentaire venant d'être dit, de relancer la discussion, d'explicitier davantage vos réponses et de faire des demandes de clarification ou de reformulation. Sachez aussi que la chercheuse, dont vous trouverez les coordonnées à la fin de ce formulaire, est disponible en tout temps afin de répondre à vos interrogations ou à vos inquiétudes.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à ce projet.

Confidentialité

Les mesures suivantes seront prises par la chercheuse afin d'assurer la confidentialité des informations que vous partagerez :

- Toute donnée personnelle sera anonymisée (code alphanumérique) et seule la chercheuse principale aura accès à la liste des noms et des codes;
- La liste de noms et la clé de codification seront également conservées avec les formulaires d'information et de consentement, mais dans un endroit distinct des données de recherche;
- Les documents papier seront conservés dans un tiroir barré du bureau personnel de la chercheuse dont elle seule aura la clé, et ce, pour toute la durée du projet et pour la période de conservation des données;
- La banque de données numériques sera conservée sur l'ordinateur personnel de la chercheuse ou encore sur un disque dur externe personnel, et ce, pour toute la durée du projet et pour la période de conservation des données. Dans un cas comme dans l'autre, les appareils seront protégés par un mot de passe connu uniquement de la chercheuse;
- Les enregistrements audiovisuels des entrevues seront détruits immédiatement après leur transcription. Pour ce qui est des codes alphanumériques et des renseignements des participants, ils le seront, au plus tard, 5 ans après la fin de la recherche, soit durant l'hiver 2024;
- Soyez conscient que malgré l'application de toutes ces mesures afin d'assurer la confidentialité et protéger votre identité, il est possible que vos propos permettent à votre entourage personnel et professionnel de vous identifier;
- La recherche sera accessible dans le mémoire de la chercheuse, mémoire qui sera disponible en version électronique sur *Archipel* (l'archive de publications électroniques en libre accès de l'UQAM), mais possiblement aussi présentée dans le cadre de communications ou de publications scientifiques. Toutefois, soyez assuré qu'aucun participant ne pourra y être identifié.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est entièrement volontaire. En d'autres mots, vous avez choisi d'y participer sans aucune contrainte que ce soit ou pression extérieure. De plus, vous êtes en droit de vous retirer du projet sans conséquence, préjudice ou demande de justification. Si tel est le cas, tous les documents et données vous concernant seront immédiatement détruits. Notez aussi que la chercheuse principale peut elle aussi mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle juge que votre bien-être est compromis ou que vous ne respectez pas les consignes du projet.

Recherches ultérieures

Les documents audiovisuels des entrevues seront détruits immédiatement après leur transcription. Ainsi, seules les transcriptions, que vous ne pourrez réviser, seront utilisées dans le cadre de ce projet.

Les données de recherche, quant à elles, seront conservées sur un ordinateur ou un disque dur externe protégé par un mot de passe pendant un maximum de 5 ans après la fin du projet. Il se peut toutefois que ces dernières soient réutilisées dans le cadre d'un projet ultérieur. Vous êtes en droit de refuser cette future utilisation.

- J'accepte que mes données puissent être réutilisées
- Je refuse que mes données puissent être réutilisées

Responsabilité

Votre participation à ce projet de recherche n'engendre de votre part aucune renonciation à vos droits et ne libère pas la chercheuse ou les institutions impliquées de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

En tout temps, pour des questions ou de l'information supplémentaire, vous pouvez contacter la chercheuse principale par téléphone ou par courriel (voir les coordonnées de la chercheuse principale à la fin du présent formulaire).

Vous pouvez aussi contacter la direction de recherche, Kathleen Sénéchal, par téléphone au (514) 987-3000 (poste 4873) ou encore par courriel à l'adresse suivante : senechal.kathleen@uqam.ca

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ-3) a approuvé ce projet. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur par courriel à l'adresse suivante : cerpe3@uqam.ca

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM par téléphone au (514) 987-3151 ou encore par courriel à l'adresse suivante : ombudsman@uqam.ca

Remerciements

La chercheuse principale tient à vous remercier sincèrement de votre intérêt pour ce projet de recherche. Votre participation est primordiale à sa réalisation et par le fait même à l'avancement des connaissances en enseignement du français langue seconde.

Consentement du participant

Par la présente, je confirme avoir pris connaissance de ce formulaire d'information et de consentement. Par le fait même, j'affirme comprendre l'objectif du projet et mon implication. J'ai aussi pris le temps nécessaire afin de prendre une décision éclairée et volontaire. Je reconnais avoir eu la possibilité de communiquer avec la chercheuse principale ou la direction de recherche pour toute question concernant le projet et ma participation, et si tel est le cas, on m'a répondu à mon entière satisfaction. Je sais que j'ai un droit de retrait, droit auquel aucune pénalité ou justification n'est rattachée. Je consens donc volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet :

Oui Non

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) :

Adresse courriel :

Déclaration de la chercheuse principale :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué l'objectif, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) :

Cellulaire : (514) 994-2609

Courriel : eh891105@ens.uqam.ca

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant.

ANNEXE C

GUIDE D'ENTREVUE

Rencontre avec le participant et présentation de la démarche

Saluer le participant, me présenter rapidement, et le remercier de sa disponibilité et de sa collaboration.

- S'installer à l'endroit convenu préalablement avec le participant. Rappelons que le lieu choisi se doit d'être suffisamment calme pour permettre la captation audiovisuelle de l'entrevue.
- Rappeler au participant que l'entrevue est filmée à des fins de transcription et que toutes les données seront détruites dans les délais prévus et indiqués dans le formulaire de consentement.
- Disposer la caméra de manière à bien voir et entendre le participant et la chercheuse.
- Recueillir hors caméra les informations sociodémographiques suivantes (âge, sexe, langue maternelle, nationalité, années d'expérience en enseignement du français langue seconde, niveau des élèves et région dans laquelle elle pratique) à des fins de description de l'échantillon et d'analyse des résultats.
- Survoler le plan de l'entrevue (thèmes principaux numérotés en chiffres romains et en gras; thèmes secondaires numérotés en chiffres arabes dans le présent guide).
- Guider l'entrevue de manière à laisser parler le participant le plus possible. Apporter des précisions aux questions uniquement en cas de demande de clarification de la part du participant. Rebondir sur certains éléments de réponse qui demandent davantage d'explications ou qui mériteraient un approfondissement. Rappelons que le participant peut choisir de répondre ou non à une ou plusieurs questions, et qu'il est libre de réagir à un commentaire, de relancer la discussion, d'expliciter ses réponses et de faire des demandes de clarification ou de reformulation.

i. Questions portant sur vos représentations de la variation linguistique

1) Français oral VS Français écrit

- a) Faites-vous une distinction entre le français écrit et le français oral?

Relances :

- L'un s'appuie-t-il ou devrait-il s'appuyer sur l'autre? Justifiez.

- b) Comment situez-vous la communication orale par rapport aux autres compétences du programme d'*Intégration linguistique scolaire et sociale* du secondaire?

Relances :

- Considérez-vous qu'elle ait sa place à titre de première compétence ou devrait-elle plutôt avoir le même statut que les autres compétences? Justifiez.

- c) Quel est le rôle de la communication orale dans votre classe?

Relances :

- Comment qualifieriez-vous votre temps de prise de parole versus celui des élèves?

2) Français québécois VS Français européen

- a) Remarquez-vous des différences entre le français employé au Québec et celui employé en Europe?

Relances :

- Si oui, lesquelles? (p.ex. lexicales, morphologiques, morphosyntaxiques, etc.) Prenez-vous le temps de distinguer les différences dans les usages à vos élèves?
- Si non, en quoi les usages ne se différencient-ils pas?

- b) Êtes-vous familier avec le phénomène d'insécurité linguistique?

Relances :

- Définissez ce qu'est pour vous l'insécurité linguistique.
- En avez-vous déjà vécu/En vivez-vous? Justifiez.
- Sentez-vous que certains de vos élèves en vivent? Si oui, dans quelles situations plus précisément?

3) Variantes informelles en français québécois

** Par variantes informelles ici, il est entendu les formes du français québécois qui sont utilisées dans des situations de communication informelles. Elles peuvent être considérées comme « non marquées » (formes qui sont acceptées en français oral spontané) ou « marquées » (formes qui ne sont pas acceptées et qui sont souvent stigmatisées en français oral).*

- a) Selon vous, existe-t-il un écart entre le français enseigné aux jeunes pour qui le français n'est pas la langue maternelle et celui en usage dans la communauté francophone du Québec?

Relances :

- Si oui, où cet écart réside-t-il? Comment se manifeste-t-il?
- Trouvez-vous que cela occasionne des problèmes de communication à vos élèves? Lesquels?
- Si non, justifiez.

b) Êtes-vous familier avec le concept de variation linguistique?

Relances :

- Définissez ce que cela représente pour vous.
- Êtes-vous familier avec les concepts de «registres de langue» et de «situation de communication» ?
- Comment vous sentez-vous par rapport à la variation linguistique?
- Comment pensez-vous que vos élèves se sentent par rapport à cette dernière?
- Pensez-vous qu'elle pourrait être la cause de certains problèmes de communication chez les jeunes nouveaux arrivants?

c) Que pensez-vous de l'enseignement des variantes informelles (non standard, plus familières) du français québécois oral dans les classes de français langue seconde du secondaire ?

Relances :

- Comment vous sentez-vous par rapport à l'enseignement de ce type de variantes?
- Selon vous, de manière générale, dans le monde de l'enseignement du français langue seconde, quel discours tient-on concernant l'enseignement de ce type de variantes?
- Avez-vous déjà été témoin de problèmes de communication chez vos élèves dus à certaines de ces variantes? Exemples de variantes plus difficiles à comprendre/produire.
 - Pourquoi considérez-vous qu'elles soient difficiles à comprendre/produire?

d) Quelle est la place ou le rôle de la langue première des élèves dans votre classe?

Relances :

- Y a-t-il des situations où les élèves ont eu recours à leur langue première ou à d'autres stratégies de communication (p.ex. gestes et mimiques) pour compenser certaines lacunes langagières et tout de même être en mesure de se faire comprendre? Exemples.
- Êtes-vous en mesure de partager les sentiments que peuvent ressentir les élèves de français langue seconde lorsqu'ils sont face à un bris de communication?
- L'observation de ces problèmes de communication a-t-elle eu un impact sur votre enseignement? Lequel?

ii. Questions portant sur vos pratiques déclarées d'enseignement de la variation linguistique et vos besoins de formation

1) Temps accordé en classe à l'enseignement de la variation linguistique et activités y étant reliées

a) Approximativement, combien d'heures par cycle accordez-vous à l'enseignement de la communication orale?

b) Enseignez-vous la variation linguistique à l'oral?

c) Approximativement, combien d'heures par cycle accordez-vous spécifiquement à l'enseignement de la variation linguistique?

d) Quelles activités mettez-vous en place dans votre classe afin de travailler la variation linguistique à l'oral?

Relances :

- Quel est votre rôle?
- Quel est le rôle des élèves?
- Quel est le travail demandé?
- Quelles en sont les modalités? (p.ex. : exercice formatif/sommatif, seul/en équipe, atelier d'une période/projet s'échelonnant sur plusieurs cours, travail à la maison, etc.)
- Quelles ressources utilisez-vous pour préparer ces activités? (p.ex. : programmes ministériels, ressources en ligne, manuels, documents authentiques, collègues, etc.)
- Avez-vous toujours procédé ainsi? D'où vous viennent ces pratiques?

2) Principales difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique

- a) Quelles difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique rencontrez-vous le plus régulièrement dans votre quotidien d'enseignants de français langue seconde?

Relances :

- Programmes d'études, matériel scolaire, formation initiale, sentiment d'insécurité linguistique, temps, etc.

3) Matériel didactique

- a) Quels types de matériel utilisez-vous pour l'enseignement du français oral?

Relances :

- S'agit-il de matériel didactique fourni par le MEES/personnel/école/documents authentiques?
- Est-ce le même matériel que pour les autres compétences?
- Êtes-vous satisfait de votre matériel?
 - Si oui, pourquoi?
 - Si non, quels en sont vos principales critiques? Quels changements y apporteriez-vous?
- Trouvez-vous que le modèle linguistique qu'on y présente est représentatif du français en usage au Québec?
- Traite-t-on de la variation linguistique dans le matériel que vous utilisez?
 - Si oui, de quelles manières?
 - Si non, palliez-vous cette absence?

- b) Vous sentez-vous suffisamment outillé, en termes de matériel scolaire, pour traiter efficacement de la variation linguistique dans votre classe?

Relances :

- Sentez-vous le besoin d'avoir à votre disposition davantage de méthodes et d'activités d'enseignement?

4) Formation des enseignants de français langue seconde

- a) Dans le cadre de votre formation initiale à l'enseignement du français langue seconde, avez-vous suivi des cours spécifiques à l'enseignement de la communication orale?

Relances :

- Combien?

- En quoi cela a-t-il consisté?

b) À l'intérieur de ces cours, a-t-on traité de la variation linguistique?

Relances :

- Si oui, comment?
- Cette formation vous sert-elle aujourd'hui?

c) Vous sentez-vous suffisamment outillé, en termes de formation, pour traiter efficacement de la variation linguistique dans votre classe?

Relances :

- Si non, quels sont vos besoins de formation en ce qui concerne la variation linguistique?
- Selon vous, est-il nécessaire de former les futurs enseignants à son enseignement?
- Seriez-vous prêt à suivre de la formation continue sur le sujet?

d) Avez-vous déjà reçu de la formation continue concernant la variation linguistique?

Relances :

- À quel moment en avez-vous reçu?
- Qui/Quel organisme donnait la formation?
- Pour quelle(s) raison(s) avez-vous décidé de vous diriger vers la formation continue?
- En quoi cela a-t-il consisté?
- Cela vous a-t-il aidé/été satisfaisant? Justifiez.

ANNEXE D

TABLEAU D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Partie 1 : Représentations		
Questions	Réponses	Citations
<p>1. A) Faites-vous une distinction entre le français écrit et le français oral?</p>	<p>+ E1 : Oui, notamment à l'aide d'un pictogramme de haut-parleur pour signifier aux élèves qu'ils vont entendre cette forme à l'oral et que c'est acceptable (p.ex. <i>Chu allé</i>), mais qu'ils ne la verront pas à l'écrit. Elle ne veut pas leur cacher que ça existe comme si c'était mal et que les locuteurs ne savaient pas parler leur langue. E5 : Nuance toujours et fait des transferts.</p> <p>+ ou – E4 : Travaille davantage l'écrit, mais là où il y aurait des différences avec l'oral, elle prend le temps de les expliquer.</p> <p>– E2 : C'est interrelié et difficile à distinguer, les jeunes veulent savoir comment ça s'écrirait et au secondaire l'écriture est davantage mise de l'avant que l'oral. E3 : Part souvent de l'écrit pour travailler l'oral (p.ex. lire un texte pour en faire l'analyse à l'oral). E6 : Appui souvent son enseignement de l'oral avec de l'écrit (imagier, dictionnaire visuel).</p>	
<p>1. B) Comment situez-vous la communication orale par rapport aux autres compétences du programme ILSS?</p>	<p>+ E1 : C'est une priorité pour elle de travailler l'oral et elle le fait à tous les jours, mais ses élèves, cette année, sont très gênés et n'aiment pas parler. Ils préfèrent l'écriture et la grammaire. Elle les qualifie de « scolaires ». De plus, à l'extérieur de l'école, le milieu est majoritairement anglophone,</p>	<p>E2: <i>Par contre, en étant dans l'école secondaire, c'est l'influence beaucoup de l'équipe-école qui me rappelle qui les deux compétences qui vont déterminer si l'élève va aller plus en classe avancée ou être capable d'intégrer la classe</i></p>

	<p>certains se questionnent donc sur l'importance de l'apprentissage du français.</p> <p>+ ou –</p> <p>E5 : Plus les élèves sont débutants et plus l'accent doit être mis sur la communication orale. Par la suite, elle diminue l'attention qu'elle lui porte et travaille les autres compétences un peu plus.</p> <p>E6 : En début d'année, elle fait plus d'oral, mais à mesure que l'année avance et qu'ils s'améliorent, la lecture et l'écriture prennent plus de place.</p> <p>–</p> <p>E2 : L'équipe-école et le fait qu'elle enseigne au secondaire font en sorte qu'elle priorise davantage la lecture et l'écriture parce que c'est ce qui, selon elle, fera en sorte qu'un jeune se classera à un niveau plus avancé pour finalement intégrer la classe ordinaire et ce même si elle considère que l'oral ne devrait jamais être oublié.</p> <p>E3 : Même s'ils se font dire que l'oral devrait occuper 90% de leur enseignement, elle accorde beaucoup plus d'importance à la lecture et à l'écriture parce qu'elle veut qu'ils se dirigent vers le régulier. De plus, puisqu'ils sont de niveau intermédiaire et qu'elle considère qu'ils communiquent déjà plutôt bien socialement, elle ne met pas l'accent sur l'oral.</p> <p>E4 : Comme l'objectif est le passage au régulier, elle se fie à la pondération du programme de français langue d'enseignement, qui n'accorde que 20% à la communication orale, pour enseigner à ses élèves d'accueil. Elle mise donc davantage sur la lecture et l'écriture.</p>	<p><i>régulière, bin ça va être l'écriture et la lecture.</i></p> <p>E5: <i>Selon le niveau, je pense beaucoup que le niveau a beaucoup à voir avec l'importance qu'on accorde à l'oral. Quand les élèves sont débutants, quand ils commencent, on s'appuie beaucoup sur l'oral. On travaille beaucoup ce volet-là pour leur permettre de se débrouiller pis de communiquer dans la vie de tous les jours.</i></p>
<p>1. C) Quel est le rôle de la communication orale dans votre classe?</p>	<p>+</p> <p>E3 : <i>(En contradiction avec la réponse 1b).</i> Elle leur laisse toujours du temps pour discuter. Ils sont très bavards cette année. En septembre, c'est toujours plus difficile, mais dès octobre, elle voit une amélioration de leur temps de prise de parole versus le sien.</p> <p>E4 : <i>(En contradiction avec la réponse 1b).</i> Elle fait de l'oral tous les jours, elle trouve que l'oral occupe une grande place dans sa classe.</p> <p>E5 : Elle considère qu'ils prennent <i>(et non qu'elle leur laisse, ne respectent-ils pas toujours les consignes?, Sont-ils trop bavards?)</i> 60% du temps de classe pour discuter.</p>	

	<p>+ ou – E6 : Elle considère que 50% du temps, ce sont les élèves qui parlent, discutent, se questionnent.</p> <p>– E1 : Cette année, parce qu'ils sont très gênés, elle parle beaucoup plus qu'eux. Elle ne les brime jamais dans leur prise de parole, mais elle ne peut pas attendre indéfiniment si l'élève ne veut pas s'exprimer.</p>	
<p>2. A) Remarquez-vous des différences entre le français employé au Québec et celui employé en Europe?</p>	<p>Oui E1 : Elle a vécu en France plusieurs années. Ici, on ne dit pas <i>cantine (cafétéria)</i>, <i>blouson (veste)</i>, <i>pastèque (melon d'eau)</i>, <i>en avoir marre (être tanné)</i>. Elle leur enseigne le français québécois et corrige certains documents didactiques européens parce que ça facilitera leur intégration et réduira les chances de faire rire d'eux selon elle.</p> <p>E2 : Elle en remarque au niveau du vocabulaire, des expressions et des sons (en/in, ai/ais/ait au futur). Elle prend le temps de faire les distinctions tout dépendant de ces objectifs pédagogiques, mais trouve que les élèves savent reconnaître ces différences plutôt rapidement.</p> <p>E3 : Elle en remarque au niveau des expressions et du vocabulaire. Elle prend le temps de faire la distinction, les élèves aiment ça. Certains viennent d'Afrique ou ont transité vers l'Europe avant d'arriver au Québec, ils utilisent donc une variété plus européenne, mais n'ont pas de difficulté ou ne sont pas réticents à utiliser la variété québécoise.</p> <p>E4 : Elle en remarque au niveau du vocabulaire, des expressions, de la syntaxe (phrases interrogatives avec le pronom <i>tu</i>), elle fait les distinctions autant à l'oral qu'à l'écrit.</p> <p>E5 : Elle en remarque au niveau du vocabulaire, des expressions et des sons qui sont parfois absents en français européen, mais présents en français québécois. Dans son champ d'enseignement, plusieurs enseignants sont européens, elle trouve donc d'autant plus important de confronter les élèves à cette variété.</p>	

	<p>E6 : Elle en remarque au niveau de certains sons (<i>à/â</i>) et du vocabulaire (<i>septante, nonante/soixante-dix, quatre-vingt-dix</i>). Elle fait la distinction en disant que telle forme est « plus québécoise ».</p>	
<p>2. B) Êtes-vous familier avec le phénomène d'insécurité linguistique?</p>	<p>Oui E1 : C'est une forme viciée du français de France, les Québécois sont complexés face à leur langue. A déjà entendu des commentaires/moqueries de la part de Français. Ça ne la touche pas vraiment parce qu'elle sait que le français québécois n'est pas une variété « moins bonne » de français. E2 : C'est le français québécois vs français européen dans un contexte x. Elle a déjà été confrontée à des commentaires négatifs sur le français québécois par des étudiantes en enseignement, européennes, lors d'un stage à Buenos Aires, par des touristes et par quelques-uns de ses élèves qui sont passés par l'Europe avant d'immigrer au Québec.</p> <p>Non E3 : Elle n'en a jamais vécu, ses élèves (même ceux venus d'Afrique par Paris) ne lui en ont pas fait part. Elle mentionne quelques contractions (<i>tir/tsé, chu</i>) en ne disant pas que c'est moins bon, mais que c'est parce que les Québécois veulent aller plus vite. E4 : Après que je lui ai donné la définition, elle mentionne avoir déjà entendu quelques commentaires qui mettaient de l'avant la différence entre le français québécois et européen, mais pense que c'est simplement des différences dans les accents. E5 : Quand je lui donne la définition, elle dit avoir entendu fréquemment des commentaires à ce sujet, même de la part de ses élèves, mais les corrige en disant qu'il s'agit d'une variété du français qui est propre au Québec et qui est influencée par son environnement. E6 : Elle n'en avait jamais vraiment entendu parler, ni vécu, ni été témoin, mais dit être capable de se l'imaginer.</p>	<p>E2: (Dans le cadre de son stage à Buenos Aires) <i>Les premiers moments où j'ai été confrontée à l'insécurité linguistique ça été carrément mes enseignantes formatrices argentines qui me disaient : « Ah, mais c'est pas du vrai français. »</i></p>
<p>3. A) Selon vous, existe-t-il un écart entre le français enseigné aux jeunes pour qui le français n'est pas une LM et celui en usage dans la</p>	<p>Oui E2 : Surtout dans les classes de débutants ou d'élèves en grand retard scolaire, mais elle trouve important de les exposer graduellement à la langue qui est parlée à l'extérieur de la classe</p>	<p>E2: <i>Surtout quand je pense aux classes débutantes, parce que plus on arrive avec des élèves qui avancent dans leur compétence en français, plus on a tendance à s'exprimer naturellement je</i></p>

<p>communauté francophone du Québec?</p>	<p>sinon ils ne vont rien comprendre. Ça lui arrive d'ailleurs souvent que des élèves reviennent de la récréation avec des mots qu'ils n'ont pas compris.</p> <p>E3 : C'est quasiment comme si pour elle cet écart était bénéfique parce que ce qu'ils entendent dans les corridors lors des pauses c'est trop souvent un langage « d'ados » et des insultes.</p> <p>E5 : En classe de FL2, elle vise un français plus standard, mais elle trouve important de les exposer à du plus familier aussi parce que dans les corridors, dans la rue et ultimement sur le marché du travail, ils y seront confrontés et devront le comprendre. Elle leur présente certaines variantes et répond aussi à leurs questions sur ces dernières.</p> <p>E6 : Il existe un écart, mais il n'est pas énorme selon elle et c'est plus problématique à l'écrit quand ils se mettent à écrire comme ils parlent avec leurs amis québécois. Certains de ses élèves sont déjà revenus de la récréation avec des questions sur des mots qu'ils n'avaient pas compris (p.ex. <i>char</i>).</p> <p>Non</p> <p>E1 : Pas dans sa classe, elle les expose à des variantes plus familières et à force ils les comprennent et certains les produisent, mais elle peut envisager des problèmes de communication s'ils n'y sont pas exposés.</p> <p>E4 : Pas dans sa classe, aucun jeune/prof du régulier n'est venu lui dire que le français enseigné dans sa classe d'accueil occasionnait des problèmes de communication. Toutefois, durant ses études, elle a souvent entendu des commentaires soutenant que le français enseigné en accueil était trop général et qu'arrivés en classes ordinaires, les jeunes ne comprenaient rien.</p>	<p><i>pense. Pis je pense que l'objectif c'est aussi de se rapprocher de la langue parlée le plus possible. C'est mon opinion, mais je pense que c'est important de parler la langue qui vont entendre aussi les élèves.</i></p>
<p>3. B) Êtes-vous familier avec le concept de variation linguistique?</p>	<p>Oui</p> <p>E1 : Elle trouve ça très bien, on ne s'adresse pas de la même manière avec son copain qu'avec son patron. Ses élèves sont habitués parce que ça existe aussi dans leur langue; elle fait d'ailleurs souvent le parallèle avec la leur.</p> <p>E2 : Elle trouve ça magnifique et important de savoir s'exprimer en fonction du contexte. L'intérêt des élèves n'y est parfois pas tout le temps (elle mentionne que ça peut dépendre de</p>	<p>E2 : <i>Mettons si on passe aux registres de langue, autant la langue standard je trouve ça beau quelqu'un qui sait bien s'exprimer dans le contexte. Autant ça peut me taper sur les nerfs quand c'est en contexte pas approprié. Fait que ça me touche et je trouve que c'est important de sensibiliser nos élèves aux registres de langue. Aux variations linguistiques aussi.</i></p>

	<p>la valorisation du français à la maison et en dehors du milieu scolaire).</p> <p>E3 : Elle ne l'a introduit dans sa classe que récemment parce qu'avant elle se concentrait davantage sur le français standard/scolaire (objectif : passage au régulier, lecture de textes de niveau secondaire et écriture de textes + riches). Elle mentionne que ses élèves ne comprennent pas toujours pourquoi l'utilisation d'une forme est correcte dans un contexte x, mais pas dans un autre (<i>ne dit pas si elle l'explique</i>).</p> <p>E5 : Elle comprend bien ce que c'est, est très à l'aise avec le concept et pense qu'il est important de l'enseigner.</p> <p>E6 : Elle ne veut pas se risquer au début, mais elle sait ce qu'est la variation linguistique (registres de langue et situation de communication) et est à l'aise de l'expliquer aux élèves. Elle conçoit aussi que ça peut causer des problèmes de communication (p.ex. si un autre élève emploie <i>char</i> au lieu de <i>voiture</i>).</p> <p>Non</p> <p>E4 : Elle confond avec les dialectes, ne pense que la variation linguistique peut occasionner des problèmes de communication.</p>	<p>E3 : <i>Je te dirais que ça fait quelques semaines que j'ai commencé à parler du français québécois, parce qu'avant je trouvais que c'était plus important en quelque sorte d'enseigner le français standard. Qu'on apprend à l'école et tout ça pour se débrouiller parce qu'on vise le régulier avec eux. Parce qu'on veut qu'ils réussissent à lire des textes au secondaire. Parce qu'on veut qu'ils réussissent à écrire des textes plus relevés que ce qu'ils peuvent se dire entre eux.</i></p>
<p>3. C) Que pensez-vous de l'enseignement des variantes informelles (non standard, plus familières) du français québécois dans les classes de FL2 du secondaire?</p>	<p>E1 : Elle le fait et est très à l'aise de le faire. Toutefois, certains de ses collègues de l'Europe de l'Est le sont beaucoup moins et se calquent sur l'écrit. Elle pense aussi que le fait de les enseigner ou non peut dépendre de l'âge (un prof plus âgé aurait peut-être tendance à enseigner un français + standard, + Radio-Canada).</p> <p>E2 : Elle le fait, est à l'aise, trouve ça plaisant de le faire. C'est + facile pour elle, puisqu'elle est francophone originaire du Qc. Elle pense que d'apprendre le français ce n'est pas juste l'obtention du DES, mais aussi la culture derrière les mots. Enseigner ces variantes augmente aussi la motivation des jeunes selon elle. La plupart de ses collègues voient ça d'un œil positif, mais certains, qui travaillent avec des outils didactiques et des programmes européens, qui sont d'ailleurs immigrants eux-mêmes et qui n'ont pas été formés au Québec, le voient – positivement.</p>	<p>E1 : <i>J'ai plusieurs collègues de l'Europe de l'Est je te dirais qui sont beaucoup moins à l'aise [d'enseigner les variantes informelles]. Très grammaire, très écrit. Si non, ça dépend de l'âge aussi je pense des participants. Le prof qui est plus âgé d'après moi va avoir une plus grande fierté à parler un français qui est correct, un français Radio-Canada, un français qui est standard. Un français qui n'est pas teinté de joul.</i></p> <p>E2 : <i>J'ai des collègues en ce moment qui utilisent que le matériel européen. Qui aiment pas le matériel québécois. Qui ont de la misère avec notre programme. Je pense que je connais à l'avance leur réponse.</i></p> <p>E5 : <i>Plusieurs de mes collègues viennent d'un autre pays. On eu une formation de français langue étrangère. Ils ont appris</i></p>

	<p>E3 : Elle est à l'aise de les enseigner, mais craint parfois l'interprétation que pourrait en faire les jeunes (elle donne l'exemple des sacres). Les enseignants de son école qui sont immigrants et pour qui le français n'est pas la LM ont plus de difficulté à les enseigner et manquent de référents culturels.</p> <p>E4 : Elle les enseigne et la plupart des enseignants de son école aussi. Elle n'a jamais vraiment été témoin de problèmes de communication liés à ces variantes.</p> <p>E5 : Elle les enseigne et est très à l'aise. Toutefois, les enseignants européens ou qui ont eu une formation de FLE sont moins à l'aise et le font moins. Elle introduit graduellement le français québécois plus familier.</p> <p>E6 : Les enseigne naturellement, trouve important de le faire pour qu'ils puissent communiquer avec le plus grand nombre de personnes possible. Pour les collègues québécois c'est naturel de les enseigner, mais pour les enseignants immigrants (p.ex. Français) c'est plus difficile et certains questionnent les enseignants québécois pour répondre aux questions de leurs élèves.</p>	<p><i>le français style européen avec tout ce qui va avec. Donc je pense pas que ces personnes-là sont aussi à l'aise de l'enseigner. Toutefois, dans mes collègues ceux qui sont nés au Québec, bon de souches si on veut, eux le font. La plupart en tout cas le font. Pis ils se sentent à l'aise de le faire.</i></p> <p>E6 : <i>Je te dirais qu'avec les collègues québécois, ça va de soi. Mais à mettons j'ai des collègues qui sont immigrants, mais que eux mettons ils ont appris le français de France. Bin là c'est une autre façon. Même eux ils vont venir nous poser des questions à nous pour pouvoir répondre à leurs élèves.</i></p>
<p>3. D) Quelle est la place ou le rôle de la langue première des élèves dans votre classe ?</p>	<p>Rôles de la L1</p> <p>+</p> <p>E2 : Elle utilise l'approche plurilingue, laisse une grande place aux langues maternelles et à l'anglais (souvent la langue de scolarisation de ses élèves), pour réfléchir à la structure linguistique (p.ex. phrase de base, phrase interrogative, façons de dire poliment de se taire, proverbes, contes) Elle trouve que ça fait partie de leur identité/culture, leur donne un sentiment de compétence s'ils le sont peu en français, et ce tout au long de l'année.</p> <p>+ ou -</p> <p>E1 : Elle y recourt pour résoudre un problème de compréhension, expliquer, découvrir des mots dans d'autres langues (p.ex. <i>Bonjour</i>, des titres de films), + en début d'année.</p> <p>E4 : Elle recourt aux traductions/équivalences dans leur LM pour des mots, des expressions, mais vers le milieu de l'année elle essaie d'imposer uniquement le français.</p>	<p>E2 : <i>Je trouve qu'il faut pas avoir peur de mettre de l'avant [la LM des élèves]. Ça fait partie de l'identité et de la culture de l'élève et de ce que l'élève a à nous livrer.</i></p> <p>E6 : <i>Souvent un mot qu'ils ne comprennent pas, on va essayer de le dire toujours dans leur langue pour qu'ils puissent faire le transfert en langue française.</i></p>

	<p>E6 : Ils l'utilisent pour s'aider entre eux à comprendre (p.ex. phrase négative, mot, règles de grammaire), faire des transferts positifs, mais plus l'année avance, moins elle leur permet de communiquer dans leur LM pour qu'ils réfléchissent en français.</p> <p>-</p> <p>E3 : Elle permet très peu l'utilisation d'autres langues (sauf pour un mot de temps en temps, mais jamais pour des phrases) Elle se considère stricte quant à l'utilisation du français, elle sépare parfois des équipes parce que les jeunes ne parlent pas uniquement en français.</p> <p>E5 : Elle ne laisse pas beaucoup de place aux LM, sinon l'anglais/espagnol pour comparer parfois.</p> <p>Autres stratégies de communication</p> <p>E1 : Mimes, <i>Google traduction</i>, photos, locuteurs d'une même LM, reformulations.</p> <p>E2 : Traductions dans leur LM, locuteurs d'une même LM.</p> <p>E3 : Dictionnaires, locuteurs d'une même LM, contextualisation.</p> <p>E4 : Locuteurs d'une même LM</p> <p>E5 : Locuteurs d'une même LM, <i>Google traduction</i></p> <p>E6 : Locuteurs d'une même LM, dessins, synonymes</p> <p>Sentiments</p> <p>E1 : Impuissance</p> <p>E2 : Frustration, déception, gêne</p> <p>E3 : Ils font comme s'ils le savaient dans le fond, honte, ne sait pas trop.</p> <p>E4 : Frustration, découragement, abandon</p> <p>E6 : Rien de négatif selon elle parce qu'elle leur apprend que c'est normal, ça peut être long parfois répondre à la question, mais ce n'est pas grave.</p>	
Partie 2 : Pratiques		
<p>1. A) Approximativement, combien d'heures par cycle accordez-vous à l'enseignement de la communication orale ?</p>	<p>E1 : Une dizaine d'heures par cycle de 9 jours.</p> <p>E2 : Au début de l'année, c'est la moitié du temps au moins. Quand ils progressent, elle réduit le temps, mais c'est toujours 1 période par jour au moins.</p> <p>E4 : 1h par jour, 9h par cycle de 9 jours.</p> <p>E6 : Très difficile pour elle de quantifier, mais au moins la moitié de son temps.</p>	

	<p>E3 : Ça varie dépendamment des projets (p.ex. débat), mais elle présente des nouvelles d'actualité et ils en discutent, au moins 2 périodes par semaine.</p> <p>E5 : Environ 3h par cycle de 9 jours, + beaucoup oral spontané.</p>	
1. B) Enseignez-vous la variation linguistique à l'oral ?	<p>Oui</p> <p>E1 : Pas de détails</p> <p>E4 : Pas de détails</p> <p>E5 : Pas de détails</p> <p>E2 : Elle ne prépare pas de leçons explicitement sur la variation, mais se sert des questions pour le faire, tout prétexte est bon, c'est une des choses qu'elle aime le plus.</p> <p>E3 : Elle l'intègre beaucoup dans l'histoire du Qc, mais pas sous forme de leçons préparées auxquelles elle tiendrait mordicus.</p> <p>E6 : Elle le fait de façon informelle, à part pour les expressions qu'elle enseigne explicitement parce qu'on en utilise souvent.</p>	
1. C) Approximativement, combien d'heures par cycle accordez-vous spécifiquement à l'enseignement de la variation linguistique ?	<p>E1 : Petites capsules de temps en temps, quand ça vient des élèves.</p> <p>E2 : 5-10 min par heure de cours parce qu'ils ont souvent des questions.</p> <p>E4 : Pas beaucoup, 1h par cycle peut-être.</p> <p>E5 : Elle n'arrive pas à le quantifier, ça dépend de leurs questions/commentaires ou d'une situation qui lui vient en tête.</p> <p>E3 : N/A</p> <p>E6 : N/A</p>	
1. D) Quelles activités mettez-vous en place dans votre classe afin de travailler la variation linguistique à l'oral ?	<p>E1 : Très peu d'activités parce que s'ils utilisent la forme standard, ce qui est acceptable, elle ne leur montrera pas systématiquement la forme familière. Certains refusent même d'utiliser cette dernière (p.ex. Chinois et Iraniens qui ont une version simplifiée de leur langue que seuls ceux plus bas dans la hiérarchie sociale utilisent.) De plus, comme ils sont très gênés, ils parlent peu, se tournent rapidement vers l'écrit pour préparer leur prise de parole.</p> <p>E2 : Extraits de chansons, de films, de courts-métrages. Elle travaille l'inférence, les figures de style, la manière de dire certaines choses, les différences entre les variétés du français (p.ex. à l'aide d'une chanson française). Au début de l'année, elle leur faire remarquer certaines</p>	

	<p>formes, mais plus l'année avance plus ils la questionnent d'eux-mêmes.</p> <p>E3 : Au début de l'année, elle fait beaucoup de sketches/mises en situation (p.ex. commander chez Tim Hortons, un souper au restaurant), mais plus l'année avance, plus elle se dirige vers les présentations orales traditionnelles (recherche à l'ordinateur et présentation à l'avant). Elle fait aussi un débat (elle voit le système démocratique à travers ça), des cours de théâtre et des ateliers de cinéma. Elle évalue aussi leur prise de parole au quotidien.</p> <p>E4 : Écoute d'une vidéo authentique avec des variantes québécoises (puisqu'ils sont débutants, elle leur fait remarquer, arrête la vidéo, fait réécouter), ils tentent de les expliquer et parfois de les réutiliser dans un dialogue.</p> <p>E5 : Écoute d'une émission de télé authentique québécoise (p.ex. <i>Les Parent</i>) et discussion autour des variantes entendues, lecture d'un texte et transposition de certaines formes à l'oral (p.ex. dans un dialogue écrit) ou explications de certaines formes familières vues à l'écrit dans un dialogue en français québécois. Leçon sur les sacres en fr. québécois (beaucoup de questions de la part de ses élèves), leçons de phonétique en début d'année (certains mots prononcés différemment tout dépendant de la situation).</p> <p>E6 : Chansons (p.ex. <i>Les Cowboys fringants</i>), son but premier n'est toutefois pas l'enseignement de certaines variantes présentes dans les chansons, mais s'ils posent des questions elle les explique; leçons sur différentes expressions.</p>	
<p>2. A) Quelles difficultés liées à l'enseignement de la variation linguistique rencontrez-vous le plus régulièrement dans votre quotidien d'enseignants de français langue seconde ?</p>	<p>E1 : Très peu de matériel québécois, elle doit donc toujours adapter le matériel français pour qu'il reflète l'utilisation d'ici.</p> <p>E2 : N/A</p> <p>E3 : En lien avec la variation, elle rencontre peu de difficultés, puisqu'elle est native du Québec, mais mentionne qu'elle a de la difficulté à enseigner l'intonation à l'oral...</p>	<p>E5 : <i>Le matériel Cargo, quand on écoute les conversations, les situations dans le... bon. C'est très peu naturel. Je dirais que les élèves le remarquent moins au début de l'année, mais à la fin de l'année, j'en ai fait la semaine passée pis j'avais beaucoup de commentaires. « Madame, on dirait qu'ils parlent comme des robots. » Là ils commencent à voir que c'est pas naturel. Donc c'est là que je vois que le matériel convient un peu moins, parce</i></p>

	<p>E4 : Très peu de matériel accessible pour les élèves.</p> <p>E5 : Le temps pour passer à travers tout le programme, le matériel (p.ex. <i>Cargo</i> qui n'est pas du matériel conçu selon le programme ILSS et où le matériel audio est très peu « naturel », les élèves, en fin d'année, lui font la remarque qu'ils parlent comme des robots).</p> <p>E6 : Très peu de matériel, tout est à créer ou sinon c'est enseigné spontanément.</p>	<p><i>que ils sont capables de repérer que c'est pas naturel. Ils ont compris que quand deux locuteurs se parlent, ils parlent pas nécessairement de cette façon-là.</i></p>
<p>3. A) Quel type de matériel utilisez-vous pour l'enseignement du français oral ?</p>	<p>E1 : Son propre matériel (p.ex. des jeux d'association, de discussion, de cartes), du matériel qu'elle achète sur le site <i>Les Zexperts FLE</i> et qu'elle modifie, 3 manuels pas nécessairement pour le FL2 (<i>Par ici</i> qu'elle aime parce que c'est créé ici et c'est assez représentatif du français en usage), <i>Transmission</i> qu'elle n'a pas aimé et <i>Texto</i> qui est un manuel pour la 5^e année du primaire), sites internet (dictées audios PGL, <i>Curio</i> de Radio-Canada). Elle n'est généralement pas satisfaite du matériel à sa disposition parce qu'il n'y en a pas assez et que c'est très européen.</p> <p>E2 : Chansons, courts-métrages, reportages, vidéos réalisées par ses élèves, documents authentiques, il n'y aucun manuel clé en main, c'est très essoufflant de créer tout son matériel, plus ils sont débutants, plus il faut adapter le matériel authentique.</p> <p>E3 : Son propre matériel, clé USB remplie de matériel pour travailler les 3 compétences (fournie par la CS), séries ou films québécois (p.ex. <i>District 31</i>, <i>Les Parent</i>), se dit généralement satisfaite du matériel utilisé.</p> <p>E4 : Vidéos, textes québécois à lire à voix haute (relever certaines variantes, expressions), matériel maison, pas de manuels ou de cahiers d'activités, de toute façon, elle trouve qu'il n'y a rien pour enseigner la variation.</p> <p>E5 : Manuel <i>Cargo</i>, l'émission <i>Les Parent</i>, chansons/films québécois, matériel qu'elle a créé, matériel de d'autres CS trouvé sur Internet, aucun matériel prescrit par le Ministère, matériel</p>	<p>E2 : <i>Je trouve que ça demande énormément d'énergie, de temps pour trouver des choses intéressantes pour les élèves. Fait qu'on se tourne vers le matériel authentique, mais le matériel authentique c'est beaucoup de temps à trouver, à classer.</i></p> <p>E4 : <i>Pour les vidéos, vu que je cherche toujours sur internet, YouTube, alors c'est un peu compliqué, parce que c'est pas proposé pour l'école, par le Ministère ou par la commission scolaire. C'est plutôt chaque enseignant doit chercher quelque chose pour lui-même.</i></p> <p>E5 : <i>Mais beaucoup beaucoup de choses européennes sont sur... Pis ça, bin malheureusement, j'essaie de les éliminer. Surtout pour le volet phonétique. Le volet, discussion, conversation parce que ça correspond vraiment pas à ce qu'ils vont entendre dans un situation de discussion authentique.</i></p> <p>E6 : <i>Tir, dans le fond les profs d'accueil ce qu'ont fait c'est d'aller piger un peu partout.</i></p>

	<p>européen qu'elle tente d'éviter parce que ce n'est pas représentatif de ce qu'ils vont entendre ici. Elle n'est généralement pas satisfaite du matériel proposé, ce dernier ne propose pas d'enseignement de la variation mis à part la partie sur les registres de langues dans <i>Cargo</i>.</p> <p>E6 : Matériel maison (p.ex. dictionnaires thématiques), chansons québécoises, <i>Cargo</i>, mais qui s'utilise difficilement pour toute sa classe parce qu'ils ne sont pas au même niveau, elle y pige donc certains trucs. Elle n'est généralement pas satisfaite de son matériel qui est souvent enfantin.</p>	
<p>3. B) Vous sentez-vous suffisamment outillé, en termes de matériel scolaire, pour traiter de la variation linguistique dans votre classe ?</p>	<p>Oui E2 : Elle se sent à l'aise, mais pourrait l'intégrer davantage si elle avait du matériel clé en main. Elle pense à ses collègues, aux nouveaux arrivants qui sont en train de se plonger dans la culture québécoise et qui ne se sentent pas à l'aise de travailler la variation.</p> <p>Non E1 : Il n'y a pas grand-chose, elle doit créer des leçons. Il y a seulement <i>Par ici</i> qui offre des petites capsules. E3 : Pas de détails E4 : Il n'y a pas assez de matériel pour les classes d'accueil. E5 : Elle voudrait vraiment plus de matériel et pense que ça profiterait aussi beaucoup aux enseignants étrangers. E6 : Elle doit aller piger un peu partout. Toutefois, certains manuels commencent à être plus intéressants (p.ex. <i>Par ici</i>).</p>	<p>E2 : <i>Je me sens à l'aise. Je trouve que je pourrais l'intégrer encore plus si j'avais du matériel clé en main. Je pense à mes collègues, aux nouveaux arrivants qui sont en train de se plonger dans la culture québécoise. Je trouve qu'il y a un élément culturel vraiment important dans la variance linguistique. Beaucoup se sentent pas à l'aise de l'exploiter. Je me dis c'est facile comme québécoise francophone. [...] Je pense que ce que j'ai fait, ça m'a pris beaucoup de temps. C'est vraiment être crinqué et passionné. Par contre, c'est représentatif, parce que je connais les artistes, je connais les émissions tandis que si c'est quelque chose de clé en main où que tout est expliqué, mais que la personne ne se l'est pas approprié. Je trouve qu'il y a beaucoup de bagage que l'enseignant doit avoir pour se sentir à l'aise de le livrer. [...] Ce que j'essaie de mettre de l'avant dans un contexte anglophone, c'est « Le français ça va être une nouvelle clé toute ta vie. T'apprends une nouvelle langue. C'est une porte sur une culture. »</i></p>
<p>4. A) Dans le cadre de votre formation initiale à l'enseignement du français langue seconde, avez-vous suivi des cours spécifiques à l'enseignement de la communication orale ?</p>	<p>Oui E2 : Elle se dit moyennement satisfaite de ses cours. Elle se rappelle avoir suivi des cours sur l'approche communicative, l'approche par projets, et comment rendre la communication signifiante. Toutefois, aucun cours sur la didactique en phonétique, notion pour laquelle elle se sent moins outillée alors que c'est</p>	

	<p>important (elle fait appel à son amie comédienne pour ça).</p> <p>E3 : 1 ou 2 max.</p> <p>E4 : Elle a suivi un cours sur l'oral, sur la communication et concernant la presse (lire l'actualité, la présenter) en Biélorussie. Au 2^e cycle universitaire, au Qc, il n'y avait rien de proposer à son souvenir.</p> <p>E5 : Elle se rappelle un cours de phonétique et un cours de didactique de l'oral.</p> <p>E6 : Elle en a eu, mais ne s'en souvient pas vraiment. Elle se rappelle qu'on lui a enseigné certaines techniques (mur des mots, se servir de leur L1, etc.)</p> <p>Non</p> <p>E1 : Pas de détails.</p>	
<p>4. B) À l'intérieur de ces cours, a-t-on traité de la variation linguistique?</p>	<p>Oui</p> <p>E2 : Ça ne l'a pas marqué. Elle se souvient qu'on lui ait parlé des registres de langues, mais c'est tout.</p> <p>E3 : Si oui, elle ne s'en sert pas aujourd'hui, ça ne l'a donc pas marqué.</p> <p>Non</p> <p>E1 : Elle a été formée dans une université anglophone, avant la réforme du programme d'enseignement, leur cohorte était jumelée à celle en enseignement du préscolaire/primaire, donc rien d'extrêmement précis en lien avec la L2.</p> <p>E4 : Elle a eu des cours où on lui présentait des thématiques et du matériel authentique, mais rien spécifiquement sur la variation.</p> <p>E5 : Pas de détails.</p> <p>Ne s'en rappelle pas</p> <p>E6</p>	
<p>4. C) Vous sentez-vous suffisamment outillé, en termes de formation, pour traiter efficacement de la variation linguistique dans votre classe ?</p>	<p>Oui</p> <p>E5 : Elle précise toutefois que si elle n'avait pas été une LN, elle ne se serait pas sentie suffisamment outillée par ses cours à l'université. Elle trouve essentiel que les futurs enseignants aient des cours sur le sujet. D'ailleurs, certains de ses stagiaires en enseignement, pour qui le français est une LÉ, ne sont pas toujours à l'aise d'enseigner la variation ou se sentent jugés.</p> <p>E6 : Elle est capable de répondre aux questions de ses élèves, donc elle se sent compétente; elle ne</p>	<p>E1 : <i>Si c'est les formations continues qu'ils nous paient par exemple. Il y a pas personne qui va y aller, c'est dommage parce que bénévole, les gens vont tout de suite se désister. Mais on a des formations qui sont offertes par les commissions scolaires où on peut s'inscrire.</i></p> <p>E2 : <i>Comment l'enseigner. Au moins se positionner, se questionner sur</i></p>

	<p>peut pas en dire autant de ses collègues immigrants. Elle est d'avis que les futurs enseignants devraient être formés sur la variation parce que ça occupe quand même une grande place dans la vie de l'élève. Elle serait aussi curieuse d'aller suivre de la formation continue.</p> <p>Non</p> <p>E1 : Pas du tout, elle ne savait pas par où commencer, de quelle manière faire progresser son enseignement, elle s'est vraiment débrouillée par elle-même. Elle pense que ce serait nécessaire que les futurs enseignants aient des cours axés sur l'enseignement de la communication orale et sur la variation. Elle trouve que la réalité universitaire est un peu déconnectée de celle sur le terrain (elle dit « On n'a pas vraiment le temps de créer des super séquences ou SAÉ »). Elle serait prête à suivre de la formation continue si c'est offert par la CS et que son temps est compensé.</p> <p>E2 : Elle pourrait facilement passer à côté si ce n'étaient pas de sa préoccupation et de l'importance qu'elle accorde à la richesse du français parlé. Elle pense que les futurs maîtres gagneraient à savoir comment l'enseigner, à se positionner et à se questionner sur l'importance de la variation. Elle trouve que c'est une belle opportunité, de s'arrêter et de développer un peu un attachement à la langue, de réfléchir à la culture et à l'identité à travers la langue.</p> <p>E3 : Elle n'est pas née ici, ce n'est pas sa LM et n'a pas fait ses études de 1^{er} cycle ici alors c'est très difficile pour elle de répondre aux élèves sur le moment. Elle doit faire ses recherches et leur revenir plus tard avec sa réponse.</p> <p>E4 : C'est vraiment grâce à son expérience professionnelle/sur le terrain qu'elle a acquis des connaissances sur la variation. Elle croit que les futurs enseignants devraient au moins avoir un cours de didactique sur le sujet et la formation continue l'intéresserait.</p>	<p><i>l'importance ... Je trouve que, moi c'est sur la motivation des élèves qu'on peut jouer. Je trouve que c'est une belle opportunité, de s'arrêter et de développer un peu un attachement à la langue. Réfléchir à la culture, à l'identité à travers la langue. [...] Je pense que ça serait une façon de l'aborder dans une formation initiale des enseignants. Mais je pense en formation continue, dans les commissions scolaires. Cette année, j'accompagne mes nouveaux collègues. Ils sont loin là. Même sur les variations linguistiques des enseignants de français. Le parler de certains enseignants pour qu'ils s'interrogent sur, c'est pas négatif là, mais sur leur français à eux qui est très différent du français québécois. L'impact que ça peut avoir sur des élèves non francophones.</i></p>
<p>4. D) Avez-vous déjà reçu de la formation continue concernant la variation linguistique ?</p>	<p>Oui</p> <p>E3 : Il y a 3 ans puisque les premières classes d'accueil ouvraient dans son école, mais ça traitait plus de la communication en général. Depuis, elle trouve les formations données par sa CS répétitives et beaucoup trop axées sur les débutants.</p>	<p>E1 : <i>Non, j'aimerais tellement ça. Souvent les offres de services sont intéressantes, mais elles sont axées sur une minorité. C'est-à-dire qu'il y a beaucoup beaucoup beaucoup d'offres de formation à mettre « vivre avec un élève en trouble asperger ».</i></p>

	<p>Non</p> <p>E1 : Elle trouve les offres de services récurrentes et elles traitent souvent d'une minorité (p.ex. le trouble Asperger) ou pour mieux comprendre sa clientèle (p.ex. les parcours migratoires).</p> <p>E2 : Elle trouverait pertinent d'avoir accès à un lieu d'échange et de formation.</p> <p>E4 : Pas de détails.</p> <p>E5 : Toutes les formations proposées traitent de besoins des enseignants et aucune jusqu'à date n'a traité de variation, faut-il en conclure que ce n'est pas un besoin...? Elle en doute.</p> <p>E6 : Pas de détails.</p>	<p>E2 : <i>Ça dépend ça serait qui, ça serait quoi. Ça dépend ça serait quand dans l'année scolaire. Oui c'est sûr que moi j'aimerais ça. Réfléchir, les échanges, les genres de communautés de pratique que les enseignants...</i></p>
--	--	--

BIBLIOGRAPHIE

Amireault, V. (2007). *Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français*. (Thèse de doctorat). Université McGill, Canada. Récupéré de Bibliothèques et Archives Canada : <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QMM/TC-QMM-102782.pdf>

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. France: Presses Universitaires de France.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23–45. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016748ar/>

Beaudoin-Bégin, A.-M. (2015). *La langue rapaillée. Combattre l'insécurité linguistique des Québécois*. Montréal : Éditions Somme toute.

Beaulieu, S. et Dupont Rochette, A. (2014) *Interventions pédagogiques visant le développement de la compétence sociolinguistique : Une exploration*. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (127-142). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Blondeau, H. (2008). Normes identitaires et configuration de l'espace sociolinguistique. Chez une génération de jeunes Anglo-Montréalais. *Cahiers de sociolinguistique*, 13, 93-117. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2008-1-p-93.htm>

Boucher, K. (2012). *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation*. (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Canada. Récupéré d'Archipel : <http://www.archipel.uqam.ca/4827/1/M12394.pdf>

Boudreau, A. et Perrot, M.-E. Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol*, 6, 7-21. Récupéré de : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf

Cajolet-Laganière, H., Martel, P. et Masson, C.-E. (2013). *Usito*. Récupéré de : <https://usito.usherbrooke.ca/>

Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Canada. Récupéré de Papyrus : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9122/CALINON_Ann_e-Sophie_2009_these.pdf?sequence=6

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistic*, 1 (1), 1-47.

Celce-Murcia, M. (2007). *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*. Dans A. Soler et M. S. Jordà (dir.), *Intercultural language use and language learning* (p. 41-57). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. Récupéré de : <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1999-v25-n3-rse1835/032011ar.pdf>

Coveney, A. (1997). L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogatives. *Persée*, 115, 88-100. Récupéré de : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1997_num_115_1_6224

de Serres, L. et Liakina, N. (2010). La Grande Séduction pour le français parlé québécois : comment ne pas manquer le bateau. *Synergies Canada*, 2, 1-17. Récupéré de : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1213/1844>

Druide informatique Inc. (2018). *Antidote* (version 10) [Logiciel]. Montréal.

Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. *Pratiques*, 179-196. Récupéré de : <http://pratiques.revues.org/1551>

Fortier, V. (2017). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*, DDL8000. Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (2^e ed.). Montréal : Chenelière Éducation.

French, L., Beaulieu, S. et Huot, D. (2017). Regard sur le développement de la compétence de communication à l'oral : récit rétrospectif d'un apprenant de français langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20 (2), i–xxiii. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/revues/cjal/2017-v20-n2-cjal03335/1042672ar/>

Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde? *Pré-textes franco-danois*, 4, 17-28. Récupéré de : <http://ojs.ruc.dk/index.php/pre/article/download/2980/1248>

Gallisson, R. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.

Hallion S. et Lentz F. (2015). Écouter et se conscientiser pour mieux se dire : l'exploitation pédagogique d'un corpus de français oral. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27, 3-34. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2015-v27-n1-cfco01929/1031240ar/>

Harvey, M.-H. (2016). *Enseignement du français québécois et exposition à ses différents usages : représentations d'apprenants immigrants adultes à Montréal*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada. Récupéré d'Archipel : <http://www.archipel.uqam.ca/9482/1/M14785.pdf>

Hilton, H. (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *Language Learning Journal*, 36(2), 153-166. Récupéré de : <http://web.b.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=4dde1dfd-9683-4dda-9981-c9996e52d3f7%40pdc-v-sessmgr04>

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102 (3), 23-34. Récupéré de : <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>

Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144. Récupéré de : <https://www.erudit.org/fr/revues/rno/2009-n34-rno3567/038722ar/>

Laforest, M. (2007). *États d'âme, états de langue – Essai sur le français parlé au Québec*. (2e éd.). Québec : Édition Nota bene.

Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal, Canada. Récupéré de Cognitio : <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/1872/1/000133444.pdf>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e ed.). Montréal (Canada) : Guérin éditeur.

Leon, J. (1992). Interrogation totale en est-ce que et couple question-réponse dans un corpus de débats politiques. *Journal of French Language Studies*, 2, 207-235. Récupéré de :

https://www.researchgate.net/publication/231960087_Interrogation_totale_en_est-ce_que_et_couple_question-reponse_dans_un_corpus_de_debats_politiques

Martineau, S. (2013). L'observation dans la collecte des données. *Recherches qualitatives*, 2 (Hors série), 5-17. Récupéré de :

http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de Français, langue d'enseignement (secondaire)*. Récupéré de :

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme d'Intégration linguistique, scolaire et sociale (secondaire)*. Récupéré de :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/5c-pfeq_intlingcolsocial_01.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Progression des apprentissages au secondaire – Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Récupéré de :

http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/pdf/progrApprSec_ILSS_fr.pdf

Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 7-50. Récupéré de : <http://aile.revues.org/847>

Mougeon, R., Rehner, K. et Nadasdi, T. (2004). The learning of spoken French variation by immersion students from Toronto. Canada. *Journal of Sociolinguistics*, 8 (3), 408-432. Récupéré de :

<http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/10.1111/j.1467-9841.2004.00267.x/epdf>

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Reinke, K. et Ostiguy, L. (2016). *Le français québécois d'aujourd'hui*. Berlin; Boston : De Gruyter

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Sankoff, G. Et Vincent, D. (1977). L'emploi productif du *ne* de négation dans le français parlé à Montréal. *Le français moderne*, 45 (3), 243-256.

Stark, E. et Dufter, A. (2007). La linguistique variationnelle et les changements linguistiques « mal compris » : le cas du *ne* de négation. *Zurich Open Repository and Archive*, 115-128. Récupéré de :

<https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/10747/1/10747%20la%20linguistique%20variationnelle.pdf>

Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire*. (Thèse de doctorat). Université Laval, Canada. Récupéré d'Archimède : <http://www.theses.ulaval.ca/2016/32843/>

Sénéchal, K. (2019, juillet). *Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire : résultats d'une première année de recherche*. Communication présentée aux Rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et en Formation, Toulouse, France.

Segalowitz, N. (1976). Communicative Incompetence and the Non-fluent Bilingual. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 8(2), 121-131. Récupéré de:

<https://psycnet-apa-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/fulltext/1976-23799-001.pdf>

Sylvain, L. (2000). Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue. *Actes du Colloque 2000 de l'Association de la recherche au collégial (ARC)*. Récupéré de :

https://cdc.qc.ca/actes_arc/2000/sylvain_actes_ARC_2000.pdf

Thouin, M. (2014). Réaliser une recherche en didactique. Montréal : Éditions MultiMondes.

Tremblay, R. et Perrier, Y. (2006). Les méthodes de recherche en science humaines. [Complément de livre]. Dans *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel* (2^e ed.). Québec : Chenelière Éducation. Récupéré de :

http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/methodes_rech_sc_humaines.pdf

Trottier, S. (2007). *L'évaluation de la production orale chez les adultes en francisation: analyse des critères de cinq enseignantes*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada. Récupéré d'Archipel :

<https://archipel.uqam.ca/844/1/M10080.pdf>

Veilleux, É. (2011). Comprendre le vernaculaire pour s'intégrer. *Québec français*, 163, 61–63. Récupéré de :

<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n163-qf1823256/65421ac/>

Veilleux, É. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada. Récupéré d'Archipel :

<http://www.archipel.uqam.ca/4681/1/M12425.pdf>

Wanlin, Ph. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, hors série* (3), 243-272.

Wood, D. (2009). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 39-57.