

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES SUR LES VARIATIONS
DIAPHASIQUES DU LANGAGE :
COMMENT LES OBSERVER?

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR
ALICIA COLSON

JUILLET 2007

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.01-2006). 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

Je veux d'abord remercier très sincèrement Madame Daphnée Simard qui, au-delà d'être ma directrice de mémoire, est la personne qui m'a accompagnée tout au long de ces trois années passées à Montréal. Son professionnalisme, sa disponibilité, sa générosité et sa confiance m'ont ouvert des portes jusque-là insoupçonnées et je l'en remercie de tout cœur.

Je veux témoigner toute ma reconnaissance à Madame Françoise Gadet, qui m'a permis de vivre cette expérience d'une grande richesse à l'étranger, qui a toujours facilité les démarches administratives entre la France et le Québec et qui a accepté de lire ce mémoire.

J'aimerais également remercier Madame Gladys Jean pour son intérêt et ses commentaires lors de l'élaboration de ce projet de recherche et pour les deux années passées à travailler pour elle et pour Daphnée Simard.

Merci aussi à Carine Fahmy et Michael Zuniga qui sont bien plus que des collègues de travail.

Je ne peux pas passer sous silence mon entourage en France et notamment mes parents qui m'ont témoigné leur amour en m'aidant toujours à m'épanouir intellectuellement et personnellement.

Je souhaite aussi remercier Cédric Faure qui a été présent tout au long de mon parcours universitaire et avec qui j'ai passé et partagé des moments inoubliables.

Pour terminer, j'aimerais remercier l'Université du Québec à Montréal pour l'ensemble de ses services qui témoignent d'une université bien vivante et très humaine.

Mon expérience à Montréal a véritablement changé le cours de ma vie et notamment avec toutes les personnes qui ont été sur mon chemin pendant ces trois années inoubliables.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
CHAPITRE II.....	7
CADRE THÉORIQUE	7
2.1 La compétence de communication	8
2.1.1 L'approche communicative et la compétence sociolinguistique.....	9
2.2 La sociolinguistique	11
2.2.1 Les types de variation	12
2.2.2 Le tenant de la variation diaphasique.....	14
2.2.3 Les aboutissants de la variation diaphasique.....	16
2.3 Les interventions pédagogiques.....	19
2.3.1 Les techniques de mise en évidence de l'input	20
CHAPITRE III	23
MÉTHODE	23
3.1 Devis d'expérience	23
3.2 Participants	23
3.3 Procédure : trois opérations.....	24
3.3.1 Première opération : création de l'instrument d'observation.....	25
3.3.2 Deuxième opération : validation par le test.....	32
3.3.3 Troisième opération : validation par la collecte de données.....	35
CHAPITRE IV	38
CRÉATION ET VALIATION D'UNE GRILLE D'OBSERVATION	38

4.1 Objectif 1: création de la grille d'observation.....	38
4.1.1 Première opération : trois versions de grille.....	39
4.1.2 Création : volet didactique	44
4.1.3 Création : volet sociolinguistique	52
4.1.4 Création : conclusion	56
4.2 Objectif 2 : validation de la grille d'observation.....	57
4.2.1 Deuxième opération : validation par le test.....	57
4.2.2 Troisième opération : validation par la collecte de données	64
CHAPITRE V	68
DISCUSSION	68
5.1 Discussion au regard de nos deux objectifs de départ : création et validation d'une grille d'observation.....	68
5.1.1 Une nouvelle grille d'observation	68
5.2 Limites de notre travail	72
5.3 Perspectives à venir de notre travail	73
5.3.1 Dresser un portrait	73
5.3.2 Expliquer les résultats	73
CONCLUSION	78
RÉFÉRENCES.....	80
APPENDICE A	83
LÉGENDE DE LA TRANSCRIPTION ET DE LA PREMIÈRE CATÉGORISATION DES VERBATIMS	83
APPENDICE B	85
TRANSCRIPTION ET PREMIÈRE CATÉGORISATION DES VERBATIMS	85
APPENDICE C	93
DEUXIÈME CATÉGORISATION DES VERBATIMS	93

APPENDICE D	100
PREMIÈRE VERSION DE LA GRILLE D'OBSERVATION AVEC SA LÉGENDE	100
APPENDICE E.....	103
DEUXIÈME VERSION DE LA GRILLE D'OBSERVATION AVEC SA LÉGENDE	103
APPENDICE F.....	106
TROISIÈME VERSION DE LA GRILLE D'OBSERVATION AVEC SA LÉGENDE	106
APPENDICE G.....	111
TEST DE LA GRILLE D'OBSERVATION	111
APPENDICE H.....	113
COLLECTE DE DONNÉES	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Type de variation du langage (Gadet, 2003).....	13
4.1	Première version de la grille d'observation.....	39
4.2	Deuxième version de la grille d'observation.....	41
4.3	Troisième version de la grille d'observation.....	43
4.4	Tableur électronique du test.....	60
4.5	Tableur électronique de la collecte de données.....	65

RÉSUMÉ

Variation du langage en fonction de la situation (soit la variation diaphasique) est associée à la compétence sociolinguistique requise en langue seconde (dorénavant L2) (Canale et Swain, 1980; Moirand, 1982; Hymes, 1984). Toutefois, force est de constater que nous avons peu d'études permettant de voir ce que les enseignants font en classe de français langue seconde (dorénavant FL2) pour attirer l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques. Effectivement, à notre connaissance, aucun instrument de mesure n'a encore été élaboré pour permettre d'identifier le type d'intervention pédagogique et le contenu de l'intervention pédagogique portant sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2.

Dans le cadre de ce travail, nous avons donc créé et validé un instrument de mesure, soit une grille d'observation, permettant de mettre en lumière le type et le contenu des interventions pédagogiques portant sur les variations du langage en classe de FL2. En ce sens, pour ce travail, nous avons effectué une recherche méthodologique suivant deux objectifs : la création et la validation d'une grille d'observation permettant de mettre en lumière les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage. Afin d'atteindre nos deux objectifs, nous avons suivi les trois opérations de création et de validation de grille d'observation proposées par Quivy et Campenhoudt (1995) en plus d'étapes méthodologiques intermédiaires. L'ensemble de ces étapes nous a permis d'atteindre nos deux objectifs de création et de validation de grille.

Effectivement, nous avons d'abord créé notre grille d'observation en passant par différentes versions de grille. Puis, nous avons validé notre grille au moyen de tests et lors d'une collecte de données. Enfin, il nous a semblé intéressant de souligner les premiers résultats obtenus lors de notre collecte de données puisqu'ils témoignaient d'une certaine réalité en classe de FL2, celle-ci méritant certainement d'être approfondie par la suite au moyen de nouvelles données.

Mots clés : recherche méthodologique, grille d'observation, compétence sociolinguistique, intervention pédagogique en classe de langue seconde, variation diaphasique, sociolinguistique.

INTRODUCTION

Ce travail représente avant tout notre intérêt pour la didactique et pour la sociolinguistique. Alors que la didactique des langues demeure depuis toujours une de nos prédilections, notre goût pour la sociolinguistique est davantage survenu pendant l'été 2001 lorsque nous étions animatrice de jeunes adolescents de banlieue parisienne. Cette expérience a en effet suscité beaucoup d'interrogations quant aux questions des représentations sociales intimement liées au langage. En effet, à la suite de cette expérience, nous avons pris conscience de l'impact du langage dans notre société et des difficultés qui pouvaient en découler pour l'apprentissage et pour l'intégration des jeunes des cités. Notre parcours universitaire en France et au Canada nous a permis de réfléchir et d'appliquer ces questions relatives à la sociolinguistique au domaine de la didactique des L2. En effet, après avoir suivi des séminaires à Paris 10 Nanterre sur les variations du langage, nos cours à l'Université du Québec à Montréal nous ont permis quant à eux de poser les problèmes relatifs aux variations du langage au domaine de la didactique des L2. Même si les enjeux sont différents en langue maternelle et en L2, il n'en demeure pas moins que les jeunes des cités comme les apprenants d'une L2 sont confrontés aux impacts du langage et aux questions d'identité qui peuvent en découler. À cet effet, il nous a donc semblé intéressant de voir comment les variations du langage et plus particulièrement la variation diaphasique (en lien à la situation) étaient traitées dans les classes de FL2.

C'est au cours de notre travail d'assistante de recherche, dans le cadre du projet de Simard et Jean (2005), que nous avons pu concrètement voir comment intégrer notre goût pour les questions relatives aux variations du langage en didactique des L2 à leur recherche. En effet, la recherche de Simard et Jean (2005) consistait à dresser un portrait des interventions des enseignants sur la forme effectuée en classe de FL2 et d'anglais L2 (dorénavant AL2) du secondaire. Pour effectuer leur étude, les chercheuses ont conçu leur instrument de mesure, soit une grille d'observation permettant de mettre en lumière les interventions pédagogiques sur la forme. Leur grille d'observation était donc très précise quant au volet grammatical,

mais elle restait toutefois vague sur les interventions pédagogiques relatives au domaine de la sociolinguistique. Nous avons donc trouvé intéressant de préciser cet aspect de leur grille en décidant de créer et de valider notre propre grille d'observation avec son objet singulier : celui de mettre en lumière les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2.

Afin de réaliser nos deux objectifs, à savoir la création, mais aussi la validation de notre grille d'observation, nous avons effectué les trois opérations proposées par Quivy et Campenhoudt (1995) de création et de validation de grille d'observation. Nous avons ainsi créé trois versions de grille. La dernière version a constitué notre version définitive qui a été par la suite testée à plusieurs reprises.

Au terme de ce travail, nous espérons que notre grille d'observation sera utilisée pour dresser un portrait des interventions pédagogiques sur les variations du langage en classe de FL2. De plus, nous souhaitons que ces résultats permettent d'ouvrir le débat sur les interventions pédagogiques portant sur les variations du langage en classe de FL2.

La présente étude comprendra cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous exposerons la problématique ainsi que nos deux objectifs. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre théorique en trois parties dans lequel s'insère notre travail. Dans le troisième chapitre, soit la méthode, nous présenterons les opérations et les différentes étapes par lesquelles nous sommes passée pour atteindre nos deux objectifs de recherche. Dans le quatrième chapitre, nous exposerons notre grille d'observation en présentant les différentes entrées, catégories et sections choisies au fil des trois versions de notre grille d'observation. Nous expliciterons chacun des choix effectués et nous définirons chacun des termes adoptés. Puis, nous présenterons les données recueillies lors du deuxième test de la grille et de la collecte de données qui nous ont permis de valider notre grille d'observation. Enfin, dans le dernier chapitre, nous commencerons la discussion au regard de nos deux objectifs de recherche, la création et la validation de notre grille d'observation, puis nous présenterons les limites de

notre travail, enfin nous exposerons quelques perspectives de recherche à venir. Une conclusion, offrant une synthèse du travail effectué, sera présentée pour clore le tout.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En didactique des L2 et notamment depuis l'avènement de l'approche communicative, les variations du langage sont des paramètres qui ont été pris en compte pour définir (Canale et Swain, 1980; Moirand, 1982; Hymes, 1984) et évaluer la compétence de communication des apprenants (Canale et Swain, 1980, Germain, 1993, 2004). Par *variation du langage*, nous entendons la variation diaphasique, c'est-à-dire la variation qui est liée à la situation de communication (dorénavant la situation). En effet, alors que la variation diaphasique semble avoir, d'un point de vue didactique, une importance certaine (Labov, 1966; Birks, 2001; Parpette, 2001; Péronnet, 2002; Tarone et Swain, 1995; Lyster, 1994; Lyster et Rebuffot, 2002) pour les chercheurs (Lyster et Rebuffot, 2002; Rehner et Mougeon, 2003; Regan, 2003), pour les enseignants (Tarone et Swain, 1995) et les apprenants (Tarone et Swain, 1995), ce domaine d'étude en didactique des L2 reste peu étudié. Effectivement, McKay (2005), dans son article « Sociolinguistics and Second Language Learning », remarque que le domaine de la sociolinguistique qui touche aux questions de la variation en L2 reste un domaine d'étude laissé pour compte au profit des recherches en « langage et interaction » ou « langage et culture ».

Dans ce domaine d'étude appelé « langage et variation » (McKay, 2005), certaines recherches tirent les conclusions quant à la maîtrise de la variation sociolinguistique des apprenants de FL2 (par ex. Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002). Par ailleurs, d'autres recherches, comme celle de Lyster (1994), présentent les résultats obtenus d'interventions pédagogiques portant sur les variations du langage effectuées en classe de FL2. Nous définissons les *interventions pédagogiques* comme les différentes actions conscientes et volontaires qui ont pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique (Legendre, 2005). Deux types de résultat ressortent principalement

de ces études, d'une part que les apprenants avancés maîtrisent la variation sociolinguistique « [...] dans une mesure modeste [...] » (Mougeon, Nadasdi, Rehner, 2002, p.40); et d'autre part que les interventions pédagogiques portant sur les variations du langage ont un effet sur l'acquisition de la variation sociolinguistique, soit la compétence sociolinguistique (Lyster, 1994).

Ces résultats sont intéressants puisqu'ils légitiment plus encore l'intérêt de faire porter l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage. Cependant, force est de constater qu'aucune recherche ne présente à l'heure actuelle, de façon précise, le *type* d'intervention pédagogique et le *contenu* de ces interventions pédagogiques effectuées en classe de FL2. Par *type* d'intervention, nous entendons à la fois la modalité de l'intervention pédagogique et les techniques de mise en évidence de l'input ou exercices proposés. Par *contenu* de l'intervention pédagogique, nous entendons le tenant de la variation diaphasique, à savoir la situation, et les aboutissants de la variation diaphasique, soit sa signification sociale et sa matérialité linguistique (élément variable). Effectivement, même si on trouve quelques recherches qui présentent plusieurs types d'intervention pédagogique pouvant être effectuées en classe de FL2 (ex. Lyster, 1994), il est rare de trouver des recherches qui présentent le *contenu* d'une intervention pédagogique portant sur la variation diaphasique du langage.

En fait, la plupart du temps, les recherches sur les variations diaphasiques du langage se focalisent uniquement sur la matérialité de la variation, soit un seul élément variable. Ainsi, les recherches déterminent si l'élément variable ciblé est produit ou pas (ex. Regan, 2003), acquis ou pas (ex. Lyster, 1994; Lyster et Rebuffot, 2002), en classe de L2 ou pas (ex. Rehner et Mougeon, 2003; Regan, 2003). Mais en restreignant toujours l'observation d'un seul élément variable ciblé, ces recherches ne nous permettent pas d'identifier de façon précise l'ensemble des éléments variables qui sont traités en classe de FL2. De plus, ces recherches ne nous apportent pas non plus d'informations quant au contenu de l'intervention pédagogique effectuée par les enseignants en classe de FL2 sur les variations diaphasiques du langage.

Ainsi, compte tenu des recherches effectuées dans ce domaine, nous ne savons pas dans quelle mesure les enseignants font porter l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques en classe de FL2; et si tel est le cas, le type d'intervention pédagogique et son contenu. Pour ce faire, il s'agirait de créer un instrument de mesure permettant d'observer les interventions pédagogiques réalisées en classe de FL2.

En fait, même si on trouve des instruments de mesure, et plus particulièrement des grilles d'observation, comme le C.O.L.T. « Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme » (Fröhlich, Spada, Allen, 1984) le M.O.L.T. « Multidimensional Project Based Second Language Teaching » (Turnbull, 1999) ou encore la grille d'observation de Simard et Jean (2005), on ne trouve pas de grille d'observation permettant de mettre en lumière les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2. Effectivement, à notre connaissance, aucune grille d'observation n'a encore été élaborée et validée dans ce domaine d'étude à la croisée de la didactique des L2 et de la sociolinguistique. Il nous semble donc que la première étape menant à l'identification des interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques correspond à la création et la validation d'une grille d'observation permettant de mettre en lumière les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage.

Pour le présent travail, nous avons donc établi deux objectifs, la création et la validation d'une grille d'observation permettant de mettre en lumière à la fois le type d'intervention pédagogique et le contenu de l'intervention pédagogique portant sur les variations diaphasiques du langage.

Afin d'atteindre ces deux objectifs, nous présenterons en premier lieu les termes à la croisée des deux volets de notre grille d'observation, en définissant, entre autres, la compétence de communication et la compétence sociolinguistique. Ensuite, nous définirons les termes se rapportant au volet sociolinguistique de notre grille d'observation et en dernier lieu, nous définirons les termes se rapportant au volet didactique de notre grille. Une fois l'ensemble des termes clairement définis, nous passerons à l'explicitation de la méthode effectuée, celle de Quivy et Campenhoudt (1995) de création et de validation de grille d'observation.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent cadre théorique, nous présenterons les différents termes se rapportant au volet didactique et au volet sociolinguistique de notre grille d'observation. C'est dans le chapitre méthode que le lecteur trouvera les informations relatives aux opérations effectuées de création et de validation de grille retenues pour ce travail.

Les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage constituent l'objet d'étude de notre grille d'observation. De fait, le cadre théorique de notre mémoire visera à expliciter et légitimer les deux grandes parties de notre grille d'observation : le « type » d'intervention pédagogique faisant référence au volet didactique de notre grille d'observation et le « contenu » des interventions pédagogiques faisant référence au volet sociolinguistique de la grille.

Avant d'entrer dans le détail de ces deux grandes parties de notre grille d'observation, nous définirons dans un premier temps la compétence de communication (2.1) et plus particulièrement la compétence sociolinguistique (2.1.1), qui sont les termes à la croisée des deux volets de notre grille d'observation.

Dans un deuxième temps, nous présenterons le volet sociolinguistique de notre travail, en présentant les termes se référant au contenu d'une intervention pédagogique (2.2). Nous présenterons donc les divers types de variation (2.2.1), notamment la variation diaphasique du langage. Nous présenterons ensuite le tenant et les aboutissants de cette variation. Nous mettrons alors en lumière le tenant de cette variation, soit la situation (2.2.2). Puis, nous regarderons la matérialité et le sens (2.2.3) de la variation diaphasique qui sont les aboutissants de la variation diaphasique.

Dans un troisième temps, nous présenterons les termes relatifs au volet didactique de notre grille d'observation. À cet effet, nous étayerons les différents « types » d'intervention pédagogique (2.3) en présentant les diverses techniques de mise en évidence de l'input et les divers exercices (2.3.1) qui peuvent être utilisés, par l'enseignant, pour faire porter l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage.

Sans plus tarder, dans le prochain paragraphe, nous allons présenter la notion de compétence de communication, qui nous amènera vers l'approche communicative et la définition de la compétence sociolinguistique.

2.1 La compétence de communication

Kerbrat-Orecchioni (1990) rappelle que la notion de compétence de communication est apparue en Amérique du Nord, à partir des critiques émises par Hymes (1984) à l'encontre des notions de compétence linguistique telles qu'elles apparaissent dans le « couple » compétence/performance de la théorie générative-transformationnelle de Chomsky.

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances couvrent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue : phonologie, morphologie et syntaxe - dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole. Pour contre carrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui la conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales. (Cuq, 2003, p.49)

Pour illustrer la compétence telle que perçue par Chomsky, Kerbrat-Orecchioni (1990) rappelle l'image proposée par Hymes du : « [...] 'bébé Chomskyen', qui serait un 'monstre' voué à la mort rapide, car il serait capable de débiter des phrases grammaticales, mais incapable d'utiliser les règles génératives transformationnelles au bon moment, au bon endroit avec le bon interlocuteur [...] » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.51)

Germain (1993) résume la pensée de Hymes en stipulant :

Selon Hymes, pour communiquer entre eux, les membres d'une communauté linguistique doivent posséder à la fois un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des connaissances d'ordre grammatical, mais également des règles d'emploi de la langue selon la diversité des situations de communication. (Germain, 1993, p. 24)

Ainsi, la *compétence de communication* est définie telle que : « L'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.31)

Nous adoptons cette définition puisqu'elle met clairement en relief le mot « situation » qui est un terme important pour l'ensemble de notre travail. Nous reviendrons plus tard sur ce terme clé, *situation*, lorsque nous présenterons la variation diaphasique ou « situationnelle ».

Comme le souligne Cuq (2003), cette nouvelle conception de la compétence de communication a des répercussions en didactique des L2 avec notamment la naissance de l'approche communicative, qui marque un tournant dans les approches dans les années 1980 :

En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approche communicative ou notionnelle-fonctionnelle par exemple. (Cuq, 2003, p. 49)

Dans la prochaine partie, nous allons présenter plus en détail cette approche didactique appelée approche communicative.

2.1.1 L'approche communicative et la compétence sociolinguistique

Germain (1993), en retraçant les diverses représentations et fonctions de la langue à travers le temps, montre comment les diverses pratiques pédagogiques sont en étroit lien avec le temps et avec les divers courants de pensée. Il souligne ainsi le lien à faire entre les fonctions qu'on attribue à la langue et le type d'enseignement effectué en classe de L2. Il note ainsi une réelle évolution dans les types d'approche pédagogique qui révèlent une nouvelle vision de la langue et un nouveau type d'enseignement.

Cuq (2003) rappelle en effet que l'enseignement des L2 s'est souvent réduit à l'apprentissage des seuls aspects idiomatiques de la langue (Cuq, 2003) lorsque la langue n'était pas considérée comme un instrument de communication :

À une époque, il était clairement établi qu'on n'y faisait (dans le cours de langue) que la langue : de la prononciation au début, puis du vocabulaire et de la grammaire de manière systématique, éventuellement de la conversation, progressivement des textes et de la littérature; quant à la culture, on la limitait à quelques leçons de civilisation, d'histoire, de beaux-arts. (Defays et Deltour, 2003, p. 21)

C'est donc à partir des années 1970-1980, et notamment avec l'approche communicative, que parler une L2 n'est plus réduit à : « [...] comprendre, parler, lire et écrire des phrases, mais savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication. » (Widdowson, 1981, p.11). En ce sens, l'approche communicative est soulignée alors comme un tournant (Germain, 1993) dans la pratique pédagogique puisqu'elle ouvre cette nouvelle perspective de compétence de communication définie telle que : « L'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 31).

En fait, comme le met en évidence Germain (1993) dans son livre « Le point sur l'approche communicative », cette approche est centrée sur les aspects sociaux du langage puisqu'elle se caractérise par sa perspective sociolinguistique : « Quelque chose d'autre est nécessaire à la maîtrise de l'usage d'une langue et de nature plutôt sociale : par exemple, comprendre et produire des énoncés appropriés aux diverses situations sociales de communication. » (Germain, 1993, p. 28)

D'ailleurs, la notion de *compétence sociolinguistique* apparaît avec cette nouvelle approche pédagogique. En effet, les chercheurs en didactique des L2 (Canale et Swain, 1980 ; Moirand, 1982) cherchent dorénavant à définir la compétence « sociolinguistique » (Canale et Swain, 1980) ou encore « socioculturelle » (Moirand, 1982), « socio-pragmatique » (Leech et Thomas, 1983 dans Kasper, 2001; Cohen, 1996), ou « pragmatique-socioculturelle » (Germain et Netten, 2004) comme l'une des composantes toujours mentionnées de la compétence de communication.

Pour le présent travail, nous utiliserons le terme de *compétence sociolinguistique* au sens de Lyster (1996), à savoir : « Sociolinguistic competence is characterized by considerable variation in accordance with social context, so certain features are not necessary right or wrong, but rather more or less appropriate. » (Lyster, 1996, p.165)

En conclusion, nous voyons clairement que l'approche communicative a mis en évidence cette nouvelle conception de la langue, à savoir la langue comme outil de communication et

comme activité sociale. Aussi, avec cette nouvelle approche, ce qui est intéressant de noter est l'intérêt porté à la sociolinguistique et au développement de la compétence sociolinguistique.

Dans les prochains paragraphes, nous allons donc davantage présenter les termes relevant de la sociolinguistique présents dans notre grille d'observation. Nous commencerons par définir clairement ce que nous entendons par *sociolinguistique*, ce qui nous amènera tout naturellement à parler des différents types de variation et plus particulièrement, de *la variation diaphasique*, qui constitue le propos de notre grille d'observation. Une fois la variation diaphasique définie, nous présenterons plus en détail son facteur (ou « tenant ») et ses aboutissants : le fait linguistique (« matérialité ») et le fait social (« signification sociale »). Ces différents termes appartiennent tous au domaine de la sociolinguistique, mais ils représentent aussi ce sur quoi l'enseignant pourrait faire porter l'attention des apprenants lors d'intervention pédagogique. C'est pour cette raison que nous les expliciterons. Avant d'étayer l'ensemble de ces termes, nous commencerons tout de suite par définir clairement ce que nous entendons par *sociolinguistique*.

2.2 La sociolinguistique

Dans cette deuxième partie du cadre théorique, nous entrons véritablement dans le domaine de la sociolinguistique, par conséquent, les termes sont parfois spécialisés et ils méritent donc quelques explications. Néanmoins, nous n'entrerons pas dans le détail de chacun de ces termes étant donné que notre grille d'observation a pour but essentiel d'être utilisée pour la recherche en didactique des L2. Cependant, cette partie du cadre théorique nous a semblé nécessaire pour exposer au mieux ce que nous entendons derrière l'ensemble des termes présents dans la grille d'observation intitulée : « les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage ».

Nous définissons pour le présent travail *la sociolinguistique* telle que : « Sociolinguistics consider how social factors influence the choice of particular linguistic forms, considering, for instance how geographic region, social class, or gender, and ethnic linguistic

variation [...]» (Mckay, 2005). Cette définition de Mckay (2005) a l'avantage de mettre en évidence l'essence même de la sociolinguistique, à savoir la variation due à différents facteurs (ou « tenants »). Comme le soulignent Gadet (2003) ou Marquilló Larruy (2003) un type de facteur correspond à un type de variation. Nous présentons dans ce qui suit les différents types de variation.

2.2.1 Les types de variation

Actuellement, les linguistes (p. ex., Gadet, 2003) et didacticiens (p. ex., Marquilló Larruy, 2003) s'entendent pour distinguer cinq types de variation du langage : la variation diachronique, la variation diatopique, la variation diastratique, la variation diamésique et la variation diaphasique. Ces variations sont respectivement étroitement liées au temps, au lieu, à la dimension sociale, au canal et à la situation.

La variation diachronique correspond à la variation historique, liée au temps. Par exemple, l'écriture de « quareau » a évolué dans le temps en « carreau », c'est en ce sens une variation diachronique (Marquilló Larruy, 2003). *La variation diatopique* correspond à la variation géographique, se rapportant au lieu, par exemple « la tuque » au Québec se nomme le « bonnet » en France, c'est une variation diatopique (Marquilló Larruy, 2003, p. 46). De plus, ce type variation peut également se manifester au niveau phonétique. Par exemple, elle sera repérée par les Québécois qui sont en France et les Français qui sont au Québec à qui on ne manquera pas noter les différences d'ordre phonétique : « toi, tu es Français(e), tu as un accent » ou « toi tu as un accent, tu viens du Québec ? ». C'est précisément la variation diatopique qui est identifiée par les interlocuteurs dans ce type de cas. *La variation diastratique* correspond aux marques linguistiques corrélées aux facteurs sociaux « la fille que je sors avec » versus « la fille avec qui je sors » souligne une variation de type diastratique (Marquilló Larruy, 2003). La variation diastratique a souvent comme répercussion la mise en place d'un *sociolecte* soit « un ensemble de variations de type diastratique, c'est-à-dire liées à une identité socioculturelle à une position dans la stratification de la société (...) » (Cuq, 1996, p. 222-223). *La variation diamésique* correspond aux variations liées à l'oral et à l'écrit, par exemple « /fopaldir/ » versus « il ne

faut pas le dire » est un exemple de variation diamésique (Marquilló Larruy, 2003). Enfin, la *variation diaphasique* est la variation qui se rapporte à la situation. Par exemple, « mais que faites-vous Monsieur? » diffère de « mais qu'est-ce que tu fous? ». Dès à présent, nous définissons donc la *variation diaphasique*, telle que : « [...] l'étude de la capacité des locuteurs à moduler leur façon de parler en fonction des différents interlocuteurs et activités. » (Gadet, 2003, p.124).

Nous pouvons récapituler l'ensemble de ces variations par le tableau 2.1 proposé par Gadet (2003) qui synthétise les cinq types de variation.

Tableau 2.1 Type de variation du langage (Gadet, 2003)

Variation selon l'utilisateur	temps	changement	diachronique
	espace	géographique, régional, local, spatial	diatopique
	société, communauté	social	diastratique
Variation selon l'usage	styles, niveaux, registres	situationnel, stylistique, fonctionnel	diaphasique
	modal	oral/écrit	diamésique

Nous pouvons noter à travers ce tableau récapitulatif que Gadet (2003) classe les cinq types de variation en deux catégories, à savoir « la variation selon l'utilisateur » et « la variation selon l'usage » (p.15). Dans la catégorie « la variation selon l'utilisateur », Gadet (2003) y insère les variations de type diachronique, diatopique et diastratique (Gadet, 2003, p.15). En effet, ces trois variations ont comme point commun d'être imposées par le contexte dans lequel l'utilisateur apprend ou utilise le français. Ces variations « selon l'utilisateur » (Gadet, 2003) sont donc la conséquence du lieu, du temps et de la dimension sociale dans lesquels l'utilisateur a grandi et a appris le français. En ce sens, ces variations de type diachronique, diatopique et diastratique constituent en partie l'identité de l'utilisateur, une identité qui se forme en fonction du lieu de l'apprentissage de la langue française, par exemple : en France, à Montréal, à

Bamaco, etc. en fonction du temps dans lequel on parle le français : au Moyen Âge, en 2006 ou en 2020, mais aussi en fonction du milieu social dans lequel on apprend et parle le français. Ainsi, ces trois variations sont bien liées avant tout à l'usager de la langue française. Ces différences de lieu, de temps et de dimension sociale créent de la variation entre les usagers. Cette variation est d'ailleurs bien reconnue par les apprenants d'une L2 : « Lorsqu'ils se retrouvent en France, les étudiants ont une conscience plus ou moins diffuse de la variation : bien que capables de la repérer, ils ont du mal à l'explicitier. » (Marquilló Larruy, 2003, p.108). D'ailleurs, ces types de variation sont parfois soulignés en didactique des L2. Par exemple, Lyster (1994), lors d'une étude, a cherché à présenter, entre autres, ces trois types de variation à ses apprenants.

Cependant, pour la présente recherche, nous ne nous intéresserons pas aux variations selon « l'usager », mais à la variation diaphasique qui représente une des variations selon « l'usage » (Gadet, 2003), c'est-à-dire « [...] le répertoire d'un même locuteur dans différentes activités ou situations. ». Néanmoins, nous ne parlerons pas de la variation diamésique (qui constitue aussi une variation selon l'usage) pour davantage nous focaliser sur la variation diaphasique. Cette délimitation est nécessaire pour des raisons de faisabilité et aussi du fait que la variation diaphasique répond plus directement à ce que nous entendons par la définition choisie de *compétence sociolinguistique*.

En délimitant ainsi notre travail à la variation diaphasique, nous pouvons alors présenter plus dans le détail son tenant et ses aboutissants. Dans ce qui suit, nous présenterons donc le tenant de la variation diaphasique, c'est-à-dire la situation. Par la suite, nous présenterons les deux aboutissants identifiés pour ce type de variation.

2.2.2 Le tenant de la variation diaphasique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la variation diaphasique est liée à la situation. D'ailleurs, il est intéressant de noter que la variation diaphasique peut être appelée *variation situationnelle* (Marquilló Larruy, 2003), ce qui met clairement en lumière son facteur : la situation.

Selon les termes de Gadet (2003), ce type de variation diaphasique concerne chaque individu puisqu'elle est une variation intra-individuelle qui est déterminée par la situation. Gadet (2003) définit d'ailleurs la *variation diaphasique* comme « l'étude de la capacité des locuteurs à moduler leur façon de parler en fonction des différents interlocuteurs et activités » (p.124). Nous adoptons cette définition pour définir la variation diaphasique du fait qu'elle met clairement en lumière les deux composantes sous-entendues de la situation, à savoir les « interlocuteurs » et l'« activité ». Ces deux composantes sont intéressantes puisqu'elles reprennent les termes suggérés par Brown et Fraser (1979) de « participants » et de « site » pour déterminer ce qu'est une situation.

Afin d'expliquer le plus clairement possible ce que nous entendons par *situation*, nous reprenons les définitions proposées par Brown et Fraser (1979, cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.77) qui utilisent le « site » et les « participants » comme les deux composantes de la situation :

Le site c'est le cadre spatio-temporel : le cadre spatial peut être envisagé sous ses aspects purement physiques : quelles sont les caractéristiques du lieu où se déroule l'interaction-appartenance privé, magasin, restaurant, cabinet médical ; est-ce un lieu ouvert ou fermé, privé ou public, vaste ou resserré ; comment se présentent le décor et l'organisation proxémique de l'espace. À noter que la description du cadre peut se restreindre à l'espace délimité par le champ visuel des participants (cadre étroit), mais qu'on peut aussi l'étendre à des unités plus vastes. D'autre part, le cadre spatial doit aussi et surtout être envisagé sous l'angle de sa fonction sociale et institutionnelle (...) le site inclut également le but d'interaction [...] (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.77)

Pour Brown et Fraser (1979), le but est à inclure dans le site puisque comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (1990) : « Le but dans une certaine mesure est intégré au site, puisqu'à tout site est associée une finalité intrinsèque. » (p. 79).

Enfin, en ce qui concerne la deuxième composante de la situation, à savoir les « participants », nous reprenons la définition proposée par Brown et Fraser (1979), citée dans Kerbrat-Orecchioni (1990) :

Les participants peuvent être envisagés dans leurs caractéristiques individuelles biologiques et physiques (âge, sexe, appartenance ethnique, et autres propriétés de l'être et du paraître), sociales (profession, statut, etc.) et psychologiques (constantes et

passagères : caractère et humeur) ; ou dans leurs relations mutuelles- degré de connaissance, nature du lien social familial ou professionnel, avec ou sans hiérarchie) et affectif (sympathie ou antipathie, amitié, amour, et autres sentiments qui peuvent être ou non partagés). (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 81)

Ainsi, la variation diaphasique a pour principal facteur la situation qui peut elle-même être subdivisée en deux composantes, à savoir les « participants » et le « site » (Brown et Fraser, 1979) ou encore selon la terminologie de Gadet (2003) le « type d'activité » et les « protagonistes » (Gadet, 2003). Nous retiendrons pour le présent travail les termes de « participants » et « situation » qui sont les plus usités.

Après avoir présenté le tenant de la variation diaphasique en détaillant ce que nous entendions par situation, nous pouvons présenter les aboutissants de la variation diaphasique, soit sa matérialité et son sens social.

2.2.3 Les aboutissants de la variation diaphasique

Rappelons que pour le présent travail nous avons proposé deux aboutissants à la variation diaphasique, à savoir *sa matérialité* et *sa signification sociale*. Ces termes ont été choisis puisqu'ils reprenaient l'étymologie la plus basique du terme sociolinguistique, à savoir l'association d'un sens (socio) à une forme linguistique (linguistique). Dans la partie suivante, nous commencerons donc en étayant ce que nous entendons par matérialité de la variation avec ses éléments quantifiables et non quantifiables.

2.2.3.1 La matérialité de la variation diaphasique

Il est important de souligner, à l'instar de Gadet (2003) et d'autres sociolinguistes (Labov, 1966, entre autres), que nous ne considérons pas d'une manière générale les variations du langage comme un concept, mais bien comme une observation empirique. En effet, comme le rappellent Mougeon, Nadasdi et Rehner (2002) : « La variation sociolinguistique s'observe dans les différentes composantes de la langue. » (Mougeon, Nadasdi, Rehner, 2002, p.9)

Nous pensons en effet comme Gadet (2003) que la matérialité des variations du langage peut s'observer dans des éléments variables quantifiables et non quantifiables. De fait, nous considérons les variations du langage comme relevant de l'observation empirique :

La perception du diaphasique ne passe pas seulement par des éléments du système, du phonique au lexical, mais met aussi en jeu deux autres aspects. Le premier demeure dans le comptable ; il concerne des éléments discursifs ou pragmatiques (...) Le deuxième aspect concerne la façon dont se combinent les phénomènes de différents ordres pour constituer du sens, jusque dans l'évaluation du plus ou du moins formel. (Gadet, 2003, p. 101)

Ainsi, la part quantifiable se note avant tout dans les éléments du système. Pour illustrer quelques traits quantifiables, nous nous référons à Valdman (2000) qui, à l'aide d'exemples, présente la variation au niveau des traits lexicaux, phonologiques et syntaxiques. Pour les traits lexicaux, Valdman (2000) note « qu'il suffit de regarder le dictionnaire qui présente les variations et montre que certains mots sont davantage familiers ». En ce qui concerne les traits phonologiques, il présente les exemples tels que la simplification des groupes consonnes du type occlusif : « l'aut' jour, quel chiff', ouv' la porte, une tabl' basse, etc. », l'intercalation d'e muet absent de l'orthographe : « un filmE marrant, ou oursE blanc », l'élision du l des pronoms « i' sait pas c' qu'i' dit, i'z ent' (ils entrent) », le remplacement des adjectifs démonstratifs singulier par c'te : « C'te match a été très dur, tu connais c't histoire ». Enfin, pour les traits grammaticaux, il présente l'absence du négatif ne, l'utilisation de on pour nous, les structures interrogatives, par exemple : « quand tu pars, vous allez où ? », l'effacement de est-ce que : « pourquoi que vous dites ça ? » (Valdman, 2000, p. 654).

Pour les traits quantifiables, à savoir les éléments pragmatiques et discursifs, nous nous en remettons à Gadet (2003) qui les présente dans la définition suivante :

Des éléments discursifs ou pragmatiques, comme les marques de familiarité/distance entre interlocuteurs, les marques pragmatiques, le tutoiement/vouvoiement (ou les stratégies d'évitement du choix), les termes d'adresse (ainsi Monsieur, Monsieur Dupond, Monsieur le Professeur, Jacques, Jacquot, papa, coco, chéri, docteur, camarade, (mon) général...ne s'adressent pas aux mêmes personnes, ou du moins pas dans les mêmes circonstances), les salutations, les modalités de prise de parole, les stratégies de politesse ou de préservations de face. (Gadet, 2003, p. 101)

Pour notre grille d'observation, nous avons fait le choix de supprimer un certain nombre d'éléments pragmatiques présentés par Gadet (2003) puisqu'ils sont difficilement représentables en classe de L2. Nous y reviendrons plus tard lors de la présentation de cette catégorie (4.3.1).

En ce qui a trait à la matérialité non quantifiable, on considère la combinaison des éléments du système (Gadet, 2003) ou encore les styles de langue (Marquilló Larruy, 2003) comme appartenant à la matérialité non quantifiable.

La variation diaphasique se matérialise donc dans les traits quantifiables et non quantifiables avec des éléments du système, des éléments pragmatiques ou la combinaison des éléments du système. Cette matérialité représente un des aboutissants de la variation diaphasique, le fait linguistique. La variation diaphasique connaît aussi un autre aboutissant, la signification sociale ou sens social, le fait social qui est intimement relié en sociolinguistique à la matérialité. En effet, comme le mentionne Gadet (2003), il y a « association d'un sens à toute différence de forme » (Gadet, 2003, p. 109).

Nous présenterons donc dans la prochaine partie ce que nous entendons précisément par *signification sociale* ou encore *sens social* de la variation diaphasique.

2.2.3.2 Le sens social de la variation diaphasique

Pour le présent travail, nous postulons qu'à toute différence de sens est associée une différence de forme :

Le postulat de synonymie concerne toutes les variétés, ce qui fait de sa mise en cause une question cruciale pour l'étude de la variation. Est-ce qu'il y a de la synonymie entre énoncés, ou bien est-ce que, en le disant autrement, on dit autre chose ? (...) une autre hypothèse associe un sens différent à toute différence de forme. (Gadet, 2003)

Effectivement, si nous prenons l'énoncé suivant : « Hostie que c'est bon ! » serait pris comme une insulte et mal à propos dans une situation formelle, alors que dans une situation informelle, avec des amis, ce même énoncé ne choquerait pas, voire serait perçu comme un compliment. Ainsi, cet énoncé pourrait être perçu comme négatif et choquant ou non

choquant selon la situation dans laquelle il a été émis. Au même titre que la matérialité, le sens social bouge et varie selon la situation. En ce sens, la matérialité et les conséquences sociales correspondent bien aux deux aboutissants de la variation diaphasique. Ils constituent aussi, pour le présent travail, ce sur quoi les enseignants pourraient attirer l'attention des apprenants.

Nous avons donc présenté dans cette deuxième partie de notre cadre théorique la variation diaphasique comparativement aux autres types de variation du langage, puis nous avons défini le tenant et les aboutissants de cette variation, qui correspondent, en fait, au contenu (éventuel) d'une intervention pédagogique portant sur les variations diaphasiques du langage.

Dans la prochaine partie, nous allons donc voir les interventions pédagogiques qui permettraient de favoriser l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage. Nous présenterons les diverses techniques de mise en évidence de l'input et quelques exercices qui peuvent être utilisées, par l'enseignant, pour faire porter l'attention des apprenants sur les variations du langage.

2.3 Les interventions pédagogiques

Rappelons que par *intervention pédagogique*, nous entendons : « les différentes actions conscientes et volontaires qui ont pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique » (Legendre, 2005). De plus, rappelons que notre grille d'observation n'a pas pour objet d'évaluer l'effet des interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques. De fait, nous nous en tiendrons à présenter les types d'intervention pédagogique qui permettent de faire porter l'attention des apprenants sur les variations du langage.

Lyster (1994), dans ses recherches sur le développement de la compétence de communication et plus particulièrement la compétence sociolinguistique des apprenants de FL2, utilise un grand nombre d'exercices pour faire porter l'attention des apprenants sur les variations du langage. Il utilise notamment des exercices d'observation, de comparaison, des jeux de rôles, aussi des exercices structuraux, des activités d'écriture, ce qu'il décrit dans ses différentes

recherches. De plus, il est intéressant de noter que ce dernier, dans sa recherche de 1994, utilise un grand nombre d'exercices ciblant un type de savoir, la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale ou la production écrite. Nous pouvons noter que les exercices proposés sont à effectuer de façon individuelle, collective ou en petits groupes. Il varie ainsi les modalités considérées comme complémentaires. De cette façon, Lyster (1994) développe et met en pratique les différentes pratiques pédagogiques permettant de faire porter l'attention des apprenants sur les divers types de variation du langage. Simard et Wong dans leur article de 2004 présentent aussi des interventions pédagogiques complémentaires avec des techniques de mise en évidence de l'input qui pourraient permettre de faire porter l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage. Nous les présentons donc dans ce qui suit.

2.3.1 Les techniques de mise en évidence de l'input

Simard et Wong (2004) proposent dans leur article « Language Awareness and its multiple possibilities for the L2 classroom » un grand nombre de techniques de mise en évidence de l'input permettant de faire porter l'attention des apprenants sur le langage. Ainsi, les chercheuses présentent d'abord le programme de Hawkins, puis la réflexion métalinguistique et enfin *l'Input Enhancement*:

[...] these sources share the idea that awareness of language can promote L2 development and in some cases, can also foster social integration and linguistic tolerance. Research findings show that overall, language awareness does help language learners develop a deeper appreciation to different languages. Additionally, the research on metalinguistic reflection and input enhancement support that drawing learners' attention to form can lead to better L2 development [...] (Simard et Wong, 2004, p. 100)

Ainsi, les chercheuses commencent leur article en exposant les différents livres d'Hawkins qui présentent un grand nombre de techniques permettant de faire porter l'attention des apprenants sur les variations du langage.

In short, the activities proposed by Hawkins aim at raising students awareness of general aspects of language. It is hoped that by working through these activities, learners will develop general tools for analyzing any language [...] (Simard et Wong, 2004, p.100)

Nous retenons ici trois des livres proposés par ce dernier, *Language varieties and change*, *Spoken and written language* et *Using language*. *Using language* nous paraît très intéressant puisqu'il se veut de même nature que notre grille d'observation, à savoir « Deals with themes such as a day in the life as a language user, who are you speaking to? Who are you writing for, what is it about? Good or bad language, playing with language, and using language tools ».

Ensuite, Simard et Wong (2004) présentent très clairement la *réflexion métalinguistique* comme un moyen de faire porter l'attention sur le langage. Celle-ci est définie telle que « acts of reflexion about language that are under conscious control including the learner's intentional planning of her/his linguistics processing ». Trois raisons principales sont notées pour expliquer l'intérêt de faire de la réflexion métalinguistique aux adultes comme aux enfants : « A general dissatisfaction with communicative language teaching, the possible social role that metalinguistic reflexion could play to foster linguistic tolerance and the potential positive impact of metalinguistic on L2 development. » (Simard et Wong, 2004, p. 98) Aussi la réflexion métalinguistique est présentée à la fois comme permettant de jouer un rôle social et aussi comme permettant l'acquisition de la L2 (Simard et Wong, 2004).

Enfin, pour compléter les différentes techniques permettant de faire porter l'attention des apprenants sur le langage en classe de langue, Simard et Wong (2004) présentent l'*input enhancement* de la façon suivante: « Many techniques of input enhancement have been developed to draw learners' attention to form. These include explicit grammar instruction, typographically altering the appearance of target grammatical forms to increase their perceptual salience. » (Simard et Wong, 2004, p.100).

Elles exposent ensuite plus en détail ces différentes techniques, telles que *textual enhancement*, *input flood*, *processing instruction* (Van Patten), *corrective feedback*, *grammatical consciousness-raising tasks* (Fotos et Ellis, 1991) et le *garden path*, qui sont des techniques de mise en évidence de l'input et qui permettent de faire porter l'attention des apprenants sur le langage. Au chapitre 4.1.2, nous présenterons et nous définirons l'ensemble

des différentes techniques de mise en évidence de l'input et des exercices présents dans notre grille d'observation.

En conclusion, nous avons défini dans ce cadre théorique les différents termes se rapportant au volet didactique et au volet sociolinguistique de notre grille d'observation. Nous avons en effet divisé notre cadre théorique en trois parties. La première partie nous a permis de définir les termes relatifs à la compétence de communication et la compétence sociolinguistique. La deuxième partie de notre cadre théorique a permis de définir l'ensemble des termes se rapportant au volet sociolinguistique de notre grille d'observation. Enfin, la troisième partie du cadre théorique nous a permis de présenter différentes interventions pédagogiques pouvant être utilisées par les enseignants en classe de L2. En ce sens, le cadre théorique constitue la base terminologique des termes relatifs à l'objet de notre grille d'observation : les interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques du langage. Toutefois, pour atteindre nos deux objectifs nous avons procédé aux trois opérations proposées par Quivy et Campenhoudt (1995). Dans le chapitre suivant, nous présenterons donc les différentes opérations et étapes effectuées.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Dans ce chapitre nous présenterons les différentes étapes effectuées pour atteindre nos deux objectifs de recherche, à savoir la création et la validation de notre grille d'observation. Dans la première section, nous soumettrons le devis d'expérience (3.1). Ensuite, nous décrirons les participants (3.2). Dans la troisième section, nous exposerons dans le détail la procédure effectuée pour créer et pour valider notre grille d'observation (3.3).

3.1 Devis d'expérience

Afin d'atteindre nos deux objectifs de départ de création et de validation de grille d'observation, nous avons mené une *recherche méthodologique*. Par *recherche méthodologique*, nous entendons une « démarche consistant à établir la validité et la fidélité d'instruments de mesure ou d'observation. » (Legendre, 2005, p.1153). Étant donné que notre travail est avant tout une recherche méthodologique, nous ne serons pas en mesure de dresser un portrait des interventions pédagogiques portant sur les variations du langage.

3.2 Participants

Afin de créer et valider notre grille d'observation, nous avons eu recours à des enregistrements de séquence d'enseignement effectués auprès de deux enseignantes de FL2. Les deux enseignantes provenaient de deux écoles anglophones différentes des environs de l'île de Montréal. Elles enseignaient dans des classes de cinquième secondaire et de deuxième secondaire dans des programmes régulier et enrichi. Le niveau scolaire est un facteur important, car comme le mentionne Cuq (1996), il influencerait les interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques.

Afin d'obtenir des données plus détaillées sur les enseignantes et leurs apprenants, nous avons fait passer un questionnaire sociodémographique à nos participantes. La première

enseignante possède le français comme langue maternelle. Elle détient un diplôme d'enseignement des L2 et continue sa formation en didactique des langues pour l'obtention d'une maîtrise en linguistique. C'est aussi une jeune enseignante et elle en est à son premier contrat à temps plein. Elle enseigne le FL2 dans deux classes de cinquième secondaire (programme régulier) et les élèves sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

La deuxième enseignante possède également le français comme langue maternelle. Bien qu'elle enseigne le français L2 depuis huit ans, elle ne détient pas de diplôme d'enseignement dans cette matière. Néanmoins, l'enseignante complète une maîtrise en linguistique. Depuis cinq ans, l'enseignante travaille dans le même établissement avec des élèves d'un milieu socio-économique défavorisé. Elle enseigne à deux groupes différents de deuxième secondaire enrichis où les cours de français et d'histoire sont effectués en français, soit dans la L2 des élèves. En ce sens, la langue est à la fois l'objet d'étude, le moyen de communication et aussi le moyen d'enseignement (Germain, 2006, p.448). L'enseignante base aussi son enseignement sur des projets pédagogiques. Par exemple, lors de nos visites, les apprenants fabriquaient un objet futuriste.

Dans la partie suivante de notre travail, nous allons préciser la procédure effectuée pour atteindre nos deux objectifs.

3.3 Procédure : trois opérations

D'entrée de jeu, il est important de noter que nous nous sommes inspirée de la recherche de Simard et Jean (2005) pour créer et valider notre propre grille d'observation avec son objet d'étude singulier : les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage.

Aussi, pour « établir la validité et la fidélité » (Legendre, 2005, p.1153) de notre instrument de mesure, nous avons suivi la procédure en trois opérations de Quivy et Campenhoudt (1995). Soulignons que nous avons eu recours à des travaux portant sur la méthode de recherche puisque les articles présentant les grilles d'observation précédemment mentionnés (cf.

C.O.L.T., M.O.L.T.) n'étaient pas la méthode effectuée pour créer et valider leur instrument de mesure. Ainsi, la première opération proposée par Quivy et Campenhoudt (1995) consiste en la conception de l'instrument de mesure que nous nommerons tout au long de ce travail « création ». La deuxième opération repose sur le test de l'instrument d'observation, ce que nous nommerons dorénavant « validation par le test ». Enfin, la collecte de données constitue la troisième opération, ce que nous présenterons comme la « validation par la collecte de données ».

Précisons que la première opération a pu se réaliser grâce au premier enregistrement effectué dans la classe de la première enseignante. Pour la deuxième opération, nous avons utilisé les mêmes données recueillies du premier enregistrement, mais nous les avons soumis à deux codeurs. Enfin pour la troisième opération, nous avons utilisé les données recueillies dans les classes de la deuxième enseignante, soit plus de 8 cours différents.

Au fil de la première opération, notre grille d'observation a beaucoup évolué. Effectivement, nous avons effectué plusieurs étapes méthodologiques, à savoir l'observation, la transcription et la catégorisation des verbatims qui nous ont permis de concevoir au mieux notre grille. Ces diverses étapes méthodologiques nous ont conduite à ajuster la dernière version de notre grille d'observation qui a été testée lors de la deuxième et troisième opération.

Nous présenterons donc dans la section suivante les différentes étapes méthodologiques effectuées pour la première opération.

3.3.1 Première opération : création de l'instrument d'observation

Avant toute chose, il est important de noter que notre grille d'observation n'est ni une grille d'analyse de contenu, ni une grille d'évaluation (Cuq, 2003). En effet, notre grille est avant tout une *grille d'observation de classe*, c'est-à-dire une grille d'observation où se trouve « des tableaux comprenant les différentes entrées sur lesquelles l'observation désire se pencher. » (Cuq, 2003, p. 120).

Quivy et Campenhoudt (1995) soulignent que : « La première opération de la phase d'observation consiste donc à concevoir un instrument capable de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les hypothèses [...] » (Quivy et Campenhoudt, 1995, p. 164-165)

Afin d'atteindre notre premier objectif, nous avons effectué trois étapes méthodologiques, à savoir l'observation, la transcription et la catégorisation des verbatims. Au fil de ces trois étapes méthodologiques, il faut le souligner, nous avons effectué un grand nombre de changements qui nous ont conduite à l'élaboration de trois versions de grille. Effectivement, ces trois étapes méthodologiques nous ont permis de déterminer, d'éliminer, de clarifier, de catégoriser, d'ajuster et de définir les différentes entrées, catégories et sections de la troisième version qui constitue la dernière version testée et validée.

Nous détaillerons donc les différents aspects et démarches de ces trois étapes méthodologiques en présentant d'abord l'observation et l'ensemble de la démarche (3.3.1.1). Puis, nous exposerons la transcription (3.3.1.2) qui constitue la deuxième étape méthodologique effectuée pour la conception de la grille d'observation. Enfin, nous décrivons la démarche de la catégorisation des verbatims du premier enregistrement (3.3.1.3). Une fois l'ensemble des trois étapes méthodologiques explicitées, nous présenterons alors la deuxième opération, à savoir le test de l'instrument d'observation (3.3.2)

3.3.1.1 Première étape méthodologique : observation participante

Pour cette première opération, Quivy et Campenhoudt (1995) utilisent le terme *observation*. Cependant, pour le présent travail, nous préférons utiliser le terme *observation participante* qui correspond précisément à la première étape méthodologique effectuée, à savoir : « L'observation participante ou point de départ de la recherche permet avec le temps, la réflexion et des lectures scientifiques parallèles, de constituer un corpus sur lequel le chercheur s'appuie pour ses démonstrations. » (Cuq, 2003, p.181).

Dans le cadre de cette première observation participante, nous avons donc eu le rôle d'observateur ratifié ou encore appelé *bystander*, c'est-à-dire des observateurs qui sont :

« Les témoins ou les spectateurs d'échanges et qu'ils doivent feindre de se désintéresser de ce qui se passe au sein du groupe [...] » Goffman (1987, cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.86). En effet, même si nous avons prévenu l'enseignante de notre présence, nous avons adopté la discrétion en nous mettant au fond de la classe avec le matériel nécessaire de sorte de ne pas nous faire remarquer.

3.3.1.2 Matériel de l'observation participante

Pour cette première observation participante, nous avons à notre disposition une caméra et deux micros indépendants de la caméra. Il s'agissait de notre premier test de caméra de type DVD, de fait nous nous sommes aperçue par la suite que le son et les couleurs n'étaient pas toujours de très bonne qualité.

Le premier micro était porté par l'enseignante, alors que le deuxième restait posé dans la salle de classe tout au long de l'observation participante. Les micros étaient suffisamment puissants pour capter les interventions pédagogiques lorsque l'enseignante s'adressait directement à l'ensemble de la classe. Néanmoins, lorsque l'enseignante intervenait en petits groupes, le micro classe enregistrait davantage le brouhaha des élèves que les interventions de l'enseignante. Malgré tout, nous avons obtenu de nombreuses données qui ont pu être traitées.

Pour ce premier enregistrement, nous avons donc disposé d'un matériel performant et complémentaire puisqu'il mélangeait à la fois l'image et le son, soit des informations verbales et non verbales. La caméra constituait en ce sens un atout évident d'autant plus, comme le souligne Mehan (1982), qu'elle était vite oubliée par les élèves filmés (Berrier, 2004).

3.3.1.3 Démarche de l'observation participante

L'ensemble de la démarche pour faire notre première observation participante était celle qui avait été mise en place au départ pour l'étude de Simard et Jean (2005). Étant donné que nous avons travaillé comme assistante de recherche pour leur projet, nous sommes à même de

présenter de façon claire les différentes démarches nous ayant permis de filmer les différentes classes de secondaire.

La première observation participante dans la classe de la première enseignante était d'autant intéressante qu'elle contribuait en fait à la mise à l'essai du matériel pour l'étude de Simard et Jean (2005) et le commencement de la création de notre grille d'observation.

Afin de faire cette première observation, nous avons dû effectuer un certain nombre de démarches. D'abord, nous avons commencé par contacter les divers collèges où se trouvaient les participants ciblés. Une fois l'accord donné par l'établissement anglophone et l'enseignante de FL2, nous avons envoyé les formulaires de consentement à faire remplir aux parents des mineurs et à l'enseignante. Les formulaires signés, nous nous sommes rendue dans l'établissement et avons pu alors commencer les observations dans la classe de la première enseignante en FL2.

Ainsi, nous avons pu filmer un cours donné par la première enseignante (d'une durée de 60 minutes) qui portait sur les variations du langage. Par conséquent, les interventions de l'enseignante étaient nombreuses et méritaient, une fois transférées sur l'ordinateur, d'être visionnées et décortiquées afin d'en extraire les futures parties de notre grille d'observation.

La première étape méthodologique, à savoir l'observation participante, correspondait donc au point de départ de la création de la grille d'observation, car comme le rappellent Quivy et Campenhoudt (1995), la première opération est de : « concevoir un instrument capable de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les hypothèses » (Quivy et Campenhoudt, 1995, p. 164-165).

Cette première étape méthodologique nous a donc permis de créer une première version de notre grille d'observation, toutefois cette version ne nous semblait pas suffisamment précise. Nous avons donc effectué une nouvelle étape méthodologique, la transcription des données recueillies, pour ajuster au mieux cette première version. Dans la partie suivante, nous allons

présenter distinctement la démarche effectuée pour cette deuxième étape méthodologique de création de grille.

3.3.1.4 Deuxième étape méthodologique : transcription

Notons que pour la transcription, comme pour la catégorisation des verbatims, nous avons parfois utilisé le terme « intervention » (ou intervention de l'enseignante) qui se délimite au début et à la fin de la prise de parole de l'enseignante. Ainsi dès lors que l'enseignante prenait la parole après avoir été interrompue par une intervention d'un apprenant, nous notions deux interventions de l'enseignante, à savoir une intervention avant et après la prise de parole de l'apprenant. Par conséquent, un type d'intervention pédagogique comme définie par Legendre (2005) peut correspondre en réalité à plusieurs interventions de l'enseignante. Ainsi, par exemple, seule l'intervention 7 de l'enseignante correspond à un seul type d'intervention pédagogique (voir APPENDICE C).

La transcription a donc constitué la deuxième étape méthodologique de la création de la grille d'observation. Cette étape méthodologique nous a semblé nécessaire et complémentaire à la première étape méthodologique. En effet, alors que l'observation en classe donnait une vue panoramique et holistique des interventions sur les variations ciblées, la transcription des données nous a permis de mettre davantage en lumière les détails des interventions effectuées dans le cours de la première enseignante filmée. Ceci nous a en effet permis de mieux concevoir les catégories et les différentes sections de notre grille d'observation.

Cette étape méthodologique consistait donc à écouter et à transcrire tout particulièrement les interventions de l'enseignante portant sur les variations diaphasiques du langage. Nous avons eu quelques difficultés à retranscrire l'ensemble des interventions dans les moindres détails puisque la qualité du son n'était pas toujours parfaite. Néanmoins, nous avons pu tout de même transcrire un grand nombre de données (voir appendice B) du premier enregistrement.

Pour transcrire les données, nous commençons toujours par visionner plusieurs fois les passages où se trouvaient des interventions sur les variations diaphasiques du langage. Nous

n'avons transcrit que les passages dans lesquels l'enseignante faisait porter l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage. En ce sens, les transcriptions se concentraient davantage sur les interventions de l'enseignante puisque les interventions des élèves ne correspondaient pas à notre objet d'étude. Cependant, quand nous le pouvions, nous transcrivions les interventions des élèves afin de mieux situer l'intervention de l'enseignante. Aussi, nous n'avons pas mis de majuscule en début de phrase de notre transcription puisque ce n'était pas un texte, mais une transcription de l'oral. De la même façon, nous n'avons ni inscrit les prénoms ni les noms de famille des intervenants lorsqu'ils étaient nommés afin de respecter le code déontologique. Pour l'explicitation de l'ensemble des détails de notre transcription, nous avons créé une légende (voir appendice A).

De plus, notre transcription s'est davantage portée sur le contenu de l'intervention des enseignantes, mais ne prenait pas en compte tout ce qui a trait aux pauses, à la respiration, aux interruptions, à la prononciation de l'enseignante lors de ses interventions. Ceci, ne constituait pas d'intérêt pour la création de notre grille d'observation. Enfin, nous avons numéroté (de 1 à 88) les interventions de la première enseignante. Cela nous a ainsi permis de décortiquer les verbatims et les catégoriser par la suite.

Cette deuxième étape méthodologique, la transcription des données, nous a permis de défricher l'ensemble des données recueillies lors du premier enregistrement. Grâce à cette deuxième étape méthodologique, nous avons pu mettre en place une deuxième version de grille qui sera présentée dans le chapitre suivant (4.1.1). Toutefois, cette deuxième version ne nous semblait toujours pas suffisamment précise, ce pourquoi nous avons effectué une troisième étape méthodologique, la catégorisation des verbatims.

Dans la partie suivante de notre texte, nous allons présenter clairement cette troisième étape méthodologique qui nous a permis de créer la troisième et dernière version de notre grille d'observation.

3.3.1.5 Troisième étape méthodologique: catégorisation des verbatims

Les deux premières étapes méthodologiques, à savoir l'observation et la transcription des verbatims, nous ont permis de mieux voir l'ensemble des interventions de la première enseignante observée. La troisième étape méthodologique, à savoir la catégorisation des verbatims, de par son aspect très minutieux, nous a permis quant à elle de clairement préciser les différentes sections et les diverses catégories de la grille d'observation.

La catégorisation des verbatims s'est effectuée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons dégrossi l'ensemble des interventions de l'enseignante en choisissant trois types de typographie. Cette première catégorisation nous a permis de départager, d'une part le « type d'intervention pédagogique » de l'enseignante, d'autre part les « éléments variables ciblés » et enfin les « raisons données » par l'enseignante pour expliquer les variations diaphasiques du langage (voir appendice B). À partir de ces quatre grandes parties, nous avons alors effectué une deuxième catégorisation des verbatims bien plus minutieuse (voir appendice C). Nous avons en effet segmenté en fonction des quatre grandes parties choisies (le type d'intervention, la forme de la variation, le facteur de la variation et le sens social de la variation) les 88 interventions de l'enseignante lors du premier enregistrement. Sur l'ensemble des 88 interventions, nous avons parfois exclu certaines d'entre elles dès lors qu'elles n'avaient aucun rapport avec l'objet d'étude de notre grille d'observation. Par exemple : « Intervention n°11 : (...) /j'ai rencontré un gars qui (...) il étudié à l'université/ c'était pas une gars qui (geste=fou)/ " » a été par exemple mise de côté dans la catégorisation des verbatims de l'enseignante. En fait, cette deuxième catégorisation des verbatims nous a permis de mettre en place de façon plus précise les principales parties, catégories, sections et sous-sections de notre grille d'observation. Cette deuxième catégorisation des verbatims nous a réellement permis de constituer une troisième version de grille qui nous semblait satisfaisante à plusieurs égards; nous détaillerons l'ensemble de cette version dans le chapitre suivant : création de la grille d'observation (4.1).

Ainsi, nous avons pu passer à la deuxième opération et troisième opération, à savoir la validation par le test et la validation par la collecte de données afin d'atteindre notre

deuxième objectif : la validation de notre instrument de mesure. Dans la prochaine partie de notre texte, nous présenterons les étapes effectuées pour la validation par le test, soit la deuxième opération.

3.3.2 Deuxième opération : validation par le test

La validation par le test se caractérise avant tout par la mise à l'essai (test 1 et test 2) de notre grille auprès de deux codeurs A et B (en plus de l'expert) des données recueillies du premier enregistrement (première enseignante). Notons que nous nous dénommons dans le cadre de ce travail « l'expert ».

Les deux codeurs étaient deux étudiants à la maîtrise de linguistique et didactique des L2. Ils étaient également tous les deux rattachés au projet de recherche de Simard et Jean (2005), par conséquent ils étaient familiarisés avec le codage d'une grille d'observation qui représentait une des tâches importantes de la recherche de Simard et Jean (2005). Leur familiarité pour la codification représentait en ce sens un atout important pour leur faire tester notre grille d'observation.

Le test de la grille s'est déroulé en deux temps, avec la mise en place de deux tests. Le premier test (test 1) s'est effectué uniquement auprès du codeur A, de nationalité américaine et possédant l'anglais comme langue maternelle. Le deuxième test (test 2) a été effectué auprès du codeur B, puis du codeur A. Le codeur B était de nationalité québécoise et possédait le français comme langue maternelle. En fait, c'est réellement au cours du test 2 que nous avons pu procéder ensuite à un accord inter juge et à l'analyse des premières données recueillies du premier enregistrement (de la première enseignante).

Dans les parties suivantes, nous présenterons les étapes effectuées pour le test 1 (3.2.2.1), puis pour le test 2 (3.2.2.2).

3.3.2.1 Test 1

Nous avons commencé le test 1 avec le codeur A en lui expliquant l'ensemble de la grille et de sa légende. Ensuite, nous lui avons remis la grille d'observation, la légende de la grille d'observation, l'enregistrement du cours de la première enseignante et une copie de la transcription effectuée. La transcription était perçue ici comme un outil lui permettant, en cas de doute, de clairement discriminer l'ensemble des interventions effectuées par l'enseignante qui étaient parfois peu audibles. Néanmoins, ce premier test a très vite été écourté, car plusieurs difficultés, que nous expliciterons dans le chapitre suivant (4.2.1.1), sont survenues lors de ce premier test. Nous avons donc réglé les problèmes rencontrés par le codeur A et nous avons effectué un deuxième test qui s'est déroulé en deux temps. Dans la partie suivante, nous présenterons l'ensemble de la démarche réalisée pour le test 2.

3.3.2.2 Test 2

Nous avons effectué le test 2 en deux temps. Le premier temps correspond à la codification exécutée par le codeur B et le deuxième temps correspond à la deuxième codification (du même enregistrement) par le codeur A. De la même façon que pour le codeur A, nous avons pris un temps d'entraînement avec le codeur B pour s'assurer de la bonne utilisation et la bonne compréhension de la grille d'observation et de sa légende. Après les quelques questions posées par le codeur B, nous avons pu lui laisser la grille d'observation avec l'enregistrement vidéo de la première enseignante à coder. Pour le codeur B, il n'a pas été nécessaire de lui laisser la transcription des données du fait qu'il était déjà familiarisé avec le cours. Le codeur B a ainsi pu coder les interventions pédagogiques via les enregistrements audio et il nous a remis la grille d'observation remplie.

Nous avons alors convenu avec le codeur B d'une nouvelle date pour faire le point sur l'ensemble des remarques et des problèmes que le codeur aurait pu rencontrer. Le codeur B n'avait pas rencontré de difficulté majeure. Par conséquent, nous avons convenu d'une date pour effectuer un accord inter juge avec le codeur A à qui nous avons demandé de codifier à nouveau les données du premier enregistrement.

Nous avons donc fait tester à nouveau la grille (avec les mêmes données du premier enregistrement) auprès du codeur A afin de voir si les modifications apportées lui permettaient à lui aussi de compléter la grille d'observation. Nous n'avons évidemment pas eu besoin d'effectuer une période d'entraînement du fait que le codeur était familiarisé avec la grille d'observation (lors du test 1). Pour ce deuxième test, le codeur A n'a pas rencontré de difficulté majeure et a pu coder l'ensemble du premier enregistrement à l'aide de la grille d'observation.

Nous avons ainsi récupéré les deux grilles remplies des codeurs A et B, après quoi nous avons pu procéder à un accord inter juge et à l'analyse des données.

3.3.2.3 Accord inter juge

Une fois les deux grilles d'observation remplies par les deux codeurs, nous avons effectué à trois, l'expert et les deux codeurs, un accord inter juge nous permettant de nous assurer de la codification de l'ensemble des données. Une fois la codification effectuée, nous avons procédé à l'analyse des données.

3.3.2.4 Analyse des données

L'ensemble des données recueillies lors du premier enregistrement a été compilé dans un tableau EXCEL.

Comme nous pourrions le montrer dans le chapitre suivant (4.2.1.2), cette première analyse des données (test 2) nous a avant tout permis d'illustrer les différentes parties et sections de notre grille d'observation

En conclusion, pour cette deuxième opération, à savoir la validation par le test de la grille d'observation, nous avons pris le temps de présenter la légende et la grille aux deux codeurs individuellement. Nous leur avons ainsi expliqué l'ensemble des termes de la légende et de la grille d'observation en nous assurant de la compréhension de chacun d'entre eux. Nous avons ensuite relevé au travers des questions certaines imprécisions (que nous allons présenter dans

la partie 4.2.1.1). Ensuite, nous avons procédé à un accord inter juge nous permettant de nous assurer de la codification des données. Enfin, nous avons effectué l'analyse des données recueillies du premier enregistrement. Les deux tests, l'accord inter juge et l'analyse des premières données nous ont permis d'effectuer une première validation par le test nous permettant de passer à la troisième opération proposée par Quivy et Campenhoudt (1995), la collecte de données.

3.3.3 Troisième opération : validation par la collecte de données

La validation par la collecte de données se caractérise en fait par les données recueillies dans les classes de la deuxième enseignante (voir corpus Simard et Jean (2005)), soit plus de dix heures d'enregistrement puisque comme le soulignent Quivy et Campenhoudt (1995) cette opération consiste : « à recueillir ou rassembler concrètement les informations prescrites auprès des personnes ou unités d'observation retenues dans l'échantillon ». (Quivy et Campenhoudt, 1995, p.185)

Pour commencer la troisième opération, nous avons recueilli nos données au moyen de l'observation de la deuxième enseignante. Ensuite, nous avons codifié l'ensemble des données recueillies dans les cours observés. Enfin, pour clore cette dernière opération nous avons procédé à un accord inter juge et à l'analyse des données. Nous présenterons dans ce qui suit les conditions d'observation de la collecte de données.

3.3.3.1 Observation

L'observation pour la collecte de données, soit l'observation de la deuxième enseignante, s'est effectuée avec le même matériel et selon la même démarche que pour la première observation participante dans la classe de la première enseignante. C'est-à-dire que nous étions des observateurs ratifiés ou encore appelé *bystanders*. En effet, les apprenants étaient au courant de notre présence, mais nous avons adopté la discrétion en nous mettant au fond de la classe avec le matériel nécessaire de sorte de ne pas nous faire remarquer.

Le matériel était similaire à la première fois. C'est-à-dire que nous disposions d'une caméra DVD et de deux micros pour faire notre collecte de données. Cependant, à ce moment-là de l'année, nous maîtrisions alors parfaitement l'ensemble du matériel.

Afin de pouvoir entrer dans les classes de la deuxième enseignante, nous avons effectué les mêmes démarches administratives que la première fois. Nous avons fait signer les formulaires de consentement aux parents des apprenants et à l'enseignante après avoir eu l'accord de la commission scolaire et du directeur de l'établissement. Il est certain que le fait d'avoir pu profiter du matériel et des démarches effectuées au départ pour l'étude de Simard et Jean (2005) nous a permis d'obtenir plus facilement des données de très bonne qualité (son, couleur, etc.).

Nous avons donc filmé plus de dix heures de cours dans les deux classes de la deuxième enseignante. Puisqu'il y avait deux classes différentes, cela impliquait parfois une redondance dans le contenu de certains cours.

Pour le premier cours, les élèves devaient compléter un texte à trous. Le deuxième cours s'est déroulé dans une salle d'ordinateur; les apprenants devaient faire des recherches bibliographiques. Le troisième cours était consacré à des questions en histoire. Le quatrième et le cinquième cours étaient identiques et ils avaient pour but la création d'un livre d'instruction. Le sixième cours était réservé à l'apprentissage « pour poser une question ». Enfin, le septième et le huitième cours étaient réservés à la construction d'un objet futuriste. Nous avons donc observé pour notre collecte de données 8 cours, ce qui correspond à plus de 600 minutes d'observation, soit plus de 10 heures d'enregistrement. Nous avons ensuite transféré sur l'ordinateur l'ensemble des enregistrements, ce qui nous a permis de procéder au codage des données, puis à l'accord inter juge.

3.3.3.2 Codage

Pour le codage de l'ensemble des données, nous avons demandé aux deux mêmes codeurs, codeur A et codeur B, habitués par le codage effectué lors des tests (test 1 et test 2) de la

grille d'observation, de coder cette fois-ci les données recueillies lors des observations effectuées dans la classe de la deuxième enseignante.

Du fait de la bonne qualité du son et aussi du fait de leur familiarité avec les enregistrements qu'ils avaient auparavant codés pour la grille de Simard et Jean (2005), nous ne leur avons pas donné une transcription des interventions pédagogiques. Néanmoins, pour leur faire gagner du temps, nous avons ciblé les interventions pédagogiques codées comme « portant au domaine de la sociolinguistique » (Simard et Jean, 2005). Ainsi, nous leur avons présenté les trois cours durant lesquels se trouvaient les interventions faisant référence à la sociolinguistique.

Les codeurs A et B ont codé les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage chacun de leur côté, puis nous avons ensuite convenu d'une date pour procéder à un accord inter juge à trois (l'expert et les deux codeurs) avant d'effectuer l'analyse des données.

3.3.3.3 Accord inter juge

Un accord inter juge entre les deux codeurs et l'expert nous a permis de nous assurer de la concordance des résultats. Cette étape a été nécessaire pour procéder à l'analyse des données.

3.3.3.4 Analyse des données obtenues au moyen de la grille

Nous avons effectué la compilation des résultats dans un tableau EXCEL. Nous présenterons l'ensemble de ces résultats dans le chapitre suivant intitulé : création et validation d'une grille d'observation.

CHAPITRE IV

CRÉATION ET VALIDATION D'UNE GRILLE D'OBSERVATION

Nous avons deux objectifs : la création et la validation d'une grille d'observation permettant d'identifier les interventions pédagogiques sur les variations du langage en classe de FL2. Pour créer et valider notre grille d'observation, nous avons effectué les trois opérations proposées par Quivy et Campenhoudt (1995). La première opération nous a permis de concevoir notre grille et les deux suivantes nous ont permis de valider notre grille d'observation.

Pour la création de notre grille d'observation, soit la première opération, nous avons suivi trois étapes méthodologiques, à savoir l'observation, la transcription et la catégorisation des verbatims. Il ressort de ces trois étapes méthodologiques trois versions de grille. Nous les présenterons (4.1) ; ensuite, nous détaillerons l'ensemble des parties, sections et sous-sections du volet didactique de la grille (4.2) ; enfin, nous présenterons les parties et sections du volet sociolinguistique (4.3). Ces trois versions de grille sont à concevoir avant tout comme la réalisation de notre premier objectif, la conception de notre grille d'observation.

Pour la validation de notre grille d'observation, nous avons effectué les deux dernières opérations proposées par Quivy et Campenhoudt (1995), soit le test de la grille et la collecte de données. Nous présenterons dans un premier temps les résultats du test de la grille (4.2.1). Nous préciserons à cet effet dans une sous-partie les apports du premier test effectué (4.2.1.1.), puis les résultats obtenus lors du deuxième test (4.2.1.1). Ensuite, nous présenterons les résultats de la collecte de données constituant la dernière opération de validation de la grille d'observation. Ces deux dernières opérations ont constitué la réalisation de notre deuxième objectif, la validation de notre grille d'observation.

4.1 Objectif 1: création de la grille d'observation

Pour créer notre grille d'observation, nous avons suivi trois étapes méthodologiques, à savoir l'observation, la transcription des données et deux catégorisations de verbatims du premier enregistrement. Au cours de ces trois étapes méthodologiques, propres à la première opération, nous avons dû effectuer un grand nombre de changements et un grand nombre de choix qui se sont matérialisés par trois versions de notre grille d'observation.

4.1.1 Première opération : trois versions de grille

La première version (voir appendice D) a été essentiellement effectuée à l'aide de l'observation participante et des références scientifiques. La deuxième version (voir appendice E) a davantage été réalisée grâce à la transcription des données et à la première catégorisation des verbatims (voir appendices A et B). Enfin, la troisième version (voir appendice F) a été le produit de la deuxième catégorisation des données (voir appendice C), mais aussi de l'ensemble des étapes méthodologiques précédemment effectuées. On peut noter que c'est au cours de la première et deuxième version que s'est fixé le volet didactique de la grille d'observation, et davantage au cours de la deuxième et troisième version de grille que s'est fixé le volet sociolinguistique.

La première version de notre grille d'observation contenait trois parties différentes, à savoir les « aspects langagiers » susceptibles de varier, les « types de variations du langage » et les « interventions pédagogiques ». Elle restait très vague et imprécise. Nous offrons dans le tableau 4.1 notre première version de grille.

Tableau 4.1 Première version de la grille d'observation

INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES		ASPECT LANGAGIER	TYPE DE VARIATION	
TYPE	VENANT DE	ÉLÉMENT LANGAGIER	DIAPHASIQUE	DIAMÉSIQUE

La deuxième version de notre grille d'observation mettait davantage en lumière l'objet de notre grille d'observation : « les interventions pédagogiques sur les variations du langage » avec comme partie : le « type » et les « modalités » de l'intervention pédagogique, les « éléments variables ciblés » lors de l'intervention et les « raisons données ». Nous

présentons à la page suivante le tableau 4.2 constituant la deuxième version de notre grille d'observation.

Tableau 4.2 Deuxième version de la grille d'observation

TYPE	MODALITÉ	ÉLÉMENT VARIABLE CIBLÉ	RAISON DONNÉE
Type	Durée	Quantifiable	Variation diaphasique
Minutes	Exécution	Non quantifiable	Variation diaphasique
Collectif			Variation diaphasique
Petits groupes			Variation diaphasique
Individuel			Variation diaphasique
L2	Langue		Variation diaphasique
L1			Variation diaphasique
L1 et L2			Variation diaphasique
Pas authentique	Support		Variation diaphasique
Authentique			Variation diaphasique
Texte oral	Prétexte		Variation diaphasique
Texte écrit			Variation diaphasique
Tâche			Variation diaphasique
Erreur répétée			Variation diaphasique
E.individuelle			Variation diaphasique
Product° écrite	Savoir visé		Variation diaphasique
Product° orale			Variation diaphasique
Compr. écrite			Variation diaphasique
Compr. orale			Variation diaphasique
Forme	Accent		Variation diaphasique
Forme/sens			Variation diaphasique
E. du système	Quantifiable		Variation diaphasique
E. pragmatique			Variation diaphasique
Style, registre	Non quantifiable		Variation diaphasique
Combinaison			Variation diaphasique
Politesse	Variation diaphasique		Variation diaphasique
Contexte			Variation diaphasique
Oral-Écrit	Variation diaphasique		Variation diaphasique

ABRÉVIATIONS UTILISÉES: E. = Erreur; É. = Élément; Compr. = Compréhension.

Pour la troisième version de la grille, nous avons réduit l'observation de la variation diaphasique. Nous avons explicité précédemment ce choix qui nous a permis de préciser les parties portant sur le contenu des interventions pédagogiques, soit le facteur, la matérialité et le sens de la variation diaphasique (nous y reviendrons, 4.3). De cette façon, il nous semblait que notre grille d'observation était plus claire, car davantage focalisée sur notre objet d'étude, à savoir les interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques du langage. Nous présentons à la page suivante la tableau 4.3 constituant la troisième version de notre grille d'observation.

Dans ce qui suit, nous présenterons les différentes parties, sections et sous-sections du volet didactique de notre grille d'observation, soit le type d'intervention pédagogique. Nous mentionnerons les principaux changements, puis nous définirons l'ensemble des termes de ce premier volet didactique.

4.1.2 Création : volet didactique

Le volet didactique de notre grille d'observation contient deux parties, à savoir l'intervention pédagogique et la matérialité de l'intervention pédagogique. Nous commencerons avec l'intervention pédagogique.

4.1.2.1 Volet didactique : intervention pédagogique

Pour créer les différentes sections de cette première partie de grille, nous nous sommes servie de la grille de Simard et Jean (2005) qui différencie les exercices grammaticaux des techniques de mise en évidence de l'input. De la même façon que les chercheuses, nous avons différencié pour notre grille d'observation les exercices et les techniques de mise en évidence de l'input.

Depuis l'élaboration de la première version de la grille d'observation, nous avons utilisé cette dichotomie pour différencier les « exercices » des « techniques de mise en évidence de l'input ». Néanmoins, leur nomination et leur contenu ont évolué jusqu'à l'actuelle grille d'observation. Pour la première version, les deux catégories se nommaient « exercice grammatical » et « technique de mise en évidence de l'input » alors que pour la troisième version de la grille, nous avons préféré utiliser le terme d'« exercice » à celui d'« exercice grammatical ». Nous avons effectué ce choix terminologique du fait que le terme « grammatical » ne semblait pas être approprié aux types d'exercice tangible faisant porter l'attention des apprenants sur la variation diaphasique du langage.

Dans la partie suivante de notre texte, nous présenterons la première catégorie de cette partie de grille : les exercices. Puis, nous présenterons la deuxième catégorie de cette partie de grille : les techniques de mise en évidence de l'input. Nous commencerons en présentant

l'évolution des catégories, puis nous définirons chacun des termes propres aux deux catégories.

Volet didactique : exercices

Nous avons mis en place cette catégorie au cours de la première et la deuxième version de la grille d'observation à l'aide des exercices présentés dans la grille de Simard et Jean (2005) ainsi que les exercices proposés par Lyster (1994). Néanmoins, nous avons effectué un grand nombre d'ajustements en supprimant, en ajoutant ou encore en changeant certains d'entre eux qui ne s'adaptaient pas toujours au domaine de notre grille d'observation.

D'abord, une première base d'exercices a été mise en place grâce à la connaissance des exercices présents dans la grille de Simard et Jean (2005). Ainsi, nous avons repris les exercices de « la microconversation », « l'output structuré ou la composition guidée », « le classement », « la traduction », « l'invention de phrases détachées », « le réemploi », « la conscientisation langagière » et le « jeu ». Cependant, nous n'avons pas repris l'intégralité des « exercices grammaticaux » proposés par Simard et Jean (2005) qui n'avaient pas lieu d'être pour l'objet de notre grille d'observation. Nous pensons notamment aux exercices tels que « les manipulations syntaxiques », « l'analyse de phrases », « la conjugaison », « la dictée », *et cetera.*, qui nous semblaient davantage appropriés au développement de la compétence grammaticale.

Par la suite, nous avons ajouté à la présente liste les exercices proposés par Lyster (1994). En fait, Lyster (1994) a mené un grand nombre de recherches permettant de développer la compétence sociolinguistique des apprenants en L2. Il a donc été amené à mettre en place des exercices faisant porter l'attention des apprenants sur les variations du langage. Nous avons ainsi repris une partie de ces exercices, tels que « l'observation », « la comparaison », « le jeu de rôles », « les exercices structuraux » et « la correction des pairs », tous mentionnés dans ses travaux (Lyster, 1994, 1996; Lyster et Rebuffot, 2002). Ces exercices ont été inscrits dans la deuxième version de la grille. Néanmoins, de la même façon que pour les précédents, nous n'avons pas repris l'intégralité des exercices proposés par Lyster (1994). Par exemple, la

« production écrite » et la « lecture intensive » n'ont pas été regroupées dans cette partie de notre grille d'observation, mais dans la partie « modalité ».

Ainsi, pour notre troisième version de grille, nous avons différencié quatorze types d'exercices, à savoir : « l'observation », « la comparaison », « la conscientisation langagière », « les jeux de rôles », « la microconversation », « la traduction », « les inventions de phrase », « le réemploi », « l'output structuré », « le classement », « les exercices grammaticaux », « les jeux », « la correction des pairs » et « autre » (qui est un type d'exercice nous permettant de mentionner tout autre exercice non explicité dans la liste). L'ensemble de ces exercices peuvent être des exercices proposés par l'enseignant pour faire porter l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage.

Pour définir chacune des catégories d'exercices, nous avons repris en grande partie les définitions proposées par Simard et Jean (2005) que nous avons adaptées au domaine particulier de notre grille d'observation, à savoir la sociolinguistique. Voici dans ce qui suit les définitions choisies.

L'observation ou encore repérage : Observer la variation diaphasique (dans sa matérialité et/ou son facteur et/ou son sens).

La comparaison : Comparer la variation diaphasique (dans sa matérialité et/ou son facteur et/ou son sens). Marquillò Larruy (2003) présente la comparaison comme le fait de « Repérer les écarts » (Marquillò Larruy, 2003, p. 82).

La conscientisation langagière : Réfléchir et expliquer avec ses propres mots la variation diaphasique. Cuq (2003) définit la conscientisation langagière telle que : « la conscientisation est le fait de prendre conscience d'un fait, d'un évènement quel que soit son nombre d'occurrences auparavant. Le processus de conscientisation suppose que ce fait était enfoui dans l'inconscient (...) l'analyse d'erreur favorise la conscientisation » (Cuq, 2003, p. 51-52).

Le jeu de rôles : Jouer des situations différentes dans le but de faire porter l'attention des apprenants sur la variation diaphasique.

La microconversation : Communiquer dans une situation donnée pour pratiquer la variation diaphasique du langage (formel-informel).

La traduction : Traduire un texte en prenant en compte la variation diaphasique.

L'invention de phrases : Inventer des phrases en prenant en compte la variation diaphasique (formel-informel).

Le réemploi : Répéter l'utilisation d'un élément variable en prenant en compte la situation. Comme le souligne Cuq (2003) : « [...] ces exercices de réemploi visent à faire créer par les élèves, à l'oral comme à l'écrit, de nouveaux énoncés à partir d'éléments linguistiques ou communicatifs déjà observés et mémorisés. Ils visent à favoriser la capacité à produire personnellement des messages [...] » (Cuq, 2003, p. 95).

L'output structuré : Inventer un texte pour une situation donnée.

Le classement : Classer des éléments variables en fonction de la situation (plus ou moins formelle).

Les exercices structuraux : Pratiquer les inflexions des variations langagières en fonction de la situation présentée (par exemple, la variation morphologique du « tu » et du « vous »).

Le jeu : Mise en place d'un jeu dans le but de développer la variation diaphasique.

La correction des pairs : Corriger les pairs sur la variation diaphasique.

Autre: Tous les exercices non répertoriés visant à développer la variation diaphasique.

Dans la prochaine partie de notre texte, nous présenterons de la même façon les choix effectués pour les différentes techniques de mise en évidence de l'input qui constitue la deuxième catégorie des interventions pédagogiques. Puis, nous les définirons avant de passer à la prochaine partie de notre grille, portant sur « les modalités » des interventions pédagogiques.

Volet didactique : techniques de mise en évidence de l'input

Dès l'élaboration de la première version de la grille d'observation, nous avons inclus la catégorie « technique de mise en évidence de l'input ». Cette catégorie n'a connu que très peu de changement au cours de la mise en place des autres versions de grille d'observation. Pour déterminer les différentes sections de la mise en évidence de l'input, nous nous sommes inspirée de la grille d'observation de Simard et Jean (2005) tout en l'adaptant au mieux à nos besoins. Ainsi, nous avons repris la première section intitulée « la rétroaction corrective », qui nous semblait adaptée à notre objet d'étude. Nous avons donc distingué les divers types possibles de rétroaction corrective, à savoir : « la correction explicite », « la reformulation »,

« la demande d'éclaircissement », « la demande de correction », « la répétition de l'erreur » et « la rétroaction métalinguistique » (Simard et Jean, 2005). Pour la deuxième section, nous avons repris la section intitulée « mise en évidence de l'input » (Simard et Jean, 2005) et nous l'avons subdivisé également en trois types, à savoir « par accentuation de la voix », « par procédés graphiques » et « par le mouvement ». Nous avons complété les sections avec « l'exposition accrue intentionnelle » et « le questionnement ciblé », qui représentaient deux autres sections présentes dans la grille de Simard et Jean (2005) pour les « techniques de mise en évidence de l'input ». De la même façon, nous avons aussi noté la section « explication », qui se subdivisait en quatre « par analyse contrastive », « par traduction », « par comparaison » et « par exemple ». Enfin, les sections intitulées, dans la grille de Simard et Jean (2005), « présentation d'une règle » et « découverte d'une règle » ont pris la forme de « présentation d'une norme » et « découverte d'une norme » dans notre grille d'observation. Nous avons préféré adopter cette expression « présentation de norme », qui nous semblait davantage approprié au domaine de la sociolinguistique. De la même façon, pour la section « découverte de règle » (Simard et Jean, 2005), nous l'avons notée ici « découverte d'une norme ». En effet, d'une manière générale, il nous semblait que le terme de « règle » était davantage approprié au domaine grammatical, alors que le terme de « norme » l'était davantage pour le domaine sociolinguistique. Nous avons ainsi adapté les différentes sections à notre objet d'étude.

En conclusion, nous avons différencié pour la troisième version de notre grille d'observation sept « techniques de mise en évidence de l'input », qui sont pour certaines subdivisées et spécifiées en « type ».

Pour définir chacune des catégories des différentes techniques de mise en évidence de l'input, nous avons repris en partie les définitions de Simard et Jean (2005) que nous avons adaptées au domaine de notre grille d'observation, celui de la sociolinguistique et plus particulièrement, celui des variations diaphasiques du langage.

Rétroaction corrective : l'enseignant(e) corrige un(e) élève.

Correction explicite : « On ne dit pas mâchouiller on dit mâcher pour être moins familier »

Reformulation : L'enseignant(e) redit la phrase sans l'erreur.

Demande d'éclaircissement : « Qu'est-ce que tu veux dire ? »

Rétroaction métalinguistique : « Il y a quelque chose qui ne va pas dans cette phrase ? (...) tu dois utiliser la deuxième personne du singulier ou la deuxième personne du pluriel ? »

Demande de correction : « Comment on dit ? »

Répétition de l'élément de variation à remplacer : « Il est dégueulasse ? »

Mise en évidence : L'enseignant(e) met en évidence la variation dans le but de faire saisir la variation du langage selon la situation :

- a. par accentuation de la voix;
- b. par procédés graphiques;
- c. par le mouvement.

Questionnement ciblé : L'enseignant(e) pose une question relative à la variation diaphasique (soit par rapport à la matérialité de la variation, au facteur de la variation ou au sens de la variation). Marquillò Larruy (2003, p.82) définit le questionnement ciblé tel que : « interroger l'apprenant ».

Exposition accrue intentionnelle : L'enseignant(e) exerce un traitement implicite du langage en proposant un texte (ou autre) relatif à la variation diaphasique.

Explication : L'enseignant(e) explique la variation de type diaphasique :

- a. par analyse contrastive (anglais-français);
- b. par traduction;
- c. par comparaison;
- d. par exemple.

Présentation d'une norme : L'enseignant(e) présente une norme relative à la variation diaphasique.

Découverte d'une norme : L'enseignant(e) fait découvrir une norme relative à la variation diaphasique.

En fait, pour cette partie de grille « intervention pédagogique », nous différencions d'abord les « exercices » demandés aux élèves par l'enseignante des diverses « techniques de mise en évidence de l'input » effectuées par l'enseignante en classe de FL2. Toutes ces interventions pédagogiques ont la particularité d'attirer l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage. Aussi, il nous semblait important de noter dans notre grille « les modalités » dans lesquelles ces interventions pédagogiques pourraient avoir lieu. Dans la

prochaine partie, nous présenterons les diverses catégories et sections retenues pour cette partie de grille, « les modalités » des interventions pédagogiques.

Volet didactique : modalité de l'intervention pédagogique

La deuxième partie de notre grille d'observation porte sur les modalités de l'intervention pédagogique. Les informations retenues pour cette partie de grille « modalités » de l'intervention pédagogique nous permettent de mieux situer le contexte dans lequel les interventions pédagogiques sont effectuées. Ces modalités sont multiples et recouvrent à la fois la durée de l'intervention, le prétexte de l'intervention, le savoir visé et le support utilisé pour effectuer l'intervention pédagogique.

Lors de l'élaboration de la première version de notre grille d'observation, nous n'avons noté aucune de ces modalités. Nous les avons donc ajoutées au moment de la mise en place de la deuxième version de notre grille d'observation en nous aidant des catégories proposées dans la grille de Simard et Jean (2005). Nous avons par contre modifié et retiré certaines catégories proposées par les chercheuses (2005) en fonction de nos besoins au cours de la deuxième et de la troisième version de la grille. Nous présenterons et expliquerons d'abord les catégories retirées. Puis, nous présenterons les modifications apportées tout en justifiant nos choix. Enfin, nous récapitulerons l'ensemble des catégories et des sections de cette partie intitulée « modalité ».

Pour la deuxième version de notre grille, nous avons repris quatre des dix catégories présentes dans la grille de Simard et Jean (2005). Nous avons alors éliminé six catégories. La première élimination est la catégorie « travail » (planifié ou pas), qui selon nous n'était pas nécessaire. En effet, nous avons pu remarquer durant la mise en pratique de la grille de Simard et Jean (2005) que la plupart du temps, un exercice était planifié alors qu'une mise en évidence de l'input ne l'était pas. Nous avons donc retiré cette catégorie pour cette raison. De la même façon, nous avons retiré la section « initié par » (l'enseignant(e) ou l'élève) mentionnée dans la grille de Simard et Jean (2005), car l'information nous semblait être déjà contenue dans la catégorie « prétexte » qui nous permettait de savoir si l'intervention était occasionnée par une question d'un élève ou pas. Nous avons donc retiré la section « initié

par ». Aussi, nous avons éliminé la section « exécution » et la section « aspects de la langue » présentes dans la grille de Simard et Jean (2005). Cette dernière section « aspects de langue » correspondait à une partie de notre grille d'observation, ce pour quoi nous l'avons naturellement retirée. Enfin, nous avons retiré la section « exécution » qui nous importait peu pour notre travail

Pour la conception de la troisième version de notre grille d'observation, nous avons retiré la catégorie « accent » inscrite dans la grille de Simard et Jean (2005) et « la langue » qui n'avait pas pour notre grille d'observation un grand intérêt. Nous avons aussi retiré la mention « AP » que nous avions inscrite dans la deuxième version de grille d'observation, qui signifiait « ne s'applique pas ». Nous pensons en effet que cette mention n'était finalement pas nécessaire puisqu'il suffisait de spécifier aux codeurs que si une des catégories ne s'appliquait pas, il ne fallait alors rien noter. De plus, nous avons modifié une section de la grille de Simard et Jean (2005), à savoir la catégorie « support ». Pour cette modalité, nous nous sommes restreinte à indiquer si les documents étaient authentiques ou pas. Cette modalité nous semblait importante du fait que nous nous intéressions à la variation selon l'usage. Enfin, nous avons quelque peu modifié la signification du terme d'« erreur » proposé par Simard et Jean (2005) qui s'appliquait selon nous davantage au domaine grammatical qu'au domaine sociolinguistique. Nous avons donc préféré utiliser le terme d'« impropriété », qui signifierait ici « emploi incorrect d'un terme ».

Nous avons donc gardé intégralement les catégories intitulées « durée », « prétexte » et « savoirs visés » de la grille de Simard et Jean (2005) et nous avons modifié la catégorie « support ». La première catégorie nous permet de noter la « durée » de l'intervention. La deuxième catégorie met en évidence le « prétexte » pour lequel l'enseignante intervient. Six prétextes sont notés, à savoir « texte écrit », « texte oral », « tâche ou projet », « impropriété répétée », « impropriété individuelle », « question d'un élève ». La troisième catégorie présente le « savoir visé » par l'intervention pédagogique. Quatre savoirs ont été mentionnés, « production écrite », « production orale », « compréhension écrite » et « compréhension orale ». Enfin, la dernière catégorie note le support utilisé pour l'exécution des interventions pédagogiques. Pour cette catégorie, deux informations ont été notées. La première

information consistait à déterminer l'authenticité ou pas du support utilisé lors de l'intervention pédagogique. Nous retenons donc pour notre grille d'observation quatre modalités, à savoir la durée, le prétexte, le savoir visé et le support utilisé lors de l'intervention pédagogique. Afin de définir au mieux ces différentes modalités, nous avons repris les définitions proposées par Simard et Jean (2005). Nous les présentons dans ce qui suit :

Durée : Indiquer le nombre de minutes passées pour chacune des interventions pédagogiques. (Simard et Jean, 2005)

Prétexte : Raison pour laquelle l'enseignante présente ou demande d'effectuer une tâche. Sept raisons sont possibles « texte écrit », « texte oral », « tâche ou projet », « impropreté répétée », « impropreté individuelle », « question de l'élève » (Simard et Jean, 2005).

Savoir visé : Indiquer si l'intervention ou la tâche se fait dans le but d'améliorer la compréhension de l'oral ou de l'écrit ou pour améliorer la production orale ou écrite. Il se peut que plus d'un savoir soit visé de façon explicite, mais aussi implicite. (Simard et Jean, 2005)

Support : Type de matériel utilisé pour faire une tâche ou pour présenter un élément ciblé par la variation (Simard et Jean, 2005).

Nous avons présenté jusqu'à présent le volet didactique de notre grille d'observation, soit le type d'intervention pédagogique qui permet de spécifier à la fois l'intervention pédagogique initiée par l'enseignante et la modalité dans laquelle s'est effectuée l'intervention pédagogique. Dans la prochaine partie, nous allons mettre en lumière le volet sociolinguistique de notre grille d'observation. Nous présenterons l'évolution des différentes parties de ce volet en spécifiant le facteur, la matérialité et le sens de la variation diaphasique du langage qui constituent le contenu de l'intervention pédagogique.

4.1.3 Création : volet sociolinguistique

La troisième, la quatrième et la cinquième partie de notre grille d'observation correspondent au contenu des interventions pédagogiques, soit le volet sociolinguistique de notre grille d'observation. Ces parties de la grille ont été les plus longues à mettre en place. En effet, ce sont les lectures accompagnées du travail de transcription et des différentes catégorisations des verbatims qui nous ont permis de peu à peu distinguer d'une part, le tenant de la variation

diaphasique, la situation, et d'autre part, les aboutissants de la variation diaphasique, sa matérialité et son sens social. Une fois les principales parties clairement déterminées pour ce volet de grille, nous avons pu préciser les sections de chacune de ces parties.

Nous présenterons les trois parties de ce volet sociolinguistique, en commençant par la matérialité de la variation diaphasique, puis nous présenterons les deux dernières parties de ce volet, le facteur et la signification sociale.

4.1.3.1 Volet sociolinguistique: matérialité

La matérialité de la variation diaphasique a été la partie du volet sociolinguistique la plus rapidement identifiée. Effectivement, dès la première version de la grille d'observation, nous avons essayé de nommer les différentes sections de cette partie alors intitulée « aspect de langue ». Nous avons commencé à identifier les différentes matérialités en reprenant les cinq principaux aspects de la langue proposés par Cuq (2003) et ceux présents dans la grille de Simard et Jean (2005). Nous comptons ainsi pour notre première version de la grille d'observation dix aspects différents. Les dix aspects notés étaient les suivants : « le lexique », « la sémantique », « l'orthographe », « la morphologie dérivationnelle », « la morphologie flexionnelle », « les structures syntaxiques », « la phonologie », « la phonétique », « la ponctuation » et « la pragmatique ». Cependant, au fil du travail de transcription, de catégorisation des verbatims et des lectures théoriques en sociolinguistique (notamment celle de Gadet, 2003), il nous a semblé important d'effectuer quelques changements pour adapter davantage cette section au domaine de notre grille d'observation: les variations diaphasiques du langage. Nous avons donc ajusté et spécifié les aspects de langue pouvant être ciblés par la variation diaphasique. En fait, nous voulions distinctement mettre en évidence les éléments variables ciblés lors des interventions pédagogiques des enseignant(e)s. De fait, nous devions à la fois trouver des traits quantifiables et mesurables pour la variation diaphasique ciblée.

Afin de définir les traits quantifiables et mesurables pour la variation diaphasique, nous avons repris la première dichotomie de Gadet (2003), à savoir : les « éléments quantifiables » et les

« éléments non quantifiables ». Ces deux types d'élément variable correspondaient aux « éléments variables ciblés » de la variation.

Dans la première catégorie, celle des « éléments quantifiables », deux sous-sections étaient mentionnées, les « éléments du système » et les « éléments pragmatiques ». Les « éléments du système » étaient facilement repérables, car ils correspondaient aux aspects du « lexique » et du « phonique » (Gadet, 2003). Nous avons ajouté à ceux-ci l'aspect « syntaxique » qui pouvait, selon nous, également varier selon l'usage. La deuxième sous-section des « éléments quantifiables » correspondait à tous les « éléments pragmatiques ou discursifs » tels que « les marques pragmatiques », « le tutoiement et le vouvoiement », « les termes d'adresse », « les salutations », « la prise de parole » et « les stratégies de politesse » (Gadet, 2003, p. 101).

En ce qui concerne les éléments « non quantifiables », nous les avons regroupés dans une même catégorie nommée « combinaison ». Cette catégorie regroupait à la fois ce que Gadet (2003) définissait comme « la façon dont se combinent les phénomènes des différents ordres pour constituer du sens, jusque dans l'évaluation du plus ou moins formel » et tout ce qui avait trait « au style, au genre, aux formes, aux thèmes traités ».

Ainsi, au travers de cette troisième version de grille nous avons tenté de dessiner un continuum des éléments variables les plus précis aux éléments variables les moins précis. Par exemple, la variation entre le tutoiement et le vouvoiement (placé à la gauche de la grille) correspondait à un élément variable très précis alors que « façon de parler » est une variation moins précise, donc placée à la droite du continuum.

Pour définir l'ensemble de ces termes, nous avons regardé à la fois les définitions de Gadet (2003), mais aussi celles de Marquilló Larruy (2003) et Cuq (2003). Ainsi, les éléments quantifiables ciblés par la variation sont les éléments du système et les éléments pragmatiques. Nous les présentons dans ce qui suit :

Phonologie : « La phonétique est la discipline qui étudie la composante sonore d'une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique et perceptif. La phonologie, quant à elle, vise la description du système phonologique qui consiste à isoler les unités distinctives abstraites, à établir leur liste et celle de leurs traits pertinents et à étudier leur fonctionnement » (Cuq, 2003, p. 194).

Lexique : « il est paumé », « il est déboussolé », « il est désorienté », « il s'est égaré » (Marquilló Larruy, 2003, p. 109)/ *Lexique* : Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes » (Cuq, 2003, p. 155).

Syntaxe : la syntaxe est une des composantes de la grammaire d'une langue, elle contient l'ensemble des règles qui régissent la combinaison des mots dans les phrases de la langue (Cuq, 2003, p.231).

Tutoiement et vouvoiement : L'emploi du "tu" ou du "vous".

Terme d'adresse : « [...] Monsieur, Monsieur Dupond, Monsieur le Professeur, Jacques, Jacquot, papa, coco, chéri, docteur, camarade, (mon) général ne d'adresse pas aux mêmes personnes ou pas dans les mêmes circonstances » (Gadet, 2003, p. 101).

Salutation : Moyens pour commencer et finir une conversation : « Bonjour, salut, hey, salut salut, comment ça va? Comment allez-vous? », etc. ne s'appliquent pas au même type de situation.

Modalité de prise de parole : Modalité pour prendre la parole en milieu de conversation : « J'aimerais ajouter, si je pouvais ajouter ceci, je disais donc » etc. ne s'appliquent pas au même type de situation.

Stratégie de politesse: Stratégie pour entrer en communication, « Pourriez-vous me prêter ce livre, pouvez-vous me prêter ce livre, auriez-vous la gentillesse de me prêter ce livre, auriez-vous l'obligeance de me prêter ce livre », etc. ne s'appliquent pas au même type de situation. L'emploi du conditionnel rentrerait dans ce type de section.

Marque pragmatique : Tout ce qui n'est pas clairement répertorié dans l'une des catégories présentées dans la section "élément pragmatique".

Façon de parler : « La façon dont se combinent les phénomènes de différents ordres pour constituer du sens, jusque dans l'évaluation du plus ou du moins formel » (Gadet, 2003).

Nous avons donc explicité et défini les différentes sections de cette partie de grille portant sur la matérialité de la variation diaphasique. Dans la prochaine partie, nous avons davantage mis en lumière les deux dernières parties de notre grille d'observation qui n'ont pas été encore explicitées, soit le facteur et le sens de la variation diaphasique.

4.1.3.2 Volet sociolinguistique : facteur et sens social

Lors de l'élaboration de la première version de notre grille, nous n'avions pas inséré ces deux dernières parties de la grille. En effet, pour la première version nous n'avions qu'à inscrire une croix sur le type de variation auquel l'intervention correspondait, mais rien de plus.

Grâce à l'observation participante, à la transcription des données et à la catégorisation de ces dernières, nous avons pu insérer une nouvelle partie dans notre deuxième version : « raison donnée ». Ainsi, au moyen de cette partie, nous donnions des précisions quant aux raisons données par l'enseignante lors de son intervention sur la variation diaphasique ou la variation diamésique. Deux catégories étaient notées pour la variation diaphasique, à savoir « politesse » et « contexte ». Nous avons choisi ces deux termes, car l'un « politesse » était celui qui était le plus souvent donné lors de notre observation en classe de FL2, quant au deuxième terme « contexte », il restait alors suffisamment général pour englober les raisons possibles de la variation diaphasique.

Au fil des lectures et aussi grâce à un travail plus minutieux notamment à la deuxième catégorisation des verbatims, nous avons pu clarifier cette partie et clairement distinguer que « le contexte » correspondait en fait au tenant de la variation diaphasique et que « la politesse » serait davantage un aboutissant, soit une conséquence de la variation diaphasique. Ces différentes constatations nous ont permis de faire évoluer notre deuxième version de grille d'observation vers une troisième version plus précise sur le contenu de l'intervention pédagogique. En effet, pour notre troisième version nous avons clarifié cette partie en divisant la partie « contexte » en trois. D'une part, le facteur de la variation diaphasique, d'autre part le sens de la variation diaphasique et enfin, les éléments variables propres à la variation diaphasique.

4.1.4 Création : conclusion

Il est intéressant de noter l'évolution entre la première et la dernière version de notre grille d'observation. En effet, comme toute grille, notre grille d'observation connaît des limites

avec certaines zones de recoupement et certainement quelques oublis. Cependant, cette dernière grille d'observation semble plus adaptée à son objet d'étude : les interventions pédagogiques sur les variations du langage.

Pour atteindre notre premier objectif, la création de la grille d'observation, nous avons donc effectué un travail minutieux en plusieurs étapes méthodologiques qui nous ont permis de mettre en place les différentes parties, catégories et sections des deux volets de notre grille d'observation.

4.2 Objectif 2 : validation de la grille d'observation

Au fil des différentes étapes méthodologiques de la première opération, nous avons pu mettre en place une troisième version de grille. Pour valider cette dernière version, nous avons procédé aux deux dernières opérations proposées par Quivy et Campenhoudt (2003). Nous avons donc effectué une validation par le test (4.2.1) et une validation par une collecte de données (4.2.2). Dans ce qui suit, nous présenterons la validation par le test.

4.2.1 Deuxième opération : validation par le test

Pour cette deuxième opération, nous avons effectué deux tests. Ces deux tests nous ont permis de modifier et aussi de réajuster l'appréhension et l'utilisation de notre grille d'observation à plusieurs égards. Les apports de cette deuxième opération de validation par le test sont intéressants puisqu'ils représentent les fruits de la mise en pratique de notre grille auprès des deux codeurs.

Dans la prochaine partie, nous présenterons donc les apports du premier test. Ensuite, nous illustrerons les différentes parties, sections et quelques sous-sections de notre grille qui ont pu être codifiées et identifiées par les codeurs lors du deuxième test.

4.2.1.1 Test 1

D'une manière générale, le premier test nous a surtout conduit à l'ajustement pratique de la grille d'observation et de sa légende tant au niveau de sa compréhension, de sa facilité d'utilisation et de sa faisabilité. Effectivement, au travers de ce premier test, nous avons constaté qu'un certain nombre de problèmes résiliaient à la fois dans les termes choisis, les définitions choisies et les exemples parfois inappropriés. Aussi, avons mieux défini les termes « diaphasique », « matérialité » « facteur » et « sens » de la variation diaphasique qui n'étaient pas clairement compris par les codeurs. Enfin, en ce qui a trait aux exemples, lors du premier test, nous avons constaté que certains d'entre eux n'étaient pas toujours appropriés au contexte québécois. Nous avons donc mis en place de nouveaux exemples.

De plus, le premier test nous a permis de clairement définir l'unité de mesure de notre grille d'observation, à savoir celle de délimiter le début et la fin d'une intervention pédagogique. En effet, avec le codeur A, nous avons réalisé que nous avions auparavant effectué davantage un travail d'analyse du discours qui ne se rapportait plus à l'objet de notre grille d'observation et qui faussait l'unité de mesure pour la codification. Nous avons donc cherché à clarifier la séquence d'une intervention pédagogique pour nous aider à convenablement la coder lors du deuxième test.

Enfin, nous avons profité des clarifications à apporter, tant au niveau des définitions, des exemples que de l'identification de l'unité de mesure pour également effectuer un certain nombre de changements d'ordre visuel et pratique pour le deuxième test de la grille d'observation. Par exemple, nous avons repensé l'ordre d'apparition des différentes parties de notre grille d'observation. Nous avons ainsi essayé de la rendre plus logique en regroupant les aboutissants de la variation, à savoir les éléments variables et le sens. De plus, pour des raisons de facilité d'utilisation, nous avons mis la légende « des types d'intervention pédagogiques » sur la même page que la grille d'observation. De cette façon, la nouvelle structure de grille nous semblait plus concluante et pouvait être testée une deuxième fois.

4.2.1.2 Test 2

Le test 2 nous a semblé concluant du fait que nous avons résolu les problèmes mentionnés lors du test 1. De plus, grâce à l'accord inter juge et l'analyse des données du premier enregistrement (réalisés lors du test 2) nous avons pu trouver des exemples concrets pour la très grande majorité des sections et des parties de notre grille d'observation. Nous présentons à la page suivante sous forme de tableur électronique (tableau 4.4) les données recueillies du premier enregistrement. Nous décrirons ensuite l'ensemble des données obtenues.

Tableau 4.4 Tableau électronique du test 2

Volet didactique		Volet sociolinguistique																										
TYPE d'Intervention Pédagogique (IP).		CONTENU de l'IP																										
IP	Modalité	Facteur										Élément variable				SS												
		Tenant										Aboutissant (At)																
D.	Prétexte	S. visé										St				E.D ou P.				Cob	At							
	Minutes	Texte oral	Texte écrit	Projet	Impropriété ind.	Impropriété répétée	Question de l'élève	Production orale	Production écrite	Compréhens° orale	Compréhens° écrite	Authentique	Non authentique	Site	Participants	Situation	Phonologie	Lexique	Syntaxe	Tu/Vous	Terme d'adresse	Salutation	Mo. prise de parole	Stra. de politesse	M. pragmatique	Façon de parler	Significat° sociale	
1A																												
1B																												
1C	40																											
2C	m.																											
2F			1																									
2Aa	2s																											
1J																												
2C2E	5m.																											

ABRÉVIATIONS UTILISÉES: Élém. du sys. = Élément du système; S.S. = Signification Sociale; Cob. = Combinaison; ind. = individuel; Compréhens° = Compréhension; Mo. = modalité; Stra. = stratégie; M. = marque; V. = Variation; At = Aboutissant.

Test 2 : volet didactique

D'abord, il faut préciser que d'une manière générale, l'ensemble des problèmes persistant dans le premier test semblait poser moins de problèmes aux deux codeurs lors du deuxième test de la grille d'observation. Effectivement, pour ce deuxième test, nous avons mieux défini les termes se rapportant au domaine de la sociolinguistique. Aussi, nous avons délimité le début et la fin d'une intervention pédagogique en la limitant à un objectif visé.

Pour les données recueillies de ce premier enregistrement (soit celui de la première enseignante), nous avons conclu que pour l'ensemble du cours portant sur la variation diaphasique du langage, il y avait deux interventions pédagogiques, soit deux objectifs. La première intervention pédagogique a duré 40 minutes et avait pour objectif de faire porter l'attention des apprenants sur la variation diaphasique tant dans sa matérialité que dans son sens et son facteur. La deuxième intervention pédagogique a duré 2 secondes et correspondait à une correction explicite : « pour être plus respectueux on dit un danseur ».

Au sein même de la première intervention de 40 minutes, on a pu distinguer quatre exercices et deux techniques de mise en évidence de l'input. Les exercices correspondaient à l'observation, la comparaison, la conscientisation langagière : « c'est que j'veux vous demander c'est, lire, regarder les différences, est-ce qu'en a une que vous trouvez plus polie plus respectueuse que l'autre », et le classement : « j'veux ai donné des phrases ici ça veut dire, toutes veulent dire la même chose, mais y'en a qui sont à des niveaux différents, est-ce que vous pourriez me les mettre en ordre du plus poli au moins poli ».

En ce qui concerne les deux types de technique de mise en évidence de l'input de la première intervention pédagogique, il s'agissait du questionnement ciblé : « pourquoi lui mettons est plus poli que lui ? », « Qu'est ce que vous remarquez par rapport aux mots » et la présentation d'une norme : « donc si on veut être poli on n'est pas obligé de dire tu, tout ça pour dire que c'est pas par rapport à l'âge, est-ce que vous pensez que ça a rapport avec sa profession, sa job ».

Cette distinction entre les exercices d'une part et les techniques d'autre part confirment la pertinence de les distinguer. En effet, l'enseignante semble utiliser les deux types d'interventions pédagogiques.

L'utilisation de la deuxième partie du volet didactique, « modalité », n'a pas posé de problème aux codeurs qui étaient déjà familiers avec leur utilisation. Aussi, la durée des interventions a été clairement identifiée, deux prétextes ont été soulignés, à savoir « texte écrit » et « erreur individuelle », l'ensemble des savoirs a été noté et le support identifié comme authentique et non authentique.

L'ensemble de ces données nous apporte des informations importantes sur les conditions ou encore sur les modalités des interventions pédagogiques, d'où la pertinence de l'ensemble de ces catégories. Nous abordons maintenant le deuxième volet de notre grille d'observation : le contenu de l'intervention pédagogique, soit le volet sociolinguistique.

Test 2 : volet sociolinguistique

Lors du test 2, l'utilisation de ce deuxième volet et plus particulièrement le « facteur » de la variation diaphasique a causé certaines difficultés pour nos deux codeurs, qui ne distinguaient pas clairement la différence entre situation, site et participants. Nous avons donc illustré clairement avec eux ce que nous entendons par « participants » en leur montrant l'accent parfois porté sur les participants plus que sur la situation : « 47. prof : /oui merci /ok/ alors x tu penses qu'il dit heu il est poli parce qu'il dit vous/ toi tu penses que c parce qu'elle est plus âgée que lui là/ elle a quel âge?/ élève : (...) 48. prof : /vous pouvez la voir sur la photo/ quel âge vous pensez qu'elle a ?/ élève : /60/ 49. prof : /60?/ élève : /je pense que (...)/ élève : /45 ans presque 60/ 50. prof : /45 ans 50 dans ce goût la/ donc elle est probablement plus âgée/ élève : /(...)/ » (APPENDICE B). Ainsi, les codeurs ont pu clairement identifier les subtilités de cette partie de grille.

L'utilisation de la quatrième et cinquième partie de notre grille d'observation, à savoir les aboutissants de la variation diaphasique, a été clairement illustrée pour la codification de ce premier enregistrement. En fait, les données recueillies grâce au premier enregistrement

(première enseignante) nous ont permis d'illustrer la plupart des catégories présentes dans le deuxième volet de notre grille d'observation. Effectivement, l'ensemble des éléments du système ont été illustrés dans la grille. Par exemple, une intervention telle que : « tu m' dis que le vocabulaire qu'on va utiliser ça dépend du sujet (...) » a été identifiée comme portant sur « le lexique »; de la même façon, une intervention telle que : « je ne sais pas » (ché pas) (je l'ignore) (...) c'est quand on connaît la personne » a été codifiée à la fois comme une intervention portant sur la matérialité syntaxique et la matérialité phonologique. En ce qui concerne les éléments pragmatiques variables, nous avons pu en noter quelques-uns grâce au premier enregistrement : « Pourquoi est-ce que vous pensez qu'il lui a dit ça en entrer/ en entrant/ ? » « quand il pose ses questions comment il s'adresse ? Comment il parle à la madame ? », « Qu'est ce qu'elle répond à la première question ? »

L'ensemble de ces interventions a été répertorié comme des stratégies de politesse. Une intervention telle que « tu penses qu'il est poli parce qu'il dit *vous* » a été codifiée comme une intervention sur un élément pragmatique de type « vouvoiement tutoiement ». Lorsque l'enseignante restait plus vague, telle que dans l'intervention suivante : « comment il parle », nous l'avons notée comme « une façon de parler » (à la droite du continuum).

Enfin, en ce qui concerne la dernière partie du volet sociolinguistique, soit le sens de la variation diaphasique, on a pu noter quelques interventions qui y faisaient écho, par exemple, lorsque l'enseignante a dit : « on dit un danseur pour être plus poli ». Dans ce type d'intervention pédagogique, l'enseignante présente le sens de la variation très distinctement en disant « pour être plus poli », nous avons donc indiqué que l'enseignante mentionnait la signification sociale dans le contenu de son intervention pédagogique. Lorsque l'enseignante posait une question telle que « Est-ce qu'elle dit juste ça parce qu'elle n'a pas compris ? (...) Pourquoi elle dit ça ? ». Dans cette intervention, l'enseignante fait porter là encore l'attention sur la signification sociale des mots utilisés par le protagoniste. D'ailleurs, on a pu noter que dans le premier enregistrement, l'enseignante parlait souvent de « politesse » ou encore de « respect », ce qui illustre parfaitement ce que nous entendions par signification sociale.

Ce test 2 nous a donc permis de catégoriser à partir de données concrètes la plupart de nos parties, catégories et sections de la troisième version de notre grille. Ainsi, grâce à un accord inter juge, nous avons pu légitimer et montrer la faisabilité de la grille d'observation ainsi que sa facilité d'emploi et la résolution des problèmes apparus lors du premier test de la grille d'observation.

Nous pouvons maintenant passer aux résultats de la troisième opération, soit la validation par la collecte de données.

Nous présenterons donc dans la partie 4.2.2, les données recueillies lors des 10 heures d'enregistrements effectués dans la classe de la deuxième enseignante.

4.2.2 Troisième opération : validation par la collecte de données

Les résultats obtenus représentent les données observées, quantifiées et validées de notre collecte de données. Nous présenterons l'ensemble de ces résultats recueillis lors des 8 heures d'enregistrement dans les classes de la deuxième enseignante filmée. Le tableur électronique (tableau 4.5) présente les données recueillies de la collecte de données effectuée.

D'abord, les résultats paraissent intéressants puisqu'on peut constater grâce à notre grille d'observation que sur une totalité de 8 cours observés et enregistrés, seulement 2 cours présentent des interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques du langage. De plus, il faut garder à l'esprit que c'est le même cours, mais répété dans deux classes différentes, qui a été filmé. Ces résultats représentent déjà une certaine réalité de classe de FL2 que nous ne décrirons pas pour le présent travail, mais que nous pouvons dorénavant souligner.

En ce qui concerne les deux interventions pédagogiques, effectuées lors des cours de la deuxième enseignante, elles sont de type IG, soit « invention de phrase ». Elles ont duré 1 minute et ciblaient la production écrite dans le cadre d'un projet demandant un support authentique.

Sur le plan du contenu de l'intervention pédagogique, soit le facteur, la matérialité et le sens, on peut voir certaines différences entre les deux cours. Premièrement, alors que pour le premier cours, le facteur était la situation, pour le deuxième cours, l'intervention était plus précise et portait sur les participants. Deuxièmement, concernant les aboutissants, soit la matérialité et le sens de la variation, l'enseignante présente seulement lors du premier cours le lexique et le tutoiement-vouvoiement tandis que pour le deuxième cours, l'enseignante fait également porter l'attention des apprenants sur les stratégies de politesse et les significations sociales. Ces différents faits nous permettent d'affirmer que chacune des catégories et plus particulièrement celles sur le contenu de l'intervention pédagogique est pertinente, car chacune nous apporte des informations complémentaires.

Tout compte fait, cette première collecte de données nous a permis de faire ressortir l'ébauche de résultats que pouvait apporter l'usage de notre grille d'observation, mais surtout, elle nous a permis de valider notre grille d'observation comme une grille permettant de montrer le type d'intervention pédagogique et le contenu de ces interventions pédagogiques portant sur les variations du langage en classe de FL2.

Grâce au travail d'observation, de transcription et aussi de catégorisation des verbatims, nous avons pu constituer l'ensemble des parties, des sections et sous-sections de notre grille

d'observation. Ensuite, les tests de notre grille et la collecte de données nous ont permis de valider notre grille comme une grille permettant d'atteindre son but, celui d'identifier les interventions pédagogiques des enseignantes sur les variations diaphasiques du langage, soit la facilité d'emploi de la grille d'observation et sa fidélité. Dans le prochain chapitre, nous allons discuter de l'ensemble du travail effectué.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Nous avons, dans le premier chapitre, présenté la problématique et les deux objectifs fixés pour notre travail : la création et la validation d'une grille d'observation permettant de mettre en lumière les interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques du langage. Pour atteindre nos objectifs, nous avons mis en place un cadre théorique en trois parties et une méthode minutieuse, présentés dans les chapitres 2 et 3. Dans le quatrième chapitre, nous avons en premier lieu présenté notre grille d'observation, puis les résultats des tests et de la collecte de données. Dans le présent chapitre, nous voulons spécifier que notre discussion portera essentiellement sur l'atteinte de nos deux objectifs de départ puisque aucune recherche antérieure ne présente le même genre d'étude-de travail. Nous discuterons donc dans un premier temps de notre travail au regard de nos deux objectifs de recherche (5.1). Ensuite, nous présenterons les limites de notre travail (5.2). Enfin, nous ouvrirons la discussion sur les perspectives de recherche qui pourraient s'offrir au présent travail (5.3).

5.1 Discussion au regard de nos deux objectifs de départ : création et validation d'une grille d'observation

Dans cette première partie de discussion, nous verrons au regard des autres grilles d'observation en quoi notre grille se distingue des précédentes (5.1.1). Ensuite, nous discuterons de notre travail par rapport à la méthode adoptée (5.1.2).

5.1.1 Une nouvelle grille d'observation

D'abord, rappelons que nos deux objectifs de recherche étaient la création et la validation d'une grille d'observation permettant de mettre en lumière les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage. À cet effet, nous avons conçu un cadre théorique qui reprenait les deux volets de notre grille d'observation, à savoir un volet didactique et un volet sociolinguistique. Avant de présenter les termes relatifs aux deux volets de notre grille d'observation, nous avons en premier lieu défini les termes à la croisé

de ces volets: la compétence de communication et la compétence sociolinguistique. Une fois ces termes clés définis, nous avons présenté les termes se rapportant au volet sociolinguistique, puis les termes se rapportant au volet didactique de la grille d'observation. En ce qui concerne le volet sociolinguistique, nous avons explicité le tenant et les aboutissants de la variation diaphasique qui constituent le contenu d'une intervention pédagogique portant sur les variations du langage. Pour le volet didactique, nous avons mentionné les diverses techniques de mise en évidence de l'input pouvant être utilisées par les enseignants pour faire porter l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage. Pour la création du volet didactique de notre grille d'observation, nous nous sommes inspirée de la grille d'observation de Simard et Jean (2005). L'apport de cette grille est à concevoir comme la base et surtout comme le tremplin de notre travail. Effectivement, il est clair que l'utilisation de leur grille (2005) dans le cadre de notre travail d'assistante de recherche a constitué le point de départ et l'envie de créer notre propre grille d'observation avec son objet singulier. Il a donc été important au tout début de prendre du recul par rapport à la grille ressource pour clairement percevoir les différences et s'en détacher.

Nous avons donc dû dans un premier temps différencier l'objet d'étude de Simard et Jean (2005) du nôtre. Alors que leur grille avait pour but de dresser un portrait des interventions portant sur la forme, notre grille d'observation présente un volet sociolinguistique déterminant le contenu des interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage. Ensuite, alors que la grille d'observation de Simard et Jean (2005) était conçue pour des interventions sur la forme en classe d'AL2 et de FL2, notre grille d'observation est pensée pour les interventions pédagogiques en classe de FL2. Effectivement, la matérialité aurait été trop différente d'une langue à l'autre. Nous pouvons donc aujourd'hui clairement identifier en quoi notre grille d'observation s'insère dans le prolongement de leur étude au sens où elle constitue une ouverture vers d'autres pistes de réflexion sur les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2.

Pour la constitution du volet sociolinguistique de notre grille d'observation, il a été important de faire la part des choses entre la théorie et l'usage de la grille d'observation. Un décalage important pouvait se mesurer entre la théorie et la pratique. En fait, pour créer notre grille

d'observation, nous avons dû à la fois rechercher de toute part des informations pertinentes, mais aussi nous avons dû les ajuster à notre grille d'observation et prendre un certain recul, par rapport aux données sélectionnées à travers les textes théoriques, pour les intégrer intelligemment à notre grille d'observation. D'ailleurs, les trois versions de grille en sont la preuve. Ainsi, nous avons fait de l'ensemble des connaissances théorique et pratique un tremplin pour notre propre grille d'observation.

Le processus par lequel nous sommes passée est vraisemblablement celui de toute recherche, celui de s'inspirer des études précédentes pour se démarquer et acheminer vers ses propres centres d'intérêt et son objet d'étude propre. De la même façon en ce qui a trait au modèle de grille d'observation, le C.O.L.T. (Communicative Orientation of Language Teaching) a certainement été une des grilles des plus inspirantes dans le domaine de la didactique des L2. Bien que cette dernière était initialement conçue pour observer « *the features of communication which occur in second language classrooms* » (Allen, Frölich, Spada, 1984, p. 233), elle a par la suite influencé de nombreuses autres grilles d'observation, notamment en didactique des L2. Nous pensons d'abord au M.O.L.T. (Myles Turnbull, 1999), mais aussi à la grille de Simard et Jean (2005), puis la nôtre. Toutes ces grilles ont récupéré certaines idées de la grille maîtresse pour l'ajuster toujours à un nouvel objet d'étude.

Ce travail représente donc la création et la validation d'une grille d'observation détenant son objet singulier. Aussi ce travail correspond avant tout à une recherche méthodologique constitué de trois opérations et plusieurs étapes effectuées. Dans ce qui suit nous allons davantage discuter de cet aspect intéressant de notre travail.

5.1.2 Une recherche méthodologique

L'article sur le C.O.L.T. (Allen, Frölich et Spada, 1984) ne présente aucunement la méthode adoptée par les chercheurs pour atteindre leur objectif : observer « *the features of communication which occur in second language classrooms* » (Allen, Frölich, Spada, 1984, p. 233). En effet, les auteurs présentent en détail les définitions de chacun des termes de leur grille, mais ils ne soumettent pas la méthode ou encore les différentes étapes par lesquelles ils ont pu passer pour créer et valider leur grille d'observation. Il a donc été nécessaire de

trouver une méthode appropriée nous permettant d'atteindre nos deux objectifs. C'est pourquoi nous nous sommes référée à Quivy et Campenhoudt (1995) qui suggèrent une méthode de création et de validation de grille en trois opérations. Nous nous sommes donc basée sur ces trois opérations pour créer et valider notre grille d'observation. Toutefois, nous avons trouvé important et utile d'approfondir au moins à deux égards la méthode proposée par ces derniers.

Premièrement, les auteurs n'explicitaient pas clairement ni le début ni la fin de « la conception » (la création) et de « la validation » de la grille d'observation aux vues des trois opérations à effectuer. En effet, alors qu'il y avait trois opérations explicitées : la conception, le test et la collecte de données (Quivy et Campenhoudt, 1995), mais il n'y avait que deux objectifs à atteindre : « conception et validation de la grille » (Quivy et Campenhoudt, 1995). Il a donc été nécessaire de clarifier ce premier point en spécifiant que pour notre travail, nous considérons la création comme la première opération de Quivy et Campenhoudt (1995) et la validation de la grille correspondait davantage aux deux dernières opérations.

Deuxièmement, nous avons dû parfois effectuer des étapes intermédiaires au sein des différentes opérations proposées. D'abord, pour la première opération, soit la création de la grille d'observation, nous ne nous sommes pas contentée d'une seule observation comme suggérée par Quivy et Campenhoudt (1995), mais nous avons effectué deux étapes méthodologiques supplémentaires, à savoir une transcription et la catégorisation des verbatims pour compléter la première opération. Effectivement, au regard de notre travail, il semblerait que la création d'une grille d'observation passait nécessairement par des versions de grille qui gagnaient en précision au fil des différentes étapes méthodologiques effectuées.

De la même façon pour atteindre notre deuxième objectif, soit la validation de notre grille d'observation, il a été nécessaire de passer par deux tests et une collecte de données, correspondant à l'observation de deux enseignantes différentes suivie systématiquement d'un accord inter juge et de l'analyse des données recueillies. Ces différentes étapes venant de notre propre initiative nous ont semblé essentielles pour valider notre grille d'observation.

Ainsi, au sein même des trois opérations proposées initialement par Quivy et Campenhoudt (1995), nous avons pour le présent travail explicité et proposé des étapes intermédiaires et complémentaires à la méthode initialement choisie. Nous pouvons donc affirmer en ce sens que nous avons d'abord effectué une recherche méthodologique rigoureuse et minutieuse, mais nous avons aussi contribué à l'affinement de la méthode proposée par Quivy et Campenhoudt (1995) en apportant de nouvelles idées méthodologiques quant à la création et la validation d'une grille d'observation.

Malgré les résultats prometteurs que présente l'utilisation de notre grille quant à l'observation de l'intervention pédagogique sur la variation diaphasique en classe de L2, nous devons toutefois mentionner certaines limites venant circonscrire la portée de notre travail.

5.2 Limites de notre travail

Compte tenu des premiers résultats obtenus par notre collecte de données, nous pouvons affirmer que notre grille d'observation permet d'identifier à la fois le type d'intervention pédagogique et le contenu des interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage telles que présentées dans notre cadre théorique.

Toutefois, il faut considérer quelques limites à notre travail. Premièrement, cette grille d'observation n'est pas exhaustive. Nous pourrions toujours ajuster cette dernière au fil des lectures théoriques et des collectes de données, en précisant par exemple certains termes. Deuxièmement, nous avons recueilli peu de données. Nous avons noté deux interventions pédagogiques pour l'ensemble de notre collecte de données. Ce résultat reste faible et nous aurions aimé obtenir plus d'interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2 pour valider davantage la fidélité de notre grille d'observation ainsi que sa validité. Troisièmement, nous avons utilisé les données initialement conçues pour l'étude de Simard et Jean (2005). Ces données étaient donc réalisées pour une étude dont l'objectif général était différent du nôtre. Nous pouvons donc penser que des données recueillies spécifiquement pour les fins de notre étude auraient mené à des résultats différents.

5.3 Perspectives à venir de notre travail

À l'avenir, nous souhaiterions que notre instrument de mesure soit utilisé et permette de présenter une certaine réalité quant aux interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2. En fait, les premiers résultats obtenus grâce à notre grille d'observation ne représentent que ceux nous permettant de valider notre grille d'observation, mais ils ne nous permettent pas de dresser un portrait des interventions pédagogiques sur les variations du langage en classe de FL2. Nous souhaiterions donc par la suite recueillir davantage de données afin de dresser un portrait et pouvoir aussi expliquer les résultats qui en découleraient.

5.3.1 Dresser un portrait

Pour le moment, nous avons noté seulement deux interventions pédagogiques sur la variation diaphasique du langage effectuées par la même enseignante. En ce sens, la collecte de données mériterait d'être complétée avec d'autres données pour dresser par la suite un portrait des interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques en classe de FL2 du secondaire et confirmer les premières données recueillies. Ainsi, nous pourrions mieux saisir le type d'intervention pédagogique et le contenu des interventions pédagogiques effectuées en classe de FL2.

5.3.2 Expliquer les résultats

Nous pensons qu'il serait également intéressant d'expliquer par la suite les résultats au moyen de méthodes alternatives, telles que le questionnaire ou les entrevues dirigées ou semi-dirigées (cf. Quivy et Campenhoudt, 1995), qui nous permettraient de mieux comprendre et interpréter les résultats que nous obtiendrions.

Dès à présent, nous avons quelques idées ou encore quelques pistes de recherche qui pourraient être exploitées pour expliquer les raisons pour lesquelles les enseignants feraient ou ne feraient pas d'interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2 au secondaire. Nous identifions trois sources de difficulté qui

pourraient expliquer le peu d'intervention pédagogique portant sur les variations diaphasiques du langage. Premièrement les difficultés liées à l'objet d'étude, deuxièmement les raisons reliées à l'enseignante, troisièmement les questions soulevées sur l'enseignement de la variation diaphasique.

5.3.2.1 L'objet : les variations diaphasiques

D'abord, l'objet même que constitue « la sociolinguistique » et plus particulièrement « les variations diaphasiques » n'est pas nécessairement aisé à se représenter. Effectivement, les variations diaphasiques du langage nécessitent souvent un certain regard et un certain recul sur la langue. De plus, nous pensons que la variation du langage est subtile tant dans sa matérialité, son facteur, et ses significations sociales. Les significations sociales restent certainement l'aspect le plus délicat de cet objet. En fait, on peut parler d'un objet subtil au sens où contrairement à une erreur grammaticale qui est souvent clairement détectée comme « erreur » ou jugée « correct-incorrect », pour les variations diaphasiques, cela semble moins aisé; d'ailleurs les propos sont moins tranchés. Par exemple, on parle davantage de continuum, d'impropriété en sociolinguistique, mais on ne parle aucunement d'erreur, de règle ou de correct/incorrect. Ainsi, on voit clairement que les enjeux et les impacts sont complexes et des plus subtils pour cet objet d'étude.

Dans le même ordre d'idée, il est vrai aussi que les variations du langage peuvent avoir des impacts sur l'image sociale, sur l'identité. Par conséquent, une inadéquation répétée dans une certaine situation pourrait mettre en péril la face du locuteur contrairement à une erreur grammaticale qui semble moins recourir ce genre d'enjeux et impacts. Toujours par rapport à notre objet d'étude, soit les variations diaphasiques du langage, nous pouvons noter, à l'instar de Gadet (2003), que la variation diaphasique est certainement plus notable dans un pays comme la France que le Québec.

Le contexte dans lequel on observe la variation diaphasique pourrait donc également avoir des répercussions sur l'attention portée à la variation diaphasique. Nous voyons donc à deux égards au moins les difficultés qui sont liées à cet objet. En ce sens, notre objet représenterait

un premier paramètre à prendre en compte pour expliquer la présence et ou l'absence des interventions pédagogiques portant sur les variations du langage en classe de FL2.

L'ensemble de ces difficultés et subtilités liées à notre objet d'étude serait certainement intéressant à exploiter par la suite. Pour le présent travail, nous avons survolé une partie des questions liées à l'objet, mais il est certain qu'il sera important d'approfondir ces premières pistes pour expliquer les résultats qu'on pourrait obtenir avec une telle grille. Il serait aussi pertinent de s'attacher au rôle que pourrait jouer la formation professionnelle ou le parcours personnel de l'enseignant(e) sur ses interventions pédagogiques relatives aux variations diaphasiques du langage.

5.3.2.2 L'enseignant(e)

La formation professionnelle ou le parcours personnel pourraient selon nous motiver l'enseignant(e) à intégrer ou non des interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques du langage au sein de ses cours. Nous pensons en effet que le parcours personnel et la formation de l'enseignant(e) pourrait avoir des répercussions sur sa pratique d'enseignement et plus particulièrement sur ses aspirations et son intérêt à faire porter l'attention des apprenants sur les variations du langage. Par exemple, il est possible qu'une enseignante(e) qui ait été amenée (par ses propres intérêts : voyages, observations personnelles) à porter son attention sur la variation diaphasique du langage pourrait à son tour davantage faire porter l'attention de ses apprenants sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2.

Aussi, les conceptions de l'enseignante quant aux questions relevant de l'enseignement de la variation diaphasique, à savoir son utilité, sa faisabilité (en classe de L2, le matériel), sa priorité (par rapport à la grammaire, par exemple) pourrait être des facteurs permettant d'expliquer la présence ou l'absence d'intervention pédagogique en classe de FL2. Cela reviendrait en fait à mieux percevoir leur conception des choses à différents niveaux (utilité, facilité, difficulté, intérêt, etc.) pour expliquer le fait qu'elles font porter ou pas l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage.

Enfin, l'ensemble des questions portant sur les stades de développement ou l'âge de l'apprenant sont souvent les faits mis au-devant de la scène pour expliquer et légitimer la non-présence d'interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques en classe de FL2 (Gadet, 2003).

5.3.2.3 L'enseignement des variations diaphasiques

En dernier lieu, il pourrait être pertinent de voir la formation des enseignants et leur conscientisation sur cet objet, car comme le souligne Valdman (2000) la conscientisation de cet objet reste complexe :

Gérer la variation dans l'enseignement du FLE aujourd'hui requiert de la part des professeurs tout d'abord une connaissance des divers paramètres de cette variation lieu, facteur sociaux, niveau de langue et style. Ensuite cela requiert un normativisme éclairé, c'est-à-dire une attitude tolérante, mais réaliste envers la variation linguistique (Valdman, 2000, p. 664).

Valdman (2000) soulève bien ici à la fois la subtilité de l'objet et donc tout l'intérêt de le présenter aux enseignants afin de leur en faire prendre conscience.

En conclusion, ce que nous souhaitons soulever avec une telle grille est de présenter une certaine réalité des interventions pédagogiques portant sur les variations du langage en classe de FL2; mais aussi d'expliquer cette réalité au travers de questions posées directement à l'enseignant(e), ce qui permettrait de saisir les enjeux, les intérêts et les raisons pour lesquelles les enseignants font ou ne font pas des interventions pédagogiques sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2. Nous souhaiterions ainsi mieux voir leur degré de conscientisation quant à l'intérêt de faire porter l'attention des apprenants sur les variations du langage. Ainsi, nous serions plus à même de comprendre les motivations, les préoccupations et les intérêts des enseignants. Cela permettrait ainsi peut-être de mieux déterminer les enjeux et les impacts de faire porter l'attention des apprenants sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2.

En bref, c'est au moyen de données et aussi de méthodes alternatives que nous pourrions approfondir ce premier travail. Ce travail constitue donc la première étape, celle d'avoir créé et validé un instrument de mesure précis permettant d'apporter des informations et d'ouvrir la discussion vers de nouvelles pistes de recherches quant à ce sujet peu exploité à la croisée de la linguistique et de la didactique des L2.

CONCLUSION

Nous avons effectué une recherche méthodologique de création et de validation de grille d'observation permettant d'observer les interventions pédagogiques des enseignantes portant sur les variations diaphasiques du langage en classe de FL2. Pour atteindre nos deux objectifs, nous avons suivi la méthode proposée par Quivy et Campenhoudt (1995). Nous avons approfondi cette méthode en proposant des étapes intermédiaires en plus des trois opérations initialement proposées.

Pour atteindre notre premier objectif, la création de notre grille d'observation, nous avons effectué trois étapes méthodologiques qui se sont matérialisées par trois versions de grille. Pour atteindre notre deuxième objectif, soit la validation de la grille, nous avons effectué une validation par le test et une validation par une collecte de données.

Deux volets sont ressortis de la grille d'observation, un volet didactique et un volet sociolinguistique. Nous avons pu peaufiner ces deux volets au fil des lectures théoriques, mais aussi au fil des étapes méthodologiques effectuées. Le test 2 de notre grille nous a permis d'illustrer une grande partie de ces deux volets, c'est en ce sens qu'elle nous a permis de voir la fidélité de notre grille. La collecte de données nous a permis quant à elle de souligner deux interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage pour l'ensemble des dix heures d'enregistrement. Les données recueillies lors de la collecte de données sont à prendre avec prudence puisqu'elles permettent seulement de valider notre grille d'observation comme pouvant mettre en lumière les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage. Cette collecte de données ne représente donc que l'esquisse de résultats concernant les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage. Il serait donc intéressant de les vérifier et surtout de les confirmer par la suite. En fait, ce travail est à considérer avant tout comme une recherche méthodologique de création et de validation d'un instrument de mesure, mais il est certain que cet instrument de mesure a véritablement pour fin d'être utilisé, et d'informer d'une

certaine réalité concernant les interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage. Par ailleurs, dans notre discussion, nous avons émis quelques pistes de réflexion intéressantes à exploiter plus tard afin d'expliquer cette réalité : la présence ou l'absence d'intervention pédagogique sur cet objet.

Ce travail ouvre donc de nouvelles perspectives de recherche en même temps qu'il correspond à l'aboutissement d'une recherche méthodologique rigoureuse et complémentaire, avec des apports de la linguistique appliquée et de la didactique des L2, avec des étapes très diverses, avec un travail à la fois individuel et collectif, à la fois permettant l'holistique et le précis.

En fait, ce travail représente certainement avant tout le résultat d'un parcours universitaire en France et au Québec, d'un BAC spécialisé en sociolinguistique et d'une maîtrise en didactique des L2, soit le fruit des acquis d'ici et d'ailleurs et le fruit des opportunités saisies.

RÉFÉRENCES

- Birks, R. 2001. « Quelle grammaire pour quel apprenant ? Priorité à la grammaire de l'oral; Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire ». *Études en linguistique appliquée*, vol. 122, p. 229-239.
- Brown, P. et C. Fraser. 1979. « Speech as a marker of situation ». In *Social markers in speech.*, sous la dir. de P. Brown et C. Fraser, p.33-62. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Canale, M., et M. Swain. 1980. « Theoretical bases and communicative approach to second language teaching and testing ». *Applied linguistics*, vol. 1, p. 1-47.
- Cohen, A.D. 1996. « Speech acts ». In *Sociolinguistics and language teaching*, sous la dir. de S. McKay et N.H. Hornberger, p. 383-420. Cambridge, Grande Bretagne : Cambridge University Press.
- Cuq, J-P.1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- _____. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- Defays, J.-M., et S. Deltour. 2003. « Quoi ? Les objets du cours de FLES ». In *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, sous la dir. de J.-M. Defays et S. Deltour, p. 21-66. Belgique : Mardaga.
- Dewaele, J-M. 1992. « L'omission du « ne » dans deux styles d'interlangue française ». *Journal of Applied Linguistics*, vol. 7, p. 3-17.
- Fröhlich, M., N. Spada, et P. Allen. 1984. « The communicative orientation of language teaching: an observation scheme ». *Tesol Quartely*, p. 231-250.
- Gadet, F. 2003. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Germain, C. 1993. *Le point sur...L'approche communicative en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Germain, C., et J. Netten. 2004. « La précision et l'aisance en FLE/FL2: Définitions type et implication ». *Marges Linguistiques*, vol. 7, p.1-19.
- _____. 2006. « La diversité des régimes pédagogiques du français langue seconde au Canada ». *Dialogue et Culture*, n° 50, p. 447-453.

- Goffman, E. 1987. *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hymes, D. H. 1984. *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier.
- Kasper, H., et R.R. Kenneth. 2001. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Labov, W. 1966. « Social and language boundaries among adolescents ». *American Speech*, vol. 67, n°4, p.339-366.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^{ème} Eds. Montréal : Guérin.
- Lyster, R. 1994. « The effects of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence ». *Applied Linguistics*, vol. 15, p.263-287.
- _____. 1996. « Question Forms, Conditionals, and Second-Person Pronouns Used by Adolescent Native Speakers across Two Levels of Formality in Written and Spoken French ». *The Modern Language Journal*, vol. 96, p.165-182.
- Lyster, R., et J. Rebuffot. 2002. « Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif ». *Ailes*, vol. 17, p. 51-71.
- Marquilló Larruy, M. 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé internationale.
- Mehan, H. 1982. « The structure of classroom events and their consequences for student performance ». In *Children in and out of school ; Ethnography and education*, sous la dir. De P. Gilmore et A. Glatthorn, p. 59-87. Washington : D.C.
- Turnbull, M. 1999. « Multidimensional Project-Based Teaching in French Second Language (FSL) : A Process-Product Case Study ». *The Modern Language Journal*, vol. 83, n°4, p.7-30.
- McKay, S.L. 2005. « Sociolinguistics and Second Language Learning ». In *Handbook of research in second language teaching and learning*, sous la dir. de E. Hinkel, p. 281-299. New Jersey : Mahwah.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et K. Rehner, 2002 « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE ». In *L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde*, sous la dir. de. Dewaele, J.-M. et R. Mougeon, p. 7-49. Saint Denis : Aile.

- Parpette, C. 2001. « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : Intérêt et limites de la combinaison ». *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. 4, p. 8-17.
- Péronnet, L. 2002. « Grammaire de l'oral et enseignement des langues: Une question d'écologie linguistique ? ». In *L'éthologie des langues*, sous la dir. d'A. Boudreau et ses coll., p. 126-146. Paris : L'Harmattan.
- Quivy, R. et L.V. Campenhoudt. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Regan, V. 2003. « L'acquisition de la variation native par les apprenants L2 pendant un séjour dans la communauté linguistique native et dans la salle de classe: Le cas des apprenants irlandais du français langue seconde ». *Journal of Educational Thought*, vol. 37, p. 283-301.
- Rehner, K., et R. Mougeon. 2003. « The effects of Educational Input on the Development of Sociolinguistic Competence by French Immersion Students: The Case of Expression of Consequence in Spoken French ». *Journal of Educational Thought*, vol. 37, p. 259-281.
- Simard, D., et W. Wong. 2004. « Language awareness and its multiple possibilities for L2 classroom ». *Foreign Language Annals*, vol. 37, p. 96-110.
- Simard, D., et G. Jean. 2005. « Exploration des pratiques d'enseignement de la forme dans les classes de français et d'anglais langue seconde du secondaire ». Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Tarone, E., et M. Swain. 1995. « A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classroom ». *Modern Language Journal*, vol. 72, p. 166-178.
- Valdman, A. 2000. « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis ». *The French Review*, vol. 73, p. 448-666.
- Widdowson, H.J. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Crédif.

APPENDICE A

LÉGENDE DE LA TRANSCRIPTION ET DE LA PREMIÈRE CATÉGORISATION DES VERBATIMS

Légende de la transcription

Premier DVD : identifie le n° du CD

() : correspond à tous les commentaires du transcripteur (tel que le « bruit », la « craie sur le tableau » recueillis lors de l'enregistrement)

X : correspond au fait que le mot soit inaudible

XXX : correspond au fait qu'un passage soit inaudible

(...) : correspond au fait qu'on ne retranscrive pas les informations

/ : correspond à une pause effectuée par l'enseignante

Légende de la première catégorisation des verbatims

En italique : pour mettre en lumière le type d'intervention pédagogique effectué par l'enseignante.

Souligné : pour mettre en lumière les éléments variables ciblés lors de l'intervention pédagogique.

En gras : pour mettre en relief les « raisons » données par l'enseignante de la variation lors de l'intervention pédagogique.

APPENDICE B

**TRANSCRIPTION ET PREMIÈRE CATÉGORISATION DES
VERBATIMS**

Transcription et première catégorisation des verbatims

Premier DVD

Prof : c'que j'vous propose maintenant hier et la semaine passée on avait fait des entrevues ensemble ok/ c'que j'vous propose c'est *de lire* deux entrevues que j'ai trouvé dans le journal elles sont très très courtes/ c'est heu une c'est sur une gérante de groupe de hip hop/ ok elle est gérante/

Élèves : (...)

Prof : ok elle est gérante de groupe de hip hop, c'est ça qu'elle fait et puis l'autre, il est danseur au 281, est-ce que quelqu'un sait ce que c'est le 281?

Élèves : (...),

Prof : c'est ça, donc c'est ça ce qu'il fait dans la vie

Élève : chippendales

Prof : ok, genre, ok, donc ce sont deux professions, ce sont deux emplois très très différents, donc les entrevues aussi vont être elles aussi très différentes, y'en a une l'entrevue c juste ça, ici, puis l'autre c'est sur l'autre côté y'a juste ça, fait ce sont des entrevues très très courtes, c'est que j'veux vous demander c'est, j'ai vous donner entre 5 et 10 minutes pour les lire, *regarder c'est quoi les différences*, est-ce qu'en a une que vous trouvez **plus polie plus respectueuse que l'autre**, plus respectueuse que l'autre, *pourquoi vous trouvez qu'en a une qui est plus respectueuse que l'autre, essayez de regarder c'est quoi les différences, est-ce qu'en a qui pense qu'en a une qu'est plus respectueuse que l'autre? laquelle?*

Elèves : (...)

Prof : tu penses que la gérante elle va être traitée avec plus de respect, peut être, vous avez juste à *regarder, regardez* aussi les indices, ok, j'ai vous demander c quoi les mots qui vous disent qu'en a un qui est plus **respectueux** que l'autre, ok

Élèves : (...)

Prof : Peut-être, fais regarde ces indices là, vous pouvez vous assir en équipe trois quatre à peu près vous avez juste 10 minutes pour regarder

Prof : Pour être plus **respectueux** on dit un danseur

Prof : explications inaudibles

Elève : (...)

Prof : *tu dois regarder* si y'en a un qui est plus **poli** que l'autre

Élève : (...)

Prof : Plus (geste)

Élève: j'aime lui

Prof : lequel, lui? Pourquoi? Il parait que c'est bien payé

Prof : tu l'as-tu lu, t'as-tu vu des différences? Regarde, y'en a tu un que tu aimes plus que l'autre?

Élève : (...) inaudible rire,

Prof : J'ai rencontré un gars qui (...) il étudié à l'université, c'était pas une gars qui (geste=fou)

Prof : C'est plus dans le texte ici t'as (...) **c'est plus respectueux, poli que l'autre**, il faut que tu me dises *pourquoi* tu me dis ça, *pourquoi* lui mettons il est plus poli que lui, ok Élève : ha

Prof : ça va

Prof : juste les différences par rapport à la politesse/ (...) plus poli/ plus (geste)

Prof : bah garde-les pour l'instant parce *qu'on va discuter des différences* puis des mots ok, *regarde les mots* qui sont par exemple, dans lui est-ce que tu as trouvé quelque chose de bizarre, quelque chose de spécial ? puis dans les réponse est-ce que t'as remarqué quelque chose

Élève : (...)

Prof : ok admettons, lis la réponse ici, t'vas r'marquer quelque chose de bizarre

Au tableau :

Ché pas

Je ne sais pas

J' sais pas

Je l'ignore

Prof : est-ce que vous avez commencé vos observations?

Élève : ouais

Prof : c'est pas pire

Deuxième CD

Prof : *qu'est-ce que vous avez remarqué* par rapport aux mots/ par rapport à l'entrevue? Premièrement la première chose

Élève : pour la gérante (...) elle parle en slang

Prof : ok tu dis qu'elle parle en slang (l'enseignante écrit au tableau)

Élève : et ...

Prof : pourquoi elle parle en slang? (bruit) X deux seconde ok

Élève : parce que (...) jeune et

Prof : ok ouais franchement ok X qu'est-ce que tu voulais dire toute à l'heure?

Élève : (...)

Prof : ok l'interviewer,

Élève : (...)

Prof : ok pourquoi il dit ça?

Élève : (...)

Prof : est-ce qu'il y a quelqu'un qui le sait?

Élève : j'sais pas

Prof : ok est-ce qu'il y a quelqu'un qui le sait?

Élève : (...)

- Prof : ok, il voulait essayer de parler comme elle, est-ce qu'elle parle comme ça?
- Élève : non
- Élève : oui
- Prof : elle parle, qu'est-ce qu'elle répond à la première question?
- Élève : (...)
- Prof : est-ce que vous pensez qu'elle dit juste parce qu'elle n'a pas compris?
- Élève : non
- Prof : pourquoi elle dit ça?
- Élève : (...)
- Prof : peut être c'est qu'elle heu peut être dit ouais, ou peut être pourquoi est-ce que vous pensez qu'il lui a dit ça en entrant en entrant?
- Élève : pour faire une blague
- Prof : première impression peut-être pour faire une blague moi j'suis probablement d'accord parce qu'après on nous dit le journaliste il dit ouais ok excuse moi j'voulais juste tester mon slang il dit ok
- Élève (...)
- Prof : ouais tester oui ça va
- Prof : vous m'avez parlé de slang, *c'est quoi les mots de slang* que vous avez vus ?
- Élève : (...)
- Prof : attend il est où dont?
- Élève : (...)
- Prof : ouais vous avez (...) (l'enseignante écrit au tableau)
- Prof : il est où gangster?
- Élève : en haut...
- Prof : ok ok c beau
- Élève : (...)
- Prof : ok je l'ai (...)
- Prof : ok elle utilise beaucoup de mots en anglais, pourquoi vous pensez qu'elle utilise des mots en anglais?
- Élève : (...)
- Prof : ok parce qu'il y a peut-être pas de mots français, d'où ils viennent ces mots là, de quelle culture ils viennent ?
- Élève : (...)
- Prof : y'en a qui trouve qu'il y a une culture de hip hop qu'ça existe, j'suis d'accord avec ça puisque ces mots là, si j'ai tous ces mots là j'vous les donne vous allez certainement pensé au hip hop quelque chose comme ça, c'est comme une culture en soit, donc y'a une certaine culture slang qu'on trouve dans le texte, quoi d'autre? qu'est-ce que vous avez vu dans le texte? est-ce que vous trouvez que le journaliste est respectueux envers la gérante? hein?
- Élève : je pense que le journaliste (...) à cause de ça il a une attitude (...)
- Prof : ok, on pourrait dire qu'il a une attitude en lien avec heu des préjugés qu'il a/
- Élève : ouais c'est ça que je veux dire

Prof : ok (l'enseignante écrit au tableau) il a peut être des préjugés, ok, excellent il est peut être biaisé aussi, mais est-ce que vous trouvez, est-ce que vous trouvez qu'il est comme même respectueux par rapport à ton interview?

Élève : ouais

Prof : pourquoi vous le trouvez respectueux? Qu'est-ce qu'il a de respectueux quand il parle à la gérante?

Élève : très professionnel

Prof : il est très professionnel, pourquoi tu dis ça?

Élève : parce que (...) il dit pas des choses comme any way

Prof : ok, donc tu trouves que ses questions elles sont elles sont pertinentes

Élève : (...)

Prof : ok, tu trouves que ses questions sont appropriées, c'est des bonnes questions par rapport à ce qu'elle fait, ok, excellent, puis, *quand il pose ses questions comment il s'adresse? Comment il parle à la madame?* (silence) X (l'enseignante interpelle un élève) *comment il parle à la madame?*

Élève : (...)

Prof : essaye

Élève : français

Prof : oui il parle en français

Élève : « je sais pas »

Prof : oui tu sais, on l'a parlé un petit peu hier, comment il lui parle, est-ce qu'il lui parle comme s'il parlait à un enfant, est-ce qu'il parle?

Élève : non il parle un petit peu heu ...

Élève : poli

Prof : **poli** pourquoi, qu'est-ce qu'il utilise de **poli**?

Élève : vous

Élève : oui merci

Prof : ok, alors X *tu penses qu'il dit heu* il est **poli** parce qu'il dit vous, toi tu penses que c parce qu'elle est plus âgée que lui là, elle a quel âge? ,

Élève : (...)

Prof : Vous pouvez la voir sur la photo, quel âge vous pensez qu'elle a ?

Élève : 60

Prof : 60?

Élève : je pense que (...)

Élève : 45 ans presque 60

Prof : 45 ans 50 dans ce goût la, donc elle est probablement plus âgée,

Élève : (...)

Prof : ok, on passe au danseur, le danseur, ok j'aimerais ça premièrement est-ce qu'il y a des gars qui serait intéressé à être danseur? non? hein

Élève : (...)

Prof : hein?

Élève : (...)

Prof : c'est à prouver, regardez l'entrevue, j'aimerais ça que vous me disiez les différences que vous voyez, est-ce que par exemple notre première affaire pour la gérante c'était du slang, *est-ce que vous avez trouvé du slang*

Élève : non

Prof : pas tant de slang que ça hein

Élève : il dit des choses vraiment plates (...)

Prof : ok donc X tu me dis que le la façon de parler

Élève : (...)

Prof : tu m'as dit peut être que le vocabulaire qu'on va utiliser **ça dépend du sujet, ça dépend de ce dont on parle**, excellent, donc y a pas vraiment de slang, X tu m'as dit qu'a des mots un petit peu anglais

Élèves : (...)

Prof : ouais gentleman souvent on va le dire comme un à la manière française puis ça ... beaucoup, ok, gentleman c'est vrai que c'est un mot anglais (...)

Élève : (...)

Élève : cow boy

L'enseignante écrit les mots au tableau dans la deuxième colonne

Prof : (...) je sais pas « buy buy mon bow boy »

Élève : (...)

Prof : comment?

Élève : (...)

Prof : ok est-ce qu'il y en a d'autre à part (...)

Élève : (...)

Prof : ouais mais ça c'est une émission, on ne pourrait pas vraiment le traduire

Élève : (...)

Prof : ouais mais ça on pourrait le trouver dans le dictionnaire ok est-ce qu'il y a des mots très québécois qui pourraient faire partie d'un slang québécois?

Élève : (...)

Prof : ouais barman ça serait un mot

Élève : (...)

Prof : ouais sauf que ici il est comment écrit?

Élève : eur

Prof : eur comment (...) un mot français ok, ok rappeur on l'a écrit en italique pour dire que c'est un mot anglais mais dans notre autre article on a utilisé rappeur avec un accent français puisqu'on a un u on a fait un mot français

Élève : (...)

Prof : ouais bah je le sais pas bah moi j'ai moi j'ai juste connu un gars bah puis il étudiant à l'université avec moi puis il était bénévole dans une association comme moi puis c'est un gars très très normal c'est jute que bah la nuit il devenait un petit

peu un personnage tu sais pareil comme le gars il dit dans son introduction des fois je joue au policier, des fois il joue à toutes sortes de rôles, ok

Élève : (...)

Prof : ouais

Élève : (...)

Prof : ça dépend de la personnalité du gars, y'en a souvent je trouve ils sont comme jour et nuit c'est comme deux personnes, tu sais, ok, est-ce que vous le trouvez aussi poli que l'autre le journaliste?

Élève : oui

Prof : *regardez bien le journaliste comment il parle au gars ?/ comment il lui parle ? regardez les questions*

Élève : tu

Prof : il dit « tu », ok, est-ce que vous trouvez qu'il est moins **poli** à cause de ça?

Élève : non parce que (...)

Élève : non

Prof : donc si on veut être **poli** on n'est pas obligé de dire tu, tout ça pour dire que c'est par rapport à l'âge, est-ce que vous pensez que ça a rapport avec sa profession, sa job ?

Élève : non

Prof : non, ok

Élèves : (...)

Prof : donc tu trouves X que le danseur ici un petit peu plus poli

Élève : ouais parce que...

Prof : ouais

Élève : il est plus sérieux

Prof : *comment il parle*

Élève : (...)

Prof : ok les mots sérieux en français, donc j' vous ai donné ces deux articles là pour parler entre autre de heu des façons de parler en français, on dit souvent qu'il y a quatre façon de parler en français, j' vous ai donné des phrases ici (elle montre au tableau), ça veut dire, toutes veut dire la même chose, mais y'en a qui sont à des niveaux différents, est-ce que *vous pourriez me les mettre en ordre du plus poli au moins poli*

Élève : je ne sais pas

Prof : « je ne sais pas » serait le plus **poli** tu penses, est-ce que tout le monde est d'accord pour dire que c'est le plus poli ?

Élèves : oui

Prof : pas moi

Élève : « je l'ignore »

Prof : « je l'ignore » ça serait vraiment, excellent, *parce que* « je ne sais pas » des fois c'est mieux de dire le mot exactement c'est le contraire d'un autre mot

Élève : et puis « je sais pas »

Élève : et puis « ché pas »

(L'enseignante au tableau note les réponses des élèves à l'aide de chiffre)

Prof : dans « j'sais pas » on a comme même le « sais » et ici on a « ché pas » ok donc dans l'ordre vous avez par exemple le premier ça serait par exemple « je l'ignore » parce que c'est vraiment c'est vraiment le bon mot ok quand on dit « j' sais pas » le vrai mot ça serait « je l'ignore » vous avez la même chose ça existe

Élève (...)

Prof : vous savez ça existe aussi en anglais ça ne veut pas dire exactement la même chose mais vous avez aussi ce mot là ok, donc je voulais juste vous dire rapidement « je l'ignore » on va appeler ça un vocabulaire plutôt

Élève : (...)

Prof : X regardez, X et X regardez X ok « je l'ignore » « je l'ignore » ça montre que on a cherché dans le dictionnaire pour chercher le vrai vrai mot ok ça c'est vraiment un texte qui a pris du temps à faire quand le texte a tout écrit dans ce niveau là fait qu'on va l'appeler « un texte recherché » parce qu'il y a eu beaucoup beaucoup de recherches pour trouver les bons mots ok,

Élève : ok

Prof : ok « je ne sais pas » à quoi ça ressemble ? C'est quand que vous allez utilisez ça?

Élèves : (...)

Prof : **quand tu vas me parler** normalement tu vas peut être me dire « ché pas »

Élève : quand tu écris

Prof : **quand tu écris** normalement on va dire « je ne sais pas », ok, **quand on écrit** on va plutôt utiliser un français standard un français qu'on va pouvoir entendre partout partout au monde donc c sur (L'enseignante note au tableau)

Élève : les deux autres c'est parlé

Prof : ouais les deux autres **c'est parlé** puis c'est un petit peu **plus correct** ok ça c'est quand **on connaît la personne quand on connaît la personne**

(L'enseignante montre au tableau)

Élève : moi trouve...(...)

Prof : ok, t'as raison c'est vrai que

(L'enseignante écrit au tableau « familier »)

Élève : (..)

Prof : ouais c'est vrai qu'il y a beaucoup de français qui vont dire, ok, deux autres niveaux

(L'enseignante écrit au tableau « vulgaire » mais elle n'a pas le temps de le présenter aux élèves à l'oral car la cloche sonne).

APPENDICE C

DEUXIÈME CATÉGORISATION DES VERBATIMS

Deuxième catégorisation des verbatims

n°	INTERVENTION	FORME de la variation	FACTEUR de la variation: SITUATION	SENS social de la variation
1	lire deux entrevues		gérante de groupe de hip hop, gérante	
2	ok		gérante de hip hop, l'autre danseur au 281	
	quoi		281	
3	c'est ça		ce qu'il fait dans la vie	
4	donc deux entrevues très différentes		deux professions, deux emplois très diff.	
	lire regarder les différences (diffé.)			
	est-ce que			une plus polie, plus respectueuse
	pourquoi			plus poli plus respectueuse
	regarder quoi les diffé.			
	est ce que une			plus respectueuse
5	tu penses que		la gérante	plus de respect
	regarder	les indices		
	vous demande	les mots		plus respectueux
6	regarde	les indices		
7	pour être	INCERTAIN		respectueux
8	regarder		danseur	poli que l'autre
9	EXCLU			
10	vu des différences, regarde INCERTAIN			
11	pourquoi			poli, respectueux
	pourquoi		lui, l'autre	plus poli
12	on va discuter	des différences, des mots		
	dans lui			quelque chose de bizarre, spécial
	remarqué quelque chose	les réponses		
13		INCERTAIN		
14	EXCLU			
15	EXCLU			

n°	INTERVENTION	FORME de la variation	FACTEUR de la variation: SITUATION	SENS social de la variation
16	est-ce que vous avez remarqué	par rapport aux mois	par rapport à l'entrevue	
17	ok tu dis	slang	elle la gérante	
18	pourquoi	parle slang		
19	EXCLU			
20		INCERTAIN		
21	pourquoi	dit ça		
22	EXCLU			
23	EXCLU			
24	ok il voulait	essayer de parler	comme elle	
	est-ce	parle	comme ça	
25	qu'est-ce	répond à la question	elle	
26	est-ce que vous pensez	dit		n'a pas compris
27	pourquoi	dit ça		
28	pourquoi	dit ça	en entrant, en entrant	
29	EXCLU	INCERTAIN		
30	ouais			
	c'est quoi	les mots slang		
31	EXCLU			
32	EXCLU			
33	EXCLU			
34	ok elle utilise beaucoup	de mots en anglais		
	pourquoi	des mots en anglais		

n° INTERVENTION	FORME de la variation	FACTEUR de la variation: SITUATION	SENS social de la variation
35ok	INCERTAIN	de quelle culture	parce que Français
d'ou viennent	ces mots là		de quelle culture
de quelle culture			
36si... alors	ces mots là		penser au hip hop, culture slang
qu'est-ce que	vu dans le texte		
est-ce que		journaliste envers la gérante	respectueux
37	INCERTAIN		
38 est-ce que	INCERTAIN	par rapport à l'interview	respectueux
39 pourquoi			respectueux
est-ce que	quand il parle	à la gérante	respectueux
40 il est très	INCERTAIN		professionnel
pourquoi tu dis ça			professionnel
41 tu trouves	INCERTAIN	questions	pertinentes
42 tu trouves	INCERTAIN	ses questions	appropriées, bonnes
comment	il s'adresse	à la madame	
comment	il parle	à la madame	
comment	il parle	à la madame	
43 EXCLU	INCERTAIN		
44 EXCLU			
45 comment	il lui parle		
est ce qu'il	INCERTAIN	lui parle	
		comme à un enfant	

n°	INTERVENTION	FORME de la variation	FACTEUR de la variation: SITUATION	SENS social de la variation
46	pourquoi			poli
	qu'est-ce qu'il	utilise		poli
47	tu penses	vous		poli
	toi tu penses		âge	poli
	quel			
48	quel		âge	
49	EXCLU			
50	donc		âgés	
51	EXCLU			
52	EXCLU			
53	Regardez l'entrevue vous me disiez les diff'			
	notre première affaire	slang	la gérante	
	est-ce que vous trouvé,	slang		
54	pas tant	slang		
55	ok tu me dis		la façon de parler	
56	tu m'as peut être		le vocabulaire	
	donc	pas slang	du sujet, ce dont on parle	
57	EXCLU			
58	EXCLU			
59	EXCLU			
60	EXCLU			

n°	INTERVENTION	FORME de la variation	FACTEUR de la variation: SITUATION	SENS social de la variation
61	EXCLU INCERTAIN			
62	EXCLU INCERTAIN			
63	EXCLU INCERTAIN			
64	EXCLU INCERTAIN			
65	EXCLU			
66	EXCLU			
67	EXCLU			
68	est-ce que		l'autre	poli
69	regardez bien		le journaliste	
	comment	parle	il, le gars	
	comment	parle	lui	
	regardez	les questions		
70	il dit	tu		
	est-ce que	tu		moins poli
71	donc ... obligé de	tu		poli
	c par rapport		à l'âge	
	est ce que		par rapport profession, sa job	
72	EXCLU			
73	tu trouves que		le danseur	plus poli
74	EXCLU			
75	comment	parle	il	

n°	INTERVENTION	FORME de la variation	FACTEUR de la variation: SITUATION	SENS social de la variation
76	EXCLU INCERTAIN			
77	tu penses INCERTAIN	je ne sais pas		plus poli
78	EXCLU INCERTAIN			
79	EXCLU INCERTAIN			
80	dans on a INCERTAIN	j' sais pas, ché pas, je l'ignore		
81	ça existe en anglais aussi, INCERTAIN			
82	EXCLU INCERTAIN			
83	ça ressemble à quoi quand utiliser	je ne sais pas		un français standard, entendre partout
84	quand INCERTAIN	ché pas	normalement, parler	
85	quand INCERTAIN	je ne sais pas	tu écris	
86	ouais INCERTAIN	les deux autres	c parlé	
		puis		plus correct
		ok	quand on connaît la personne	
87	EXCLU INCERTAIN			
88	EXCLU INCERTAIN			

APPENDICE D

PREMIÈRE VERSION DE LA GRILLE D'OBSERVATION AVEC SA LÉGENDE

Première version de la grille d'observation

INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES		ASPECT LANGAGIER ÉLÉMENT LANGAGIER	TYPE DE VARIATION	
TYPE	VENANT DE		DIAPHASIQUE	DIAMÉSIQUE

Légende de la première version de la grille d'observation

Aspect langagier :

- (L) = Lexique
- (S) = Sémantique
- (O) = Orthographique
- (M.D) = Morphologie dérivationnelle
- (M.F) = Morphologie flexionnelle
- (S.S) = Structure syntaxique

1. Technique de mise en évidence de l'input

- A. Rétroaction corrective
 - a. correction explicite
 - b. reformulation
 - c. demande d'éclaircissement
 - d. rétroaction métalinguistique
 - e. demande de correction
 - f. répétition de l'erreur
- B. Présentation d'une règle
- C. Découverte d'une règle
- D. Mise en évidence
 - a. par accentuation de la voix
 - b. par procédés graphiques
 - c. par le mouvement
- E. Explication
 - a. par analyse contrastive (anglais/français)
 - b. par traduction
 - c. par comparaison
 - d. par exemple
- F. Exposition accrue intentionnelle
- G. Questionnement ciblé

2. Exercices grammaticaux

- A. Texte lacunaire
- B. Exercice à trous
- C. Choix multiple
- D. Puzzles
- E. Classement
- F. Étiquetage
- G. Analyse de phrases
- H. Cacographie
- I. Dictée
- J. Répétition
- K. Conjugaison
- L. Déclinaison
- M. Jeu
- N. Manipulations syntaxiques
 - s : substitution/remplacement
 - e : effacement
 - d : déplacement
 - a : addition
 - t : transformation

APPENDICE E

**DEUXIÈME VERSION DE LA GRILLE D'OBSERVATION AVEC
SA LÉGENDE**

Deuxième version de la grille d'observation

TYPE	MODALITÉ										ELEMENT VARIABLE CIBLE		RAISON DONNEE															
	Durée	Execution	Langue	Support	Pré-séance	Savoir visé	Accent	Quantifiable	Non quantifiable	Variation diaphasique	Variation diamétrique																	
Type	Minutes	Collectif	Petits groupes	Individuel	L2	L1	L1 et L2	Pas authentique	Authentique	Texte oral	Texte écrit	Projet	E. répétée	E. individuelle	Product° écrite	Product° orale	Compr. écrite	Compr. orale	Forme	Forme et sens	E. du système	E. pragmatique	Style, registre	Combinaison	Politesse	Contexte	Oral-Écrit	

ABRÉVIATIONS UTILISÉES: E. = Erreur; É. = Élément; Compr. = Compréhension.

Légende de la deuxième version de la grille d'observation

« Types » d'intervention pédagogique

1. Tâche

- L'observation
- La comparaison
- La conscientisation langagière
- Le jeu de rôles
- La micro conversation
- La traduction
- L'invention de phrases
- Le réemploi
- L'output structuré
- Le classement
- Les exercices structuraux
- Le jeu
- La correction des paires

2. Techniques de mise en évidence de l'input

- A. Rétroaction corrective
 - a. Correction explicite
 - b. Reformulation
 - c. Demande d'éclaircissement
 - d. Rétroaction métalinguistique
 - e. Demande de correction
 - f. Répétition de l'erreur
 - g. Présentation d'une norme
- B. Découverte d'une norme
- C. Mise en évidence
 - a. Par accentuation de la voix
 - b. Par procédés graphiques
 - c. Par le mouvement
- D. Explication
 - a. Par analyse contrastive (anglais/français)
 - b. Par traduction
 - c. Par comparaison
 - d. Par exemple
- E. Exposition accrue intentionnelle
- F. Questionnement ciblé

Éléments quantifiables ciblés par la variation

- « Type » d'éléments du système
- Phonologique
- Lexical
- Syntaxique
- « Type » d'éléments pragmatique
- Marque de familiarité
- Marque pragmatique
- Tutoiement et vouvoiement
- Terme d'adresse
- Salutation
- Prise de parole
- Stratégie de politesse
- Préservation de face
- Façon de parler

AP : Ne s'applique pas

APPENDICE F

**TROISIÈME VERSION DE LA GRILLE D'OBSERVATION
AVEC SA LÉGENDE**

Légende de la troisième version de la grille d'observation

Interventions pédagogiques portant sur les variations diaphasiques du langage

1. Type d'intervention: (Comment l'enseignante fait-elle porter l'attention des apprenants sur la variation)

Nous distinguons deux types d'intervention, d'une part les exercices et d'autre part les techniques de mise en évidence de l'input.

Les exercices sont proposés par l'enseignante aux apprenants. Les techniques de mise en évidence de l'input sont effectuées par l'enseignante.

Il est possible que l'enseignante dans un type d'exercice demandé fasse aussi une intervention pédagogique de type mise en évidence de l'input.

Dans ce cas, le codeur notera les deux codes.

1. Exercice

- A. Observation: Observer la variation diaphasique (dans sa matérialité et/ou son facteur et/ou son sens).
- B. Comparaison: Comparer la variation diaphasique (dans sa matérialité et/ou son facteur et/ou son sens).
- C. Conscientisation langagière: Réfléchir et expliquer avec ses propres mots la variation diaphasique.
- D. Jeu de rôle: Jouer des situations différentes dans le but de faire travailler la variation langagière.
- E. Micro conversation: Communiquer dans une situation donnée pour pratiquer la variation diaphasique du langage (matérialité et/ou son sens).
- F. Traduction: Traduire un texte en prenant en compte la variation diaphasique.
- G. Invention de phrase: Inventer des phrases en prenant en compte la variation diaphasique.
- H. Réemploi : Répéter l'utilisation d'un élément variable (matérialité) en prenant en compte la situation.
- I. Output structuré: Inventer un texte pour une situation donnée.
- J. Classement: Classer les éléments variables en fonction de la situation (plus ou moins formelle).
- K. Exercices grammaticaux : Pratiquer les inflexions des variations langagières en fonction de la situation présentée.
- L. Jeu : Mise en place d'un jeu dans le but de développer la variation diaphasique.
- M. Correction des pairs: Corriger les pairs sur la variation diaphasique.
- N. Autre(s): Tous les exercices non répertoriés visant à développer la variation diaphasique.

2. Technique de mise en évidence de l'input

- A. Rétroaction corrective: L'enseignant(e) corrige un(e) élève
 - a. correction explicite: "On dit pas mâchouiller on dit mâcher pour être moins familier."
 - b. reformulation: L'enseignant(e) redit la phrase sans erreur
 - c. demande d'éclaircissement: "Qu'est-ce que tu veux dire?"
 - d. rétroaction métalinguistique: "Il y a quelque chose qui ne va pas dans la phrase. (...)"
 - e. demande de correction: "Comment on dit?"
 - f. répétition de l'élément variable (lexique: dégueulasse) à remplacer (par un terme plus soutenu par exemple): "Il est dégueulasse?"
- B. Mise en évidence: L'enseignant(e) met en évidence la variation dans le but de faire saisir la variation du langage selon la situation
 - a. par accentuation de la voix
 - b. par procédé graphique
 - c. par le mouvement
- C. Questionnement ciblé: L'enseignant(e) pose une question relative à la variation diaphasique.
- D. Exposition accrue intentionnelle: L'enseignant(e) exerce un traitement implicite du langage en proposant un texte relatif à la variation diaphasique

E. Explication : L'enseignant(e) explique la variation de type diaphasique

- a. par analyse contrastive (anglais-français)
- b. par traduction
- c. par comparaison
- d. par exemple

F. Présentation d'une norme: L'enseignant(e) présente une norme relative à la variation diaphasique

G. Découverte d'une norme: L'enseignant(e) fait découvrir une norme relative à la variation diaphasique

II. Modalité:

Durée: Indiquer le nombre de minutes ou secondes passées pour chacune des interventions (Simard et Jean, 2005).

Prétexte: Raison pour laquelle l'enseignant(e) présente ou demande d'effectuer une tâche: Texte oral, texte écrit, projet, impropriété (erreur) individuelle, impropriété (erreur) répétée, question de l'élève.

Savoir visé: Indiquer si l'intervention ou la tâche se fait dans le but d'améliorer la compréhension de l'oral ou de l'écrit ou pour améliorer la production oral ou écrite. Il se peut que plus d'un savoir soit visé de façon explicite, mais aussi implicite (Simard et Jean, 2005).

Support: Indiquer si le support utilisé est contextualisé ou non.

Par exemple, un article de journal est un support authentique en ce sens que les données sont contextualisées.

Cette partie de notre grille d'observation est largement inspirée de la grille proposée par Simard et Jean (2005), néanmoins elle a connu quelques modifications pour certaines catégories.

III. Élément variable: Matérialité de la variation diaphasique (Sur quel élément variable l'enseignante fait-elle porter l'attention des apprenants?)

Matérialité: la manifestation langagière de la variation diaphasique.

Dans cette catégorie, nous voulons mettre en lumière le type d'élément langagier sur lequel l'enseignant(e) attire l'attention en classe de L2.

L'enseignante lors de ses interventions pédagogiques a le choix de faire porter l'attention des apprenants sur différents types d'élément langagier variable, à savoir les éléments du système, les éléments discursifs ou pragmatiques ou encore sur la combinaison des phénomènes.

Il est également possible que l'enseignant(e) intervienne sur un type d'élément du système (par exemple sur la variation lexicale)

et/ou un élément discursif, pragmatique (l'emploi du conditionnel) et/ou la combinaison des phénomènes relatifs à la variation diaphasique.

Pour cette partie de grille, nous partons des éléments langagiers variables les plus précis aux éléments variables les plus généraux.

Cela permet de constater si les enseignant(e)s font ou pas des interventions pédagogiques sur des éléments langagiers précis ou pas.

QUANTIFIABLE: Élément du système

Phonologie: La simplification des groupes consonnes du type occlusif : "l'aut' jour, quel chiff", ouv' la porte, une tabl' basse etc.",

l'élision du "l" des pronoms : "i' sait pas c' qu'i' dit, i'z ent'" (ils entrent),

le remplacement des déterminants démonstratifs singuliers par "c'te" : "C'te match là a été très dur", etc. ne s'appliquent pas au même type de situation.

Lexique: Les variations lexicales, telles que pour le mot gifle avec : "claque, taloche", ne s'appliquent pas au même type de situation.

Syntaxe: L'absence du négatif "ne", l'utilisation de "on" pour "nous".

QUANTIFIABLE: Élément discursif ou pragmatique

Tu/Vous: L'emploi du "tu" ou du "vous".

Terme d'adresse: "Monsieur, Monsieur Dupond, Monsieur le Professeur, Jacques, Jacquot, papa, coco, chéri, docteur, camarade, (mon) général", etc.

Ces termes d'adresse ne s'appliquent pas au même type de situation.

Salutation: Moyens pour commencer et finir une conversation :

"Bonjour, salut, hey, salut salut: comment ça va? Comment allez-vous?", etc. ne s'appliquent pas au même type de situation.

Stratégie de politesse: Stratégie pour entrer en communication

"Pourriez-vous me prêter ce livre, pouvez-vous me prêter ce livre, auriez-vous la gentillesse de me prêter ce livre, etc." ne s'appliquent pas au même type de situation.

L'emploi du conditionnel rentrerait dans ce type de section.

Marque pragmatique ou discursive: Tout ce qui n'est pas clairement répertorié dans l'une des catégories présentées de la section "élément pragmatique".

NON QUANTIFIABLE: Combinaison

Pour des raisons de cohérence interne et de définition, nous avons fait une extrapolation de la formulation de Gadet (2003) :

"ne s'adressent pas aux mêmes personnes, ou du moins pas dans les mêmes circonstances" en "ne s'appliquent pas au même type de situation"

Les exemples choisis et présentés sont généralement ceux de Valdman (2000) et Gadet (2003).

IV. Facteur de la variation: situation (l'enseignante fait-elle porter l'attention des apprenants sur le facteur de la variation?)

Facteur: la cause de la variation diaphasique

L'enseignante lors de ses interventions pédagogiques peut faire porter l'attention des apprenants sur le facteur de la variation.

L'enseignante peut faire porter l'attention des apprenants davantage sur le site ou les participants.

Site: "c'est le cadre spacio temporel qui peut être envisagé sous ses aspects purement physiques (...)

d'autre part, le cadre spatial doit aussi et surtout être envisagé sous l'angle de sa fonction sociale et institutionnelle (...)

le site inclut également le but de l'interaction" (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.77)

Participants: "c'est évidemment l'aspect le plus important du cadre communicatif.

Les participants peuvent être envisagés dans leurs caractéristiques

individuelles-biologiques et physiques (âge, sexe, appartenance ethnique et autres propriétés de l'être et du paraître),

sociales (profession, statut, etc.) et psychologiques (constantes et passagères : caractère et humeur)

ou dans leurs relations mutuelles-degré de connaissance, nature du lien social (familial ou professionnel, avec ou sans hiérarchie)

et affectif (sympathie ou antipathie, amitié, amour, et autres sentiments qui peuvent être ou non partagés)." (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 81)

Situation: est considérée comme situation toutes les interventions où l'enseignante ne précise pas précisément le site ou les participants présents dans l'interaction.

V. Sens de la variation: signification sociale (l'enseignante fait-elle porter l'attention des apprenants sur la signification sociale de la variation?)

Sens: c'est la signification sociale.

Nous ne cherchons pas dans ce travail à voir ce que dit ou pas l'enseignant(e) sur la norme et sa représentation des choses par rapport

à la norme puisque nous ne notons pas ce qu'elle dit aux apprenants.

Nous notons seulement si l'enseignante explicite ou pas le fait que les mots ont une valeur sociale et que le choix d'un mot peut être déterminant

et signifiant puisqu'il prend un certain sens dans une situation donnée.

APPENDICE G

TEST DE LA GRILLE D'OBSERVATION

APPENDICE H

COLLECTE DE DONNÉES

