

2018-2019

Master 2 Didactique des Langues
Parcours Diffusion du français en
pays anglophones (PGCE-DiFLANG)

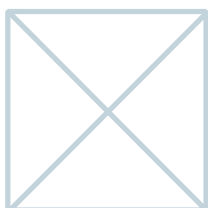
La place des variétés du français dans les manuels : pratiques et représentations d'enseignants de FLE au Canada

Mémoire

Atangana Manon |

Sous la direction de Mme |
Ulma Dominique

Membres du jury :
ULMA Dominique
WEBB John



Soutenu publiquement le :
19 Juin 2019



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) Manon ATANGANA déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature le 08 Juin 2019 :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Manon Atangana', enclosed within a large, loopy oval stroke.

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

Remerciements

Je tiens ici à remercier toutes les personnes qui, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à l'élaboration de ce mémoire de Master.

Tout d'abord, un grand merci à Mme Ulma qui a su me guider, me conseiller, m'aider, m'encourager, bref m'aider à pousser dans la bonne direction pour la rédaction de ce mémoire. Vos encouragements et enseignements m'ont été très précieux et sans eux, ce mémoire n'aurait très certainement pas vu le jour alors merci !

Je remercie bien évidemment le Département d'Etudes Françaises de Queen's University sans qui je n'aurais jamais pu vivre cette expérience et sans qui ce mémoire n'aurait eu aucune fondation : merci à Agathe, Julie, Stéphane, Monique, Donald, Azouz, Michael, Francesca, Julien pour leur soutien et leurs conseils tout au long de l'année.

J'adresse aussi un grand merci à mes collègues du Master à distance, Anaïs, Florence et Gaëlle, pour leur solidarité, aide et recommandations pendant cette année pleine de défis.

Et enfin, je tiens à remercier chaleureusement ma famille pour continuer à me soutenir et à croire en moi et merci à mes amis de m'avoir aidée et accompagnée pendant de longues heures à la bibliothèque.

Sommaire

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : LE CANADA, UN PAYS BILINGUE PROPICE AUX VARIETES DU FRANÇAIS.....	5
1. Le Canada : un contexte sociolinguistique particulier	5
2. Les variétés du français, un produit de la variation sociolinguistique	13
3. Le manuel en classe de FLE	20
PARTIE 2 : NOTRE PROTOCOLE DE RECHERCHE : ENTRETIENS ET ANALYSES DE MANUELS	27
4. L'entretien	27
5. L'étude comparative de manuels.....	37
6. Présentation de notre méthode d'analyse	43
PARTIE 3 : ANALYSE DES RESULTATS APPORTES PAR NOTRE PROTOCOLE DE RECHERCHE	47
7. Exposé des résultats révélés par les manuels et les enseignants	47
8. Vérification des hypothèses	70
9. Conclusions de recherche	72
CONCLUSION	75
BIBLIOGRAPHIE	77
ANNEXES	82
1. Cartes du Canada.....	82
2. Classification des types d'entretien par Grawitz dans Dépelteau	83
3. Questionnaire vierge pré-entretien	84
4. Questionnaires complétés	84
5. Guide d'entretien.....	88
6. Conventions de transcription.....	90
7. Transcriptions d'entretien	90
8. Grille d'analyse des manuels	133
9. Grilles d'analyse complétées	135
10. Exemple de manuel avec annotations pour l'enseignant : extrait de <i>Promenades à travers le monde francophone</i>	180
TABLE DES TABLEAUX.....	181
1. Tableau 0 : Réponses aux questionnaires pré-entretiens	181
2. Tableau 1 : Présence totale des variations dans les manuels	182
3. Tableau 2 : Nombre d'exemples de variation identifiés comme des variations.....	182
4. Tableau 3 : Types de variétés évoquées pour la variation diatopique	183
5. Tableau 4 : Types de variétés évoquées pour la variation diaphasique	183
6. Tableau 5 : Aspects des variations évoqués	183
7. Tableau 6 : Manières dont les variations sont évoquées	184

INTRODUCTION

« Mon chum », « ma blonde », « un char », « magasiner » ou bien encore « bienvenue » pour « de rien » sont tous des termes québécois, appelés québécismes, que l'on entend lorsque l'on est francophone et que l'on travaille au Canada. Que l'on soit dans une province ou un territoire anglophone ou francophone, on entend inévitablement ces mots québécois et on en côtoie bien plus. Dès le début de notre expérience professionnelle au Canada, à l'Université de Queen's à Kingston en Ontario, nous avons entendu et découvert des mots et expressions du français principalement utilisés au Canada francophone, comme les exemples donnés auparavant. N'étant pas habituée au vocabulaire québécois, ces mots auraient pu simplement rester de nouveaux mots, du nouveau lexique pour nous. Cependant, en tant qu'enseignante à l'université auprès d'un public anglophone ayant été principalement exposé au français présent au Canada, ce nouveau lexique, et plus largement cette variété, s'est transformé en questionnement autant professionnel que scientifique. En effet, nous nous sommes interrogée sur le français que les étudiants que nous avions face à nous connaissaient et en même temps sur le français que nous, enseignante francophone élevée et éduquée en France, parlons. Nous avons donc remarqué une différence, et ce dès les premiers cours, entre la variété de la langue que les étudiants parlent et celle que nous parlons. Cette différence a orienté notre questionnement vers les questions suivantes : quelle variété devons-nous enseigner si celle que nous connaissons et maîtrisons est différente de celle des étudiants ? Comment faire pour que le français que nous choisissons soit en adéquation avec celui des étudiants ? Doit-il être en adéquation ? Comment choisir ? Comment choisissent les enseignants ? Y a-t-il une différence entre un enseignant natif du français et un enseignant non-natif du français ? Ces premières questions ont nourri notre questionnement et ont participé à la formulation d'une partie de notre problématique que nous expliciterons plus tard.

Comme indiqué dans le titre de notre travail, le manuel est aussi une composante de notre questionnement. Nous avons été amenée à nous interroger sur le manuel et son utilisation en classe dès la préparation des premières classes. Notre réflexion s'est d'abord portée sur l'utilisation même du manuel en classe puisqu'un des cours dont nous étions en charge était construit autour du manuel mais elle s'est ensuite portée sur les variétés dans les manuels. Notre première difficulté étant de savoir quelles variétés utiliser en classe, nous pensions que le manuel pourrait être une aide. En effet, nous supposions que les manuels, ayant été choisis pour des étudiants anglophones apprenant le français au Canada, contiendraient des variétés du français différentes de celles utilisées en France et nous donneraient des indications quant à celle(s) choisir. Cependant, à travers notre première utilisation d'un manuel pour la préparation des cours, nous avons remarqué que plusieurs

variétés du français étaient présentes mais pas de façon claire ou régulière et sans donner d'indication sur leur utilisation en classe. Nous avons donc décidé de nous pencher davantage sur la place des variétés du français dans les manuels de français langue étrangère utilisés dans le département de français de l'université dans laquelle nous travaillons.

Ces deux éléments de réflexion nous ont alors amenée vers la formulation de notre problématique : quelle est la place des variétés du français dans les manuels de français langue étrangère et en quoi influence-t-elle les pratiques et représentations des enseignants de français langue étrangère ?

Afin de répondre à cette question, nous avons décidé de suivre une démarche hypothético-déductive qui consiste à émettre des hypothèses proposant des premiers éléments de réponse à une problématique préalablement établie. En nous appuyant sur nos observations et notre questionnement initial, nous sommes parvenue à la formulation des quatre hypothèses suivantes :

- les variétés du français sont présentes dans les manuels de français langue étrangère ;
- l'enseignant pense que les variétés du français devraient être enseignées et/ou représentées en classe ;
- l'enseignant enseigne la variété du français qu'il connaît ;
- l'enseignant pense que le manuel permet d'enseigner les variétés du français.

La méthode hypothético-déductive requiert un protocole de recherche permettant d'aboutir à la validation ou réfutation des hypothèses (Catroux, 2018). Pour cela, nous avons décidé d'avoir recours à deux outils de recueil de données : l'entretien à questions ouvertes et l'analyse de manuels. Le premier nous permettra d'avoir un accès direct aux pratiques et représentations des enseignants afin d'obtenir des informations sur les trois dernières hypothèses tandis que le second nous aidera à déterminer la place des variétés du français dans les manuels de français langue étrangère, ce qui correspond à la première hypothèse.

Ce travail de recherche se divise en trois parties, représentant les étapes de notre recherche.

La première partie développe le cadre théorique dans lequel se situe notre étude. Nous définissons d'abord le contexte sociolinguistique du Canada en faisant un retour sur l'histoire du Canada, notamment son partage entre la Grande-Bretagne et la France. Ce retour historique nous permettra de faire un point sur la place du français et son

enseignement au Canada. Suite à cela, nous nous intéresserons aux variétés du français en abordant trois notions importantes : la variation sociolinguistique, le français standard et la norme linguistique. Ces notions nous permettront de faire un état des lieux des variétés du français présentes au Canada. Cette partie se terminera par une sous-partie sur le manuel, à savoir sa définition et son histoire ainsi que le marché des manuels et un état des lieux des variétés du français dans les manuels.

La seconde partie se concentrera sur notre méthodologie de recherche. Nous présenterons les outils de recueil de données que nous avons utilisés : l'entretien et l'étude de manuels, puis nous présenterons la méthode d'analyse choisie. Concernant l'entretien, nous reviendrons sur sa définition en expliquant pourquoi nous avons décidé de mettre en place des entretiens puis nous détaillerons sa mise en place en passant par l'échantillon, le type d'entretien choisi, le guide d'entretien que nous avons choisi et enfin sa mise en œuvre auprès des enseignants interrogés. Quant à l'étude de manuels, nous la définirons puis présenterons la grille d'analyse et les manuels utilisés. Enfin, nous ferons un point sur l'analyse de contenu.

La troisième et dernière partie de ce travail consistera en une analyse et interprétation des données recueillies grâce à notre protocole de recherche. Nous commencerons par un exposé des résultats. Pour ce faire, nous nous pencherons sur les résultats apportés par l'étude des manuels, que ce soit à travers la lecture des introductions ou à travers les grilles d'analyse. Nous ferons ensuite une conclusion sur les données de l'analyse des manuels. La seconde partie de cet exposé des résultats sera centrée sur les résultats des entretiens. Nous ferons d'abord un point sur les réponses aux questionnaires puis reviendrons sur les résultats des entretiens en progressant catégorie par catégorie. Nous ferons là-aussi une conclusion sur les données récoltées par cet outil. La partie suivante consistera en la validation ou réfutation de nos hypothèses : nous procéderons hypothèse par hypothèse. L'analyse et interprétation des résultats sera clôturée par une conclusion sur notre recherche : nous évoquerons les limites de la recherche ainsi que quelques perspectives de poursuite de recherche.

PARTIE 1 : Le Canada, un pays bilingue propice aux variétés du français

1. Le Canada : un contexte sociolinguistique particulier

1.1. Quelques notions historiques

Comprendre le contexte sociolinguistique du Canada nous permet de comprendre les motivations d'un travail sur les variétés du français au Canada. Pour ce faire, il nous semble indispensable de faire un point sur l'histoire du Canada en reprenant les étapes majeures de son histoire coloniale française et anglaise et en nous appuyant sur les informations de *The Canadian Encyclopedia* (2019).

L'histoire coloniale canadienne remonte au XV^{ème} siècle avec l'arrivée de Jean Cabot puis de Jacques Cartier en Amérique du Nord. Sans considérer les vikings, Jean Cabot, explorateur génois au service de l'Angleterre, est le premier européen à atteindre ce qui est aujourd'hui le Canada. C'est en 1497, lors de l'un de ses premiers voyages à travers l'Atlantique, que Jean Cabot a pour la première fois longé la province actuelle de Terre-Neuve-et-Labrador ([annexe 1.1](#)), lieu où il a établi une zone de pêche. On a souvent tendance à associer la découverte du Canada à l'explorateur français Jacques Cartier puisqu'il s'y est bien plus aventuré mais, en réalité, Jean Cabot et les anglais étaient les premiers.

Cependant, l'arrivée de Jacques Cartier en 1534 reste un moment clé de l'histoire du Canada. Grâce à ses précédents voyages, notamment au Brésil, Jacques Cartier a été envoyé par le roi François I^{er} pour explorer l'Amérique, découvrir ses richesses, comme l'or, et aussi pour trouver la route que les explorateurs de l'époque cherchaient : la route vers l'Orient. C'est donc en 1534 qu'il effectue son premier voyage et qu'il arrive, lui aussi, en Terre-Neuve-et-Labrador. Seulement, Jacques Cartier et son équipage continuent leur progression dans ce qui est aujourd'hui le Golfe du Saint-Laurent. Bien qu'il ait beaucoup plus avancé dans le golfe et le long du fleuve, Cartier débarque à Gaspé et proclame le territoire au nom du roi François I^{er}. Le Canada est ensuite baptisé Nouvelle-France, faisant des français les premiers européens à proclamer un territoire aujourd'hui québécois. Cette étape marque ainsi le début de la colonisation du Canada et surtout l'arrivée des français et de la langue française au Canada.

Ce premier voyage est suivi par d'autres durant lesquels Jacques Cartier poursuit son exploration du territoire par le fleuve Saint-Laurent et ses affluents et installe des campements, dont un à Québec. Chacun de ces voyages permet à la France d'étendre son

emprise sur le Canada, mais c'est aussi lors de ces voyages que les français sont amenés à rencontrer les peuples autochtones.

Jean Cabot et Jacques Cartier, principalement grâce aux découvertes qu'ils ont faites, ont tous deux eu des rôles cruciaux dans l'histoire du Canada mais Samuel de Champlain, explorateur et cartographe français, a aussi eu une fonction importante dans la gouvernance de la Nouvelle-France, en particulier dans le Québec tel qu'on le connaît aujourd'hui. Il a participé à la fondation de plusieurs colonies françaises au Canada : Québec, Trois-Rivières puis plusieurs en Acadie. Québec est fondée en 1608 dans le but de mieux contrôler le commerce de fourrure qui s'est établi entre les Français et les peuples autochtones rencontrés. En effet, au fur et à mesure de leurs voyages et de leurs explorations, les Français se sont rendu compte que le Canada avait beaucoup de ressources à offrir, dont la fourrure. Un commerce de fourrure a donc été mis en place entre les peuples autochtones et les colons ce qui pouvait créer des conflits entre les peuples. Il semblait alors nécessaire d'établir une première colonie qui ferait office de base centrale pour le commerce. Champlain a ainsi été commissionné pour fonder une colonie à Québec et établir de meilleures connexions avec les peuples autochtones de la région (Trudel & D'Avignon, 2018). Il gouverne la colonie de Québec pendant de nombreuses années et y développe un réseau de commerce important. Québec était donc une importante ville française du XVII^{ème} siècle et aussi du XVIII^{ème} siècle, grâce au commerce de fourrure. Cette notoriété lui a valu la convoitise des Anglais qui, à la même période que les Français en Nouvelle-France, s'étaient installés au sud de la Nouvelle-France et à l'est de la Louisiane actuelle pour fonder plusieurs colonies comme la célèbre colonie de Jamestown en 1607. Les Anglais ont ainsi plusieurs fois tenté de prendre Québec, et ont réussi entre 1629 et 1632, période durant laquelle Québec étaient dans les mains des Anglais. Québec est redevenue française en 1632 mais a une nouvelle fois été attaquée par les Anglais en 1690 pour être à nouveau anglaise. On voit donc, dès le XVII^{ème} siècle, une rivalité entre les Anglais et les Français au sujet de la ville de Québec ce qui peut expliquer l'origine de la double présence du français et de l'anglais dans cette région.

La ville de Québec est donc une des premières villes ou colonies françaises à être fondée en Amérique du Nord. La fondation de Montréal est également importante dans l'histoire du Canada francophone. Paul de Chomedey de Maisonneuve, officier français, a été choisi en 1642 par la Société de Notre-Dame de Montréal pour fonder une colonie missionnaire sur l'île de Montréal au Canada. La Société de Notre-Dame de Montréal est une société formée en 1639 dans le but d'avoir le contrôle sur les populations autochtones locales en les convertissant au catholicisme. Il s'agissait des Iroquoiens qui vivaient à Hochelaga, un village à l'emplacement de la ville de Montréal d'aujourd'hui. Cette région avait déjà été repérée par Champlain au début du XVII^{ème} siècle : il souhaitait y établir une colonie comme

il avait pu le faire à Québec mais n'y est pas parvenu à cause d'un manque de moyens (Fougères, 2012). La Société de Notre-Dame de Montréal a pu acquérir l'île de Montréal en 1640 et a choisi d'y envoyer Maisonneuve pour y établir une colonie. Maisonneuve, accompagné de Jeanne Mance, une infirmière laïque, fonde en 1642 une colonie autonome nommée Ville-Marie qui deviendra ensuite Montréal.

La création de la ville de Montréal a été suivie par la fondation en 1670 de la Compagnie de la Baie d'Hudson, qui est une compagnie commerciale anglaise. Cette compagnie permet aux Anglais d'avoir le monopole sur le commerce de la fourrure qui s'effectuait autour des fleuves et rivières se déversant dans la Baie d'Hudson, au nord de l'Ontario et du Québec actuels. Les frontières de la Nouvelle-France s'étendant jusqu'à la Baie d'Hudson jusqu'en 1700, cette compagnie commerciale permet aux Anglais d'avoir un pied au Canada et facilite la colonisation du Canada par la puissance anglaise.

Les années de colonisation par la France et l'Angleterre ont été rythmées par des conflits entre les deux puissances mais aussi entre les puissances européennes et les populations autochtones. La France et l'Angleterre ont longuement essayé de contrôler les peuples autochtones en échangeant leurs territoires contre des biens matériels ou des ressources mais aussi en les déportant ou en les expulsant de leurs territoires. C'est le cas par exemple des Acadiens qui se sont établis en Nouvelle-Ecosse en 1604 et ont été expulsés par les Anglais lorsqu'ils ont refusé de prêter allégeance à l'Angleterre en 1755. Un certain nombre d'Acadiens ont réussi à s'échapper et ont rejoint la Nouvelle-France ou la Louisiane mais beaucoup ont été déportés hors du Canada. Ces années de colonisation font partie de la Guerre de Sept Ans qui a eu lieu entre 1756 et 1763. Cette guerre mondiale a opposé les puissances coloniales de l'époque regroupées dans deux alliances, celle de la Grande-Bretagne et celle de la France. Ce conflit s'est tenu en Europe mais aussi dans différentes colonies européennes, notamment celles d'Amérique du Nord. Au fur et à mesure que la guerre continuait, les Britanniques ont gagné du terrain au Canada et ont fini par vaincre la France (Eccles, 2018).

La cession du Canada aux Anglais par les Français est conclue par le Traité de Paris de 1763 qui a été signé par la France, la Grande-Bretagne et l'Espagne. Ce traité détermine les territoires que chacune de ces puissances obtient à la fin de la Guerre de Sept Ans et définit également les dates auxquelles les troupes ennemies devront se retirer de ces territoires. À la signature de ce traité, la France a perdu quasiment la totalité de son territoire en Amérique du Nord au profit de la Grande-Bretagne ou de l'Espagne. Le Canada est alors devenu entièrement britannique et l'est resté même lorsque les États-Unis se sont créés et ont déclaré leur indépendance de la couronne britannique treize ans plus tard (Eccles, 2018).

Ce qui était anciennement la Nouvelle-France étant devenu britannique, la question de la situation des francophones se posait. Comment les Anglais allaient-ils accommoder la situation de la communauté francophone présente dans cette région ? A la suite du Traité de Paris, le roi anglais a promulgué la Proclamation royale afin d'établir une nouvelle administration dans les territoires nord-américains anciennement français (Hall, 2018). A travers ce texte, la couronne anglaise tentait d'assurer le bon fonctionnement des gouvernements coloniaux mais aussi de réguler les droits autochtones. La population francophone locale étant plus importante que la population anglophone de l'époque, les Anglais se sont rendu compte qu'il était nécessaire d'instaurer un nouveau texte législatif ciblant une zone précise de la colonie : le Québec. C'est alors en 1774 que l'Acte de Québec est écrit et adopté par la Chambre des communes et la Chambre des Lords. Cet acte prend en compte la particularité du Québec et des territoires de l'Est canadien en leur accordant la liberté de culte. Les Canadiens français étaient catholiques tandis que les Anglais étaient à l'époque anglicans. Accorder la liberté de culte aux Canadiens français montre très clairement que, dès le XVIII^{ème} siècle, le Québec a un statut particulier au Canada. En plus de la liberté religieuse, le Québec a vu le droit civil français y être rétabli ainsi que le système seigneurial français (Dagenais, 2018). L'Acte de Québec permettait alors de protéger les droits des Canadiens français pendant plusieurs années. Ces droits ont cependant été menacés lorsqu'une vague de Loyalistes s'est installée dans la province du Québec et dans d'autres territoires francophones. Arrivant dans une colonie britannique où les lois étaient françaises, les Loyalistes réclamaient d'être représentés par une institution britannique et ont fait pression sur le gouvernement pour que la Common Law anglaise, un système juridique dont les lois sont décidées par des tribunaux, y soit instaurée. Pour apaiser les tensions, le gouvernement anglais a décidé de promulguer la Loi constitutionnelle de 1791 qui divisait le Québec en deux : le Haut-Canada, qui adoptait la Common Law anglaise, et le Bas-Canada ([annexe 1.2](#)) qui de son côté conservait la législation française.

La loi de 1791 ainsi que l'Acte de Québec sont deux textes juridiques qui peuvent être vus comme décisifs dans la place du Québec au sein du Canada et indirectement dans la place que le français a au sein du Canada. La présence de deux systèmes de représentation différents, dont un français, signifie qu'une partie du Canada conserve une attache française juridique et linguistique.

Ce rappel historique nous permet à présent de mieux comprendre l'origine de la présence de la communauté francophone du Canada ainsi que son importance actuelle. Nous allons alors nous intéresser à la place du français au Canada : quelle est sa place aujourd'hui ? Comment a-t-elle évolué ?

1.2. La place du français au Canada

Le français au Canada a divers statuts du fait de la grande variété de situations linguistiques qui y existent. Le Canada étant un pays fédéral, chaque division du pays est autonome et gouverne à sa propre échelle ce qui signifie que chaque langue a un statut et un poids différent selon les provinces ou territoires : on parle de langue officielle ou de langue co-officielle selon les situations.

Le français n'a pas toujours eu une place fixe au Canada. Comme nous l'avons vu, le Canada a été colonisé par les Français pendant de nombreuses années puis par les Britanniques, cela imposait donc inévitablement une double identité linguistique. Il a alors fallu adapter la situation et la législation aux deux groupes linguistiques majoritaires de la région. Après l'arrivée définitive des Anglais en 1763, la difficulté résidait majoritairement dans le choix de langue officielle pour les textes légaux mais aussi pour les services et la vie quotidienne. Un certain nombre de lois ont été mises en place à ce sujet, que ce soit au niveau fédéral ou au niveau provincial ou territorial. On retiendra notamment deux lois linguistiques : la Loi sur les langues officielles de 1969, valable dans tout le pays, et la Charte de la langue française de 1977, aussi appelée la Loi 101 et qui concerne uniquement le Québec.

La loi sur les langues officielles de 1969 est une loi fédérale, applicable à l'échelle du pays donc, qui instaure le français et l'anglais comme langues officielles. Cela signifie alors que tous les services et prestations gouvernementaux doivent être fournis dans les deux langues. De nombreux amendements ont été apportés à cette loi et une nouvelle version de la loi, qui reprend ces modifications, a été promulguée en 1988 mais elle garantit tout de même à la langue française une place au Canada, à l'échelle fédérale du moins : elle a donc le même statut que l'anglais.

Bien que la Loi sur les langues officielles garantisse un bilinguisme fédéral, chaque province est libre de décider des langues qui y seront officielles. C'est pourquoi le bilinguisme n'est pas nécessairement présent partout au Canada. Seuls le Nouveau-Brunswick ainsi que les trois territoires (le Nunavut, les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon) sont bilingues juridiquement. Le Québec est la seule province à n'avoir que le français pour langue officielle tandis que les huit autres provinces (l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Île-du-Prince-Édouard, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario, la Saskatchewan et Terre-Neuve-et-Labrador) ont seulement l'anglais pour langue officielle. Cependant, le fait que seulement le français ou seulement l'anglais soit déclaré comme langue officielle n'empêche en aucun cas que l'autre langue soit reconnue ou utilisée par les services gouvernementaux de la province.

ou du territoire. En effet, les deux langues sont bien présentes dans chacune des divisions territoriales, que ce soit dans la législation, la justice, l'administration ou encore l'éducation.

Concernant l'Ontario, la province dans laquelle s'est construit notre travail, le bilinguisme est obligatoire dans les domaines de la législation, la justice et l'éducation. Il est aussi de mise dans le domaine de l'administration dans les régions où le nombre de francophones le justifie. La disponibilité de services en français et en anglais a été mise en place grâce à la Loi sur les services en français de 1986. Cette loi garantit l'accessibilité des services aux francophones de la province et protège leur droit d'être servis dans leur langue première.

L'Ontario n'est pas la seule province canadienne à avoir créé une loi encadrant l'utilisation du français : le Québec a instauré la Charte de la langue française, aussi appelée loi 101. Proposée en 1977, la Charte de la langue française intervient à la suite d'une période durant laquelle les francophones du Québec sentaient que leurs droits en tant que minorité francophone au sein du Canada étaient menacés. Plusieurs lois faisant la promotion du français ont précédé la loi 101 mais n'étaient pas jugées suffisamment protectrices de la langue française. La Charte de la langue française, qui concerne uniquement le Québec, fait du français

la langue officielle de l'État et des tribunaux au Québec, tout en faisant du français la langue normale et habituelle au travail, dans l'enseignement, dans les communications, dans le commerce et dans les affaires. (Behiels & Hudon, 2018 : para.1)

On voit alors que le français est considéré comme langue officielle et langue d'usage dans de nombreux domaines.

La présence et la place du français est donc garantie au Canada, que ce soit à l'échelle fédérale ou provinciale. Cette protection législative paraît justifiée lorsque l'on s'intéresse aux statistiques concernant la francophonie au Canada. En effet, d'après Statistique Canada (Ministère de l'Industrie, 2019), près de 10 millions de Canadiens assuraient pouvoir parler français en 2016 ce qui correspond à environ 30% de la population totale de l'époque, un chiffre relativement important pour un pays d'environ 36 millions d'habitants en 2016. Le nombre de Canadiens ayant le français comme langue maternelle atteignait environ 7,1 millions en 2016 (Ministère de l'Industrie, 2019). Naturellement, le Québec est la province qui recense le plus de francophones : la population du Québec s'élevant à 8 millions en 2016, environ 7 millions déclaraient pouvoir tenir une conversation en français en 2016 et un peu plus de 6 millions de Québécois ont le français en langue première en 2016 (Minister of Industry, 2017). Quant à l'Ontario, sur 14 millions d'Ontariens, environ 550 000 ont le

10

français comme première langue en 2016. Ces chiffres, à l'instar des lois mises en place pour protéger le français, nous permettent de nous rendre compte de la présence du français au Canada et de sa place parmi les autres langues qui y sont parlées. Notre champ de recherche concernant l'enseignement du français au Canada, il est important de faire un état des lieux de l'enseignement du français au Canada pour comprendre le contexte dans lequel notre étude est faite.

1.3. L'enseignement du français au Canada

La forte présence du français au Canada implique qu'il y soit enseigné, que ce soit en tant que langue première ou langue seconde. De nombreux établissements francophones existent à travers le pays que ce soit au niveau élémentaire, secondaire ou supérieur et il existe diverses méthodes d'enseignement comme l'immersion ou le français intensif.

Accéder à une éducation en français au Canada n'est pas aussi simple que l'on pourrait le penser, notamment au niveau élémentaire et secondaire. Les établissements francophones étant peu nombreux par rapport aux établissements anglophones, mis à part le Québec où on compte plus d'établissements francophones qu'anglophones, les places sont limitées : le gouvernement a alors mis en place des critères d'admissibilité. La Charte canadienne des droits et libertés qui est entrée en vigueur en 1982 garantit le droit à l'instruction dans la langue de la minorité, la charte stipule que les citoyens canadiens :

- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
 - b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province,
- ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. (Charte canadienne des droits et libertés, 1982 : art.23)

On comprend alors que dans une province majoritairement anglophone, comme l'Ontario, toute personne souhaitant inscrire ses enfants dans une école francophone, qui correspond à la langue de la minorité, doit avoir une attache préalable à la langue française ou à l'enseignement en français dans la province. L'enseignement en français est bien présent mais clairement limité à une certaine catégorie de la population. Cependant, cela n'exclut pas la possibilité d'en bénéficier puisqu'une demande d'admissibilité faite par une famille ne

remplissant pas les critères d'accès peut être acceptée par l'établissement sous plusieurs conditions : l'établissement ne doit pas dépasser 85% de sa capacité, les parents n'ont pas reçu l'instruction dans la langue de la minorité par manque d'offres, l'enfant s'inscrit pour la première fois dans une école au Canada (De Ciccio, 2019).

On retrouve alors l'enseignement du français au niveau élémentaire et secondaire. Il peut être fait en immersion ou intégré à un cursus dit normal. D'après l'Association canadienne des professionnels de l'immersion, l'immersion en français est

une forme d'éducation bilingue, dans laquelle le français langue seconde est utilisé pour enseigner différentes matières à tous les élèves d'une même classe (au Canada, ils sont généralement anglophones). C'est l'enseignement de différentes matières en français langue seconde qui donne une couleur unique à l'immersion, par rapport à toutes les autres formules pédagogiques d'enseignement-apprentissage des langues. (ACPI, 2012 : para.2)

Les élèves inscrits en classe d'immersion étudient donc les mathématiques, l'histoire, les arts, l'éducation physique, les sciences et autres matières en français, comme s'ils étudiaient dans un contexte français par exemple mais le programme scolaire est adapté au pays dans lequel l'établissement se trouve : si l'école est en Ontario, le programme sera celui de l'Ontario mais enseigné en français. L'immersion peut être totale, c'est-à-dire que tout est en français, mais peut aussi être partielle ce qui veut dire que la moitié des cours est en français et l'autre moitié en anglais, cela dépend des établissements. Le français est ainsi utilisée comme langue de scolarisation. On trouve aussi le français dans des établissements anglophones où il est enseigné comme langue étrangère, de la même façon qu'en France on peut trouver l'anglais, l'espagnol ou encore l'allemand.

L'apprentissage du français est également possible au niveau d'études supérieures. Il existe quelques universités francophones ou bilingues à travers le pays : la plupart sont au Québec mais il y en a tout de même quelques-unes dans certaines provinces anglophones du pays. C'est le cas en Ontario avec l'Université Laurentienne à Sudbury par exemple. Etudier dans une université francophone permet aux étudiants de suivre des cours en français, peu importe leur domaine d'études, contrairement aux universités anglophones dans lesquelles seuls les étudiants inscrits dans le programme de français ont accès aux cours en français. Quant aux universités bilingues, elles proposent services et cours dans les deux langues comme le fait l'Université d'Ottawa en Ontario.

Cette partie nous a permis de définir la place du français au Canada en prenant en compte son histoire, sa place actuelle et son enseignement. Le Canada étant un pays issu

du colonialisme britannique et français, la langue française y occupe une place particulière que l'état et les provinces et territoires ont dû garantir par des législations protectrices comme la Loi sur les langues officielles ou la Charte de la langue française au Québec. L'histoire et la place du français au Canada supposent la présence d'une communauté linguistique française et impliquent alors la mise en place d'un enseignement bilingue voire francophone. Toutes ces informations nous permettent de comprendre le contexte dans lequel se déroule notre étude. Il est à présent temps de s'intéresser au concept didactique et linguistique qui nous intéresse : les variétés du français.

2. Les variétés du français, un produit de la variation sociolinguistique

Les notions de variété et variation sont deux notions très vastes et proches l'une de l'autre : dans notre cas, nous considérons qu'il existe des types de variations et que les variétés sont des exemples de ces variations. Ces deux notions touchent plusieurs concepts bien distincts comme la norme linguistique et le français standard. Afin de distinguer ces notions, nous allons tenter de définir la variation linguistique et la terminologie qui en découle puis nous la mettrons en relation avec ce qui est considéré comme étant la norme linguistique et le français standard.

2.1. La variation sociolinguistique

La variation sociolinguistique désigne les changements et modifications linguistiques que connaît une langue. On peut distinguer plusieurs niveaux de variation : elle peut être due à l'utilisateur et son profil linguistique ou alors à la situation communicationnelle dans laquelle il se trouve.

Le sociolinguiste américain William Labov est considéré comme le père de la sociolinguistique moderne et est à l'origine de la sociolinguistique variationniste. La sociolinguistique variationniste a changé la façon dont la langue est perçue. Cette théorie se base sur trois concepts clés : « le changement linguistique, l'hétérogénéité des pratiques linguistiques et l'existence d'une variation réglée et contrainte par le système linguistique lui-même (la variation inhérente) » (Laks, 1996 : 35). Ces trois notions supposent de reconnaître que la langue est un objet qui change et évolue, qui n'est donc pas figé, et qui varie selon les communautés, les lieux, les situations où elle est utilisée. La variation sociolinguistique repose alors sur l'idée qu'une langue n'est pas parlée par un seul groupe linguistique homogène mais plutôt par un groupe linguistique hétérogène relevant d'une communauté linguistique bien particulière qui, selon l'utilisation qu'elle en fait, modifie la langue.

D'après Contreras Shalom (2013 : 13-14), la sociolinguistique variationniste distingue quatre types de variation linguistique, dont un qui est propre à notre étude :

- la variation diachronique qui est due au temps et à l'évolution de la langue : le français du XII^{ème} siècle, appelé ancien français, n'est pas le même que le français du XXI^{ème} siècle, l'ancien français peut alors être considéré comme une variété du français ;
- la variation diatopique s'explique par l'espace géographique dans lequel se trouve l'utilisateur de la langue : le français utilisé au Canada est différent du français utilisé en France ou en Côte d'Ivoire. Chacun de ces pays a donc une, voire plusieurs, variété(s) du français particulière(s). C'est de cette variation que naissent les dialectes, régiolectes et même topolectes qui sont respectivement propres à un groupe d'utilisateurs, une région et une aire géographique restreinte. C'est cette variation qui est au cœur de notre étude ;
- la variation diastratique existe en fonction des groupes socio-économiques, la langue varie alors selon le groupe socio-économique auquel l'utilisateur appartient : la langue utilisée par les jeunes, dans certains quartiers, au sein de certaines professions relève de cette variation. On parle alors de sociolecte lorsque la variété est propre à un groupe social et de technolecte lorsqu'elle est propre à une profession ou une spécialisation.
- la variation diaphasique, aussi appelée situationnelle, correspond au registre ou style utilisé par l'utilisateur dans une situation communicationnelle précise. Cette variation s'appuie sur le fait qu'un même utilisateur, peu importe le milieu dont il est issu ou la variété diatopique à laquelle il est normalement exposé, peut adapter son discours à la situation de communication dans laquelle il se trouve. Le registre, ou niveau, de langue (soutenu, courant, familier) est une variation diaphasique de la langue.

Notre étude s'intéresse à toutes ces variations. Etant au Canada, la variation diatopique peut être celle qui ressort le plus mais nous n'excluons pas la possibilité de retrouver des variations diaphasiques, diastratiques ou bien diachroniques, d'autant plus qu'elles sont visibles dans certains exemples de variation présents au Canada. C'est le cas par exemple du terme « char » qui est utilisé pour désigner une voiture et qui, bien que relevant de la variation diatopique, relève également de la variation diachronique puisqu'on parlait de char qui tire des chevaux.

Ces variations peuvent être visibles sur plusieurs niveaux :

- au niveau phonique : l'accent d'un locuteur ou la prononciation d'un locuteur est une marque de variation sociolinguistique, qu'elle soit diachronique, diatopique, diastratique ou diaphasique ;
- au niveau morphologique et au niveau syntaxique : l'absence du « ne » de négation dans une phrase comme « je sais pas » est un exemple de variation visible au niveau syntaxique ;
- au niveau lexical : l'utilisation et la présence de certains mots dépend de la variété utilisée, on ne trouvera pas le mot « cheum » (qui signifie copain, petit-ami) dans la variété française de France mais plutôt dans la variété française québécoise.

Considérer l'existence de variations sociolinguistiques signifie que l'on considère qu'un modèle type de la langue existe puisque l'on estime que le français canadien par exemple est une variété de la langue. C'est à ce niveau qu'interviennent les notions de français standard et de norme linguistique.

2.2. Le français standard et la norme linguistique

Le français standard est un concept auquel les linguistes sont souvent confrontés. Ce concept connaît plusieurs définitions puisque l'on trouve différentes écoles : l'école des chercheurs qui le voient comme étant une variété du français et l'école des chercheurs qui le considèrent à part (Guerin, 2008). Nous commencerons par définir le français standard et par le mettre en relation avec les autres concepts qui nous intéressent : variation sociolinguistique et norme linguistique.

On peut définir le français standard comme étant

le français 'de base', un seuil entre ce qui est formel et ce qui ne l'est pas.

Il est associé à l'usage correct : une langue épurée de tout énoncé erroné.

En somme, il correspond à une entité linguistique qui peut être aussi bien écrite qu'orale. Le bon français, c'est le français correct. (Rebourcet, 2008 : 108)

Quand on pense au français standard, on pense donc au français correct qui ne connaît pas de modification à l'oral ou à l'écrit, on s'attend à une certaine pureté et neutralité de la langue. La terminologie des variations sociolinguistiques que nous venons de voir soulève des questions sur le concept de français standard, ou plus largement de langue standard. Comment peut-il y avoir un français standard, un français correct si autant de variations sociolinguistiques existent ? Qu'elle soit diachronique, diatopique, diastratique ou diaphasique, la variation vient de l'usager de la langue qui a des caractéristiques linguistiques

propres à son profil et sans qui la langue n'existerait pas alors comment pouvons-nous considérer que le français standard existe ? Une variété dominante est-elle choisie et définie comme langue standard ? Leif & Marchand (1975 : 26) expliquent à ce sujet que, à l'origine, « c'est parce que certaines variétés linguistiques étaient parlées par un groupe social dominant politiquement que cette variété est devenue langue standard », montrant ainsi que la langue standard est choisie sur une base politique plutôt que linguistique : la variété la plus parlée par un groupe ou parlée par une classe sociale importante était désignée, de façon officielle ou non, comme langue standard. Leif & Marchand (1975) indiquent également que la langue standard peut avoir une origine régionale et que concernant le français, c'est le français d'Île-de-France, de Paris en l'occurrence, qui est langue standard. Il est cependant difficile d'imaginer un seul français standard quand la région de Paris est si vaste et diverse en termes de groupes socio-économiques, d'espaces géographiques ou encore de situations communicationnelles. Désigner la langue standard demande alors une attention particulière aux différentes variétés qui en naissent puisque c'est censé être la « langue épurée de tout énoncé erroné » (Rebourcet, 2008 : 108).

Quant à la norme, c'est ce qui fixe les règles de la langue. Nous citons encore une fois Rebourcet qui donne la définition suivante : « la norme est un ensemble de lois qui régissent l'usage de la langue en la contrôlant par des principes de correction (correctness) et/ou de prescription et, par conséquent, d'acceptabilité. » (Ibid. : 110). Nous ajouterons à cette définition que la norme doit comprendre ce qui est considéré comme étant fixe, traditionnellement et socialement (Leif & Marchand, 1975). Les normes régissent toutes les langues et toutes les variétés de langue, pas seulement la langue standard comme on pourrait le croire. Cependant, la norme de la langue standard « doit être unique, valable en tous lieux et en tous temps » (Ibid. : 28) afin d'être applicable à la langue standard puisque cette dernière correspond à la variété la plus commune mais dépourvue de ses particularités.

Définir les concepts de français standard et de norme linguistique nous permet de remettre la question des variétés du français dans leur contexte : une variété du français provient du phénomène de variation sociolinguistique développé par William Labov dans les années 70 et du français standard qui lui-même est régi par une norme linguistique. Ces précisions nous permettent de nous concentrer ensuite sur le cas des variétés du français au Canada : en existe-t-il plusieurs ? Lesquelles ? Quelles caractéristiques les différencient ? Quelle variété domine le paysage linguistique canadien ?

2.3. Les variétés du français au Canada

Le Canada étant un grand pays dont la communauté francophone a été amenée à bouger à travers l'histoire, il est évident que plus d'une variété du français y existe. Lorsque l'on pense au Canada et à la langue française, on y associe naturellement le québécois en pensant que c'est l'unique variété du français qui y est présente. Pourtant, d'autres variétés y existent et sont généralement réparties dans deux groupes linguistiques : le français laurentien et le français acadien.

Le français dit laurentien correspond au français de l'ancienne Nouvelle-France et est aujourd'hui parlé dans la province du Québec et dans les provinces à l'ouest de celle-ci. On trouve dans ce groupe le français québécois, le français ontarien, le français manitobain, le français albertain ainsi que le français colombien de Colombie-Britannique. Le français acadien correspond aux provinces que l'on appelle aujourd'hui Les Maritimes : la Nouvelle-Ecosse, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Edouard ([annexe 1.1](#)). Dans cette section, nous nous concentrerons sur le français québécois puisqu'il est majoritaire au Canada et sur le français de l'Ontario puisque c'est dans cette province que notre étude prend place.

Avant tout, il est important de savoir que la différence entre le français laurentien et le français acadien est majoritairement due à la provenance des premiers colons français au Canada que nous connaissons aujourd'hui. En effet, les colons établis dans Les Maritimes venaient généralement du Poitou et de la Saintonge qui correspond aujourd'hui à plusieurs départements de l'ouest de la France (Charente-Maritime, Charente, Deux-Sèvres et Vendée), tandis que les colons locuteurs du français laurentien venaient de nombreuses régions françaises plus au nord de la Loire comme la Normandie, l'Île-de-France, le nord du Maine.

Le français québécois est majoritairement parlé au Québec et varie selon qu'il est utilisé à l'écrit ou à l'oral, à Montréal ou en Gaspésie (région de l'est du Québec, près de la ville de Gaspé, [annexe 1.3](#)) et selon les situations de communication dans lesquelles il est employé (Auger, 2008). Le français québécois est sans doute la variété du français la plus singulière au Canada et peut-être l'une des plus différentes du français standard. Trois aspects de l'histoire et de la situation linguistique du français québécois permettent de justifier sa particularité. Tout d'abord, le français parlé par les premiers colons était un parler populaire et rempli de dialectalismes puisque comme expliqué auparavant, les colons venaient de différentes régions. De plus, lorsque la Nouvelle-France a été prise par les britanniques, les francophones de la région ont été privés de contact avec la communauté linguistique française pendant de nombreuses années ce qui signifie que la variété du français qu'ils utilisaient n'a pas connu les changements et actualisations linguistiques que celle

utilisée en France a pu connaître. Et enfin, la présence autochtone étant très forte au Canada, le français québécois (mais aussi le français d'autres provinces canadiennes) a, à un moment ou un autre de son histoire, été en contact avec des langues amérindiennes ce qui a ajouté du vocabulaire spécifique à la réalité nord-américaine à laquelle étaient confrontés les colons (Ibid.). C'est le cas par exemple du mot « caribou » qui est d'origine amérindienne et désigne le renne sauvage.

Le français québécois se distingue du français standard par trois facteurs que nous allons étudier plus en détail dans les lignes suivantes : l'utilisation d'archaïsmes, l'utilisation d'emprunts et les créations lexicales (Villiers, 2008).

Les Canadiens ayant été isolés de la France pendant de nombreuses années, le français ne s'est pas actualisé et est resté similaire à celui du XVII^{ème} siècle ce qui explique pourquoi, aujourd'hui encore, la variété québécoise du français contient des caractéristiques lexicales, phonologiques et grammaticales du XVII^{ème} siècle. Villiers (2008) donne l'exemple du terme achalandage qui est encore utilisé au Québec (pour désigner, selon les situations, l'ensemble des personnes qui fréquentent un lieu ou bien le fait qu'un lieu soit fréquenté) mais qui ne l'est plus en France et y est jugé archaïque. Concernant la prononciation, Auger relève l'exemple des pronoms moi et toi qui sont prononcés moé et toé, comme au XVII^{ème} siècle. L'utilisation de -tu après un verbe pour poser une question ou insister est un autre exemple d'archaïsme utilisé dans la variété québécoise du français.

Le français québécois étant facilement en contact avec l'anglais et les langues amérindiennes, la présence d'emprunts y est bien plus présente que dans le français standard : on en compte environ 12% dont 1% d'emprunt aux langues amérindiennes (Villiers, 2008 : 406). Les emprunts appartiennent à de nombreux domaines comme la politique, l'économie, le sport, l'alimentation, la technologie. On « toast » une tranche de pain pour la griller, on va « checker » une donnée pour la vérifier (du verbe to check en anglais). Cette utilisation s'explique de plusieurs façons d'après l'auteur : « ces emprunts semblent être pour la plupart considérés comme nécessaires, soit parce qu'ils comblent une lacune en français du Québec, soit parce qu'ils sont passés dans l'usage, soit parce qu'ils nomment des réalités étrangères » (Villiers, 2008 : 407).

Cette explication peut aussi être appliquée aux créations lexicales qui apparaissent dans le français québécois. De nombreux termes sont créés par les québécois afin de mieux décrire la réalité et peuvent être créés à l'aide de préfixes ou suffixes. Par exemple, le mot déneigeur est typiquement québécois et désigne une personne qui enlève la neige de la voie publique : cette profession étant très commune au Canada, il était nécessaire pour les francophones québécois d'avoir un mot pour la désigner. Ainsi, de nouveaux mots sont créés

pour mieux désigner la réalité mais aussi, paradoxalement, pour éviter d'emprunter des mots à l'anglais comme c'est le cas par exemple avec courriel, l'équivalent francophone de mail. Bien que les emprunts à l'anglais soient très présents dans le lexique québécois, les anglicismes sont rejetés par les locuteurs et sont considérés « comme une menace réelle pour la survie du français » (Auger, 2008 : 60) à cause de la prédominance de l'anglais au Canada.

La situation du français ontarien est particulière car c'est une des provinces du pays qui a la plus importante minorité linguistique du pays (mis à part le Québec et la minorité anglophone), malgré le fait que seulement 4,4% de la population ontarienne ait le français en langue maternelle (Ministère de l'Industrie, 2012). La variété du français utilisée sera alors inévitablement en contact avec d'autres langues, majoritairement l'anglais, ce qui influencera le parler des franco-ontariens. La plupart des franco-ontariens sont originaires du Québec donc on ne trouve pas de grande différence entre le français ontarien et le français québécois, on trouve surtout des différences selon le type de locuteurs que l'on peut rencontrer. Dans son étude sur le français utilisé par des adolescents inscrits dans une école secondaire de langue française, Nadasdi (2008) indique qu'il existe trois catégories de locuteurs francophones en Ontario : les locuteurs non-restreints qui utilisent presque toujours le français, les semi-restreints qui utilisent l'anglais et le français de manière égale, et les locuteurs restreints qui eux utilisent surtout l'anglais mais fréquentent une école francophone. Chacun de ces groupes a une utilisation particulière du français. Les locuteurs restreints utilisent moins de variantes vernaculaires et informelles que les semi-restreints et bien moins que les non-restreints puisqu'ils sont les moins exposés au français en dehors de l'école. Les locuteurs semi-restreints sont les locuteurs qui utilisent le plus de vocabulaire anglais dans leur discours. Etant autant exposés au français qu'à l'anglais, il semble évident que ces deux langues aient une influence égale sur le parler de ce groupe. Enfin, d'après l'étude de Nadasdi (2008), la différence entre les locuteurs non-restreints du français en Ontario et entre les locuteurs du français québécois est quasi inexistante puisque la plupart viennent du Québec.

Cet état des lieux des variétés du français au Canada, et notamment des variétés du français au Québec et en Ontario, nous permet d'anticiper ce que nous pourrions être amenée à trouver lors de notre étude de manuels et lors des entretiens. En effet, les trois caractéristiques propres au français québécois nous donnent des indices sur les éléments des variétés du français que l'on pourrait s'attendre à trouver dans un manuel de français langue étrangère utilisé au Canada. On devrait pouvoir y trouver du vocabulaire spécifique à la réalité canadienne ainsi que des emprunts fréquemment utilisés dans les communications ordinaires. De plus, le vocabulaire créé par le français québécois devrait aussi être présent

dans les manuels puisque cela fait partie de la réalité d'une communauté francophone importante. Notre étude nous permettra de voir ce qu'il en est et ce que les enseignants en pensent. Quant au français ontarien, nous avons pu constater qu'il n'avait pas de réelle particularité comme le français québécois peut en avoir. Cela peut laisser penser que, s'il y en a une, le français québécois sera la variété canadienne du français la plus représentée, étant la plus importante dans le pays.

Ce point nous permet d'aborder la question du manuel en classe de FLE au Canada. Nous allons nous intéresser à la place du manuel au Canada, aux types de manuels que l'on peut trouver au Canada ainsi qu'à la place des variétés du français dans les manuels utilisés au Canada.

3. Le manuel en classe de FLE

3.1. Définition et historique du manuel

D'après Cuq, le manuel « renvoie à l'ouvrage didactique servant de support à l'enseignement » (Cuq, 2003 : 161-162, cité dans Cotton, 2012 : 446) et correspond donc au livre que l'enseignant de français langue étrangère peut utiliser pour construire ou appuyer son cours. Le manuel de FLE est apparu dès le début du FLE et sert de référence et de support aux cours de FLE tout en « fournissant aux apprenants des traces de savoirs enseignés » (Cotton, 2012 : 446). Il a donc toujours été utilisé dans le monde de l'enseignement du français langue étrangère.

Son utilisation a varié selon l'évolution des méthodologies d'enseignement. Riquois (2012) fait l'historique de l'évolution méthodologique des manuels de FLE et montre comment les manuels ont évolué en même temps que les méthodologies pédagogiques du FLE. La première méthode d'enseignement, grammaire-traduction ou méthode traditionnelle, utilisait des manuels inspirés des ouvrages de l'enseignement du grec et du latin de l'époque et dans lesquels la langue maternelle y était présente. La traduction constituait une grande partie de cette méthode, il était alors important que la langue maternelle de l'apprenant soit présente dans les manuels aux côtés de la langue cible. Les manuels contenaient alors des textes littéraires à traduire mais aussi de la grammaire donc ils servaient de support écrit important. Lorsque la méthode directe est apparue, les compétences de l'écrit ont été mises de côté au profit des compétences de communication. Le manuel n'était donc pas nécessaire, les enseignants devaient simplement s'équiper de matériel qui leur permettait « de montrer, de nommer et d'expliquer sans traduire. » (Riquois, 2012 : 133). Cependant, cela ne suffisait pas alors il a fallu revenir aux manuels et y incorporer des leçons de grammaire et des textes. Lorsque la méthode audio-orale est apparue dans les années 1960, la présence de documents audio dans les manuels est devenue indispensable et a changé le contenu des manuels. Les

manuels n'étaient plus seulement des livres mais comprenaient aussi un CD, un livre de l'élève avec divers exercices. L'enseignant devait donc jongler avec un matériel didactique plus large. La période durant laquelle la méthodologie audiovisuelle, qui utilise l'image et le son, a été développée a changé le paysage du matériel didactique. Non seulement les manuels comprenaient désormais sons et images liés mais pouvaient aussi être accompagnés d'un nouveau type de matériel didactique : les ouvrages d'exercices structuraux. Le monde du FLE a connu un fort engouement pour les exercices structuraux et les éditeurs ont donc été amenés à créer des ouvrages dédiés à la pratique de la langue. Enfin, les manuels ont réellement changé à travers l'approche communicative et la perspective actionnelle. Ces deux méthodologies étant centrées sur l'apprenant, le contenu des manuels a dû être modifié et adapté au public et à ses attentes. Les manuels de ces deux approches tendent vers l'apprentissage en spirale, en autonomie et vers un apprentissage qui met en son cœur les tâches ou projets. De plus, l'utilisation de documents authentiques dans les manuels a considérablement augmenté avec l'approche communicative ce qui est en opposition complète avec la méthode traditionnelle par exemple qui faisait appel à des documents fabriqués. L'offre didactique est également plus variée avec l'arrivée sur le marché de manuel spécifique à certains sujets ou certains enseignements. On retrouve par exemple des manuels de civilisation, grammaire, vocabulaire ou encore des manuels dédiés à la préparation de certifications en français.

Le travail de Riquois (2012) sur l'évolution méthodologique des manuels nous permet de voir que les manuels évoluent au rythme des méthodes et sont de plus en plus accompagnés de matériel extérieur comme des grammaires et autres livres spécialisés. On constate que dans une ère où la priorité est mise sur l'apprenant et ses besoins, le manuel ne suffit plus à l'enseignement de la langue : il faut avoir recours à d'autres matériels pour pouvoir dispenser un cours complet. Malgré ce besoin d'utiliser d'autres ressources, les variétés du français sont-elles évoquées dans les manuels de français langue étrangère déjà existants ou faut-il trouver ses propres ressources ? Cette question est d'autant plus intéressante sachant que les documents authentiques sont plus présents aujourd'hui : ils devraient contenir différentes variétés du français. C'est une question à laquelle nous tenterons de répondre à travers l'étude de manuels de français langue étrangère utilisés au Canada.

3.2. Le marché des manuels

L'historique des manuels que nous venons de faire nous permet de mieux comprendre la place du manuel dans l'enseignement du FLE d'aujourd'hui. Il existe un grand nombre de manuels, destinés à une grande variété de situations d'enseignement puisque le monde du FLE est un monde très vaste qui connaît une très grande diversité de contextes d'enseignement-apprentissage du français. Les manuels sont aujourd'hui adaptés à l'âge des apprenants (enfants, adolescents, adultes), à leur niveau que ce soit selon le CECRL ou selon d'autres grilles de niveaux, à l'apprentissage du français suivi : langue seconde, langue scolaire, langue d'intégration, langue professionnelle...

On peut regrouper cette grande variété de manuels dans deux grandes catégories : les manuels universalistes et les manuels contextualisés. Cotton définit les manuels universalistes comme des « méthodes françaises qui ne cherchent pas à répondre à des demandes trop particulières et qui ne visent pas le marché d'un pays donné » (2012 :446) tandis que les manuels contextualisés sont destinés à un pays particulier, ils sont généralement édités localement et sont adaptés à un contexte d'enseignement plus précis. La frontière entre ces deux types de manuels n'est pas si définie car certains manuels universalistes peuvent être destinés à un pays particulier, par exemple la maison d'édition Didier a récemment créé un manuel *Bonjour et bienvenue !* dédié aux apprenants sinophones qui a été créé et édité en France. Les manuels de FLE sont généralement universalistes pour pouvoir être utilisés dans un grand nombre de situations d'enseignement. Cependant, un manuel contextualisé pourrait être très bénéfique dans la situation du Canada puisque son contenu refléterait la réalité canadienne et notamment la réalité linguistique canadienne. On y retrouverait donc des éléments des variétés du français utilisées au Canada, les apprenants seraient ainsi préparés aux situations de communication qu'ils peuvent vivre dans leur propre pays.

La plupart des manuels de FLE, ou Français Langue Seconde (FLS), que l'on retrouve à travers le monde ont été édités et produits par des maisons d'édition françaises. Le CIEP, Centre International d'Etudes Pédagogiques, liste les éditeurs de français langue étrangère en France et en énumère six : CLE International, Didier, Editions Maison des Langues, Editions Ophrys, Hachette FLE et Presses Universitaires de Grenoble (CIEP, n.d). Ce sont les six maisons d'édition les plus importantes sur le marché français et mondial des manuels de FLE : leurs ouvrages sont distribués et utilisés dans une multitude de pays où le français est enseigné, dont le Canada. Toutefois, il existe des maisons d'édition propres à un grand nombre de pays où l'enseignement du français langue étrangère y est présent. Nous allons nous concentrer sur le marché canadien.

Pour des raisons incertaines, il est difficile de trouver des études sur le marché des manuels de FLE au Canada. Il existe cependant l'Association Nationale des Editeurs de Livres (ANEL) dont l'objectif est de promouvoir et protéger le monde de l'édition québécois et franco-canadien et qui nous permet d'en savoir plus sur l'édition de manuels au Canada. Cette association regroupe des maisons d'édition francophones ou du moins qui publient des ouvrages en français, qu'ils soient scolaires ou non. La maison d'édition Pearson, d'origine américaine mais qui possède des branches partout dans le monde, est membre de l'ANEL et est une des plus grandes dans le secteur de l'éducation. Elle est notamment très présente au Canada que ce soit au niveau secondaire ou postsecondaire et que ce soit dans l'enseignement général ou dans l'enseignement des langues étrangères. C'est d'ailleurs cette maison d'édition qui a édité des manuels sur lesquels se portera notre analyse. Le Québec regorge de maisons d'édition francophones dont certaines qui publient des manuels de français langue seconde. On peut notamment relever Chenelière Education, Groupo Modulo et Les Editions MD qui ont créé *Par ici*, un manuel de français langue seconde adapté à la situation sociolinguistique du Québec et d'Amérique du Nord. Il existe donc un marché de manuels de FLE au Canada mais très peu sont contextualisés pour le Canada.

3.3. Les variétés du français dans les manuels

L'existence d'un marché de manuels de FLE au Canada nous amène de manière un peu plus concrète vers le sujet qui nous intéresse : la place des variétés du français dans les manuels. Nous savons que des manuels de FLE sont édités au Canada et que plus généralement les manuels de FLE sont utilisés au Canada alors quelle place est accordée aux variétés du français, notamment aux diverses variétés canadiennes du français ?

Quelques études ont été faites sur le rapport entre la place de la variation linguistique dans les manuels et les représentations associées au français. On notera celle de Duchemin (2017) qui a notamment comparé des manuels de français langue étrangère et langue seconde édités en France et au Québec. Son étude a révélé que selon les lieux d'édition les manuels mentionnaient différentes variétés du français. Par exemple, les manuels édités au Québec représentaient seulement le français québécois tandis que les manuels français proposaient un éventail de variétés du français un peu plus large. Le français québécois était donc présenté dans l'ensemble des manuels étudiés tandis que le français de France et d'autres régions francophones (comme la Belgique, la Suisse, l'Afrique) ne l'était pas dans tous les manuels. De plus, les variétés étaient traitées de façons différentes selon les manuels. C'est le cas du français québécois qui est très souvent représenté de façon stigmatisée : il est généralement associé au registre informel et à des traits socialement marqués tandis que le français de France est associé à la notion de français standard et à

Paris. On constate alors que certaines variétés du français peuvent être exploitées par les manuels, malgré une grande différence de traitement et de représentation.

Nous avons également relevé l'étude de Guajardo (2009) qui ne s'intéresse pas à l'enseignement du FLE mais plutôt à l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (désormais ELE) au Québec et plus particulièrement aux variations diatopiques dans l'enseignement de l'ELE. Il existe de nombreux parallèles entre l'espagnol et le français au Québec. Tout d'abord, l'espagnol est une langue qui connaît aussi un grand nombre de variations linguistiques, qu'elles soient diatopiques, diachroniques, diastratiques ou diaphasiques. De plus, même si aucune des provinces ou territoires canadiens n'est hispanophone, l'espagnol est facilement présent dans la vie des apprenants canadiens pour deux raisons : l'espagnol est la première langue européenne parlée au Canada après le français et l'anglais (Ministère de l'Industrie, 2012) et du fait de la proximité du pays avec le continent latinoaméricain, les Canadiens se déplacent souvent dans les pays hispanophones du continent que ce soit pour les vacances ou le travail. Enfin, les professeurs interrogés sont soit canadiens ou québécois soit originaires d'un pays hispanophone ce qui correspond aux enseignants que nous avons choisi d'interroger. Le rapport entre les Canadiens et l'espagnol n'est bien évidemment pas aussi fort et marqué que celui entre les Canadiens et le français mais reste important pour une langue étrangère. Il est alors justifié de s'intéresser aux études faites sur l'enseignement de l'espagnol au Canada. Dans son mémoire, Guajardo (2009) s'est intéressé aux attitudes et représentations des enseignants d'ELE du Québec par rapport aux variations diatopiques. Dix enseignants d'ELE dans une école de langues québécoise ont été interrogés dans le cadre de ce travail. Leurs entretiens ont été centrés sur quatre axes : l'attitude des enseignants face aux variétés diatopiques de l'espagnol, les démarches pédagogiques de sensibilisation à cette variété, le matériel didactique utilisé (notamment les manuels) et enfin la formation des enseignants à cette variété. Cette enquête a révélé des aspects intéressants de la prise en compte des variations linguistiques dans l'enseignement de l'ELE, notamment au sujet des manuels. Les enseignants doivent utiliser un manuel espagnol mais ont déjà utilisé des manuels édités aux Etats-Unis ce qui leur permet de faire des comparaisons sur le traitement des variétés diatopiques dans les manuels. De cette façon, on remarque que les manuels américains sont bien plus tournés vers le monde hispanophone d'Amérique Latine que les manuels espagnols qui eux semblent considérer l'espagnol castillan comme étant un modèle linguistique à enseigner et suivre (Guajardo, 2009). De plus, l'analyse révèle que les enseignants souhaitent une meilleure représentation des variétés de l'espagnol dans les manuels avec lesquels ils travaillent.

Ces deux études nous donnent un premier aperçu des résultats que nous pourrions trouver : les variétés diatopiques sont présentes dans les manuels mais sont, d'après les

conclusions de ces études, sous-représentées et/ou mal représentées lorsqu'elles le sont, ou bien seulement représentées dans certains manuels.

La prochaine partie est consacrée à notre recherche, plus précisément à la méthodologie de recherche de notre travail. Afin de répondre à notre problématique et de parvenir à la validation ou réfutation de nos hypothèses, nous exposerons les outils de recueil de données choisis (l'entretien et l'analyse de manuel) ainsi que la méthode d'analyse choisie. Pour rappel, notre problématique se penche sur la place des variétés du français dans les manuels de français langue étrangère et son influence sur les pratiques et représentations d'enseignants de français langue étrangère. Nous proposons les hypothèses de réponses suivantes :

- les variétés du français sont présentes dans les manuels de français langue étrangère ;
- l'enseignant pense que les variétés du français devraient être enseignées et/ou représentées en classe ;
- l'enseignant enseigne la variété du français qu'il connaît ;
- l'enseignant pense que le manuel permet d'enseigner les variétés du français.

PARTIE 2 : Notre protocole de recherche : entretiens et analyses de manuels

Dans cette étude, notre réflexion se porte sur la place des variétés du français dans les manuels de FLE utilisés au Canada et aussi sur l'influence qu'elle peut avoir dans les pratiques et représentations des enseignants. L'objectif de notre travail étant de récolter des informations sur les pratiques et représentations d'enseignants de français langue étrangère mais aussi obtenir des données sur la place des variétés du français dans les manuels, nous avons besoin d'avoir recours à deux outils de recueil de données : l'entretien et l'analyse de manuels. Ce sont donc ces deux outils que nous allons commencer par exposer. Nous présenterons ensuite l'analyse de contenu que nous réalisons afin d'interpréter les données récoltées.

4. L'entretien

Avant de présenter les méthodes de recueil auxquelles nous avons eu recours, il est important de préciser brièvement la méthode d'analyse de contenu que nous avons adoptée pour analyser les données récoltées : l'analyse qualitative. L'analyse qualitative cherche à savoir ce que les acteurs observés pensent (Dumez, 2011 : 48) plutôt qu'à savoir combien de fois un élément a été dit, comme le fait l'analyse quantitative. Nous reviendrons sur cette distinction plus en détail une fois que les outils de recueil de données auront été présentés.

Pour répondre à notre problématique et pouvoir valider ou réfuter nos hypothèses, nous avons choisi d'avoir recours à deux outils de recueil de données différents. Le premier, que nous allons dès à présent expliquer, est l'entretien de recherche et le second est l'étude comparative de manuels de FLE. Nous allons ainsi expliquer pourquoi nous avons choisi d'avoir recours à l'entretien puis nous verrons comment nous l'avons utilisé, à savoir : l'échantillon interrogé, le type d'entretiens menés, le guide suivi et la mise en œuvre des entretiens.

4.1. Pourquoi l'entretien ?

Nombreux sont les chercheurs qui ont recours à l'entretien pour mener leurs travaux de recherche. Défini par Grawitz (1986 : 591, cité par Boutin, 1997 : 22) comme étant « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé », l'entretien est un outil de recherche qui nous permet d'obtenir des informations et données spécifiques à notre champ de recherche. Bien que d'autres outils nous permettent de le faire, l'entretien est davantage bénéfique dans le sens où il nous donne un accès direct aux enquêtés et à leurs dires, sans

qu'une feuille de papier – dans le cas du questionnaire écrit par exemple – fasse barrière : il est plus facile d'approfondir les réponses des enquêtés lorsqu'ils se trouvent en face du chercheur. Dépelteau (1998) explique que dans le cas d'une analyse qualitative, méthode d'analyse adoptée dans cette étude, l'entretien est une technique qui permet de découvrir le sens et les finalités que les enquêtés associent à leurs actions. De plus, cela permet aux enquêtés de parler librement et en profondeur sur les thèmes choisis. S'il y en a une, la seule limite aux réponses des enquêtés pendant un entretien est le temps, mise à part cette limite, les participants sont libres de répondre ce qu'ils souhaitent aux questions qui leur sont posées. Cette liberté pose cependant la question de la sincérité des propos du participant. En effet, ce dernier peut choisir, par simplicité, manque de connaissance ou pour d'autres raisons, de mentir ou de transformer ses pensées. Il revient alors au chercheur de s'interroger sur la sincérité de ces propos en demandant des précisions à l'enquêté ou en les répétant pour demander confirmation.

En outre, l'un des objectifs principaux de l'entretien de recherche utilisé dans une démarche hypothético-déductive est la confirmation ou réfutation des hypothèses préalablement émises (Dépelteau, 1998), ce qui est ce que nous cherchons à faire dans notre recherche. Pour rappel, nos hypothèses sont les suivantes :

- les variétés du français sont présentes dans les manuels de français langue seconde ;
- l'enseignant pense que les variétés du français devraient être enseignées et/ou représentées en classe de FLE ;
- l'enseignant enseigne la variété du français qu'il connaît ;
- l'enseignant pense que le manuel permet d'enseigner les variétés du français

Mener des entretiens avec des enseignants de français langue étrangère au Canada nous permet de valider ou invalider nos hypothèses de recherche, notamment les trois dernières, et ce grâce aux questions que nous avons choisi de poser. Avant de revenir sur les questions posées aux enquêtés, nous allons présenter l'échantillon d'enquêtés avec lequel nous avons travaillé.

4.2. L'échantillon

Choisir l'échantillon d'une recherche est une étape cruciale puisque c'est ce qui détermine la pertinence de la recherche menée. Bien choisir son échantillon de recherche permet au chercheur de s'assurer que les enquêtés lui fourniront les informations qu'il cherche à connaître. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'interroger les enseignants de français du Département d'Etudes Françaises de Queen's University au Canada. Interroger des enseignants de français qui enseignent au Canada, un pays aux multiples milieux sociolinguistiques du fait des langues et nationalités qui y sont présentes, nous semblait être le terrain d'enquête idéal. Enseigner au Canada, notamment en Ontario, pose immédiatement la question des variétés du français puisque différentes variétés de français sont présentes au Canada dont le français ontarien, spécifique en Ontario. Les enseignants interrogés peuvent alors nous donner une idée plus claire sur celle(s) qu'ils utilisent en classe et sur leurs opinions à ce sujet.

Une fois le public défini, il importe de déterminer la taille de l'échantillon. Un des critères majeurs à prendre en compte lorsque l'on choisit la taille de l'échantillon de recherche est la représentativité. Dépelteau (1998 : 214) explique que l'idéal pour le chercheur est de « choisir un échantillon parfaitement représentatif de sa population mère », la population mère étant « l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude » (Mayer & Ouellet, 1991 : 378 cité par Dépelteau, 1998 : 213). Etudier un échantillon représentatif de l'ensemble de la population implique deux choses : l'échantillon choisi doit avoir les mêmes caractéristiques que le reste de la population et les résultats trouvés devraient être les mêmes que si on enquêtait sur l'ensemble de la population. Ces deux conditions sont essentielles pour déterminer la justesse et la validité d'une recherche. Dans notre cas, nous nous intéressons à des enseignants de français langue seconde qui travaillent au Canada. Le réseau d'enseignement du français étant vaste au Canada, les enseignants de français y sont très nombreux. L'Association Canadienne d'Education de Langue Française (ACELF) en comptait plus de 100 000 en 2017 (2017) dans les écoles francophones du Canada, dont près de 8 000 en Ontario. Ce chiffre est déjà très important mais est à peine complet puisqu'il ne compte pas nécessairement les enseignants dans des écoles de langue anglaise ou dans les établissements d'études supérieures comme les universités ou collèges. De ce fait, il nous semble compliqué d'interroger un échantillon parfaitement représentatif de l'ensemble de la population enseignante du français langue seconde au Canada.

De cette façon, notre recherche a plutôt recours à un échantillon non probabiliste qui, contrairement à un échantillon probabiliste, ne tend pas vers la représentativité mais plutôt l'exemplarité (Dépelteau, 1998 : 222) : nous nous contentons de faire ressortir des cas qui

correspondraient à des tendances, voire de simples exemples, de pratiques et/ou représentations plutôt que des cas qui représentent l'ensemble de la population. Cet échantillon nous permet de découvrir des exemples de pratiques et représentations et de les mettre en perspective les unes par rapport aux autres et également par rapport aux données récoltées lors de l'étude de manuels, qui sera présentée postérieurement. Notre échantillon est alors seulement composé de quatre enseignants qui comptent parmi les douze enseignants du Département d'Etudes Françaises de l'université dans laquelle nous travaillons. Le temps et les enseignants disponibles sont aussi des raisons pour lesquelles nous avons seulement interrogé quatre enseignants : nous avons mené nos entretiens pendant la période d'examens de l'université donc les enseignants n'étaient pas ou très peu disponibles et le département compte douze enseignants mais seulement six donnent des cours de français langue étrangère, les autres donnent des cours de littérature, histoire ou linguistique. Nous concevons que ce faible échantillon puisse être un biais à notre recherche puisqu'il ne nous permet pas d'obtenir des résultats applicables à grande échelle mais nous estimons qu'ils sont suffisants pour se représenter certaines pratiques enseignantes.

Grâce à un questionnaire ([questionnaire](#) en annexe 3.) qui a été distribué aux enseignants ayant accepté de participer à notre recherche, nous avons répertorié dans un tableau des informations au sujet du profil linguistique des enquêtés, de leur expérience d'apprentissage et d'enseignement du français afin de mieux cibler leur profil en amont des entretiens.

Le questionnaire comprend les sept questions suivantes, que nous commentons au fur et à mesure :

1) Quelle est votre langue première ?

2) Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ? Pouvez-vous souligner celle(s) que vous êtes parfois amené.e à utiliser dans votre travail (en classe et autre(s) situation(s)) ?

Ces deux premières questions nous permettent tout simplement de savoir quelles sont les langues parlées par les enquêtés, ce qui nous informe par la même occasion sur la place qu'occupe le français dans leur répertoire langagier. Nous souhaitons également savoir quelle(s) langue(s) est/sont utilisée(s) en classe pour connaître les langues présentes en classe et pour voir si elles ont un impact sur les variétés utilisées.

3) Si le français est votre première langue, dans quel(s) pays et dans quel(s) contexte(s) y avez-vous été exposé.e ?

4) Si le français n'est pas votre première langue, depuis quand le parlez-vous ? Où l'avez-vous appris ? De quelle façon ?

Ces deux questions ont pour but, selon la situation linguistique de l'enquêté, de connaître l'espace géographique dans lequel le français parlé par les enquêtés s'est développé. Cela pourrait justifier l'utilisation de certaines variations en classe, notamment la variété diatopique : un enseignant ayant appris le français en France n'utilisera pas nécessairement la même variété qu'un enseignant ayant appris le français au Canada par exemple.

5) Quelle formation à l'enseignement du français avez-vous ? Où avez-vous été formé.e ?

Cette question nous donne davantage d'indices sur les variétés du français qui peuvent être utilisées en classe. Les réponses à cette question peuvent être en lien avec l'utilisation des variétés du français en classe : il se peut que certaines formations à l'enseignement du français langue seconde insistent davantage sur les variétés que d'autres.

6) Quelle expérience d'enseignement du français avez-vous ? Et au Canada ?

Cette question a pour objectif de mieux comprendre l'expérience d'enseignement sur laquelle s'appuie l'enquêté : un enseignant chevronné n'aura peut-être pas les mêmes opinions et pratiques qu'un enseignant débutant.

7) Quel(s) cours de français donnez-vous aujourd'hui ?

Cette dernière question permet de faire un lien entre le type de cours donné ou le niveau du cours et la présence ou non des variétés du français : il se peut qu'un cours de niveau avancé contienne plus de variétés qu'un cours de niveau débutant, de la même façon qu'on pourrait observer une différence entre un cours de communication et un cours de grammaire par exemple.

Ces sept questions, il nous semble, nous permettent de mieux connaître l'enquêté et d'anticiper certains liens existant entre le profil de l'enquêté et ses réponses. Nous avons regroupé ces réponses dans le tableau suivant :

	Enquête 1	Enquête 2	Enquête 3	Enquête 4
Langue première	Français	Espagnol	Français	Créole sierra léonais
Autre(s) langue(s) parlée(s) ¹	Talazisht (langue berbère d'Algérie) Arabe <u>Anglais</u> Espagnol	<u>Anglais</u> <u>Français</u> <u>Kreyòl haïtien</u>	<u>Anglais</u> (utilisée au travail seulement lors de certains rendez-vous individuels avec les apprenants)	<u>Anglais</u> <u>Français</u>
Contexte d'apprentissage du français	Algérie coloniale	Education aux Etats-Unis (en Arizona) jusqu'à l'université Travail en France et au Québec	Au Québec : ville de Québec et Montréal	Ecole secondaire en Sierra Leone Cours de français au Sénégal
Contexte de formation à l'enseignement du français	En Algérie	Etudes supérieures en FLE à l'Université d'Arizona puis études doctorales aux Etats-Unis	Formation à la linguistique et non à l'enseignement ou didactique du FLE/FLS	Formation à l'enseignement mais pas spécifiquement à l'enseignement du français En Sierra Leone puis au Canada
Expérience d'enseignement	Lycée en Algérie puis Queen's University depuis 15 ans	Ecole secondaire et universités (du français élémentaire à la grammaire avancée) aux Etats-Unis et au Canada	Enseignement en linguistique depuis les années 70 Enseignement du FLE/FLS depuis 1998 à Queen's University	Enseignement en école secondaire, primaire et niveau universitaire au Sierra Leone et au Canada
Enseignement actuel	Cours intermédiaire de français langue seconde à l'université	Cours de français intermédiaire et de traduction	Cours 150 (français intermédiaire) Cours 118, 219 et 320 (communication et culture de débutant à avancé) Cours 250 (grammaire avancée)	Cours de français 450 (traduction) Cours 219 (communication et culture intermédiaire)

Notre échantillon de recherche est alors constitué de quatre enseignants de français langue seconde qui travaillent dans une université anglophone canadienne, par manque de temps, de ressources mais aussi par soucis d'exemplarité plutôt que de représentativité.

¹ La ou les langue(s) soulignée(s) sont celles que l'enseignant dit utiliser au travail.

L'échantillon précisé, il est maintenant temps de s'intéresser aux entretiens-mêmes et au guide d'entretien que nous avons suivi.

4.3. Le type d'entretien

Il existe différentes façons de mener un entretien de recherche en sciences sociales et humaines. La typologie des entretiens de recherche varie selon les chercheurs alors nous avons choisi de considérer celle de Grawitz (cité par Dépelteau, 1998).

Dépelteau (1998) reprend dans un tableau la classification de Grawitz ([annexe 2.](#)), voici les cinq types d'entretiens que l'on peut trouver en sciences sociales et leurs caractéristiques :

- l'entretien clinique (psychanalytique ou psychiatrique) dont la visée est plutôt thérapeutique : un professionnel de la santé (psychiatre ou psychologue) est en charge, pose quelques questions, sans limiter la conversation, ce qui laisse une grande liberté de réponses à l'enquêté. Il permet généralement au thérapeute de 'guérir' l'enquêté, qui pourrait être considéré comme un patient, plutôt que de faire une découverte scientifique ;

- l'entretien en profondeur (ou libre) a aussi un objectif thérapeutique ou psychologique mais est un peu plus limité que l'entretien clinique puisqu'un thème est imposé. Cette technique est généralement utilisée dans les sciences humaines à travers le récit de vie ;

- l'entretien centré (ou guidé) est dans la plupart des cas utilisé dans une démarche hypothético-déductive. Il est organisé autour de thèmes précis que l'enquêteur aborde dans l'ordre qu'il souhaite. Cet entretien correspond très bien à une recherche hypothético-déductive mais pose une difficulté dans notre cas. La liberté de l'enquêteur et de l'enquêté étant très grande, il est difficile de définir très exactement ce dont l'entretien va traiter puisque l'enquêteur se contente de thèmes. Nous souhaitons connaître des aspects particuliers des variétés du français et des manuels : il nous semble que la conversation pourrait facilement dévier, entre autres, vers un jugement qualitatif des variétés du français ou vers un questionnement de la légitimité des manuels en classe or, ce n'est pas ce qui nous intéresse ;

- l'entretien à questions ouvertes est pour cette raison la forme d'entretien que nous avons choisie. Dépelteau indique que c'est la forme d'entretien idéale pour une recherche hypothético-déductive en expliquant qu'un chercheur se doit de choisir cette technique d'entretien si les conditions suivantes s'appliquent à son étude :

Vous disposez d'un cadre théorique et d'une hypothèse de recherche, mais vous souhaitez laisser une marge de liberté à vos enquêtés, tout en les

amenant à répondre à des questions précises liées à vos conjectures théoriques. (Dépelteau, 1998 : 325)

Cet exemple correspond parfaitement à notre recherche, il convient alors de procéder à des entretiens à questions ouvertes. Un entretien à questions ouvertes doit suivre le guide qu'a préparé l'enquêteur mais la liberté de réponse de l'enquêté reste tout de même importante puisqu'il n'a pas à choisir parmi les réponses proposées : il crée ses propres réponses.

- l'entretien à questions fermées (ou questionnaires) est le cinquième type d'entretien auquel on peut avoir recours dans une recherche. C'est l'entretien qui accorde le moins de liberté à l'enquêté puisque les questions sont fermées et posées par écrit ce qui limite physiquement l'espace de réponse donné. C'est un entretien fréquemment favorisé dans le cadre d'une analyse quantitative puisqu'il permet au chercheur de quantifier aisément les données apportées par les enquêtés.

Le choix de la technique d'entrevue est très important puisque toutes ne conviennent pas à tout type de recherche. Comme expliqué auparavant, nous avons choisi l'entretien à questions ouvertes afin de laisser une grande liberté de réponse à l'enquêté tout en organisant la rencontre autour de questions pertinentes pour notre recherche. Nous allons maintenant présenter le guide d'entretien sur lequel s'est basée notre enquête.

4.4. Le guide d'entretien

Etablir un guide d'entretien est une tâche délicate puisqu'il est question de trouver les questions qui nous permettront d'obtenir toutes les informations nécessaires de la manière la plus efficace possible. Il s'agit alors de sélectionner, formuler et reformuler, arranger et ordonner les questions pour construire un guide qui nous amène de la manière la plus claire possible vers la validation ou la réfutation de nos hypothèses de recherche. Nous allons alors présenter notre guide de recherche en prenant le temps de revenir sur chacune des questions posées pour expliquer pourquoi ces questions ont été choisies.

Comme nous avons choisi l'entretien à questions ouvertes, les questions que nous avons préparées sont soit des questions ouvertes auxquelles les enquêtés sont amenés à répondre de manière étendue, soit des questions fermées qui, grâce aux relances ou au contenu qu'elles touchent, encouragent l'enquêté à développer ses réponses. Nos questions sont organisées dans trois catégories : l'utilisation du manuel, les variétés du français puis le manuel et les variétés du français. Cette répartition des questions nous permet de construire et d'amener progressivement la réflexion, de l'enquêté mais aussi la nôtre, vers la problématique de notre étude.

Voici sous forme de liste les questions ([guide d'entretien](#) en annexe 5.) que nous avons posées ainsi qu'un bref commentaire explicatif par question. Les relances se trouvent aussi en annexe 5.

L'utilisation du manuel

1) En général, utilisez-vous le manuel en classe ?

2) De quelle(s) façon(s) l'utilisez-vous ?

Ces deux premières questions nous permettent de connaître précisément l'utilisation et la place des manuels dans l'enseignement donné par les personnes interrogées, cet aspect de l'enseignement a un grand impact sur notre problématique puisqu'un enseignant qui n'utilise pas (ou très peu) le manuel aura une opinion complètement différente d'un enseignant qui l'utilise tout le temps. Savoir quel(s) manuel(s) est ou sont utilisé(s) par les enquêtés nous donne la possibilité de, à la suite des entretiens, consulter ce(s) manuel(s) pour nous rendre compte de la place des variétés du français dans ce(s) manuel(s).

Les variétés du français

Avant de commencer cette partie, nous expliquons à l'enquêté ce que nous entendons par l'expression « les variétés du français » en donnant l'explication suivante :

« Dans le cadre de notre étude, nous considérons que les variétés du français sont des manifestations des changements linguistiques que peut connaître une langue. Il existe des variétés dues au temps (entre l'ancien français et le français actuel), à l'espace géographique (entre le Canada et la France par exemple), au groupe socio-économique (entre deux quartiers ou deux professions) et à la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur (situation formelle ou informelle par exemple). »

3) Quelle(s) variété(s) du français utilisez-vous en classe ou pensez-vous utiliser ?

Grâce à cette question, nous savons précisément si l'enquêté utilise plutôt la variété française, québécoise, ontarienne etc. Si l'enquêté en utilise plusieurs, nous pouvons nous interroger sur les raisons et sur la prédominance d'une sur les autres.

4) Comment choisissez-vous celle(s) que vous utilisez ?

La réponse des enquêtés nous indiquerait s'il est conscient du concept de variété du français et peut être lié à l'utilisation du manuel.

5) Faites-vous référence à différentes variétés, autres que celle(s) que vous utilisez habituellement ?

Cette question a pour objectif d'identifier la place générale que l'enseignant accorde aux variétés du français. Se contente-t-il d'une seule ou est-il pour l'exposition à d'autres variétés du français que celle de l'enseignant et/ou des manuels ?

Le manuel et les variétés du français

6) Que pensez-vous de la place actuelle des différentes variétés du français dans les manuels ?

Cette question est un premier lien direct entre le manuel et la présence des variétés du français. Notre recherche s'intéressant aux représentations des enseignants, cette question nous permet d'avoir une réponse claire sur le sujet.

7) Vous servez-vous du manuel pour enseigner cet aspect de la langue ?

L'objectif de cette question est de révéler l'impact que pourrait avoir le manuel sur l'enseignement des variétés du français. Si l'enseignant considère que les variétés du français sont insuffisamment présentes dans le manuel utilisé (réponse à la question 6) et s'il fonde son cours sur le manuel (réponse à la question 2), l'enseignement des variétés du français en sera inévitablement impacté et c'est ce que cette question cherche à connaître.

A travers l'élaboration de ce guide d'entretien, nous tentons d'obtenir les informations nécessaires à la réfutation ou à la validation de nos hypothèses tout en ayant accès à des éléments de réponses qui nous permettent de justifier ce résultat. Une fois le guide d'entretien préparé, il est temps de procéder aux entretiens. Nous allons à présent expliquer brièvement comment ils se sont déroulés.

4.5. La mise en œuvre des entretiens

Pour mener ces entretiens, nous avons d'abord contacté les enseignants par courriel afin de leur demander s'ils accepteraient de participer à notre recherche. Pour ceux qui ont donné des réponses positives, nous nous sommes mis d'accord sur une date d'entretien avant lequel les enquêtés ont été amenés à remplir le questionnaire de pré-entretien, qui correspond aux données classées dans le tableau du 4.2. Nous avons ensuite procédé à l'entretien même après avoir présenté la recherche et ses objectifs.

Les entretiens ont eu lieu entre le 10 et 19 avril, ont duré entre trente minutes et une heure et ont tous fait l'objet d'enregistrements audio. Trois des quatre entretiens ont

été faits en face à face, le troisième était via vidéo conférence, l'enquêté étant dans une autre ville à cette période-là.

Chaque entretien a suivi le guide d'entretien mais dans certains cas, certaines questions ont été omises puisque, en répondant à des questions précédentes, les enquêtés répondaient à certaines. C'était notamment le cas des questions 3 et 4 : en indiquant quelle(s) variété(s) était/étaient utilisée(s) en classe, les enquêtés disaient presque tous pourquoi et comment cette/ces variété(s) était/étaient choisie(s). Avec le recul, ces deux questions auraient très bien pu être regroupées en une seule.

Une fois les entretiens faits, nous avons transcrit leur contenu dans leur totalité (conventions de transcriptions en [annexe](#) sous 6.), excepté pour l'enquêté 1 dont les réponses s'éloignaient parfois de notre sujet de recherche, ces passages sont signalés par des points de suspension entre des crochets. Mis à part le premier entretien, tous ont été transcrits dans leur intégralité et se trouvent en [annexes 7](#).

Comme nous l'avons expliqué auparavant, les entretiens constituent seulement une des deux méthodes de recueil de données choisies. Pour compléter notre recherche, nous avons aussi choisi de mener une étude comparative de manuels de français que nous exposons dans la partie suivante.

5. L'étude comparative de manuels

Pour compléter notre analyse et déterminer la place des variétés du français dans les manuels de FLE, nous avons choisi d'avoir recours à une étude comparative de manuels qui consiste à repérer précisément la présence de variétés du français dans les pages de manuels sélectionnés en amont. Afin de présenter cette étude au mieux, nous allons nous attarder sur certains aspects de l'analyse de manuels, à commencer par expliquer brièvement en quoi consiste une analyse comparative de manuels. Nous procéderons ensuite à la présentation de la grille d'analyse que nous avons choisie puis nous terminerons cette partie par une présentation des manuels choisis.

5.1. L'étude comparative

Pour pouvoir rendre compte de la présence des variétés du français dans les manuels de FLE utilisés au Canada, nous avons recours à une étude comparative. Une étude comparative consiste à analyser plusieurs objets, dans notre cadre plusieurs manuels, de nature similaire, plusieurs manuels de FLE, afin d'en observer les similitudes et différences. Elle « s'intéresse ainsi au contenu de ces manuels, mais elle cherche aussi à rendre compte de leurs messages, qu'ils soient explicites ou implicites. » (Bernard, Carvalho & Clément,

2019 : 2). De cette façon, on se penche sur le contenu manifeste du manuel mais aussi le contenu latent en se posant les deux questions suivantes : qu'est-ce qui est étudié dans ce manuel ? Et quelle analyse peut-on en faire ?

Il nous semblait important de comparer plusieurs manuels de FLE afin d'appuyer notre recherche et de l'illustrer. En effet, pendant leurs entretiens, les enseignants mentionnent des manuels et parlent de la présence des variétés du français : savoir exactement quel est le poids de cette présence est un ajout important puisque cela soutient (ou non) les propos des enseignants ainsi que les résultats de notre recherche et cela donne au lecteur une idée plus précise de l'enseignement des variétés du français.

De plus, faire une étude comparative de manuels permet de mettre en relation des manuels relevant de contextes socioculturels différents (Ibid. : 9). Dans notre cas, à travers les manuels choisis, nous mettons en relation le contexte d'édition, d'apprentissage et d'enseignement français avec le contexte canadien, ou américain. Cela nous permet de faire un état des lieux des différences et similitudes entre les deux milieux.

Bernard, Carvalho & Clément (2019) considèrent que l'étude comparative, ou contrastive, s'effectue en deux temps : un premier temps qui consiste en la comparaison des manuels et un second temps qui consiste en la « mise en relation des différences avec le contexte de chacun des manuels » (Ibid.). Pour mener la première étape, il est important d'établir une grille d'analyse qui nous permettra de recenser les éléments des manuels qui nous intéressent.

5.2. La grille d'analyse

La grille d'analyse est au centre de l'étude de manuel, et l'est davantage lors d'une étude comparative puisque plusieurs manuels sont pris en compte, il faut que le repérage dans les manuels soit simple et efficace.

Pour créer notre propre grille d'analyse (la [grille d'analyse](#) vierge est aussi disponible en annexe 8., les complétées sont disponibles en [annexe 9.](#)), nous nous sommes en partie inspirée de celle de Suso Lopez (2001) qui relève un certain nombre d'éléments qui nous semblent importants. Afin d'explicitier notre grille, nous allons revenir sur les différentes catégories qui la composent.

Fiche signalétique

Titre	
Numéro d'édition	
Auteur(s)	
Maison d'édition	
Editeur	
Pays d'édition	
Date de parution	
Public (niveau, type, âge...)	
Type	

Cette première section nous permet tout simplement de reporter les éléments bibliographiques des manuels tels que le titre, le numéro d'édition, le(s) auteur(s), l'éditeur, le pays d'édition, la date de parution et le public. Grâce à cette catégorie, nous pouvons facilement classer les manuels, notamment selon les lieux et dates d'édition, et mettre en lumière le contexte dans lequel ils ont été édités.

Informations générales

Nombre de pages	
Structure du manuel	
Rubriques par divisions du manuel	
Eléments annexe du manuel	
Matériels supplémentaires au manuel	
Approche pédagogique revendiquée	
Particularités	

Dans cette seconde catégorie, nous nous intéressons aux caractéristiques plutôt générales du manuel : le nombre de pages, l'organisation des unités et chapitres, les rubriques qui composent les unités, ainsi que la présence d'annexes et d'évaluations ou tests. C'est également dans cette partie que nous nous penchons brièvement sur l'approche pédagogique revendiquée par le manuel, si elle est explicite, ainsi que sur les objectifs principaux du manuel. Cette partie contribue à l'installation du cadre dans lequel se trouve le manuel étudié et nous donne des éléments pouvant justifier certains résultats. Par exemple, le nombre de pages peut influencer la présence des variétés du français : peut-être qu'un manuel court aura moins d'occurrence qu'un manuel qui comprend beaucoup de pages et sections.

Les variétés du français

Nombre total d'occurrences							
	Nombre d'occurrences	Exemples	Emplacement dans le manuel (page, unité, rubrique)	Variation identifiée comme une variation ?	Variété évoquée	Aspect évoqué	Manière dont la variation est évoquée
Variation diachronique							
Variation diatopique							
Variation diastratique							
Variation diaphasique							

Enfin, les variétés du français étant au cœur de notre recherche, il est évident qu'une catégorie leur est consacrée. C'est dans cette section que nous relevons la présence, ou l'absence, des variétés du français. Nous tenons à relever un certain nombre de caractéristiques afin d'avoir une idée plutôt exhaustive de la situation plutôt que d'obtenir des approximations. Les parties de cette section sont en premier lieu générales puis se précisent au fur et à mesure de l'étude.

Tout d'abord, nous cherchons à savoir quelle(s) variation(s) linguistique(s) du français est ou sont présente(s) (diachronique, diatopique, diastratique et diaphasique). Ensuite, nous regardons où est cette variation est présente, si elle est identifiée par le manuel comme étant une variation puis nous notons quelle variété est présente par exemple pour la variation diatopique, nous notons si cette variété est québécoise, française, belge etc. Suite à cela, nous relevons l'aspect et la manière dont la variété est évoquée : par exemple, nous nous demandons si c'est une question de lexique et si c'est à travers un exercice plutôt qu'à travers une liste de vocabulaire.

Nous estimons que toutes ces rubriques nous permettent de déterminer avec précision la place des variétés du français dans les manuels étudiés. De cette façon, nous pourrions clairement illustrer les propos des enquêtés tout en appuyant nos résultats sur des exemples concrets. Maintenant que notre grille d'analyse est explicitée, nous allons présenter les manuels choisis pour l'étude comparative.

5.3. Les manuels étudiés

Choisir les manuels étudiés est, au même titre qu'établir une grille d'analyse efficace, une tâche délicate puisque plusieurs critères de sélection sont à prendre en compte selon nos objectifs de recherche. Notre objectif ici, comme expliqué à travers ce mémoire, est de rendre compte de la place des variétés du français afin de comprendre les pratiques et représentations d'enseignants du français langue étrangère au Canada. Atteindre cet objectif impliquait de considérer quelques critères de sélection, le principal étant le lieu d'édition du manuel.

Nous avons choisi de travailler sur des manuels édités en France, au Canada et aux Etats-Unis. Ces deux contextes d'édition nous permettent de voir s'il y a des différences de contenu, bien entendu par rapport aux variétés du français, entre l'édition de manuels en France et en Amérique du Nord. Ainsi, notre échantillon d'études est composé des manuels suivants :

Manuel	Titre	Année de publication	Maison d'édition	Lieu de publication	Niveau
1	Pause café	2007	Thomson Groupe Modulo	Canada	Intermédiaire
2	Intrigue : langue, culture et mystère dans le monde francophone	2011	Pearson Education Inc.	Etats-Unis	Intermédiaire
3	Saison 4	2015	Didier	France	B2
4	Mise en Pratique : manuel de lecture, vocabulaire, grammaire et expression écrite	2009	Pearson Longman Toronto	Canada	Intermédiaire
5	Réseau : communication, intégration, intersection	2015	Pearson Education	Etats-Unis	Intermédiaire
6	Promenades à travers le monde francophone	2014	Vista Higher Learning	Etats-Unis	Débutant

Il est important de noter que l'ordre d'étude des manuels est aléatoire. Nous avons commencé par le premier manuel à notre disposition puis avons continué avec les premiers qui étaient devant nous. Les étudier par ordre chronologique aurait certainement été plus intéressant afin de voir une évolution, de même si nous les avions étudiés selon les pays

d'origine, mais nous ne l'avons pas fait car certains manuels nous ont été rendus disponibles après les autres : nous n'avons pas eu accès à tous en même temps.

La disponibilité et l'accès aux manuels constituent le second critère de choix. Nous avons tout simplement choisi des manuels auxquels nous étions certain d'avoir accès pour mener notre étude dans les délais accordés. Idéalement, nous aurions souhaité travailler sur davantage de manuels édités et publiés au Canada plutôt qu'aux Etats-Unis par exemple, ils correspondraient davantage à notre contexte de recherche, mais peu de ces manuels nous étaient accessibles durant notre recherche. Nous avons alors dû choisir des manuels américains, qui présentent tout de même des éléments intéressants à commenter. De plus, ces manuels américains sont largement utilisés dans les classes de français langue étrangère au Canada et aussi de l'établissement dans lequel nous travaillons, il n'est donc pas complètement inadéquat de les étudier. Il faut ajouter à cela que, suite aux entretiens avec les enseignants de l'université, nous nous sommes rendu compte que les manuels canadiens étaient très rares au Canada, notamment dans la partie anglophone.

Le type de manuels est aussi un critère de choix à considérer. Nous avons choisi d'étudier le livre de l'élève seul lorsqu'il était à notre disposition ou bien le livre destiné à l'enseignant, appelé Instructor's annotated edition pour un manuel américain, sans prendre en compte des annotations (exemple en [annexe 10.](#)), suggestions d'approche pédagogique, qui se trouvent généralement autour du contenu d'apprentissage. De plus, nous avons choisi de travailler sur des manuels les plus généraux possibles, c'est-à-dire d'éviter des manuels qui sont spécialisés en grammaire, en culture ou en phonétique par exemple mais plutôt des manuels qui abordent tous ces aspects afin d'avoir un éventail de rubriques et occurrences des variétés du français le plus large possible.

Les outils de recueil de données ayant été présentés et expliqués, nous allons dorénavant présenter l'analyse à laquelle nous avons recours pour analyser et interpréter nos données. Cette partie nous permettra ensuite de procéder à la partie 3 qui correspond à l'analyse des données récoltées à travers les entretiens et l'étude de manuels et elle nous permettra aussi de réfuter ou confirmer nos hypothèses.

6. Présentation de notre méthode d'analyse

Il existe de nombreuses méthodes d'analyse dans les sciences humaines et sociales mais dans notre cas, nous avons choisi d'avoir recours à l'analyse de contenu qualitative. Afin d'expliquer nos choix, il importe de s'attarder sur la définition de l'analyse de contenu ainsi que sur les types d'analyse de contenu qui existent, c'est-à-dire l'analyse qualitative et l'analyse quantitative.

6.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est un procédé de recherche qui, d'après Mucchielli (1988, cité par Dépelteau, 1998 : 293), existe depuis que « les hommes ont voulu interpréter des messages d'une manière objective ». Son utilisation scientifique date des XIX et XX^{èmes} siècles, notamment à travers des analyses scientifiques de la Bible. Aujourd'hui, l'analyse de contenu est une méthode de recherche largement utilisée dans le domaine des sciences sociales et est définie par de nombreux chercheurs. On retiendra plusieurs explications qui, selon nous, sont intéressantes à commenter. Tout d'abord, procéder à une analyse de contenu c'est chercher à rester neutre et chercher à « connaître ce que le messager a voulu dire avec précision et objectivité » (Dépelteau, 1998 : 294) sans porter de jugement de valeur sur ses propos. Cette première description met en avant deux éléments clés de l'analyse de contenu : l'objectivité et la précision ; nous allons voir que ces deux caractéristiques apparaissent dans d'autres définitions et sont alors essentielles. L'Ecuyer, quant à lui, définit l'analyse de contenu comme étant

une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis.
(1988 : 50, cité par Dépelteau, 1998 : 295)

On retrouve dans cette définition l'objectif de précision de l'analyse de contenu : on souhaite saisir avec précision un document. Il peut être intéressant de coupler cette définition avec celle apportée par Berelson qui considère que l'analyse de contenu est « une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications » (1971, cité par Leray, 2008 : 5). Cette définition soulève de nouveaux éléments à observer, plus particulièrement ce qui est nommé « le contenu manifeste des communications ». Cette dénomination sous-entend que le corpus analysé relève de la communication, dans le sens où tout document observé communique quelque chose à celui qui l'observe. De plus, Berelson considère que le contenu analysé est le contenu manifeste et donc que l'analyse de contenu se contente d'étudier uniquement ce qui est visible, or il nous semble qu'une analyse de contenu doit également se pencher sur le contenu

latent d'une communication. Ce dernier point nous amène vers une présentation des deux types d'analyse de contenu qui existent aujourd'hui : l'analyse qualitative et l'analyse quantitative.

6.2. Analyse qualitative et analyse quantitative

Dans sa définition de l'analyse de contenu mentionnée auparavant, Berelson ne fait allusion qu'à l'analyse quantitative. Cependant, il existe un autre type d'analyse : l'analyse qualitative. La différence entre ces deux catégories relève principalement du traitement des données et de ce que le chercheur souhaite découvrir sur son sujet de recherche.

Une analyse quantitative est purement statistique. Le chercheur cherche à connaître le nombre de fois qu'un élément apparaît (Dépelteau, 1998). Son travail est d'énumérer et répertorier, de la même manière qu'un recensement de population le fait, les éléments qui l'intéressent. Notre étude de manuel est seulement quantitative dans le sens où nous relevons le nombre d'occurrence de variation sociolinguistique mais ne l'est pas réellement puisqu'elle ne produit aucune information chiffrée comme des pourcentages ou ratios (Martin, 2012). Nous procéderons donc à une analyse qualitative en ce qui concerne les données des manuels et des entretiens. La différence principale entre ces deux analyses réside dans ce qui est jugé comme le plus important dans la recherche. Dépelteau explique cette caractéristique en indiquant

Dans l'analyse quantitative, ce qui est important, c'est ce qui apparaît souvent, le nombre de fois est le critère, alors que dans l'analyse qualitative, la notion d'importance implique la nouveauté, l'intérêt, la valeur d'un thème, ce critère demeurant évidemment subjectif. (1998 : 297)

On comprend alors que le point de vue du chercheur et son interprétation interviennent dans une analyse qualitative et moins dans une analyse quantitative, puisque les chiffres sont censés parler plus que le chercheur, même si c'est au chercheur de les interpréter, les chiffres sont déjà présents. L'analyse qualitative « se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011 : 48). Cette analyse est pertinente dans le cadre de notre recherche, que ce soit pour connaître les représentations et pratiques des enseignants de FLE au Canada ou pour étudier les manuels. Si l'on s'attarde sur cette citation, deux aspects de recherche justifient l'utilisation d'une analyse qualitative : l'intérêt porté aux enquêtés et le rôle du contexte dans la recherche. Dans notre cas, nous cherchons à étudier les représentations et pratiques des enseignants, et donc à comprendre comment ils pensent et comment ils agissent en fonction de cela : ils sont au centre de notre recherche. De plus,

cette recherche est spécifique à un contexte puisque nous nous basons sur l'enseignement au Canada. Concernant les manuels, nous nous intéressons aux manuels et notamment à ce qu'ils proposent aux enseignants et apprenants de français langue seconde. D'ailleurs, nous replaçons aussi les manuels dans leur contexte de publication puisque nous considérons que la présence ou non de variations peut être expliquée par le lieu d'édition du manuel.

En somme, notre recherche demande d'avoir recours à l'analyse qualitative, autant pour la partie qui s'intéresse directement aux enseignants, que pour celle qui s'intéresse aux manuels de français langue seconde.

Cette partie nous a permis d'établir la méthodologie de recherche à laquelle nous avons eu recours. Nous avons présenté les deux outils de recueil de données choisis, l'entretien et l'étude comparative de manuel, ainsi que les différents terrains au sein desquels ils ont été utilisés. Il convient à présent de procéder à la partie suivante de notre mémoire : l'analyse et l'interprétation des résultats de notre recherche.

PARTIE 3 : Analyse des résultats apportés par notre protocole de recherche

A partir des résultats obtenus pendant notre étude, nous proposons une analyse des données en deux étapes. La première consiste en une observation générale des données collectées par chaque outil de recueil : l'étude de manuels et l'entretien. La seconde partie a pour objectifs de valider ou réfuter nos hypothèses en prenant en compte les résultats énoncés auparavant. Et enfin, nous proposerons une conclusion sur notre recherche et ses résultats.

7. Exposé des résultats révélés par les manuels et les enseignants

Nous procéderons à l'exposé des résultats en plusieurs étapes. Pour l'étude des manuels, nous avons commencé par brièvement explorer les préfaces ou introductions des manuels étudiés pour avoir un aperçu de ce que l'on pourrait s'attendre à trouver à l'intérieur, nous allons donc faire un point sur cet aspect. Ensuite, nous ferons une synthèse des résultats apportés par les grilles d'analyse ([annexe 8.](#)) et nous terminerons par un commentaire sur les tendances découvertes dans les manuels.

7.1. La place des variétés du français dans les manuels

7.1.1. Ce que nous apprend la lecture des introductions

Pour commencer l'analyse de manuels, nous avons décidé de nous attarder un instant sur les introductions, parfois appelées préfaces ou avant-goûts, présentes au début des manuels. Ces parties ont pour rôle d'introduire le manuel, ses objectifs, son contenu, son fonctionnement, aux lecteurs afin, d'une part, de leur donner envie de l'acheter et de l'utiliser et, d'autre part, de les préparer à son utilisation. Nous estimions ainsi que ces introductions, avant-goûts ou préfaces pouvaient nous être utiles en termes d'analyse puisque cela pouvait nous donner une première idée de la présence des variétés du français dans les pages du manuel.

A la lecture des préfaces, nous avons remarqué que la plupart font allusion au monde francophone et aux diverses cultures francophones, et ce dans le but d'enrichir les connaissances des apprenants. Deux manuels, *Pause-Café* et *Mise en pratique* indiquent proposer des éléments du monde francophone à travers des textes littéraires : *Pause-Café* offre une « ouverture sur le monde francophone en faisant connaître ses réalités et sa diversité par le truchement de textes » (Avitzur, Blakeley-Dejy et Michaël, 2007 : 3) tandis que *Mise en pratique* annonce l'utilisation de textes issus du monde francophone écrits par

divers auteurs francophones (Favrod et Morrison, 2009). On s'attend donc à trouver dans ces deux manuels des variétés diatopiques, et ce à travers des textes. Les manuels *Promenades à travers le monde francophone* et *Réseau* nous font aussi penser que nous y trouverons des variétés diatopiques. Le titre du premier est la raison pour laquelle nous pouvons nous y attendre et la préface du second se dit être riche en réflexions comparatives culturelles et linguistiques (Sculitz et Tranvouez, 2015) : on peut alors se demander si on trouvera, à travers ces comparaisons, des éléments de variation, qu'ils relèvent de la variation diatopique, diastratique, diaphasique ou bien même de la variation diachronique. *Saison 4* précise que le manuel permet à l'apprenant de développer « sa culture générale francophone grâce à des genres de discours variés » (Durietz, Martin et Mézange, 2015 : 3). En plus de traiter de la culture francophone, cet extrait nous montre que le manuel aura recours à différents genres de discours et donc peut-être à différentes variations.

Ces premiers exemples nous amènent à penser que l'on pourrait trouver des variations mais de façon implicite, non identifiée. A cet égard, il nous semble intéressant de noter que tout de même, certains manuels mentionnent explicitement l'existence et la présence de variations. Le second manuel, *Intrigue* (Blood et Mobarek : 2011) fait référence aux québécismes et aux variations régionales. On retrouve dans l'introduction les deux extraits suivants « les boîtes de vocabulaire [...] introduisent de nouveaux sujets (le français des affaires débutant, la description de mouvements politiques, les québécismes) » [traduction libre] (Blood et Mobarek, 2011 : XIV) et « les activités de consolidation du vocabulaire présent dans le premier épisode de chaque chapitre encouragent les étudiants à puiser dans leur connaissance de vocabulaire simple, à l'étirer et à y ajouter de nouveaux éléments, y compris des variations régionales » [traduction libre] (Blood et Mobarek, 2011 : XV). On comprend alors que des variations diatopiques seront présentes dans le manuel, et on peut en déduire qu'elles le seront de manière explicite, c'est-à-dire identifiées comme étant des variations, puisqu'elles le sont déjà dans la préface. Cette approche semble différer entièrement des autres approches présentes dans les autres manuels puisqu'elle présente explicitement les variations.

En plus des variations diatopiques, les variations diaphasiques semblent aussi présentes dans les manuels. *Mise en pratique* justifie la variété de documents par une volonté d'« illustrer le fonctionnement et le bon emploi des structures du français. Cette sélection a été faite afin de présenter [...] divers niveaux de langue (familier, soutenu, etc.) » (Favrod et Morrison, 2009 : XV) : d'après cet extrait, la variation diaphasique sera bien présente dans le manuel. On attend la même chose du manuel *Intrigue* car il semble proposer des informations sur l'usage du français et donc peut-être des informations sur les niveaux de langues qui correspondent à la variation diaphasique. En effet, les auteurs précisent que les

encadrés culture et langue « offrent des informations historiques et culturelles sur les cultures francophones et des astuces utiles sur l'usage du français » [traduction libre] (Blood et Morrison, 2011 : XVI).

Ce tour des préfaces et introductions nous permet de nous familiariser avec les manuels et leur contenu en ce qui concerne les variations linguistiques. Nous allons maintenant procéder aux résultats trouvés afin de voir ce qui en est réellement.

7.1.2. Résultats des analyses de manuels

Notre analyse des manuels a révélé une variété de résultats intéressants quant à la présence des variations sociolinguistique dans les manuels de français langue seconde.

Avant de commencer l'analyse de ces résultats, il est important de rappeler que sur les six manuels choisis, un seul est français, deux sont canadiens et trois sont américains. De plus, tous datent de la même époque : le plus ancien a été publié en 2007 et le plus récent en 2015.

A travers notre recherche, nous avons remarqué que tous évoquent les variations du français mais pas de la même façon.

Tout d'abord, concernant **les variations évoquées** : aucun des manuels n'aborde la variation diachronique et la variation diastratique. Pour rappel, la variation diachronique est due au temps et la variation diastratique est due à la catégorie socio-économique et professionnelle du locuteur. Les manuels choisis étant destinés à l'enseignement du français langue étrangère non spécialisé, il nous semble compréhensible que l'étude de la langue, son évolution et son histoire ne soit pas un des objectifs des manuels et donc que la variation diachronique n'y soit pas présente. Il en est de même pour la variation diastratique. Bien qu'elle puisse être intéressante d'un point de vue culturel et peut-être même professionnel, elle ne correspond pas nécessairement aux objectifs de l'enseignement du français langue seconde, tels que les manuels les présentent, qui sont la communication et la maîtrise de la langue. En revanche, les variations diatopiques et diaphasiques sont bien présentes. Nous avons trouvé 80 occurrences de variation diaphasique contre 29 de la variation diatopique.

	Variation diachronique	Variation diatopique	Variation diastratique	Variation diaphasique	Totaux
Manuel 1 Canada	0	7	0	1	8
Manuel 2 Etats- Unis	0	15	0	6	21
Manuel 3 France	0	2	0	27	29
Manuel 4 Canada	0	4	0	8	12
Manuel 5 Etats-Unis	0	1	0	29	30
Manuel 6 Etats-Unis	0	0	0	9	9
Totaux	0	29	0	80	109

Cinq des six manuels étant édités en Amérique du Nord, nous pouvions nous attendre à trouver davantage de variations diatopiques mais cela peut s'expliquer par les propos de Favart (2010 : paragr. 21) qui, en citant Gadet (1998 : 62) explique que la prédominance d'une variation sur les autres change d'une période à l'autre :

En outre, la prééminence d'une variation peut évoluer avec l'histoire de la langue. Ainsi, la France, après avoir connu au XX^{ème} siècle une période où la variation diatopique était dominante, puis un primat du diastratique, lié à l'urbanisation et à l'industrialisation, voit se généraliser le diaphasique en corrélation avec une modification des normes comportementales en matière de relations sociales

On comprend alors que la variation diaphasique est aujourd'hui celle qui domine dans la langue française ce qui peut expliquer pourquoi c'est celle que l'on a le plus retrouvé dans les manuels.

Nous avons ensuite regardé si les exemples de variation relevés étaient **identifiés comme des variations de la langue** ou ne l'étaient pas et étaient alors employés sans distinction. Nous avons alors noté que seuls quatorze n'étaient pas identifiés comme des variations de la langue française. Nous avons repris dans ce tableau les exemples de variation qui étaient identifiés comme tels.

	Variation diatopique	Variation diaphasique	Totaux
Manuel 1 Canada	7	0	7
Manuel 2 Etats-Unis	14	6	20
Manuel 3 France	2	27	29
Manuel 4 Canada	3	5	8
Manuel 5 Etats-Unis	1	23	24
Manuel 6 Etats-Unis		7	
Totaux	27	68	95

Cependant, cette étape de l'étude de manuels a soulevé une question centrale à notre recherche : comment identifier objectivement un exemple de variation sociolinguistique ? En effet, en tant que chercheur, enseignante et locutrice française, nous avons eu des difficultés à repérer les éléments de variation qui n'étaient pas déjà identifiés comme des variations. Un mot peut nous être inconnu et nous sembler relever de la variation alors qu'il appartient au vocabulaire 'standard'. Pour remédier à cette difficulté, nous avons eu recours à des dictionnaires afin de vérifier si le mot est une variation et ce pas seulement à nos yeux. C'est par exemple le cas du terme « bêcheur/bêcheuse » que nous avons trouvé dans le cinquième manuel étudié, *Réseau* (Sultz et Tranvouez, 2015 : 240). Ce mot ne nous étant pas familier, nous avons vérifié sa signification dans divers dictionnaires et découvert que c'est une manière familière de décrire quelqu'un qui est hautain ou prétentieux, c'est donc une variété mais si nous n'avions pas vérifié son sens, nous serions passé à côté. Cet exemple n'est qu'un parmi d'autres. Cet aspect de l'étude a fait apparaître plusieurs questions : comment identifier un élément de variation sans être influencé par sa langue maternelle et la variation que l'on parle ? Comment vérifier que l'élément repéré est bien une variation et non une ignorance de notre part ? Il nous semble que l'utilisation d'un dictionnaire lors de l'étude peut être une manière d'éviter ces difficultés mais le chercheur peut-il questionner chaque terme inconnu et considérer chacun de ces éléments comme une variation de la langue ? Bien entendu, certains exemples de variation sont plus populaires et plus facilement identifiables comme variation que d'autres. Par exemple, des termes comme « magasinage » (Favrod et Morrison, 2009 : 135), un terme canadien pour 'faire les magasins', ou « t'es con » (Favrod et Morrison, 2009 : 237) ou bien encore « j'en ai marre » (Mitchell, Mitschke et Tano, 2014 : 105), toutes deux des expressions familières, sont tous des termes populaires et répandus et donc facilement identifiables comme variation si on les connaît en premier lieu. En un mot, tenter d'identifier des variations sociolinguistiques dans des documents, que ce soit dans un

manuel de français langue étrangère ou dans un autre document quelconque, a principalement trait à la connaissance que le chercheur a de la langue étudiée.

Pour en revenir aux variations sociolinguistiques qui sont identifiées, nous avons remarqué que la plupart sont identifiées à l'aide d'abréviations comme fam., de précisions entre parenthèses comme (Canada) ou (formel) ou bien à l'aide de notes explicatives lorsque le mot vient d'un texte littéraire. Ceci permet à l'apprenant d'être conscient de la particularité du terme et donne à l'enseignant l'opportunité de souligner cette particularité et d'en faire un point en classe.

La suite de l'étude consistait à regarder de plus près les éléments de variation présents dans les manuels en se posant la question suivante : **de quelle variété s'agit-il ?** Nous avons regroupé les résultats de cette étape dans les deux tableaux suivants : un consacré aux variations diatopiques et un autre aux variations diaphasiques.

Variations diatopiques

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4	Manuel 5	Manuel 6	Totaux
Québécoise	1	12		1			14
Canadienne	4	1		1			6
Française	2	1		2			4
Suisse/Belge		1					1
Louisianaise		1	1				2
Africaine		2	1		1		4
Non précisée		2					2
Totaux	7	20	2	4	1		34

Concernant les variations diatopiques, nous avons noté que les variétés québécoises et canadiennes étaient les plus présentes et ce notamment dans *Intrigue*, treize exemples sur vingt viennent de ce manuel, qui est un manuel organisé à travers une histoire mettant en scène les voyages d'une québécoise et d'un français à travers le monde francophone. En plus d'exemples concrets comme « courriel » pour e-mail, « char » pour voiture, « fais dodo » pour une fête, « toune » pour chanson, « rusher » pour être pressé, « bleuet » pour myrtille, « orignal » pour élan, « canoë », « tourtière », « sucrier » et « abreuver », on retrouve des explications sur les variétés du français. Sans la trame narrative du manuel, la présence des variations diatopiques serait très certainement la même que dans les autres manuels, c'est-à-dire faible. En effet, les autres exemples présentent entre sept et un exemple de variation diatopique dont notamment des exemples canadiens ou québécois (7 :

chum, blonde, cellulaire, magasiner, crème fouettée, femme écrivaine, tomber en amour avec), français (4 : crème chantilly, draguer, lycée, apprentissage), louisianais (1 : bayou) ou africain (2 : camembérer, griot).

Ainsi, *Intrigue* est le manuel qui compte la plus grande variété d'exemples de variation diatopique avec des exemples québécois et canadiens comme précisé auparavant mais aussi français, suisses, belges, louisianais, africains. Nous expliquons cet écart par le concept d'après lequel le manuel a été créé. Du fait de sa trame narrative, *Intrigue* a plus d'opportunités d'insérer des variations diatopiques, alors que des manuels comme *Saison 4* ou *Réseau* restent des manuels classiques dont le contenu contient essentiellement des règles de grammaire et des documents : l'espace à la variation diatopique est donc plus restreint.

Variations diaphasiques

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4	Manuel 5	Manuel 6	Totaux
Familière	1	2	26	8	15	6	95
Argot		4			11		15
Vulgaire		2			2		4
Standard			1				1
Soutenu			1				1
Courant			1				1
Formelle						4	4

Cependant, la présence de variation diaphasique est moins inégale d'un manuel à l'autre. Deux manuels sortent du lot : *Saison 4* et *Réseau* (manuels 3 et 5) car ils comptent respectivement 29 (pisser de rire, être out, verlan, chais pas, boloss, pigeon...) et 28 exemples (gosse, piquer, pote, virer, chiottes...) de variation diaphasique, tandis que les autres manuels comptent un exemple (*Pause-Café*), huit exemples (*Intrigue* et *Mise en Pratique*) et dix exemples (*Promenades*). La forte présence dans *Saison 4* et *Réseau* nous semble liée à la manière dont ces variations sont évoquées donc nous reviendrons sur cet aspect un peu plus loin dans la synthèse.

Concernant **l'aspect de la variété évoqué**, nous en avons relevé quatre : l'aspect lexical, culturel, phonétique et morphologique.

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4	Manuel 5	Manuel 6	Totaux
Lexical	8	20	26	10	30	9	103
Culturel		5	4	1			10
Phonétique		1	2				3
Morphologique			1				1

L'aspect lexical est le plus présent, a été relevé 103 fois et concerne tout simplement le vocabulaire, par exemple, *Pause-Café* liste « mon chum/ma blonde (Canada) » (Avitzur, Blakeley-Dejy et Michaël, 2007 : 4) et nous considérons cet exemple comme relevant de l'aspect lexical. L'aspect culturel peut s'apparenter à l'aspect lexical mais est différent dans le sens où l'exemple est utilisé pour expliquer une particularité culturelle. Par exemple, on retrouve dans *Saison 4* (Durietz, Martin et Mézange, 2015 : 139) une explication du verlan : « C'est l'utilisation d'un langage de rue et de banlieue », cet extrait est considéré comme culturel mais l'exemple du mot 'keum' qui y est associé est lexical. Nous avons compté dix exemples culturels (la différence de dénomination pour le petit-déjeuner, déjeuner et souper ; l'explication du verlan, de l'utilisation de septante, les différences de registre...). L'aspect phonétique est seulement évoqué trois fois à travers les six manuels, dont deux fois dans *Saison 4*. On y retrouve une explication de la prononciation de 'ouais' et 'nan' dans le registre familier ainsi qu'une explication des différentes façons de prononcer le pronom « je » dans une phrase (Durietz *et al.*, 2015). Enfin, l'aspect morphologique n'est présent qu'une seule fois et ce à nouveau dans *Saison 4*, à travers une explication du verlan en expliquant qu'il est créé grâce à une inversion de syllabes. L'aspect lexical des variations sociolinguistiques est donc le plus évoqué dans les manuels que nous avons étudiés.

Les variations sociolinguistiques sont **abordées de différentes façons** dans les manuels de français langue étrangère.

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4	Manuel 5	Manuel 6	Totaux
Liste de vocabulaire	5	9	17	3	6	9	49
Note bas de document	2						2
Extrait de texte littéraire	1	2	2	9	23		37
Encadré explicatif		7	6				13

Activité		1	4		1		6
Document interne au manuel		2					2
Totaux	8	21	29	12	30	9	109

La façon la plus commune (49 occurrences) d'aborder les variations est tout simplement à travers une liste de vocabulaire, qu'elle soit présente pour compléter une activité, des documents ou simplement pour conclure ou introduire un chapitre. On trouve donc une liste de mots trouvés dans les pages du manuel, par exemple le manuel 1 a « mon chum / ma blonde (Canada) » et « draguer (France) » dans une liste de vocabulaire. On trouve également beaucoup d'exemples de variation (37) grâce aux extraits littéraires utilisés dans les manuels, souvent sous forme d'annotation à côté du texte littéraire. Les termes « planquer », « c'est foutu », « dadais » ont tous été extraits et traduits à partir d'un texte littéraire présent dans *Réseau*. Les variations sont aussi présentes et expliquées à travers des encadrés explicatifs (13), notamment dans *Intrigue* et *Saison 4*, sous forme de cadre à part. On peut aussi trouver des exemples de variations dans des activités, soit dans la consigne, soit dans le contenu de l'activité (6 : *Saison 4* propose l'activité « A l'aide du dictionnaire, retrouvez les mots ou expressions familiers ») ; dans les notes accompagnant des documents iconographiques (2) ou dans des documents propres au manuel (2), plus particulièrement dans *Intrigue* où on retrouve des variations dans un dialogue des personnages et dans un résumé de l'histoire. Chaque manuel a, à un endroit ou un autre, une rubrique consacrée au vocabulaire, ce qui explique pourquoi près de la moitié des occurrences se trouvent dans des listes de vocabulaire. De plus, 17 d'entre elles se trouvent dans *Saison 4* car une double-page est consacrée à l'étude d'un texte comprenant un grand nombre d'éléments de variation diaphasique et ces éléments, ainsi que certains nouveaux sont repris dans la double-page lexicale. Ce qui est aussi important à noter est que 23 des 37 exemples de variation présentes à travers des textes littéraires se trouvent dans *Réseau* qui est un manuel dans lequel on trouve deux textes littéraires par chapitre : cela semble donc normal que ces textes et le vocabulaire qui y est présent fassent l'objet d'annotations lexicales.

7.1.3. Conclusions des observations

Les résultats de notre étude de manuel nous permettent à présent de tirer quelques conclusions sur la présence des variétés du français dans les manuels. Nous souhaitons relever trois points qui nous semblent importants : la présence globale des variations, leur identification en tant que variations et les types de variations évoqués.

Les variations sociolinguistiques sont bien présentes dans les manuels de français langue étrangère et ce indépendamment de leur lieu d'édition. En effet, tous présentent des variétés du français : un des manuels américains en présente 30 (dont 29 des variations diaphasiques), le manuel français en présente 29 (dont 27 diaphasiques), un autre manuel américain 21 (dont 15 diatopiques), un manuel canadien en évoque 12 (dont 8 diaphasique) tandis que le troisième manuel américain présente 9 variations diaphasiques et le second manuel canadien étudié présente 8 exemples de variations sociolinguistiques dont 7 diatopiques ([tableau 1](#)). Comme nous pouvons le voir, il n'existe pas de schéma en fonction du lieu de publication du manuel puisque les trois manuels américains ont des chiffres bien différents, de même pour les deux manuels canadiens.

Comme nous l'avons vu, **la plupart des variations sont identifiées** comme des variations sociolinguistiques ce qui nous montre que les éditeurs les considèrent comme des faits de langues dont l'apprenant devrait être conscient et auxquels il devrait s'intéresser pendant son apprentissage de la langue. Un autre point intéressant à noter est que le premier manuel étudié, *Pause-Café*, manuel canadien (québécois plus précisément) a identifié toutes les variations diatopiques que l'on peut y trouver, signifiant que les éditeurs reconnaissent que certains éléments dépendent d'une aire géographique francophone précise et ne sont pas universels et communs à tout le monde francophone. Nous pouvons opposer ce point au manuel français *Saison 4* et au fait que seules deux variations diatopiques sont identifiées (louisianaise et africaine). Si la variation diatopique était traitée de la même façon dans *Saison 4* et *Pause-Café*, nous nous attendrions à ce que les éditeurs du manuel français précisent que, par exemple, certains mots de vocabulaire sont seulement utilisés en France et que d'autres mots sont utilisés ailleurs. Pourtant, aucun mot n'est présenté comme étant seulement utilisé en France. *Mise en pratique* spécifie que « lycée » est seulement utilisé en France mais *Saison 4*, bien que le mot y soit présent, ne le précise pas.

Enfin, nous avons remarqué que **le type de variations présent** dans les manuels dépendaient de ce sur quoi les éditeurs veulent mettre l'accent. En effet, le manuel qui recense la plus grande diversité de variations diatopiques est *Intrigue* et est un manuel dont la trame tourne autour du monde francophone, il paraît donc normal qu'un grand nombre de variations diatopiques y soit présent. Cependant, le sixième manuel étudié, dont le titre est *Promenades à travers le monde francophone*, ne compte aucune variation diatopique. Pourtant, le titre annonçant une découverte du monde francophone, on pourrait s'attendre à trouver un certain nombre de variation diatopique, mais la découverte du monde francophone, dans ce cas, se limite à la découverte de pays à travers chiffres, cartes et explications de traditions et non à travers la langue et ses particularités. De plus, concernant

les variations diaphasiques, il est intéressant de noter que certains manuels font la distinction entre le familier et l'argot. Lorsque l'on considère la définition suivante

Langage ou vocabulaire particulier qui se crée à l'intérieur de groupes sociaux ou socio-professionnels déterminés, et par lequel l'individu affiche son appartenance au groupe et se distingue de la masse des sujets parlants. (CNRTL, 2012)

l'argot relève de la variation diastratique, or il nous semble que les mots du manuel identifiés comme étant de l'argot ne relèvent plus aujourd'hui d'un groupe social ou socio-professionnel particulier mais plutôt de différents groupes de personnes qui les utilisent indépendamment de leur situation socio-professionnelle, et ce sont des mots qui feraient plutôt partie du langage familier. C'est le cas de « flingue », « gueule » (Sculz et Tranvouez, 2015 : 355) ou bien « piquer » (Sculz et Tranvouez, 2015 : 76) qui sont tous des termes identifiés comme étant de l'argot mais qui semblent plutôt faire partie de la langue familière aujourd'hui. Lorsque l'on cherche « flingue » et « gueule » dans le dictionnaire en ligne le Larousse, on retrouve ces termes classés comme relevant de la langue populaire qui elle-même est définie comme faisant partie de la langue familière.

Cette étude a révélé que les variétés du français sont bien présentes dans les manuels mais de façon différente et inégale d'un manuel à l'autre : la dominance d'une variation sur une autre, d'un aspect évoqué sur un autre ou bien même de la manière dont elles évoquées sur une autre varie en fonction des manuels et de ce sur quoi ils veulent insister. Maintenant que les résultats révélés par notre étude de manuel ont été exposés, il est à présent temps de nous intéresser aux résultats apportés par les entretiens avec les enseignants.

7.2. Les données des entretiens

Les entretiens constituant la seconde moitié de notre recherche, il convient à présent de se pencher sur les résultats qui en découlent. Nous commencerons par reprendre les informations sur l'échantillon afin de contextualiser les entretiens puis nous nous concentrerons sur les réponses des enquêtés pendant les entretiens. Pour ce faire, nous reprendrons les questions de l'entretien et y associerons les réponses des enquêtés afin de mettre en évidence les représentations des enseignants au sujet de chaque sujet de l'entretien. Enfin, nous terminerons par un commentaire général sur les représentations et pratiques décrites par les enseignants.

7.2.1. L'échantillon

Afin de recontextualiser les entretiens et les réponses des enquêtés, il nous semble important de reprendre les informations qui nous ont été données à travers les questionnaires.

Tout d'abord, nous avons rencontré quatre enseignants du Département d'Etudes Françaises de l'université et chacun a un rapport différent à la langue française ([tableau 0](#) en annexe). Cet échantillon est constitué de deux locuteurs natifs du français (enquête 1 et 3) et de deux locuteurs de langue seconde (enquête 2 et 4) qui ont appris le français à travers leurs études tandis que les locuteurs natifs ont appris le français dans leur pays de naissance. Tous sont amenés à utiliser l'anglais dans le cadre de leur travail. Nous notons également que seulement un des enquêtés a une formation à l'enseignement du français langue seconde : les trois autres ont des formations soit à d'autres champs scientifiques soit à l'enseignement mais général. De plus, tous ont commencé leur carrière dans leur pays natal avant de venir enseigner au Canada. Enfin, tous donnent actuellement des cours de français à l'université dans laquelle nous travaillons.

Toutes ces informations sur l'échantillon nous sont utiles pour tenter de comprendre les représentations et pratiques des enseignants au sujet des variétés du français. En effet, un enquêté dont le français n'est pas la première langue aura une approche des variétés différente de celui dont le français est la première langue. Maintenant que l'échantillon vient d'être précisé une nouvelle fois, nous allons nous intéresser aux réponses fournies par les enquêtés pendant les entretiens.

7.2.2. Résultats des entretiens

Afin d'analyser les réponses des enquêtés du mieux que possible nous allons procéder catégorie par catégorie : l'utilisation du manuel, les variétés du français et la relation entre les variétés du français et les manuels.

L'utilisation du manuel

Les réponses des enquêtés aux deux questions concernant l'utilisation du manuel « En général, utilisez-vous le manuel en classe ? » et « de quelle(s) façon(s) l'utilisez-vous ? » se rejoignent toutes et peuvent se résumer en une phrase : l'enseignant utilise le manuel mais complète son enseignement avec d'autres matériels pédagogiques.

En effet, tous ont recours au manuel mais l'utilise de façon plus ou moins fréquente. Deux enseignants expliquent l'utiliser mais surtout en demandant aux étudiants de travailler dessus à la maison, en amont du cours.

E1 TP2 ²: on utilise le manuel c'est sûr mais euh moi personnellement je + je : disons que l- le manuel en principe le travail sur le manuel doit être fait à la maison par les étudiants bon tout dépend des cours par exemple les cours de : + les cours euh de + c(e) qu'on appelle les cours de communication et culture ceux-là on utilise plus le manuel en classe + mais pour les cours intermédiaire comme le 150 [...] bon on leur demande beaucoup de choses à faire à la maison + normalement ils doivent préparer euh : leur cours

E1 TP2 : j'utilise surtout les la partie littérature en classe + pour le reste bah normalement les étudiants doivent étudier les leçons chez eux : euh faire certain nombre d'exercices sur *frenchlab*

E2 TP8 : donc euh vous travaillez ça à la maison et puis après on sera prêt à discuter de quelque chose ++ donc euh : ouais donc c'est un peu +++ je trouve ça utile pour eux comme ressource à la maison

E4 TP6 : donc euh je m'en sers régulièrement en fait je dirais dans les deux cours

Le manuel est donc vu comme une ressource personnelle pour les étudiants, comme un matériel sur lequel les étudiants travaillent en autonomie et dont le contenu, ou du moins les points importants, sont repris en classe avec l'enseignant qui apporte d'autres outils de travail :

E1 TP2 : c(e) que j'essaie de faire en classe c'est surtout surtout surtout d'aller chercher + une manière : DIFFERENTE de leur faire comprendre + les points les plus importants grammaticaux qui sont + inscrits au programme

E1 TP4 : il faut trouver euh d'autre disons soutien didactique pour pouvoir VRAIMENT permettre aux étudiants de MIEUX comprendre ce qui se passe de mieux comprendre aussi la la grammaire

L'objectif de cet enseignant est donc d'utiliser de nouveaux matériels pour que les apprenants comprennent les éléments grammaticaux de façon différente. Deux autres enquêtés se servent du manuel comme base mais le complètent aussi par des documents extérieurs.

² E1 correspond à Enquêté 1, TP2 à Tour de Parole 2, I (rencontré plus tard) correspond à Interviewer

E3 TP10 : je m'en servais effectivement : comme base de travail euh : à partir duquel bon j'élaborais- soit je partais des activités même qui étaient proposées mais on allait on j'allais plus loin : je développais autre chose

E3 TP10 : je partais des activités qui étaient là mais on en faisait autre chose des choses comme ça

E4 TP6 : parce que bon en fait il y avait déjà pas mal d'activités dans le livre et parfois je ++ j'ajoute des choses d'ailleurs

E4 TP44 : comme je dis je me limite pas bon parce que il propose des activités disons que bon ça peut mais j'ai j'ai modifié pas mal en fait tout en restant dans le cadre du sujet proposé oui

E4 TP26 : tout simplement des exercices ou bien des + des explications en fait qui renforcent ce qu'ils auront lu en fait dans le manuel en fait

Ces deux enseignants estiment alors que le manuel ne suffit pas et qu'il est nécessaire de compléter leur cours avec du matériel extérieur, tout en restant dans le programme du cours. En revanche, un enquêté déclare avoir très peu recours au manuel et construire presque entièrement son matériel :

E2 TP2 : avec ce manuel c'est vrai que je m'en sers très peu en classe

E2 TP2 : euh : à cause de ça c'est moi-même qui ai créé pas mal de matériel pour le cours ➤ + donc je suis toujours en train de leur donner quelque chose d'autre que moi-même j'ai préparé

E2 TP10 : c'est vrai que c'est moi qui crée le matériel pour aborder ces sujets-là

Dans le cas de cet enquêté, le matériel qu'il crée remplace le manuel. Les réponses à ces deux premières questions nous permettent de connaître la place qu'a le manuel dans l'enseignement que les enquêtés donnent. Grâce à ces premières réponses, nous découvrons que le manuel n'a pas une place conséquente dans l'enseignement des personnes interrogées : bien qu'il fasse partie de leur enseignement, les enquêtés sont toujours amenés à apporter d'autres matériels et outils afin de rendre leur cours complet.

Les variétés du français

Cette seconde partie nous permet de connaître les pratiques des enquêtés au sujet des variétés du français et les questions de cette section étaient les suivantes :

- Quelle(s) variété(s) du français utilisez-vous ou pensez-vous utiliser ?
- Comment choisissez-vous celle(s) que vous utilisez ?
- Faites-vous référence à différentes variétés, autres que celle(s) que vous utilisez habituellement ?

La première a révélé que trois des enseignants interrogés avaient plutôt recours à un français standardisé ou neutre tandis qu'un autre utilise le français québécois.

Concernant l'utilisation du français standard, deux des enquêtés sont les locuteurs non natifs du français et expliquent qu'ils utilisent plutôt un français standard car le français n'est pas leur langue première et ils l'ont acquis à travers leurs études :

E2 TP38 : suite au fait que je l'ai acquis principalement + par le biais de l'éducation c'est un français plutôt standardisé

E4 TP50 : euh je dirais que en général vu que le français n'est pas ma langue maternelle je dirais en fait que ++ euh je crois que bon en général je me je suis capable de m'exprimer au niveau je ne sais pas neutre ou vers soutenu

On comprend alors qu'un enseignant qui a le français comme langue seconde a appris un français plutôt standard et par conséquent, utilise à son tour cette variété en classe. La question de choix ne se pose pas vraiment puisque c'est la variété qu'il a apprise. Cela nous informe aussi du fait que d'autres enseignants, ceux qu'ils ont eu lors de leur propre apprentissage du français, choisissent d'enseigner un français plutôt standard et non une variété du français particulière. Sachant que l'un a appris le français au Sierra Leone, en Afrique, et l'autre aux Etats-Unis, on aurait pu imaginer qu'ils auraient appris des variétés ou du moins certains éléments de variétés mais ce n'est pas le cas pour ces deux enseignants.

De plus, ces enseignants font allusion à d'autres variétés mais seulement à celles qu'ils maîtrisent ou connaissent suffisamment :

E2 TP46 : c'est pour la plupart c'est au Québec parce que c'est là où j'ai passé le plus de temps après la France où je me sens comme capable de dire voilà si vous dites ça les gens vont vous comprendre

E2 TP56 : j'ai pas assez de compétences + je connais pas assez sur le franco-ontarien pour pouvoir leur dire voilà hors du Québec mais dans le Canada francophone on dit ça donc moi j'ai pas cette capacité en tout cas j'ai pas encore les connaissances pour dire ça

Le choix de la variété utilisée en classe, en ce qui concerne les enseignants non natifs, dépend alors du niveau de maîtrise ou de connaissance qu'ils ont du français. Cette raison est bien différente de celle donnée par un des enseignants natifs qui choisit d'utiliser le français standard : il considère que ce n'est pas à l'enseignant d'enseigner les variétés du français et que le français standard doit être respecté.

E1 TP20 : j'axe mon travail sur le français standard + le français standard + parce que + les particularités ce n'est pas l'ins- à l'enseignement c'est-à-dire de les introduire à la base si les apprenants ont des par la suite se se se formule + des particularités ou se distinguent avec des particularités régionales ça c'est c'est autre chose mais l'enseignant il doit rester la langue française elle a été codifiée elle a sa grammaire on doit on doit la respecter maintenant on peut innover à partir du moment où on est à l'intérieur de la langue qu'on maîtrise la langue et qu'on innove c'est autre chose

Pour cet enquête, il est nécessaire que l'apprenant maîtrise la langue cible avant de pouvoir être introduit aux variations sociolinguistiques. Le second enseignant natif interrogé dit plutôt employer le français québécois puisque c'est là qu'il a grandi :

I TP23: donc comme vous avez majoritairement vécu au Québec est-ce que vous utilisez plutôt le français québécois vous diriez en général en classe ?

E3 TP24: bien sûr bien sûr bon c'est sûr que c'est un français de type plus : bon j(e) te dirais c'est sûr que je parle pas en classe comme je parlerais avec des collègues <rire> enfin c'est sûr que c'est un français plus +++ XXX je pourrais dire un français universel ou un français en tout cas : mais (je préfère pas ?) j(e) fais pas d'effort pour avoir un français très très très normatif

Le français québécois est donc utilisé, différemment que lorsque l'enseignant se retrouve en contexte non-professionnel et explique ne pas tendre vers la norme. Cet enseignant justifie l'utilisation du français québécois en comparant l'enseignement du français de France à l'enseignement de l'anglais britannique en Amérique du Nord :

E3 TP32 : + de la même façon que bah ça me viendrait même pas à l'esprit de suivre un cours d'anglais britannique

E3 TP32 : donc je vois pas pourquoi ils sont d'ici ils vont être au Canada ils vont avoir à vivre au Canada

L'enseignant pose la question de la légitimité de l'enseignement du français standard 'de France' en expliquant qu'apprendre le français de France en Amérique du Nord ne lui semble pas plus logique qu'apprendre l'anglais britannique en Amérique du Nord. Cet enseignant pense alors que les variétés du français devraient être enseignées et surtout la variété qui est la plus utilisée dans la région où les apprenants vivent. Cette remarque fait apparaître un argument de logique : l'importance de la zone géographique dans lequel l'enseignement est donné. Il ne semble pas logique d'enseigner le français de France quand les apprenants sont au Canada et entourés d'un français différent, autant à travers leurs enseignants qu'à travers les médias ou plus simplement dans leur vie quotidienne.


Cet enquête précise aussi ne pas être toujours conscient de la variété utilisée puisqu'il est locuteur natif du français :

E3 TP40 : je je suppose je je je dois avouer que je fais pas nécessairement attention j'ai un registre ++ relativement standard

E3 TP46 : mais comme je te dis ouais y en a pour lesquelles euh : je suis plus : cons-cientes : que c'est des choses qu'on a qu'on va surtout utiliser au Québec mais y en a d'autres où je le suis pas

Ces commentaires nous poussent à nous demander une nouvelle fois s'il on peut réellement être conscient de la variété que l'on parle, notamment en tant que locuteurs natifs de la langue. Identifier les variations sociolinguistiques de notre langue demande un niveau poussé de conscience de sa propre langue puisque cela implique de connaître ses particularités et donc de s'interroger sur celle-ci. Or, à moins d'être exposé à d'autres variétés, il est difficile d'être conscient de l'existence d'autres ou bien de la particularité de celle que l'on connaît. Un français sait seulement que certains mots qu'il utilise sont uniquement utilisés en France s'il est au contact de personnes qui utilisent d'autres mots, idem pour un québécois, un suisse, un franco-ontarien, un belge etc.

Cependant, tous les enquêtés s'accordent pour dire qu'il leur arrive de faire référence à des variétés du français différentes de celle qu'ils utilisent généralement, notamment avec le français utilisé au Canada et plus précisément au Québec :

E1 TP30 : c'est-à-dire que le le le vocabulaire par exemple comme ici comme ici au Canada + on essaie toujours de mettre en parallèle les mots qui sont utilisés ça c'est tout à fait normal pour que les gens comprennent  il faut leur expliquer

E2 TP40 : ceci dit quand les étudiants me posent des questions comment est-ce qu'on dit ça comment est-ce qu'on dit ça puisque je fais des aller-retours au Québec depuis + 2010 + et que mon mari est québécois + systématiquement j'écris au tableau quand il me dit comment est-ce qu'on dit ça je dis le mot en français puis entre parenthèse F.R parenthèse Q.C + pour indiquer le Québec

E4 TP62 : bien sûr je souligne quelques différences euh par exemple : la tendance : à : au français canadien de en ce qui concerne en fait le genre euh donc masculin féminin en fait euh il semble aller beaucoup plus loin que à mon avis euh : les français XXX donc la question même de professeur donc féminiser en fait donc la féminisation

E4 TP64 : les tendances comme ça je souligne et puisqu'on est au Canada en fait : c'est pas question en fait de dire c'est correct c'est pas correct bon mais bon voilà les différences les variantes par rapport à ici et là et euh : oui donc j'arrive à ce niveau-là niveau euh : vocabulaire en fait euh souligner ces différences mais pas que je les emploie comme telles en fait

E4 TP66 : par exemple je fais les commentaires en disant que bon on voit cette tendance ici au Canada mais c'est pas que c'est faux mais j'aimerais bien que vous NOTER en fait vous notiez en fait

Ces extraits nous montrent que les enseignants précisent de quelle variété il s'agit, lorsque les apprenants leur demandent du vocabulaire ou lorsqu'un exemple se présente. Ils le font notamment avec les exemples canadiens ou québécois puisqu'ils se trouvent au Canada.

Les variétés du français et le manuel

La dernière partie de l'entretien était centrée sur les variétés du français et le manuel, c'est-à-dire : que pensent les enquêtés de la place actuelle des différentes variétés du

français dans les manuels et se servent-ils du manuel pour enseigner cet aspect de la langue ?

Sur ces deux questions, les enquêtés s'accordent à dire que la présence des variétés dans les manuels est limitée voire inexistante d'après certains. Tout d'abord, deux des enquêtés pensent que le monde francophone et sa variété culturelle est bien présente dans le manuel, notamment à travers des textes littéraires :

E1 TP10 : il y a un aspect qui + joue en leur faveur c'est qui le fait qu'ils utilisent par exemple beaucoup de références euh à : la France à l'Occident à l'Afrique de façon générale euh le monde francophone etcetera et puis bon ils prennent des auteurs qui sont francophones pour la plupart

E1 TP38 : dans les manuels ils ne peuvent les variétés n'existent que transmises + par euh : le les textes d'écrivains

E1 TP38 : donc euh mais ils sont là évidemment c'est pour ça que je te disais toute à l'heure que le monde francophone est présent s'il est présent dans les manuels forcément la variété de français elle est là ++ elle est sous-jacente elle est presque implicite des fois elle est explicite mais il faut quand même pouvoir il faut être habitué et euh : à la lecture de de diversifiée des ouvrages : francophones pour pouvoir détecter les différences + pour pouvoir XXX c'est une variété du français

E4 TP78 : saison 4 +++ peut-être pas pas autant je dirais donc bien entendu comme j'ai dit je parle d'une richesse par rapport au matériel culturel parce que bon on parle de la francophonie mais cette diversité ne se voit pas à travers l'utilisation de la langue

E4 TP86 : euh par rapport au manuel français +++ pour moi c'est assez évident dans la littérature

E4 TP86 : les des auteurs africains et les gens disaient que bon le vocabulaire était difficile + euh mais dans certains cas en fait bon si je pense à un auteur comme je sais pas Ahmadou Kourouma qui dit que bon qui + euh qui semble ++ employer un français influencé par sa langue maternelle donc par exemple ++ veiller faire une nuit blanche il il emploie un verbe bon nuiter parce que bon donc dans ce cas ils étaient mais bon il a fallu donner une séance + pour expliquer tout cela que en fait oui peut-être vous allez chercher dans le dictionnaire nuiter mais vous n'allez pas

le trouver mais voilà donc <rire> euh : mais dans les manuels en général même s'il y en a c'est pas aussi

I TP87 : flagrant peut-être ?

E4 TP88 : oui c'est pas aussi flagrant au point de + de : d'induire en fait la confusion

On retrouve dans ces commentaires deux opinions différentes sur la présence du monde francophone dans les manuels et donc par extension de la variété du français : un enquêteur trouve que puisque le monde francophone est présent dans le manuel, on retrouve inévitablement des variétés, notamment à travers les textes littéraires. Le second pense que, bien que le monde francophone soit présent dans le manuel, la variété linguistique du français n'y est pas présente. D'une certaine façon, ces deux réponses rejoignent ce que nous avons découvert lors de notre analyse de manuels : certains manuels présentent le monde francophone seulement culturellement, à travers des explications culturelles sur certains pays ou régions ; et d'autres manuels présentent le monde francophone et la variété à travers des textes littéraires, mais pas nécessairement à travers la langue même.

Selon un autre enquêteur, la présence des variétés du français dans les manuels est inadaptée au public qui utilise le manuel. Cette personne donne l'exemple d'un manuel utilisé dans le passé qui avait des exemples de variation diastratique provenant des banlieues parisiennes mais qui ne semblaient pas correspondre au public à qui était destiné le manuel :

E3 TP14 : ce que j'aimais pas dans la plupart des matériels c'est que ces matériels qui sont élaborés aux Etats-Unis avec une approche très traditionnelle et une seule variété du français ++ euh donc ça je trouvais que c'était un peu embêtant ++ ou euh : des fois on avait des textes bon j(e) me souviens on en avait un + ok on avait différents accents mais c'était des accents à travers la France donc euh ou encore des accents euh : + j(e) me souviens à un moment donné le matériel du 150 qu'on avait il y a deux ans c'était de : le français euh des banlieues parisiennes donc dans les quartiers arabes

E3 TP16 : pourquoi présenter c'est ça du français des banlieues de Paris j(e) sais pas quoi des banlieues nord ou quelque chose comme ça quand tu t(e) dis il y a peu de chance que les jeunes se retrouvent dans ces régions-là

E3 TP17 : je trouvais qu'ils étaient beaucoup trop exposés à un français comme j(e) te dis très formel ou euh très normé donc comme je t'ai dit euh : et +++ ouais et un français qui est un français européen et absolument pas un français nord-américain donc ça c'est le problème euh : c'est comme si on donnait des cours d'anglais ici au Canada : de l'anglais britannique et non pas de l'anglais canadien ☒ c'est aussi ridicule que ça pour ma part je trouve

E3 TP60 : bah j(e) trouve qu'on fait pas de place on fait pas de place

E3TP60 : euh : il y a très peu effectivement de français euh : québécois ou français canadien ou n'importe quoi d'autre mais français canadien encore moins encore moins tu sais je veux dire : on en parle pas donc voilà donc ça <soupir> et c(e) que ça veut aussi dire : c'est que + bah on fait pas absolument pas référence à la culture : franco-canadienne ou québécoise

Cet enquête met en lumière deux aspects négatifs concernant la présence des variétés dans les manuels. Le premier est que les variétés présentes ne sont que des variétés relevant de la France même et non du monde francophone dans son entièreté. L'enquête ne les considère pas adaptées à l'enseignement en Amérique du Nord et à la réalité du français d'Amérique du Nord. Le second point est que les variétés mises en avant sont des variétés que les apprenants auront très peu de chance de rencontrer, comme le montre l'exemple du français des banlieues. L'enquête déplore le fait que les variétés québécoises ou plus largement canadiennes soient presque absentes des manuels. Dans le cas de cet enseignant, les apprenants vivent dans un pays bilingue français-anglais et à quelques heures d'une province francophone alors pourquoi ne pas les exposer aux variétés qui se trouvent dans leur pays plutôt que de les exposer à des variétés qui viennent de France ? Cela montre encore une fois un décalage entre la réalité des apprenants et l'enseignement qu'ils reçoivent.

Enfin, un enquêteur juge que les manuels ne donnent aucune place aux variétés du français :

E2 TP68 : la variété donc euh : du français qui est utilisée dans le manuel c'est uniquement donc EUX ils diraient jamais et voilà entre parenthèse donc vous dites ça en France et vous dites ça au Québec pour l'instant j'ai pas trouvé de manuels qui fait ça

E2 TP80 : mais il n'y a pas d'effort particulière particulier qui a été fait sur les différentes variétés euh + MOI j'aimerais bien voir un manuel qui

aborde des variétés du français pour les américains peut-être aussi comme les anglo-canadiens le français reste le français de France

Estimant que les manuels ne proposent pas de variétés, l'enquêté explique que pour enseigner les variétés du français, il est nécessaire d'apporter des documents extérieurs, comme un roman par exemple :

E2 TP84 : il faudrait comme apporter d'autres documents à ce moment-là je pense avec réseau ce ça aurait été impossible mais c'est vrai + que dans notre cours de 150 le roman a été utile pour la présentation de certaines expressions québécoises + de + pour la ouais pour la présentation d'autres variétés du français donc ça c'est une espèce de contre-poids au manuel + donc voilà il y a d'autres choses la littérature peut être écrite <rire> ça paraît comme tout banal

Dans le cours décrit, les apprenants ont eu à lire et étudier un roman d'auteur québécois ce qui, d'après l'enquêté, les a introduit à la variété québécoise. S'ils venaient du Canada, les manuels utilisés en classe pourraient être utiles à l'enseignement des variétés du français et pourraient être suffisants :

E3 TP66 : bah j(e) pense que si on avait des manuels première des choses qui étaient créés ici j(e) veux dire c'est que là t'as

Enfin, le type de cours donné et l'objectif de l'auteur du manuel sont deux critères à prendre en compte lorsque l'on réfléchit à la possibilité d'utiliser le manuel pour enseigner les variétés du français :

E4 TP90 : pour la traduction oui mais aussi ça rentre dans la dynamique du cours en fait donc c'est essentiel mais dans les manuels + peut-être pas pas autant parce que bon en fait souvent + le but du l'auteur n'est pas d'établir ces différences puis aussi si c'est un canadien en fait il va tout simplement employer cela et euh et je ne sais pas peut-être sur un + sur le + plan de la politique + identitaire peut-être un auteur canadien peut-être ne va pas donner d'explication et va dire que bon c'est comme ça mais bon c'est pas flagrant comme tu comme tu disais

D'après l'enquêté, le manuel utilisé en cours de traduction est utile pour découvrir les variétés mais c'est un cas à part puisque l'objectif du cours est de travailler et connaître la langue et son potentiel. Cependant, un manuel comme *Saison 4* a pour objectif d'améliorer les compétences de communication des apprenants alors il serait justifié d'initier les apprenants

aux différentes variétés du français qu'ils risquent d'entendre lors de leur apprentissage et pratique du français. En ce qui concerne les manuels de français langue seconde, il suppose qu'un auteur canadien ne va pas considérer les particularités du français canadien comme des particularités mais plutôt comme une norme ce qui expliquerait pourquoi aucun accent ne serait mis sur les variétés dans ce cas.

7.2.3. Conclusions des observations

Les entretiens que nous avons menés nous ont permis de faire des découvertes au sujet des pratiques et représentations des enseignants au sujet des variétés du français et de leur place dans les manuels.

Tous les enseignants ont utilisé ou utilisent le manuel pour leur cours mais tous les jugent insuffisants à l'enseignement et doivent créer ou trouver leur propre matériel pour compléter cet enseignement.

Les enquêtés ont recours à la variété du français qu'ils connaissent et maîtrisent le plus : le français standard pour trois d'entre eux et le français québécois pour le quatrième enquêté. Ce choix est plus ou moins conscient : un enseignant choisit le français standard, estimant qu'il doit être maîtrisé avant d'aller plus loin dans l'apprentissage des variétés. Deux enseignants utilisent tout simplement la variété qu'ils ont apprise en tant que non natifs du français, le français standard, et un enseignant a plutôt recours au français québécois car c'est la variété à laquelle il a toujours été exposé. Il arrive également aux enquêtés de faire allusion à d'autres variétés, notamment les variétés canadiennes et québécoises.

Enfin, les enseignants pensent que les manuels ne représentent pas assez les variétés du français et ne leur permettent pas de les enseigner, il faudrait soit que les manuels viennent du Canada soit qu'ils soient complétés de documents extérieurs comme des documents authentiques dans lesquels on retrouverait des exemples de variations.

Nous venons à présent de présenter les résultats apportés par les entretiens que nous avons menés, il est à présent temps de vérifier nos hypothèses et ce à la lumière des résultats que nous venons d'exposer.

8. Vérification des hypothèses

Afin de vérifier si nos hypothèses sont validées ou réfutées aux termes de cette étude, nous allons procéder hypothèse par hypothèse en prenant en compte les éléments de réponses que nous avons exposés auparavant.

8.1. Hypothèse 1 : les variétés du français sont présentes dans les manuels de français langue seconde

D'après notre étude de manuels, cette hypothèse serait validée. En effet, notre étude a révélé que les six manuels analysés présentaient des exemples de variations, notamment de variation diatopique et diaphasique. On retrouvait en priorité des exemples du français canadien ainsi que de la langue familière. Bien entendu, la présence des variétés du français est déséquilibrée au sein des manuels étudiés mais il est important de noter qu'elle existe et de façon variée : sous forme de liste de vocabulaire, d'extraits littéraires, d'apartés explicatifs...

8.2. Hypothèse 2 : l'enseignant pense que les variétés du français devraient être enseignées et/ou représentées en classe de français langue seconde

Les entretiens ont révélé que cette seconde hypothèse serait partiellement validée. En effet, un enseignant explique que ce n'est pas à l'enseignant d'introduire les variétés du français en classe et qu'il est important que l'apprenant maîtrise la langue en premier lieu, tandis que les autres estiment que les variétés du français sont importantes à connaître, pas seulement le français standard. Les enquêtés font tous allusion à d'autres variétés du français que la leur et plusieurs soulignent l'importance qu'a cette ouverture au monde francophone dans l'apprentissage du français des étudiants.

Un enseignant explique parfois même utiliser le kreyòl haïtien afin de faire des parallèles entre les langues et de montrer que le français qu'ils apprennent en classe peut leur ouvrir d'autres portes :

E2 TP58 : je leur + donne parfois des mots en créole haïtien donc qui n'est pas une variété régionale de français mais quand même une espèce de langue espèce de néo-française

E2 TP60 : je veux leur do- leur indiquer le fait que PARLER français ça reste des avantages non seulement pour la compréhension du français mais pour la compréhension d'autres langues aussi dans d'autres zones et aires culturelles

De plus, cet enseignant indique qu'il précise le vocabulaire québécois car le Québec est bien plus proche des étudiants que la France par exemple :

E2 TP40 : Québec parce que je leur dis à chaque fois le Québec c'est juste là + vous voulez savoir ce mot-là parce que vous vous imaginez à Paris + devant la Tour Eiffel en train de dire ce mot mais vous allez être à Montréal donc ce serait bien de savoir comment on dit ça au Québec aussi

Deux enseignants soulignent que connaître plusieurs variétés du français permet de préparer les étudiants à une expérience francophone, enrichit leur connaissance du français et facilite leur compréhension du locuteur francophone :

E4 TP70 : je crois que bon ça ça enrichit la connaissance par rapport à la langue en général euh : donc euh mais aussi bien entendu puisque je ne me limite pas au soi-disant français canadien j'imagine qu'on les prépare quand même non seulement pour fonctionner dans un cadre francophone canadien mais beaucoup plus large que ça donc ces différences s'il y a euh c'est important de les souligner + à mon avis

E4 TP96 : bien entendu on parle le français standard donc on va le comprendre mais souvent bon on va devenir aussi donc oui bon je crois que bon c'est essentiel en fait euh + parce que bon bien entendu si on parle à un niveau soutenu les gens vont vous comprendre mais aussi est-ce que +++ je ne sais pas il y aura un sentiment d'exclusion en fait qui s'installe dans les cadres comme ça donc oui oui et faudrait en fait euh : créer la possibilité que les étudiants en fait euh aient accès à ce niveau de langue également oui c'est ça qu'ils le maîtrisent ou pas

E2 TP46 : je (parle ?) aussi de mon expérience + comme de mes premières années au Québec où je + j'avais l'impression que ++ on se parlait pas et que à chaque fois je cherchais mes mots et c'est je leur disais un mot et c'est pas ça et vous dites quoi et pardon TU dis quoi ++ donc entre le vouvoiement qui passe au tutoiement et des mots qui changent mais assez subtil- de manière assez subtile comme + on dit pas yaourt on dit yogurt donc euh + donc euh parfois vous dites quoi on dit pas ça ok ok ++ donc espèce d'avoir + ce double lexique je pense que ce sera comme utile

I TP47 : pour les étudiants ?

E2 TP48: oui +++ comme ça ils XXX auront pas forcément à vivre le même traumatisme que moi <rires>

Ces extraits nous montrent que les enseignants pensent qu'en effet, les variétés du français devraient être enseignées en classe de français langue seconde.

8.3. Hypothèse 3 : l'enseignant enseigne la variété du français qu'il connaît

Les réponses collectées lors des entretiens indiquent que cette hypothèse serait aussi validée. Tous les enquêtés nous ont montré qu'ils utilisaient la variété du français avec laquelle ils sont le plus familier. Ce constat est autant valable pour les enseignants dont le français est la première langue que pour ceux pour qui le français est une langue seconde. Les non-natifs enseignent le français standard, variété qu'ils ont apprise et qu'ils connaissent, tandis que les natifs enseignent aussi celles qu'ils connaissent, le français standard ou bien le français québécois.

8.4. Hypothèse 4 : l'enseignant pense que le manuel permet d'enseigner les variétés du français

A travers leurs réponses, les enseignants interrogés nous ont montré que cette hypothèse serait partiellement invalidée. Effectivement, trois des enseignants jugent que le manuel ne permet pas d'enseigner les variétés du français pour plusieurs raisons. Soit les variétés du français ne sont pas du tout présentes, soit elles le sont mais ne sont pas adaptées au public. Un enseignant estime qu'il faut apporter d'autres documents dans lesquels on pourrait trouver des variétés. Nous estimons que cette hypothèse est partiellement invalidée car un des enseignants interrogés considère que le manuel permet d'enseigner les variétés du français dans la mesure où il contient des textes littéraires écrits par des auteurs venant de différentes aires francophones et ces textes introduisent inévitablement des éléments de variation.

9. Conclusions de recherche

Afin de proposer une conclusion de notre recherche, nous allons tenter d'exposer les limites à notre recherche ainsi que de proposer des pistes de poursuite de recherche si ce travail venait à être approfondi.

9.1. Les limites de notre recherche

En ce qui concerne les critiques qui peuvent être faites à cette recherche, nous souhaitons mettre en avant trois critiques qui se rapportent au protocole de recherche choisi.

Les deux premières concernent l'échantillon choisi pour les entretiens. Nous avons interrogé quatre enseignants de français langue étrangère de l'université dans laquelle nous travaillons et tous donnent des cours de FLE dans cet établissement. Comme nous l'avons mentionné auparavant, nous manquions de temps et d'enseignants disponibles et avons donc dû nous contenter d'interroger seulement quatre enseignants. Si cette recherche était à mener de nouveau, nous choisirions une période d'entretiens différente de celle que nous avons choisie et nous ferions en sorte d'interroger un plus grand nombre d'enseignants afin d'obtenir des réponses plus représentatives. Avec quatre personnes, il est facile d'avoir quatre opinions différentes ce qui ne représente pas nécessairement la réalité et ce qui aboutit facilement à des hypothèses partiellement validée ou invalidée puisqu'il est difficile d'obtenir une majorité importante. La première critique à faire est donc sur la taille de l'échantillon, nous pouvons également en faire une sur les enseignants choisis. Sur les quatre enseignants interrogés, seulement un a une formation en français langue étrangère tandis que les autres ont une formation au français (en linguistique ou en littérature) ce qui signifie qu'ils ont des objectifs d'enseignement différents et une vision de la langue et de l'usage des variétés différente aussi. Bien que cela apporte des perspectives qui restent intéressantes, il aurait été peut-être plus judicieux d'interroger des enseignants formés à l'enseignement du FLE.

La troisième critique que nous faisons à notre travail concerne l'analyse de manuels et là encore, l'échantillon choisi. Les manuels que nous avons étudiés ont été publiés entre 2007 et 2015 ce qui fait de ces manuels des manuels relativement anciens puisque le monde de l'édition des manuels est un monde dynamique dans lequel les nouvelles publications sont fréquentes. Il aurait été plus judicieux d'étudier des manuels plus récents puisque la présence des variétés du français dans les manuels a pu changer depuis 2015. Cependant, nous avons dû mener notre recherche avec les manuels disponibles au Département d'Etudes Françaises dans lequel nous travaillions. De plus, avoir accès à un plus grand nombre de manuels afin d'étudier plus de manuels français, canadiens, américains ou bien même d'autres pays auraient permis d'élargir notre champ d'étude et d'obtenir là encore des résultats plus variés.

9.2. Perspectives de poursuite de recherche

Nous proposons deux pistes d'approfondissement de notre recherche : la première concerne l'échantillon sur lequel la recherche a été fondée et l'autre concerne le contexte dans lequel elle a été menée.

Les enseignants de français langue étrangère ont été au cœur de cette recherche : nous les avons interrogés pour savoir ce qu'ils pensent des variétés du français en classe et ce qu'ils font à ce sujet du point de vue de l'enseignement. Il serait tout aussi intéressant de se tourner vers les apprenants, les premiers concernés de cette question, afin de connaître leur opinion sur le sujet. Plusieurs enseignants interrogés ont mentionné que les apprenants accordaient un jugement de valeur au français de France et au français québécois, par exemple, l'un d'entre eux parle de « fake French » (faux français) et de « real French » (vrai français) en expliquant que les apprenants considèrent le québécois comme étant le « fake French ». Cette appellation soulève la question des représentations des apprenants sur les variétés de la langue. Il pourrait être enrichissant pour un enseignant ou un chercheur de mener la recherche sur les apprenants afin d'avoir une meilleure connaissance de ce que les apprenants attendent de leur apprentissage du français mais aussi afin de connaître les représentations qu'ont les apprenants des différentes variétés du français. Cela serait aussi un moyen de savoir à quelles variétés ils ont été exposés auparavant.

Notre deuxième proposition de poursuite de recherche serait d'appliquer cette étude à un autre contexte d'enseignement. Nous avons mené la nôtre au sein d'une université anglophone au Canada, il serait tout aussi intéressant de la mener dans une université du Québec ou en France, dans un centre de langue, ou bien dans un tout autre pays où le français est enseigné, afin de voir si les pratiques et représentations des enseignants divergent, de même si la recherche s'intéresse finalement aux apprenants plutôt qu'aux enseignants. Le contexte d'enseignement joue un rôle important dans la présence des variétés du français en classe puisque nous pouvons supposer que la question se pose beaucoup plus au Canada (du fait de la présence du français québécois) que dans un autre pays où le français semblerait plus homogène.

Conclusion

Dans cette étude, nous nous sommes intéressée à la place des variétés du français dans les manuels de FLE ainsi qu'à leur place dans les pratiques et représentations des enseignants. Afin de conclure ce travail, nous avons décidé de séparer cette conclusion en deux parties : un retour sur notre problématique et notre questionnement, et un point sur les enseignements et apports de la recherche que nous avons menée.

Tout d'abord, il nous semble essentiel de rappeler notre problématique de recherche. A travers ce mémoire de recherche, nous avons essayé de répondre à la question : quelle est la place des variétés du français dans les manuels de français langue étrangère et en quoi influence-t-elle les pratiques et représentations des enseignants de français langue étrangère ? Cette problématique supposait d'étudier des manuels de français langue étrangère, à travers une analyse de manuels, ainsi que d'avoir un contact direct avec des enseignants, par le biais d'entretiens. Grâce à notre protocole de recherche, nous avons pu mettre en avant la place mitigée accordée aux variétés par les manuels de FLE. Bien que les variétés du français soient présentes dans les manuels, il est important de noter qu'elles le sont de façon très inégale d'un manuel à l'autre : certains n'en contiennent très peu ou contiennent qu'une seule sorte tandis que d'autres en ont un peu plus, de manière plus ou moins variée. Cela montre que les variétés du français sont parfois considérées comme un aspect mineur de l'enseignement et apprentissage du FLE et non comme une part entière de la langue que les apprenants doivent connaître. Nous pouvons alors nous demander si les éditeurs de manuels estiment qu'il est important de maîtriser la langue sans trop de variations avant de pouvoir s'ouvrir à d'autres variétés. Concernant l'influence de la place des variétés du français sur les pratiques et représentations des enseignants à ce sujet, nous avons découvert que la majorité des enseignants interrogés pensent que le manuel est insuffisant pour les enseigner et qu'il est nécessaire d'apporter des documents extérieurs pour le faire. On comprend alors que la place des variétés dans les manuels influence les pratiques des enseignants dans le sens où s'ils souhaitent enseigner les variétés, ils doivent avoir recours à leurs propres ressources et matériels. Cependant, on constate rarement un effort d'utilisation et d'enseignement des variétés particulier : les enseignants, pour la plupart, mentionnent certaines différences car l'occasion se présente mais l'objectif n'est pas nécessairement d'enseigner une variété en particulier.

En ce qui concerne les apports de ce travail, nous en avons retenu un certain nombre, que cela soit en tant qu'étudiante de Master ou en tant que jeune enseignante de FLE. Tout d'abord, la rédaction de ce mémoire nous a fait découvrir le monde de la recherche en nous montrant l'étendue des sujets à étudier et des techniques de recherche à employer. Pour ce

qui est de l'enseignement, cette recherche nous a permis d'obtenir des réponses sur un sujet qui nous a concerné pendant une année d'enseignement. Nous avons réalisé que c'est une question qui concerne aussi beaucoup d'enseignants, peut-être davantage des enseignants qui travaillent dans un contexte sociolinguistique particulier comme celui de Canada que des enseignants dont le travail est en France. Nous nous sommes rendu compte qu'il n'existait pas de réponse juste et que les pratiques à suivre au sujet des variétés du français dépendaient non seulement de l'enseignant mais aussi du contexte, du matériel et des apprenants. Bien qu'il n'y ait pas de réponse juste, notre questionnement nous a permis de réfléchir sur notre propre utilisation de la langue. En effet, en tant que locutrice native du français, il nous est rare de questionner le français que nous parlons, un locuteur non-natif considère la langue comme une entité à apprendre et questionner tandis qu'un natif a tendance à la considérer comme acquise et se pose peut-être moins de question. Dans notre cas, notre expérience au Canada et ce mémoire nous ont poussée à remettre en question la langue que nous utilisons et nous a surtout fait prendre conscience de sa particularité. Cette remise en question nous semble maintenant indispensable pour tout enseignant de FLE. Cela permet d'être plus objectif et d'enseigner le français dans son ensemble, sans être restreint à la variété que l'on utilise au quotidien. De plus, s'intéresser aux variétés du français et à leur enseignement permet d'élargir sa vision du français et du monde francophone : on découvre de nouveaux mots, de nouvelles expressions et de nouvelles réalités francophones et cela contribue à une transmission du français plus globale que celle qui existe déjà. Etudier les variétés du français et les enseigner permet de montrer aux apprenants que le français ne se résume pas qu'à la France et englobe bien plus de réalités que celle des français. Il nous semble donc indispensable, dans une époque tournée vers la mondialisation comme celle dans laquelle nous vivons, que l'enseignement du français ne soit plus limité à l'hexagone mais qu'il soit le plus ouvert possible et le plus large possible.

Bibliographie

ACPI. (2012). *Qu'est-ce que l'immersion ?* Repéré le 22 février 2019 à <https://www.acpi.ca/a-propos/qu-est-ce-que-l-immersion>

Argot. (2012). Dans *CNRTL* (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). Consulté sur <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/argot>

Association Canadienne d'Éducation de Langue Française. (2017). *Carte des Ecoles Francophones*. Repéré à <https://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Carte-ecoles-francos-oct2017.pdf>

Auger, J. (2008). Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec. Dans Auger, J., Piston-Hatlen, D. & Valdam, A. (dir.), *Le français en Amérique du Nord : état présent* (39-79). Laval, Canada : Presses de l'Université Laval.

Avitzur, A., Blakeley-Dejy, S. & Michaël, E. (2007). *Pause-Café. Méthode de français. Niveau intermédiaire*. Mont-Royal (Canada) : Thomson Groupe Modulo

Behiels, M., & Hudon, R. (2018). Loi 101 (Charte de la langue française). Dans *The Canadian Encyclopedia*. Repéré le 23/02/2019 à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-101>

Bernard, S., Carvalho, G. S. & Clément, P. (2019) *Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple*. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/55608020.pdf>

Blood, E. & Mobarek, Y. (2011). *Intrigue : langue, culture et mystère dans le monde francophone*. Etats-Unis : Pearson Education inc.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'Université du Québec.

Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues. Les étapes clés d'un travail de recherche. Avec extraits de mémoires de Master*. Paris: Ellipses Editions.

Centre International d'Études Pédagogiques. (n.d.). *Les éditeurs de Français langue étrangère en France*. Récupéré de <http://www.ciep.fr/produits-documentaires/editeurs-de-fle-en-france>

Charte canadienne des droits et libertés. *Partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, annexe B de la Loi de 1982 sur le Canada*. RU. (1982). c. 11. Récupéré de <http://laws.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>

Contreras Shalom, N. (2013). *Les représentations des enseignants d'anglais, d'espagnol et de français langue étrangère de l'Université d'Angers sur la variation linguistique*. (Mémoire de Master). Université d'Angers, Angers.

Cotton, N. (2012). Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 168(4), 445-458. <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-445.htm>

Dagenais, M. (2018) Acte de Québec. Dans *The Canadian Encyclopedia*. Repéré le 21/02/2019 à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/acte-de-quebec>

De Ciccio, M. (2019). *Une mère se bat en cour pour faire inscrire son fils à l'école francophone*. Repéré sur <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1170045/francophonie-ecole-non-ayants-droit-tno-yellowknife-allain-st-cyr>

Dépelteau, F. (1998). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Laval (Canada) : Les Presses de l'Université Laval.

Duchemin, M. (2017). Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : étude comparée entre la France et le Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20(2), 51-70.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925/document>

Durietz, S., Martin, P., Mézange, C. & Mraz, C. (2015). *Saison 4*. France : Didier.

Eccles, W. (2018). Guerre de Sept Ans. Dans *The Canadian Encyclopedia*. Repéré le 21/02/2019 à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/guerre-de-sept-ans>

Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE ? *Pratiques*, 145-146. DOI : 10.4000/pratiques.1551

Favrod, A. & Morrison, L. (2009). *Mise en pratique : manuel de lecture, vocabulaire, grammaire et expression écrite*. Canada : Pearson Longman Toronto.

Fougères, D. (2012). *Histoire de Montréal et de sa région*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Guajardo, M. (2009). *Modèles linguistiques et variations diatopiques : attitudes et représentations des enseignants face à la pluricentricité normative en classe d'espagnol langue étrangère*. (Mémoire de Master). Université du Québec à Montréal, Montréal.

Guerin, E. (2008). Le « français standard » : une variété située ? Dans Durand, J., Habert, B. & Laks, B. (éds.) *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF08*. Paris : Institut de Linguistique Française.

Hall, A. (2018). Proclamation royale de 1763. Dans *The Canadian Encyclopedia*. Repéré le 21/02/2019 à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/proclamation-royale-de-1763>

Laks, B. (1992). La linguistique variationniste comme méthode. Dans Gadet, F. (dir.) (1992) *Langages. Hétérogénéité et variation : Labov, un bilan*, 26, 34-50.

Leclerc, J. (2015). *Haut-Canada* [document cartographique]. CEFAN. Repéré le 20 Mai 2019 sur <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Haut-Canada.htm>

Leif, J. & Marchand, F. (dir.). (1975). La norme linguistique. Dans *Manuel de linguistique appliquée*. Paris : Delagrave.

Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique, La méthode Morin-Chartier*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Minister of Industry. (2017). *English, French and official language minorities in Canada, Census of population, 2016*. Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-eng.pdf>

Ministère de l'Industrie. (2012). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens : Langue, Recensement de la population de 2011*. Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.pdf>

Ministère de l'Industrie. (2019). *Connaissance des langues officielles selon l'âge (Total), chiffres de 2016 pour la population à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel du Canada, provinces et territoires : Recensement de 2016, données intégrales*. Repéré le 14/03/2019 à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/lang/Tableau.cfm?Lang=F&T=21&Geo=00>

Ministère de l'Industrie. (2019). *Langue maternelle selon l'âge (Total), chiffres de 2016 pour la population à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel du Canada, provinces et territoires : Recensement de 2016, données intégrales*. Repéré le 14/03/2019 à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/lang/Tableau.cfm?Lang=F&T=11&Geo=00>

Mitchell, J., Mitschke, C. & Tano, C. (2014). *Promenades à travers le monde francophone*. Etats-Unis : Vista Higher Learning.

Nadasdi, T (2005). Le français en Ontario. Dans Auger, J., Piston-Hatlen, D. & Valdam, A. (dir.), *Le français au Québec : les nouveaux défis* (99-135). Montréal : Editions Fides.

Rebourcet, S. (2008). Le français standard et la norme : l'histoire d'une 'nationalisme linguistique et littéraire' à la française. *Communication, lettres et sciences du langage*, 2(1), 107-118

Riquois, E. (2010). Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, (129-142).

Sa Majesté la Reine du Chef du Canada. (2002). *Carte politique Québec – bilingue* [document cartographique]. 1 : 300, Ressources Naturelles Canada. Repéré le 04 Juin 2019 sur <https://www.rncan.gc.ca/sciences-terre/geographie/atlas-canada/carte-reference/16847#canada>

Sa Majesté la Reine du Chef du Canada. (2006). *Divisions politiques Canada – français* [document cartographique]. 1 : 900, Ressources Naturelles Canada. Repéré le 04 Juin 2019 sur <https://www.rncan.gc.ca/sciences-terre/geographie/atlas-canada/carte-reference/16847#provinces-territoires>

Scultz, J.-M. & Tranvouez, M.-P. (2015). *Réseau : communication, intégration, intersection*. Etats-Unis : Pearson Education.

The Canadian Encyclopedia. (2019). *Histoire*. Récupéré de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/naviguer/choses/histoire>

Trudel, M., & D'Avignon, M. (2018). Samuel de Champlain. Dans *The Canadian Encyclopedia*. Repéré le 21/02/2019 à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/samuel-de-champlain>

Villers, M-E. (2005). La norme réelle du français québécois. In Auger, J., Piston-Hatlen, D. & Valdam, A. (dir.), *Le français au Québec : les nouveaux défis* (398-430). Montréal : Editions Fides.

1.3. Le Québec



(Sa Majesté la Reine du Chef du Canada, 2002)

2. Classification des types d'entretien par Grawitz dans Dépelteau

Les types d'entrevues

Types d'entrevues	Compatibilité avec les démarches scientifiques	Niveau de profondeur des réponses	Degré de liberté de l'enquêteur	Degré de liberté de l'enquêté	Objectif(s)
Clinique	Non pertinent	Réponses profondes	Liberté très grande mais il intervient peu	Liberté totale	Thérapeutique
En profondeur	Démarche inductive	Réponses profondes	Liberté très grande; n'est limitée que par le thème de l'entretien	Liberté très grande; n'est limitée que par le thème de l'entretien	Établir un diagnostic; aide psychologique; étude de motivation; recherche exploratoire
Centrée	Généralement hypothético-déductive, mais peut être inductive	Réponses profondes	Liberté limitée par une liste de thèmes à aborder; les questions sont présentées librement	Liberté très grande; n'est limitée que par la liste de thèmes de l'enquêteur	Corroborer ou réfuter une hypothèse de recherche; découvrir de nouvelles hypothèses de recherche
À questions ouvertes	Généralement hypothético-déductive, mais peut être inductive	Réponses profondes	Liberté limitée par une liste de questions préalablement formulées	Liberté assez grande, mais limitée par les questions posées par l'enquêteur	Corroborer ou réfuter une hypothèse de recherche; découvrir de nouvelles hypothèses
À questions fermées (ou questionnaire)	Hypothético-déductive	Réponses plutôt superficielles	Absence de liberté: se contente de remettre le questionnaire à l'enquêté	Liberté se limite au choix de réponse du questionnaire	Corroborer ou réfuter une hypothèse de recherche; faire une analyse quantitative des données

3. Questionnaire vierge pré-entretien

Nom du/de la participant.e :

1. Quelle est votre langue première ?
2. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ? Pouvez-vous souligner celle(s) que vous êtes parfois amené.e à utiliser dans votre travail (en classe et autre(s) situation(s)) ?
3. Si le français est votre première langue, dans quel(s) pays et dans quel(s) contexte(s) y avez-vous été exposé.e ?
4. Si le français n'est pas votre première langue, depuis quand le parlez-vous ? Où l'avez-vous appris ? De quelle façon ?
5. Quelle formation à l'enseignement du français avez-vous ? Où avez-vous été formé.e ?
6. Quelle expérience d'enseignement du français avez-vous ? Et au Canada ?
7. Quel(s) cours de français donnez-vous aujourd'hui ?

4. Questionnaires complétés

4.1. Enquête 1

Questionnaire pré-entretien

Nom du/de la participant.e :

1. Quelle est votre langue première ?

Français

2. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ? Pouvez-vous souligner celle(s) que vous êtes parfois amené.e à utiliser dans votre travail (en classe et autre(s) situation(s)) ?

Tamazight (langue Berbère), Arabe, anglais, et espagnol.

3. Si le français est votre première langue, dans quel(s) pays et dans quel(s) contexte(s) y avez-vous été exposé.e ?

— L'Algérie coloniale

4. Si le français n'est pas votre première langue, depuis quand le parlez-vous ? Où l'avez-vous appris ? De quelle façon ?

5. Quelle formation à l'enseignement du français avez-vous ? Où avez-vous été formé.e ?

EN Algérie

6. Quelle expérience d'enseignement du français avez-vous ? Et au Canada ?
- 1975 (lycée d'El Biar) - 14 années d'enseignement au Canada

7. Quel(s) cours de français donnez-vous aujourd'hui ?

- Cours intermédiaires (FLE)

4.2. Enquête 2

Questionnaire pré-entretien

Nom du/de la participant.e :

1. Quelle est votre langue première ?

Espagnol; l'anglais juste après. Je viens d'une famille bilingue.

2. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ? Pouvez-vous souligner celle(s) que vous êtes parfois amené.e à utiliser dans votre travail (en classe et autre(s) situation(s)) ?

anglais (principalement → fichiers administratifs)
espagnol (avec les chercheurs de la Centrale hyperphon)
kreol (avec les chercheurs d'Haïti)

3. Si le français est votre première langue, dans quel(s) pays et dans quel(s) contexte(s) y avez-vous été exposé.e ?

4. Si le français n'est pas votre première langue, depuis quand le parlez-vous ? Où l'avez-vous

appris ? De quelle façon ?

Je l'étudie depuis que j'ai 14 ans. Je l'ai principalement
appris à l'école secondaire, à l'université, mais
perfectionné par la suite en France (où j'ai travaillé
à deux reprises) et au Québec.

5. Quelle formation à l'enseignement du français avez-vous ? Où avez-vous été formé.e ?

un bac en FLE à l'Université d'Arizona (Tucson, AZ, USA),
un cours ~~de~~ master pendant mes études doctorales sur
l'enseignement de français (Cornell University)
Ithaca, NY

6. Quelle expérience d'enseignement du français avez-vous ? Et au Canada ?

- l'école secondaire - 6 mois - un stage des élèves de 14 à 18 ans
- l'université - du français élémentaire jusqu'à la grammaire
avancée (Cornell University; Vassar College; Queen's University)

7. Quel(s) cours de français donnez-vous aujourd'hui ?

au ~~Canada~~ Canada.

- français intermédiaire
- la traduction (souvent de l'anglais vers le français
FR2W 450.)

4.3. Enquête 3

Questionnaire pré-entretien

entretien par skype

Nom du/de la participant.e : Monique Dufresne

1. Quelle est votre langue première ?

français

2. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ? Pouvez-vous souligner celle(s) que vous êtes

parfois amené.e à utiliser dans votre travail (en classe et autre(s) situation(s)) ?

anglais (pas en classe, seulement en rendez-vous individuels
et pas souvent)

3. Si le français est votre première langue, dans quel(s) pays et dans quel(s) contexte(s) y avez-

vous été exposé.e ? au Québec (Montréal, Québec la ville)

4. Si le français n'est pas votre première langue, depuis quand le parlez-vous ? Où l'avez-vous appris ? De quelle façon ?

5. Quelle formation à l'enseignement du français avez-vous ? Où avez-vous été formé.e ?

jamais eu de formation en tant que telle, seulement formation linguistique car domaine de recherche

6. Quelle expérience d'enseignement du français avez-vous ? Et au Canada ?

enseigne en linguistique depuis les années 70
français langue seconde depuis 1998 au Queen's

7. Quel(s) cours de français donnez-vous aujourd'hui ?

150, 219, 118, 320 (250 gram avancé langue seconde)

4.4. Enquête 4

Questionnaire pré-entretien

Nom du/de la participant.e :

1. Quelle est votre langue première ?

Le créole sierra léonais (Krio)

2. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ? Pouvez-vous souligner celle(s) que vous êtes parfois amené.e à utiliser dans votre travail (en classe et autre(s) situation(s)) ?

l'anglais, le français

3. Si le français est votre première langue, dans quel(s) pays et dans quel(s) contexte(s) y avez-vous été exposé.e ?

4. Si le français n'est pas votre première langue, depuis quand le parlez-vous ? Où l'avez-vous

appris ? De quelle façon ?

Je parle français depuis la première année de l'école secondaire, en Sierra Leone. Et puis au Sénégal.

- Dans le cadre des cours de français, principalement.

5. Quelle formation à l'enseignement du français avez-vous ? Où avez-vous été formé.e ?

- J'ai eu une formation d'enseignement - mais pas spécifiquement par rapport au français - en Sierra Leone et au Canada.

6. Quelle expérience d'enseignement du français avez-vous ? Et au Canada ?

Je l'ai enseigné ~~aux~~ en une école secondaire, primaire, et au niveau universitaire (Sierra Leone Canada).

7. Quel(s) cours de français donnez-vous aujourd'hui ?

FRBA 450 - Traduction

FRBA 219 - Communication et Culture.

5. Guide d'entretien

L'utilisation du manuel

1. En général, utilisez-vous le manuel en classe ?

Si OUI : Le(s)quel(s) ? Est-ce imposé par l'établissement ? Avez-vous choisi le(s) manuel(s) vous-mêmes ? Comment est-ce que vous l'avez choisi ? Est-ce que vous trouvez ça plus pratique ? est-ce que votre charge de travail est la même que si vous ne l'utilisiez pas ? qu'est-ce que le manuel apporte à votre enseignement ? et aux étudiants ?

Si NON : comment faites-vous à la place ? qu'est-ce que vous utilisez à la place ? qu'est-ce qu'il ne vous plaît pas dans le manuel ? est-ce que ça vous demande plus de travail ? qu'est-ce que les manuels n'ont pas que vous recherchez dans un support d'enseignement

2. De quelle(s) façon(s) l'utilisez-vous ?

En complément ? En base de cours ? A quelle fréquence ?

Est-ce que vous l'utilisez à tous les cours ? Est-ce que vous l'utilisez en supplément à d'autres documents ? Quelle(s) partie(s) du manuel utilisez-vous le plus ? Comment est-ce que vous choisissez les rubriques que vous utilisez ?

Les variétés du français

« Dans le cadre de notre étude, nous considérons que les variétés du français sont des manifestations des changements linguistiques que peut connaître une langue. Il existe des variétés dues au temps (entre l'ancien français et le français actuel), à l'espace géographique (entre le Canada et la France par exemple), au groupe socio-économique (entre deux quartiers ou deux professions) et à la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur (situation formelle ou informelle par exemple). »

3. Quelle(s) variété(s) du français utilisez-vous ou pensez-vous utiliser ?

S'il y en a plusieurs, y en a-t-il une qui est plus utilisée que les autres ? Qu'est-ce qui les distingue les unes des autres ? Est-ce que vous pensez utiliser une variété du français en particulier ? Est-ce qu'il y a une différence entre celle que vous utilisez en classe et celle de tous les jours ? Est-ce que vous faites attention quand vous parlez ? Est-ce que vous pensez plutôt utiliser du français québécois, franco-ontarien ou autre ? Est-ce que vous utilisez le registre familier ou soutenu ?

4. Comment choisissez-vous celle(s) que vous utilisez ?

Est-ce un choix intentionnel ou plutôt naturel, automatique, instinctif ? Est-ce que vous décidez d'utiliser cette variété plutôt qu'une autre ?

5. Faites-vous référence à différentes variétés, autres que celle(s) que vous utilisez habituellement ?

Pourquoi ? Est-ce important ? De quelle manière ? Donnez un exemple. Est-ce que vous utilisez des québécismes ? Des expressions d'autres régions francophones ? Comment est-ce que vous faites pour les utiliser ? Est-ce que vous en parlez ou vous donnez des exemples ? Est-ce que vous essayez de les enseigner ? d'en parler ? Qu'est-ce qui est important pour vous au sujet des variétés du français ? Est-ce que les étudiants les réclament ?

Les variétés du français et le manuel

6. Que pensez-vous de la place actuelle des différentes variétés du français dans les manuels ?

Est-ce suffisant ? Cela correspond-il à vos objectifs d'enseignement ? Est-ce un critère de choix de manuel ? Est-ce que vous souhaiteriez en trouver plus ? Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans la place actuelle des variétés du français ? Pensez-vous qu'elle varie selon les manuels ? Est-ce que vous voyez des différences entre les manuels que vous utilisez ou avez utilisé ?

7. Vous servez-vous du manuel pour enseigner cet aspect de la langue ?

De quelle manière ? Qu'est-ce que le manuel apporte à l'enseignement des variétés ? Qu'est-ce qui manque dans le manuel ? A quoi est-ce que vous devez avoir recours si le manuel ne suffit pas ? Qu'est-ce qui vous est ou serait le plus bénéfique ?

6. Conventions de transcription

ni ponctuation, sauf cas ci-dessous, ni majuscules, sauf aux noms propres

- +, ++, +++ = pause brève, pause plus longue, pause de plus de 5 secondes
- /// = interruption assez longue du discours (à justifier en note)
- □ □ = intonation montante, descendante
- ? = question
- = à la fin d'un tour et au début du tour suivant, enchaînement rapide des tours de parole
- c'est VRAI = accentuation, emphase intonative sur les mots en majuscule
- : = allongement de la syllabe qui précède les : (ex. euh : = allongement sur euh)
- ::: = allongement plus long de la syllabe
- XXX = inaudible
- ma-ca-ron = scansion, détachement des syllabes
- <encourageante> <rires> = commentaires du transcripateur sur le non-verbal
- [tRiFe] : transcription phonétique en API (en cas d'ambiguïté sur la graphie)
- la *sèvre = respect de la prononciation exacte (ici pour chèvre) et faire précéder le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard d'une *
- *** = avant et après un énoncé en langue autre que le français
- background = mot étranger
- mots soulignés = chevauchements, énoncés simultanés soulignés
- (tu sais ?) : passage dont l'interprétation est incertaine
- un mi- = amorce de mot
- le mout/ mouton, il rep/ revient = mots inachevés (mouton, repart) avec un / en fin de mot
- pa(r)ce que, i(l) faut, j(e) me = phonèmes ou syllabes élidés signalés par des ()
- pfft, psit, tss-tss, tsoin-tsoin = bruits et onomatopées transcrits selon les graphies conventionnelles admises dans le dictionnaire

7. Transcriptions d'entretien

E = Enquêté

I = Interviewer


TP = Tour de Parole

7.1. Entretien 1

I TP1 : donc déjà + en général est-ce que vous utilisez le manuel en classe ?

E1 TP2 : bah oui euh en géné- on utilise le manuel c'est sûr mais euh moi personnellement je + je : disons que l- le manuel en principe le travail sur le manuel doit être fait à la maison par les étudiants bon tout dépend des cours par exemple les cours de : + les cours euh de + c(e) qu'on appelle les cours de communication et culture ceux-là on utilise plus le manuel en classe + mais pour les cours intermédiaire comme le 150 donc comme c'est un cours qui est pratiquement comment dirais-je presque sous-loué en quelque sorte + et : c(e) qui s(e) passe c'est que : y a une compagnie étrangère à l'université qui + est e- PRESQUE responsable en fait de de de de de ce cours évidemment avec : en collaboration avec le département c(e) qui fait que bon on leur demande beaucoup de choses à faire à la maison + normalement ils doivent préparer euh : leur cours + moi j'utilise surtout surtout : *ptêtre moins cette année pa(r)ce que : le programme a un peu changé il est modifié chaque année + mais j'utilise surtout les la partie littérature en classe + pour le reste bah normalement les étudiants doivent étudier les leçons chez eux : euh faire certain nombre d'exercices sur frenchlab euh chez eux moi c(e) que j'essaie de faire en classe c'est surtout surtout surtout d'aller chercher + une manière : DIFFERENTE de leur faire comprendre + les points les plus importants grammaticaux qui sont + inscrits au programme + donc euh sinon + si on reproduit exactement c(e) qui s(e) passe dans les- ce qu'il y a dans les livres ça : + disons i i on on dévalorise un peu et puis euh les étudiants <soupir> ne sont MOINS intéressés donc il faut aller chercher autre chose il faut aller chercher XXX quelque chose de plus dynamique de plus vivant qui puisse faire participer un peu tout le monde comme + euh je l'ai fait : cette année en faisant beaucoup d'exercice au tableau etcetera donc c'est un peu ça

I TP3 : apporter autre chose que le manuel pour les intéresser plus ?

E1 TP4 : absolument absolument il faut : il faut trouver euh d'autre disons soutien didactique pour pouvoir VRAIMENT permettre aux étudiants de MIEUX comprendre ce qui se passe de mieux comprendre aussi la la grammaire parce que bon c'est sûr que les anglophones et les francophones euh : c'est toujours difficile pour eux euh la la langue cible passe toujours par euh ::: la langue maternelle ou la première langue  et alors il faut trouver une médiation qui soit acceptable et en même temps qui puisse leur expliquer que le XXX fonctionnement ne sont pas les mêmes que on doit euh on ne doit pas par exemple essayer de traduire de façon littérale mais essayer d'avoir de comprendre le sens puis ensuite de trouver les mots qu'il faut dans l'autre langue pour pouvoir traduire la pensée ou TRADUIRE l'énoncé de manière ADEQUATE c'est ça + voilà un peu :

I TP5 : et vous disiez la il y a une compagnie en collo- collaboration avec le-

E1 TP6 : pearson oui : XXX

I TP7 : donc c'est pas vous qui choisissez le manuel

E1 TP8 : bah le manuel le ma- les manuels euh disons que ils sont <soupir> c'est pas moi qui choisis c'est des des par exemple euh i ça fait deux ans qu'i(l)s ont changé le manuel

mais bon c'est le département ☒ qui le choisit mais il est proposé par une compagnie et donc cette compagnie elle met beaucoup de choses sur le net et bon les étudiants achètent leur manuel puis ensuite bon : bon honnêtement moi je suis pas tellement : chaud je suis pas d'accord avec ce système pa(r)ce que on introduit la logique marchande à l'université puis ensuite ça ça ça va ça va aller de plus en plus moins et à un moment donné tout est contrôlé quoi et euh <soupir> c'est à un moment donné c'est nous même qui deviendrons : aussi une valeur marchande hein <rires>

I TP9 : est-ce que pour vous le manuel a sa part là d(e) dans ? est-ce que vous pensez que le manuel joue ?

E1 TP10 : bah le manuel en lui-même le manuel en lui-même par exemple bon : ils sont + construits ils sont élaborés en Amérique du Nord mais bon évidemment pour faire MIEUX passer ces manuels-là il y a un aspect qui + joue en leur faveur c'est qui le fait qu'ils utilisent par exemple beaucoup de références euh à : la France à l'Occident à l'Afrique de façon générale euh le monde francophone etcetera et puis bon ils prennent des auteurs qui sont francophones pour la plupart etcetera bon ça c'est + c'est sûr que ça donne un certain attrait + au : livre : mais quand je prends par exemple le livre là qu'on utilise en classe en ce moment le 150 + euh certains textes euh disons ils sont un peu difficiles pour les étudiants de ce niveau çççça c'est problématique ça c'est vraiment problématique parce qu'ils n'ont pas de passé + euh assez intéressant c'est c(e) que me disait en aparté une étudiante qui est très bonne en classe là elle m'a dit finalement euh je je me rends compte que je n'ai rien appris au secondaire et donc c'est comme si je refaisais tout à zéro etcetera euh c'est pour ça qu'il BON c'est vrai que le 150 aussi a comme objectif d'essayer de mettre à niveau les étudiants pour les intéresser à aller faire euh des majeures ou des mineures en fr- donc euh en lettres ou en français quoi de façon générale mais quand même il faut + aller par palier il faut aller par palier donc il faut peut-être trouver d'autres manuels ou décrocher un peu pour pouvoir harmoniser pour que tout le monde puisse suivre pa(r)ce que si dans une classe tu as p(eu)t-être dix personnes qui suivent puis les autres font semblant alors c'est pas tellement intéressant parce que ce qui est important c'est d'essayer de faire le nivellement par le haut pas par le bas donc ça c'est c'est ET il y a aussi un aspect qui est à mon avis je dirais à la limite négatif c'est le fait que + euh les étudiants + accèdent trop facilement à l'information avec pearson

I TP11 : euh pour revenir au manuel est-ce euh bon vous aviez un peu répondu avant est-ce que vous diriez que vous l'utilisez plutôt en complément de cours ou en base de cours en général ? est-ce que c'est est-ce que vous construisez le cours autour du manuel ou le manuel apporte autre chose ?

E1 TP12 : bah c'est-à-dire que +++ moi c(e) qui m'inté- bon le manuel le manuel le manuel il est à la portée des étudiants ☒ bon on l'utilise aussi en classe ça c'est euh : normal euh :

pour certaines leçons etcetera et XXX faut dire aussi que les tuteurs l'utilisent pour travailler le vocabulaire pour travailler XXX mais euh : moi je pense que le prof doit aller au-delà doit apporter un plus s'il n'apporte pas un plus autant leur dire écoutez restez chez vous vous avez le manuel vous avez l'XXX tu comprends ? XXX parce que le le XXX l'enseignant en classe DOIT faire la différence + il doit absolument faire la différence et j(e) dis <soupir> je dis toujours moi l'enseignant c'est un bout de craie entre les mains et le tableau rien d'autre s'il est capable de faire le cours comme ça ok s'il est pas capable de XXX ☒ tu comprends ? pa(r)ce que à ce moment-là qu'est-ce qu'i(l) se passe ça veut dire que et bien on ++ pousse + de façon indirecte les étudiants à construire avec nous quelque chose ++ ce n'est pas juste recevoir la connaissance de manière à la limite PLATE et puis bon on écrit des trucs des exemples et puis *that's it* non mais il faut XXX on comprenne ce qu'il s(e) passe la logique d'une leçon le raisonnement etcetera il faut qu'ils puissent par eux-mêmes refaire la leçon mais c'est ça : s'il est s'ils sont capables par eux-mêmes de refaire la leçon c'est-à-dire de conceptualiser à ce moment-là oui il y a quelque chose mais sinon bah ça c'est : des automatismes quelques fois des réflexes mais on les perd on les perd en situation réelle vraiment réelle ils les perdent et puis bon ☒ c'est pour ça qu'ils sont tout le temps en train de recherche ah qu'est-ce qu'on va avoir à l'examen ah qu'est-ce qu'on ☒ + c'est-à-dire qu'ils vont apprendre ce qu'il faut apprendre pour l'examen et puis ☒

I TP13 : et oublier ensuite ☒

E1 TP14 : bah oui <rires>

I TP15 : euh et une dernière question sur le manuel est-ce qu'il y a des + parties dans le manuel qui apportent plus que d'autres qui vous intéressent plus que d'autres ? des rubriques par exemple ?

E1 TP16 : bah le manuel bon le manuel moi je dirais à la limite le : bah c(e) qui est vrai- c(e) qui est intéressant bon ça c'est fait évidemment avec c'est des reprises d'autres livres c'est un peu tout ce qui est <soupire> + tout ce qui pousse l'étudiant à : à mieux comprendre à mieux écrire etcetera ces aspects là un peu de théorie euh + évidemment les explications comment aborder un texte ++ ça c'est intéressant +++ ça peut aider le lecteur ça peut aider le lecteur [...] toujours est-il que c'est intéressant c'est intéressant d'initier les gens bon de leur donner des de leur donner des : des éléments de méthode d'analyse du texte bon tu as vu comment j'ai essayé de faire un peu sans forcément pousser parce que sinon bah ils vont se noyer dedans mais bon quand même : c'est nécessaire + mais euh si on ne met pas suffisamment l'accent sur la lecture on arrivera à rien du tout ++ tu analyses quoi si tu ne lis pas ? <rires> si tu ne sais pas lire qu'est-ce que tu vas analyser pas grand-chose non oui c'est ça et souvent on le voit même dans les : dans les : tests de grammaire + on voit qu'ils ne lisent pas suffisamment les énoncés parce qu'ils se donnaient la peine de lire les énoncés eh bien il y aurait peut-être trente pourcent de fautes en moins ++ et ça ça c'est un problème

et on leur dit attention lisez bien les énoncés lisez bien les énoncés etcetera etcetera mais quand même

I TP17 : pour le manuel c'est tout ce que j'avais comme question ensuite pour les variétés du français donc juste pour qu'on soit sur la même longueur d'onde pour les variétés pour nous enfin dans le cadre du mémoire c'est plutôt les manifestations des variations linguistiques que peut connaître une langue donc par exemple il y a les variétés avec le temps entre l'ancien français et le français aujourd'hui ou les variétés par rapport à l'espace géographique par exemple entre le Canada et la France

E1 TP18 : oui oui d'abord il faut ++ pour comprendre un peu ça les variétés par exemple ce qui se passe + en France et ici au Canada il faut tenir compte de la rupture qu'il y a eu après le dix-septième siècle ++ ça c'est extrêmement important parce que il y a encore des archaïsmes ou des survivances de la langue pratiquée au dix-septième siècle ici et finalement ++ ils n'ont repris contact qu'après la révolution donc : ça : et on on le voit on le voit évidemment chez le commun des mortels dans les universités quoique à l'oral même dans les universités même les profs d'universités font + pratiquent encore quelque fois cet ancien français surtout pour les pronoms relatifs et un certain nombre de mots ou de de prononciation par exemple ici ils disent pas etcetera ils disent ETJETERA tu comprends ? ils disent pas l'infipit ils disent autre chose tu vois un peu donc mais ça c'est à la limite ça vient de cette tradition ancienne donc orale qui perdure encore parce que toute la population d'abord n'est pas éduquée y a encore des analphabètes y a encore des gens qui n'ont pas : même s'ils ont été à l'école peut-être y en a qui ont rompu très très vite avec le système scolaire pour aller travailler etcetera mais maintenant les autres les autres qui viennent d'ailleurs bah pays africains etcetera le problème se pose aussi c'est pas juste pour les québécois et même pour les autres pays il y a trois jours j'étais j'avais appelé + un bureau de la fonction publique et puis c'était ça devait être un camerounais XXX qui m'a répondu au téléphone mais la première fois quand il m'a parlé il a fallu que je lui fasse répéter deux ou trois fois parce que c'était pas clair ce qu'il me disait donc ça aussi bon mais c'est des accents mais c'est au niveau des accents même si la langue elle est là il y a quand même des problèmes d'accents hein donc euh ils n'articulent pas suffisamment donc ça c'est un problème pourquoi ? parce que c'est un problème qui est dû peut-être aussi à l'influence de l'anglais parce que dans l'anglais tu dois le savoir ça : dans l'anglais qui est pratiqué ici ce n'est pas le le le l'anglais qui est pratiqué en Angleterre en Angleterre si tu les écoutes moi je comprends tr- beaucoup MIEUX par exemple les british mais pourquoi parce qu'ils articulent comme les français mais c'est un peu normal bon même si c'est c'est la langue c'est XXX la langue français c'est pas la langue anglais mais quand même parce qu'ils parlent doucement ils prononcent bien alors qu'ici ils avalent + ils sautent les consonnes ils font beaucoup de CONtractions etcetera donc et ça ça crée effectivement des problèmes de : compréhension : qui sont : bah pas trop lourde mais bon qui existe quand même il y a rien

à dire ça ça existe et c'est la même chose en français par exemple + c'est la le problème d'articulation existe les gens n'articulent pas suffisamment ICI ++ mais oui ils n'articulent pas même y a des fois des étudiants ils disent mais y a des profs qu'on ne comprend pas en classe c'est à cause de ça ils se rendent pas compte c'est inconscient parce que ils savent l'anglais les influence parce que il faut pas oublier qu'on est en Amérique du Nord donc la langue française elle a une petite place elle a pas encore la place qu'il faudrait qu'elle ait mais évidemment s'il on tient compte du fait que le français c'est quand même la langue la deuxième langue officielle ici ou la p- mais elles sont ensemble disons mais il y a à peine peut-être je dis bien à peine peut-être vingt-cinq pourcent de l'ensemble des canadiens qui pratique les deux langues ça veut pas dire qui pratique très bien mais qui parle les deux langues et ils ont été forcés par la loi hein les fonctionnaires par exemple les gens qui détiennent des postes : d'autorité etcetera on leur dit bah si vous pouvez pas parler en français vous pouvez pas avoir ce poste ou les militaires de façon générale même les généraux tous seuls sont obligés ils sont obligés de passer les examens et c'est comme ça mais bon les variétés de français ici tu peux retrouver pratiquement toutes les variétés pourquoi ? parce que il y a d'abord la proximité de c(e) qu'on appelle l'Amérique centrale donc les Caraïbes ++ différents créoles il y a les créoles aussi et donc et puis il y a aussi évidemment la grande vague d'immigration des africains à cause des guerres à cause de ++ il y en a eu beaucoup ça a commencé ça a commencé quand même assez tôt avec la guerre civile au Liban par exemple puis ensuite il y a eu les pays africains qui ont les ivoiriens les rwandais il y a eu les (airwa ?) tout ça c'est c'est c'est terrible mais c'est comme ça donc tous ces gens-là bah ils pratiquent un français différent et donc tu peux retrouver pratiquement plusieurs +++ façons de parler français ici au Canada même au Canada c'est pas seulement le Québec et non non bah évidemment même au Québec au Québec tu peux être attablé avec des gens qui parlent tous français mais qui ont des accents différents ++ c'est pas ça mais ça ce n'est pas un problème si on arrive à se comprendre ce n'est pas un problème + ça peut gêner évidemment au niveau de l'enseignement si les étudiants ne comprennent pas si ça peut-être un peu mais pas forcément et je dirais à la limite ce ne sont pas les étudiants ce ne sont pas les enseignants qui viennent d'ailleurs et qui enseignent ici en français qui sont un obstacle pour ça ils le sont moins que ne le sont les québécois eux-mêmes + [...]

I TP19 : je vais juste revenir à une question que je voulais vous poser est-ce que vous pensez que vous utilisez une variété du français plutôt qu'une autre ou en classe ou

E1 TP20 : moi je j'axe mon travail sur le français standard + le français standard + parce que + les particularités ce n'est pas l'ins- à l'enseignement c'est-à-dire de les introduire à la base si les apprenants ont des par la suite se se se formule + des particularités ou se distinguent avec des particularités régionales ça c'est c'est autre choser mais l'enseignant il

doit rester la langue française elle a été codifiée elle a sa grammaire on doit on doit la respecter maintenant on peut innover à partir du moment où on est à l'intérieur de la langue qu'on maîtrise la langue et qu'on innove c'est autre chose ça c'est autre chose et en général en général je dis bien en général les écrivains qui viennent d'ailleurs ou les tous ceux que j'ai connu moi-même je pratique une langue qui est différente mais ça c'est au niveau de l'écriture les ++ je ne : ponctue pas de la même façon que les livres le disent ou la grammaire l'impose + je peux innover dans ce domaine je peux innover il n'y a aucun problème +++ tu as vu Céline comment il a travaillé il a travaillé Céline bah il a essayé de de faire passer la langue du peuple dans l'écrit dans l'ordre de l'écrit c'est pas facile c'est un travail de fou mais bon + mais des fois on le fait inconsciemment ce n'est pas volontairement qu'on le fait mais inconsciemment aussi si : des fois (il) y a aussi des je sais pas (il) y a aussi des influences des influences qu'on ne :: ne voit pas l'influence d'une langue sur une autre + il y en a il y en a toujours euh il y a toujours ce type d'influences et elles sont assez assez intéressantes bah des fois c'est l'arabe des fois moi c'est des fois c'est l'arabe qui influence des fois c'est le berbère des fois c'est une autre langue africaine tout dépend tout dépend XXX ça c'est inévitable mais c'est ça qui fait la richesse de la langue aussi + une langue qui n'est pas + qui se renouvelle pas une langue n'est pas vivante elle n'est pas vivante elle n'est pas vivante donc : mais il faut quand même que les étudiants connaissent la langue telle qu'elle a été codifiée et puis ensuite bon on peut aller vers autre chose

I TP21 : et ce serait à eux d'apporter cette nouveauté-là plutôt qu'à l'enseignant

E1 TP22 : bah c'est-à-dire que l'enseignant l'enseignant peut apporter euh au niveau didactique je veux dire par-là des METHODES d'enseignement du nouveau pour enseigner ce qu'il y a à enseigner maintenant évidemment je peux toujours écrire une phrase du type conventionnel et leur dire écoutez celle-là j(e) peux la transformer de mille manières c'est pour leur montrer le potentiel de la langue là c'est autre chose mais ça c'est pour exemplifier quelque chose non pour leur euh XXX mais des fois il m'est arrivé des fois de de de lire par exemple des phrases d'étudiants bah dans lesquelles : je trouve euh des nouveautés extraordinaires tu vois mais c'est inconscient c'est : des fois ils te sortent des choses formidables bon tu sais pas d'où ça vient mais bon c'est là donc euh ça il faut l'encourager il faut l'encourager c'est ça mais s'ils ne s'ils ne savent pas s'ils ne connaissent pas les constituants par exemple de la langue les principaux constituants de la langue ils savent pas les utiliser et ils savent pas les distinguer ils ne savent pas les nommer ça pose problème il faut qu'ils connaissent tout ça et puis ensuite ils peuvent faire ce qu'ils veulent avec absolument ils peuvent faire ce qu'ils veulent avec + et c'est : et c'est ça notre travail justement de leur ouvrir des fenêtres pour qu'ils puissent respirer et puis aller chercher autre chose innover et puis faire preuve d'inventivité de créativité parce que tout passe par la création finalement il y a rien ++ si tu si l'étudiant il faut qu'ils créent quand on leur dit écrivez par vous-même une phrase tu as vu comment on insiste mais si ils n'écrivent pas

+++ ils ne peuvent rien + bon ils savent à peu près comment conjuguer le verbe mais s'ils ne peuvent pas utiliser ce verbe-là dans une phrase complète + ah ça sert à rien d'apprendre de façon + mnémotechnique des choses de aussi simples alors que bon on peut les apprendre différemment bah par soi-même donc euh faut toujours les inviter à aller à explorer à aller plus loin mais : si c'est pour ça que je demande toujours eh une phrase il faut rajouter un adjectif il faut rajouter un adverbe il faut faire ceci il faut faire cela etcetera essayer de raconter ++ bah oui et là ils prennent i i il faut leur faire AIMER parce que c'est pas c'est pas naturel si tu veux d'écrire + c'est naturel de parler mais c'est pas naturel d'écrire + donc il y a un effort plus important et les gens ont PEUR ont peur eux-mêmes de prendre le stylo et puis de se mettre devant une feuille et puis de commencer à écrire ☒ bah le syndrome de la page blanche il est valable pour tout le monde il est pas valable uniquement pour <rire> les étudiants

I TP23 : pour les écrivains ?

E1 TP24 : mais mais encore plus pour tout le monde c'est c'est c'est complètement fou mais c'est vrai ++ moi je me rappelle quand je faisais ma thèse + bah je devais consacrer un chapitre : à au théâtre et puis je me pose là et je me suis dis mais qu'est-ce que j(e) vais dire moi qu'est-ce que je vais écrire là parce que j'avais travaillé sur la poésie j'avais travaillé sur le roman et puis le théâtre + et finalement + et finalement tu vois j'ai commencé <soupir> avec quelques bricoles comme ça et puis je me retrouve après avec un chapitre de cent-trente pages ☒ alors qu'il fallait pas +++ mais il faut pouvoir démarrer sur quelque chose il faut avoir une ligne de conduite et puis euh : au fur et à mesure tu peux réajuster + réajuster réajuster réajuster jusqu'à trouver vraiment + euh la matière sur laquelle tu vas t'appesantir le plus possible et puis en tirer quelque chose à la fin parce qu'il faut bien en tirer quelque chose + XXX

I TP25 : et donc le est-ce que vous pensez que vous choisissiez une variété française différente d'autres enseignants généralement ? ou est-ce que c'est que le français standard

E1 TP26 : bah c'est-à-dire que le français standard c'est d'abord c'est pas le c'est le français standard d'abord il est pas aussi simple qu'on le croit alors si on arrive à enseigner le français standard donc à habituer les étudiants + à l'utiliser convenablement c'est déjà ENORME + c'est déjà énorme pa(r)ce que c'est avec ce français là qui est un cadre qu'on peut aller plus loin + qu'on peut faire éviter aux gens les erreurs euh habituelles qui se répètent et qui sont itératives c'est ça c'est ça donc le français standard c'est notre : si tu veux en quelque sorte notre bible <rire> oui la bible de l'enseignant évidemment euh dans le français standard bon il y a beaucoup de manuels + mais euh il faut aller chercher il faut aller chercher +++ pour la grammaire française par exemple les meilleurs manuels ce ne sont pas ceux qui ont été écrits par des français mais : je mais par des gens d'autres par exemple la grammaire la grammaire française la meilleure grammaire du texte c'est celle qui a été faite

par (Willrich ?) qui est un allemand qui n'est pas un français moi je me réfère beaucoup à sa grammaire par exemple les manuels de linguistique générale de Jacobs qui n'est pas français ++ Benveniste donc tu vois mais : faut aussi aller chercher chez Grevisse aussi Grevisse le livre de Grevisse le bon usage le bon usage est une référence bon il évolue il change etcetera mais c'est une référence une référence +++

I TP27 : toute à l'heure vous disiez que le français standard n'était pas aussi simple que ce qu'on pensait est-ce que vous pensez que les variétés du français c'est ajouter de la difficulté aux étudiants ?

E1 TP28 : je ne pense pas que c'est-à-dire que les variétés du français tu veux dire les variétés d'usage du français ou les variétés des français qui existent un peu partout ? bah c'est-à-dire que ces variétés là elles sont imposées par des contextes sociologiques culturels etcetera dont on n(e) peut pas faire fi ils sont là ils sont là tu tu vas quelqu'un qu- bon par exemple l'enseignement du français en Algérie forcément il va euh produire de manière indirecte une variété de français un peu différente et on le voit dans chez les auteurs et c'est ça qui comme je te le disais toute à l'heure qui fait la richesse de la langue française c'est parce que elle est alimentée constamment alimentée de tournure elle est alimentée également des fois par des innovations vraiment surprenantes etcetera tu vois mais ça ça ça ça fait partie et ça et puis ensuite toute tous ces particularismes lorsque vraiment euh : ils sont codifiés bah ils prennent place dans la langue française ils deviennent standard aussi hein c'est c'est c'est ça mais il faut laisser il faut laisser les innovations entrer dans la langue bon mais ici à un moment donné quand j'étais au Québec il y avait des attitudes un peu chauvines à l'égard de la langue on voulait absolument avoir un français québécois ☒ mais qu'est-ce que ça veut dire avoir un français québécois +++ la langue ce n'est pas un passeport hein ce n'est pas : ce n'est pas : la langue elle appartient à tout le monde hein +++ donc il y a pas :: on s'en sert pas comme une sorte de je sais pas de monnaie d'échange ou quelque chose comme ça et le le l'académicien français si il me dit que le français c'est j(e) lui dis non : le français n'est plus : n'est plus à toi hein le français est à tous les gens qui parlent le français à travers le monde ça fait c'est le un patrimoine de l'humanité + donc euh + c'est pas un problème que je m'exprime que je sois algérien et que je m'exprime en français et que en quoi ça peut choquer c'est un algérien qui s'exprime en français that's it c'est tout c'est tout et les gens qui + moi j'ai beaucoup lu sur la colonisation et puis à un moment donné euh + il y a eu beaucoup d'affrontements culturels au début mais parmi les colons parmi les militaires qui avaient fait la conquête il y en avait qui n'était pas stupide qui n'était pas bête y en avait qui pensait même à quelque chose d'incroyable il s(e) dit ils disaient pourquoi puisqu'on vient ici et puis on veut enseigner le français au au : aux autochtones pourquoi est-ce qu'on n'enseignerait pas leur langue ☑ +++ bah c'est ça en principe si on veut vraiment intégrer nous intégrer complètement il faut que la langue arabe

soit enseignée en France au même titre que le français en Algérie mais euh évidemment même pour la même pour enseigner le français aux autochtones y avait des oppositions parce que ils voulaient les garder comme juste tu vois hein des esclaves ou des trucs comme ça mais pas des gens cultivés parce qu'ils savent que l'éducation le savoir c'est une arme redoutable mais oui mais oui donc c'est +++ <soupir> à la veille de la guerre de la libération nationale en Algérie il y avait à peine quinze pourcent de d'enfants autochtones qui étaient scolarisés c'est tout + c'est pas beaucoup c'est pour ça que + comme je te disais au début <rire> j'ai commencé à enseigner à l'âge de douze ans et j'ai je n'ai j'ai j'ai enseigné j'ai enseigné comme ça j'ai donné des cours d'alphabétisation et plus tard plus tard j'ai fait encore plus quand je suis allée à l'université tous les gens qui avaient abandonné moi je suis allé à l'université il y avait beaucoup de gens qui étaient avec moi en classe etcetera qui avaient abandonné leurs études (certificat d'études etcetera) je suis retournée et j'ai remis les classes +++ en route + et beaucoup d'entre eux ont repassé les examens et sont devenus enseignants ++ et c'est mais bon fallait faire quelque chose fallait pas laisser le vide +++ c'est des choses qu'on garde donc parce que l'éducation euh ::: en tout avant tout avant le pain il faut éduquer + c'est plus précieux que le pain l'éducation vraiment tu peux te passer de pain mais d'éducation non ☐ et c'est un lien direct avec le développement ++ il y a pas de développement sans éducation il y a pas de développement sans savoir il y a pas de développement sans prise de conscience il y a pas de développement XXX pour qu'on devienne adulte il faut vraiment qu'on soit éduqué on devient pas juste adulte par le corps ou par le squelette

I TP29 : et est-ce que vous utilisez plutôt le français standard est-ce que ça vous arrive de faire référence à d'autres variétés ? par exemple par le vocabulaire par la grammaire par la syntaxe par d'autres

E1 TP30 : bah c'est-à-dire que le le le vocabulaire par exemple comme ici comme ici au Canada + on essaie toujours de mettre en parallèle les mots qui sont utilisés ça c'est tout à fait normal pour que les gens comprennent ☑ il faut leur expliquer ++ il faut leur expliquer + par exemple ici ils utilisent manger le dîner et manger le déjeuner manger le ++ tu vois donc on va leur dire non ici okay on utilise ça mais de l'autre côté on n'utilise pas ++ et voilà les repas de la journée voilà comment ils se disent en France par exemple bon le petit-déjeuner ensuite le déjeuner ensuite : le souper ou le dîner mais avant avant il y avait le souper le souper en fait le souper son origine c'est quoi ? c'est parce que même en France même en France les gens pourquoi est-ce que ils parlaient bon avant on disait le souper parce que tout le monde mangeait de la soupe le soir mais après après l'évolution a fait que par exemple en France bah la le souper + en réalité : dans le monde moderne + après le bour- après la période bourgeoise et tout le souper c'est devenue le la soupe qu'on prend lorsqu'on revient du spectacle +++ par exemple les gens vont au spectacle le soir ils vont

revenir vers onze heures ils vont prendre une petite soupe +++ bah oui c'est c'est donc c'est un peu ça c'est normal on essaie ++ de de pour juste comme médiation c'est nécessaire c'est nécessaire il faut utiliser même l'anglais : il faut tu as vu des fois je parle en anglais avec les étudiants mais pas beaucoup parce que mais quand même pour juste le les encourager tu vois les réveiller un peu ++ donc + ça c'est nécessaire ça fait partie si tu veux de la panoplie de moyens didactiques + qu'il faut utiliser pour arriver à son objectif hein c'est ça

I TP31 : et surtout avec le français standard et le français canadien québécois ou avec d'autres français aussi

E1 TP32 : mais tous les tous les tous les français sont utilisés euh bon moi j'ai je par exemple <soupir> si on prend des fois il y a des pays moi je leur cite toujours l'exemple de la Côte d'Ivoire quand je vois utiliser beaucoup le l'infinitif je leur dis écoute non même en Côte d'Ivoire on utilise l'infinitif c'est vrai tu rentres dans un café ou dans un restaurant en Côte d'Ivoire alors que l'élite universitaire elle est extraordinaire en Côte d'Ivoire bah ils vont le serveur il va dit manger boire il va parler uniquement avec des verbes à l'infinitif <rires> bon c'est une particularité mais elle est populaire <rire>

I TP33 : et ça vous l'évoquez dans les cours dans certains cas

E1 TP34 : bah oui bien sûr c'est des exemples vivants faut prendre des exemples vivants parce que chez nous en Afrique on a beaucoup de bons exemples comme ça qu'il faut utiliser + c'est la richesse de la de l'Afrique c'est : c'est la métaphore + il y a la la métaphore elle a été quelque peu elle est presque absente ici c'est incroyable mais en Afrique ou bien dans les Caraïbes la métaphore est toujours aussi vivante ++ c'est incroyable + et pourtant la métaphore elle est essentielle et fondamentale pour l'expression pour la pensée sans métaphore on ne peut absolument rien dire c'est vrai et donc évidemment elle passe par la construction euh de l'imagination de beaucoup d'images elle est <rire> moi je corrige des fois des jeunes africains qui sont au CMR là mais je rigole mais je rigole avec eux XXX chaque fois ils vont essayer de dire quelque chose en racontant une histoire ++ et je dis ça c'est formidable on enlève ah non non non au contraire laissez <rire> faut pas enlever ça

I TP35 : est-ce que vous iriez direct- euh est-ce que vous ça vous arrive des fois de parler seulement de la variété de dire par exemple ici on fin d'utiliser un exemple par exemple de Côte d'Ivoire ou de Belgique de Suisse de je sais pas trop où en disant ici on dit ça comme ça ou c'est vraiment toujours en parallèle avec ce que les étudiants font ou est-ce que vous prendrez un point à présenter

E1 TP36 : si si bah tout dépend tout dépend de la leçon qu'on fait et sur quoi parce que ça aussi il faut aller chercher euh faut surtout essayer de leur expliquer + avec ++ si on fait appel à d'autres variétés c'est pour expliquer quelque chose

I TP37 : d'accord et donc pour la dernière partie par rapport aux variétés du français et au manuel qu'est-ce que vous pensez de la place des différentes des différents français qui peuvent exister dans les manuels ?

E1 TP38 : bah dans les manuels ils ne peuvent les variétés n'existent que transmises + par euh : les textes d'écrivains ++ si par exemple vous lisez Assia Djébar ou un texte de Ionesco ou bien un texte c'est là où vous allez voir un peu les variétés de français ++ qui sont construites évidemment à la lumière des vécus anthropologiques et culturels des gens qui écrivent c'est c'est c'est exactement ça ++ donc euh mais ils sont là évidemment c'est pour ça que je te disais toute à l'heure que le monde francophone est présent s'il est présent dans les manuels forcément la variété de français elle est là ++ elle est sous-jacente elle est presque implicite des fois elle est explicite mais il faut quand même pouvoir il faut être habitué et euh : à la lecture de diversifiée des ouvrages : francophones pour pouvoir détecter les différences + pour pouvoir XXX c'est une variété du français effectivement qui euh peut évidemment là ce n'est pas lorsqu'on lit un écrivain comme XXX ce n'est pas la même chose que de lire un écrivain qui est français français cent pour cent XXX russe on connaît un peu la littérature russe et on sait un peu ce que c'est que : parler russe etcetera

I TP39 : et est-ce que vous + trouvez que les parce que vous disiez que c'était surtout à travers les textes littéraires que la variété était présente

E1 TP40 : ah oui dans les manuels oui

I TP41 : est-ce que c'est suffisant d'après vous dans les manuels ou est-ce qu'il faudrait à partir du vocabulaire

E1 TP42 : ah non dans les manuels euh dans les manuels bah le vocabulaire : en général on : on prend le vocabulaire qu'il y a + par exemple dans un texte littéraire et puis bon on l'explique en anglais pour que les gens comprennent et euh évidemment nous ce qu'on doit essayer de faire à ce moment-là c'est ++ euh ++ si on voit que un mot + pose problème au niveau de la polysémie etcetera d'expliquer de dire bon + en Afrique on utilise ça pour dire ça etcetera etcetera +++ si tu trouves le mot mektoub par exemple mektoub c'est le destin mais ça veut dire aussi autre chose hein tu comprends parce que le mektoub c'est pas uniquement le destin il y a aussi une autre connotation ça veut dire ce c'est ce qui est écrit + tu vois parce qu'il vient du il vient du substantif arabe kitab kitab kitab c'est le livre et l(e) mektoub c'est ce qui est écrit mais en même temps c'est le destin

I TP43 : ça a un peu un lien le destin et ce qui est écrit

E1 TP44 : mais oui mais bien sûr donc tu vois un peu + mais lorsque tu lis le destin en français ça reste <rires> bah oui mais il faut expliquer faut expliquer

I TP45 : donc le manuel est pas suffisant pour expliquer ce genre de choses

E1 TP46 : bah les manuels les manuels évidemment en principe je dis bien c'est-à-dire que lorsque nous avons des textes c'est sûr que +++ il y a d'autres il y a des objectifs + bon

derrière le texte par exemple si on on : on livre un texte d'Assia Djébar bah ça veut Assia Djébar ça et bien bon elle va + ça renvoie tout de suite à un contexte : géographique à un contexte anthropologique social etcetera donc c'est la francophonie à travers Assia Djébar + et puis bon bon à ce moment-là on va aller vers l'Algérie puis on va aller vers la condition des femmes parce qu'Assia Djébar travaille beaucoup sur cet aspect etcetera tu vois donc euh c'est plus une façon d'élargir un peu l'horizon culturel des des étudiants et puis leur connaissance du monde francophone il faut pas qu'ils limitent le mon- pour les pour les anglophones le monde francophone s'arrête au Québec et à la France donc c'est pour ça que ce qu'il y a dans le manuel est intéressant à ce niveau-là parce que il y a quand même un élargissement de l'espace francophone et en même temps : moi j'ai expliqué à plusieurs fois aux étudiants ce que c'est que le créole et combien de créoles il existe : ce n'est pas deux ou trois ou quatre il y en a beaucoup plus comment ils se sont formés ces créoles etcetera donc c'est la même chose ce que j'expliquais hier soir à propos de l'arabe à des amis chez lesquels je dinais donc voilà ce que c'est que l'arabe il y a l'arabe classique mais il y a <rire> vingt-deux types d'arabe <rire> avec leurs parcula- particularités l'éthiopien le somalien les omaniens les saoudiens les syriens les irakiens les égyptiens <rire> les prononciations ce n'est pas les mêmes : les mots quelques fois les mêmes mots ne signifient pas la même chose chez les uns et chez les autres : il peut y avoir des quiproquos même des fois très graves donc oui

I TP47 : donc ce serait la même chose avec le français

E1 TP48 : et oui et oui exactement la même chose oui

7.2. Entretien 2

I TP1 : la première question ++ c'est est-ce que vous utilisez le manuel en classe ?

E2 TP2 : euh donc : avec ce manuel c'est vrai que je m'en sers très peu en classe euh : donc : pour la plupart : bon le manuel donc avec notre cours de 150 c'est vrai que le manuel a été choisi en fonction de ☐ c'était un compromis le manuel qui : on a choisi un manuel qui allait avec le style d'enseignement de la plupart des enseignants + enseignants + c'e donc euh du coup euh je trouve que ça correspond pas FORCEMENT mais ça donne une bonne structure grammaticale mais ça correspond pas tellement à la manière dont moi j'ens- j'apprendrai la grammaire ++ euh qui est une approche un peu plus inductive plus indirecte et donc euh : à cause de ça c'est moi-même qui ai créé pas mal de matériel pour le cours ☐ + donc je suis toujours en train de leur donner quelque chose d'autre que moi-même j'ai préparé

I TP3 : et c'est un compromis vous avez dit entre les : pratiques de tous les enseignants qui utilisent le manuel c'est ça

E2 TP4 : oui donc euh ouais parce que on a eu des personnes qui voulaient que ce soit encore plus grammatical : moi qui tiens pour qu- pour qui la grammaire est importante mais pour qui voudrait comme voir autre chose + on voulait un manuel qui ait quand même des des textes littéraires pour ceux qui voulaient les enseigner qu'ils ai- qu'il y ait comme au moins ÇA + moi qui préfère leur donner beaucoup plus des articles tirés d'articles tirés sur internet- tirés comme d'internet ou euh ++ juste des choses que j'ai trouvé moi-même que je trouve intéressant donc euh des extraits d'un roman ou +++ et comme ça avec ce manuel là je pense que c'est vraiment le minimum que c'est aussi si quelqu'un veut l'utiliser et ce + euh ne veut ne ve- ne sans avoir à chercher quelque chose d'autre on peut se servir du manuel comme ça et c'est tout + tout est là et puis c'est bien : donc euh mais euh ça correspond pas forcément à mon style d'enseignement donc ☑ du coup j'ai beaucoup adapté

I TP5 : et donc vous rajoutiez plutôt des documents que vous trouviez sur internet des documents authentiques ou : différents de

E2 TP6 : oh oui oui oui donc par exemple pour l'impératif pour notre révision de l'impératif on a on discutait d'Haïti à ce moment-là parce que c'est mon mon cours à moi + et donc euh on est allé sur le site du euh : des conseils aux voyageurs du gouvernement du Canada et donc on a vu ce que le gouvernement conseillait aux voyageurs donc faites ça ne faites pas ça faites ça + on a discuté de ça et puis après on a + on est revenu sur les règles de la formation de l'impératif

I TP7 : d'accord et est-ce que euh vous trouvez en général qu'il y a quand même des points positifs au manuel que qui le manuel peut apporter autre chose ?

E2 TP8 : oui donc euh je pense que pour les étudiants c'est bien c'est bien que euh : je pense que pour EUX c'est très bien comme référence + donc si ils veulent avoir comme des espèces de tableaux à la maison des espèces de tableaux récapitulatifs de des règles des conjugaison des tableaux de conjugaison de des i- des verbes irréguliers ++ je peux je-peux-pas forcément passer tout le temps que je voudrais sur ça en classe + et en même temps c'est pas ++ pour la conjugaison c'est il y a pas grand-chose que je puisse moi leur dire sur comment conjuguer un verbe donc euh vous travaillez ça à la maison et puis après on sera prêt à discuter de quelque chose ++ donc euh : ouais donc c'est un peu +++ je trouve ça utile pour eux comme ressource à la maison plutôt que

I TP9 : et moins en classe ? ou en classe vous vous apportez autre chose

E2 TP10 : ouais ouais ouais donc euh +++ donc euh ++ on termine de toujours par : discuter de ce qui était comme convenu sur le plan collectif ++ euh donc des mêmes sujets comme ça les mêmes sujets sont discutés par tout le monde en même temps + mais c'est vrai que c'est moi qui crée le matériel pour aborder ces sujets-là 4:04

I TP11 : d'accord ok ++ euh donc ça vous demande forcément plus de travail + que si vous utilisiez QUE le manuel

E2 TP12 : oui oui c'est vrai que ça me demanderait ça me demanderait : moins beaucoup moins de temps si je me servais juste du manuel qui était là +++ mais ++ ouais donc mais une fois que c'est fait c'est fait donc euh c'est la deuxième année que je (donne ?) ce cours donc j'ai un peu le matériel déjà je j'ai vu un peu ce qui n'a pas marché je l'ai changé un peu et puis + donc c'est vrai que une fois que la préparation est faite elle est faite

I TP13 : est-ce que ça c'est le cas du 150 ou c'est aussi avec d'autres cours que vous auriez pu enseigner avant ou plus tard ou en général

E2 TP14 : donc dans d'autres : c'est vrai que : quand j'ai :: donc euh + à Cornell où j'ai donné beaucoup de cours de français à des à plusieurs niveaux je me suis beaucoup servi du manuel + euh ++ je les ai trouvé bon + je trouve qu'avec le 150 aussi le niveau est tellement comme + il y a comme tellement de niveaux dans la même classe que c'est parfois difficile de + d'utiliser ++ de cibler de créer des activités que le manuel ne peut pas comme cibler exactement le niveau de 150 donc du coup le matériel créé peut mieux cibler la classe en particulier

I TP15 : ça peut compenser les ++ les différences de niveaux qui sont pas compensées dans le manuel

E2 TP16 : oui oui donc euh ++ alors que dans d'autres universités il y avait comme un cours intermédiaire qui + et c'était c'est vrai que c'était aux Etats-Unis ++ et donc euh quand ils entrent ils sont comme la plupart + comme avec leu- ils ont pas de français quand ils entrent dans l'université alors qu'ici ils ont XXX plusieurs niveaux quand ils entrent à l'entrée à l'université donc c'est assez difficile + de dire voilà le niveau intermédiaire +++ alors que aux Etats-Unis voilà donc ils ont suivi le cours 100 105 et puis ils arrivent au deuxième niveau et tout le monde sait à peu près ça à quoi ça ressemble

I TP17 : et dans ce cas-là le manuel est plus adapté comme ça

E2 TP18 : est plus adapté donc voilà on peut dire on s'attend à ce que vous sachiez faire ça ça et ça et donc voilà le manuel qui est adapté pour ça

I TP19 : d'accord donc vous l'utilisez beaucoup plus dans ces cas-là

E2 TP20 : oui et oui donc euh et puis à Vassar c'était un petit je sais pas si vous connaissez Vassar college

I TP21 : oh non

E2 TP22 : c'est un petit *liberal arts college* + dans l'état de New York + qui était assez connu à l'époque pour être comme ++ une espèce de + grande *liberal arts college* de qualité pour les femmes et +++ ils acceptent des hommes depuis les années 70 mais pendant un moment c'était + il y avait beaucoup de des filles riches qui y allaient donc ça formait beaucoup de de filles riches <rires>

I TP23 : d'accord et c'était différent

E2 TP24 : ouais donc euh ils avaient une espèce d'ouverture plus aux approches pédagogiques et donc dans un cours on avait un manuel de grammaire pour le cours de 104

français intermédiaire ++ mais ça les étudiants travaillaient complètement à la maison + on avait des quiz sur les sujets traités à la maison mais on en parlait presque jamais en classe + à moins que ce soit comme un sa-j- un sujet très difficile comme le passé du subjonctif ++ sinon on s'attendait à ce qu'ils fassent ça à la maison avec des petits contrôles de temps en temps et on travaillait surtout des textes littéraires et euh l'écriture + infantile + et à la fin ils : arrivaient à rédiger des textes ++ pour les enfants qu'ils lisaient à des enfants donc c'était + les objectifs étaient un peu différents le contexte d'enseignement était un peu différent et les approches qui étaient comme acceptées mais c'est vrai aussi que ils avaient comme j'avais comme + vingt étudiants dans ma classe et quarante au total donc entre les deux sections c'est pas la même chose que le 150 où on vise comme les 150 on a 150 étudiants cette année mais on vise typiquement à peu près 200

I TP25 : chaque année dans le 150 ?

E2 TP26 : oui ouais

I TP27 : d'accord

E2 TP28 : donc au niveau de l'organisation c'est assez différent ce qu'on peut faire avec eux c'est assez différent en fonction de ça

I TP29 : ouais d'accord + et euh

E2 TP30 : donc du coup un manuel un peu plus classique

I TP31 : avant ?

E2 TP32 : ici je veux dire +++ parce que + juste parce que + je pense que + avec réseau vu que c'est plutôt un manuel classique je trouve que les étudiants s'y retrouvent plus facilement et c'est ah okay je su- j'ai l'habitude de voir ce que c'est qu'un manuel de français ça ressemble à ça donc euh il y a de l'explication des exercices un texte + à lire je peux facilement m'y retrouver

I TP33 : d'accord et + est-ce qu'il y a + dans le manuel c'est plutôt + est-ce qu'il y a des rubriques qui vous intéressaient plus dans ce manuel là par exemple + est-ce qu'il y a des parties du manuel qui sont plus intéressantes que d'autres ou plus faciles à utiliser + par exemple la grammaire ou plutôt les textes littéraires qu'il y a ici ou

E2 TP34 : ouais donc euh ce que j'ai pas mal aimé dans ce manuel là euh c'était la partie euh pas forcément la présentation du vocabulaire mais toutes les questions qui étaient comme liées à la + discussion à l'utilisation du vocabulaire +++ du coup euh j'ai pris toutes ces questions là <rire> et je les ai données au tutorat euh et euh dans la préparation des plans de cours ils doivent comme se servir de ces parties-là pour essayer de créer de monter un cours + chaque deux semaines donc +++ c'est vrai que c'est ça que j'ai trouvé de plus intéressant et le plus utile donc du coup je l'ai donné à mes aux T.A. parce que comme ça + vu que le tutorat est comme conçu pour la discussion je me suis dit bon je peux moi-même

créer des activités + euh de discussion j'ai pas forcément besoin du manuel pour le faire donc :

I TP35 : plutôt leur donner ça

E2 TP36 : plutôt leur donner ça aux T.A. qui n'ont pas forcément d'expérience XXX construire leurs propres activités de discussion

I TP37 : d'accord okay euh ++ pour le manuel je pense que c'était c'est tout : ensuite pour les variétés du français ce que j'entends par variété du français c'est toutes les : modifications que la langue peut avoir selon différents contextes donc par rapport au temps par exemple avec l'ancien français et le français d'aujourd'hui par rapport à la géo- l'espace géographique dans lequel on se trouve : + euh : aussi par rapport au contexte socioéconomique de la personne qui parle et les registres donc niveaux de langue par exemple euh + donc la première question c'est tout simplement quelle est-ce que vous pensez utiliser une variété du français particulière ou est-ce que c'est quelque chose à laquelle vous faites attention quand vous enseignez ou est-ce que vous parlez juste comme + <rire> vous parlez français ++ est-ce que vous pouvez délibérément choisir par exemple le français standard ou : choisir d'ouvrir à d'autres variétés par exemple

E2 TP38 : oui euh donc vu que ma situation est un peu particulière vu que j'ai appris le français en Arizona et puis après j'ai comme déménagé en France après à Nîmes en plus ++ et puis après je suis euh allé à Grenoble pour faire mes études doctorales et donc euh beaucoup de profs avaient trouvé que j'avais comme pris l'accent du sud après donc puis après je l'ai un peu perdu je pense je sais pas ☐ et donc je pense que mon français est XXX ++ suite au fait que je l'ai acquis principalement + par le biais de l'éducation c'est un français plutôt standardisé et donc euh donc si je décide d'adopter de changer un peu vers des variétés régionales ce serait plutôt euh + des québécoismes ☐ mais c'est vrai que je je comprends très bien quand les collègues s'en servent ++ mais euh + pour moi ce serait comme très bizarre de

I TP39 : si c'était le québécois ?

E2 TP40 : ouais de de de glisser dans le québécois ceci dit quand les étudiants me posent des questions comment est-ce qu'on dit ça comment est-ce qu'on dit ça puisque je fais des aller-retours au Québec depuis + 2010 + et que mon mari est québécois + systématiquement j'écris au tableau quand il me dit comment est-ce qu'on dit ça je dis le mot en français puis entre parenthèse F.R parenthèse Q.C + pour indiquer le Québec parce que je leur dis à chaque fois le Québec c'est juste là + vous voulez savoir ce mot-là parce que vous vous imaginez à Paris + devant la Tour Eiffel en train de dire ce mot mais vous allez être à Montréal donc ce serait bien de savoir comment on dit ça au Québec aussi ☐

I TP41 : d'accord parce que d'habitude ils voient plutôt le les termes de France avant ceux du Québec en général ?

E2 TP42 : oui ouais ouais donc c'est les termes prioritaires

I TP43 : oui d'accord donc plutôt le standard français vous diriez plutôt DE France

E2 TP44 : oui oui donc euh et même euh + ouais le français XXX ça vient de France

I TP45 : ouais et euh donc quand vous par- vous indiquez au Québec on dit ça plutôt que ça c'est vraiment que avec le Québec ou est-ce qu'il y a d'autres endroits + du monde que vous évoquez ou

E2 TP46 : donc c'est pour la plupart c'est pour la plupart c'est au Québec parce que c'est là où j'ai passé le plus de temps après la France où je me sens comme capable de dire voilà si vous dites ça les gens vont vous comprendre et je (parle ?) aussi de mon expérience + comme de mes premières années au Québec où je + j'avais l'impression que ++ on se parlait pas et que à chaque fois je cherchais mes mots et c'est je leur disais un mot et c'est pas ça et vous dites quoi et pardon TU dis quoi ++ donc entre le vouvoiement qui passe au tutoiement et des mots qui changent mais assez subtil- de manière assez subtile comme + on dit pas yaourt on dit *yogurt* donc euh + donc euh parfois vous dites quoi on dit pas ça ok ok ++ donc espèce d'avoir + ce double lexique je pense que ce sera comme utile

I TP47 : pour les étudiants ?

E2 TP48 : oui +++ comme ça ils XXX auront pas forcément à vivre le même traumatisme que moi <rires>

I TP49 : et donc est-ce que c'est un : une demande plutôt des étudiants ou est-ce que c'est vous est-ce que les étudiants demandent aussi parfois de connaître entre les deux lexiques ou c'est de votre propre

E2 TP50 : ouais c'est moi qui parce : ouais je pense que bon ce serait peut-être +++ je pense pas qu'ils cherchent tellement je pense pas forcément qu'ils pensent au Québec quand ils demandent + en français comment on dit ça je pense que en France dans leur tête cette phrase commence par en France et puis ça se termine comment est-ce qu'on dit ça

I TP51 : c'est intéressant parce que la plupart ont appris le français ici et s'intéressent plus au français de France

E2 TP52 : ouais ouais ouais ++ et c'est vrai aussi qu'ils disent : donc la distinction entre + ils disent entre eux quand ils se parlent *oh the real French and you know fake French* donc euh donc euh le *real French* c'est le français venu de France

I TP53 : et *fake French* c'est plutôt

E2 TP54 : le français québécois une espèce de dialecte régional

I TP55 : est-ce que vous faites des distinctions entre : le français québécois et le franco ontarien par exemple ?

E2 TP56 : non moi j'ai pas assez de compétences + je connais pas assez sur le franco-ontarien pour pouvoir leur dire voilà hors du Québec mais dans le Canada francophone on

dit ça donc moi j'ai pas cette capacité en tout cas j'ai pas encore les connaissances pour dire ça

I TP57 : pour les-

E2 TP58 : mais peut-être que j'ajouterais je sais pas si ça correspond à cette question-là mais je leur + donne parfois des mots en créole haïtien donc qui n'est pas une variété régionale de français mais quand même une espèce de langue espèce de néo-française euh

I TP59 : du créole haïtien ? pourquoi est-ce que vous choisissez le créole haïtien ?

E2 TP60 : donc : d'une part parce que je parle pas mal d'haïti dans mes cours pour juste pour sortir un peu de + du contexte et : + d'autre part parce que + je veux leur do- leur indiquer le fait que PARLER français ça reste des avantages non seulement pour la compréhension du français mais pour la compréhension d'autres langues aussi dans d'autres zones et aires culturelles + et que : donc : leur dire quelque chose comme moi parler créole c'est très compréhensible assez compréhensible NOUS parler créole ++ c'est quelque chose qu'ils peuvent déjà comprendre + nous parler français

I TP61 : même si c'est du créole

E2 TP62 : même si c'est du créole donc qui et je peux écrire des phrases au tableau pour des cours plus avancés je l'ai pas fait en 150 mais j'ai fait la comparaison entre la formation du conditionnel en français et la formation du conditionnel au créole et ça se ressemble BEAUCOUP on parle des raisons pour laquelle cela est arrivé et pourquoi ce comme une espèce de aide-mémoire

I TP63 : et euh vous trouvez ça important d'utiliser les différentes façons de parler français pour euh : les ouvrir à d'autres à toutes les aires culturelles ?

E2 TP64 : oui oui oui donc : parce que : dans mon cas au moins je pensais je pense que c'était ++ important pour moi de découvrir la zone franco-caribéenne et de voir que ça c'est parler autrement qu'il y avait comme d'autres choses que ce que je voyais que QUE dans mes cours de littérature donc j(e) pense que le plus tôt qu'on peut faire ça + donc plus on aura peut-être du monde qui vont dire voilà bon je vais faire ces cours de français parce que c'est obligé et je vais apprendre des choses mais après je sais qu'il y a aussi d'autres choses donc voilà

I TP65 : okay très bien et donc par rapport aux variétés du français et au manuel est-ce que vous trouvez que +++ c'est assez divers ce qui est représenté dans les manuels dans réseau par exemple ou dans d'autres manuels que vous avez utilisé est-ce que vous trouvez que le français est assez varié et représentatif du monde francophone en général ?

E2 TP66 : du monde francophone au niveau culturel ça ressemble pas mal à tous les manuels je pense depuis un certains moments parce que c'est un manuel américain + donc depuis un certain moment dans les manuels américains on essaie de montrer euh différents aspects de la francophonie donc euh pas seulement le chapitre qui y est dédié c'est vrai que réseau en particulier semble être quand même pas mal concentré sur la France +++ plus que d'autres

manuels que j'ai utilisé dans le passé + euh et que on l'a choisit euh plutôt que d'autres manuels qu'on avait qu'on dis- dont on discutait qui était publié au Canada et euh dont le français était le québécois le français québécois ☒

I TP67 : vous avez remarqué des différences entre les manuels américains canadiens et édités en France ?

E2 TP68 : oh oui oui oui donc euh ça ça + la variété donc euh : du français qui est utilisée dans le manuel c'est uniquement donc EUX ils diraient jamais et voilà entre parenthèse donc vous dites ça en France et vous dites ça au Québec pour l'instant j'ai pas trouvé de manuels qui fait ça

I TP69 : des manuels américains qui font ça ?

E2 TP70 : ouais des manuels américains qui font ça

I TP71 : mais dans les manuels édités au Canada plutôt ?

E2 TP72 : donc : les manuels auxquels on a pensé c'est c'était des manuels pour les cégep au Québec donc qui étaient destinés même donc ++ qui étaient destinés pour des francophones AUSSI au Québec donc il y avait pas de ++ distinction entre français et français langue seconde donc c'est pour ça que j'ai un peu hésité + à les choisir parce que je pensais que cette distinction était un peu diff- est assez importante au niveau 150 au moins ++ et dans ce cas-là ils s'attendaient à ce que tout le monde comprenne tout le vocabulaire et donc euh il y avait pas le travail sur le vocabulaire ni d'accent sur la conversation ni les autres compétences ++ qui + que les étudiants du 150 devraient comme acquérir ou pratiquer donc c'est pour ça que finalement qu'on a pas choisi ces manuels-là MÊME SI au niveau de vocabulaire ça ressemblerait plus à ce qu'ils entendraient à Montréal

I TP73 : mh et c'est surtout + au niveau du vocabulaire que les différences se font + entre manuels édités au Canada avec le français québécois ou manuel américain ou de France avec le français de France ?

E2 TP74 : la deuxième grande différence c'est euh sur la présentation du de la grammaire dans la plupart des manuels qu'on a regardé édités au Québec ils utilisent la méthode de la nouvelle grammaire qui est une approche beaucoup plus linguistique + donc euh : ++ voilà la phrase voilà le sujet voilà le verbe voilà le XXX de phrase donc : et euh ce qui je pense pourrait pour l'enseignement + de certaines structures françaises aux francophones je pense que ça marche très bien peut-être mais si vous êtes non-francophones en train d'acquérir des règles ++ grammaticales et le et toute l'espèce de métalangage linguistique en même temps je pense que ça peut être très très difficile + si on a pas encore d'espèce de langue sur laquelle on peut se reposer ++ pour acquérir ces soit le métalangage soit donc si le tout se fait en français et donc vous devez comme acquérir le métalangage et la grammaire c'est comme trop difficile je pense

I TP75 : c'est trop d'un coup pour les débutants par exemple

E2 TP76 : ouais ouais donc c'est pour ça que MOI j'ai un peu hésité mais d'autres membres du département peut-être que éventuellement on va y aller on va adopter quelque chose dans ce sens-là je pense à que chaque quatre ans on discute du manuel ++ euh mais je pense que pour cette année pour donc ça c'est la deuxième année qu'on l'utilise donc il nous il nous en reste comme deux ans avant de comme revenir à cette discussion mais je pense si il y a une espèce de + désaccord + départemental sur le choix des manuels ça se repose sur cette question-là l'approche à la grammaire

I TP77 : d'accord et mais est-ce que par rapport au vocabulaire et variétés du français vous voudriez en trouver plus dans les manuels est-ce que d'autres façons de dire les choses dans d'autres zones même au niveau + la question des registres par exemple

E2 TP78 : c'est vrai que + c'est euh ce que on pourrait dire de réseau c'est que il présente le vocabulaire comme complètement de manière complètement isolée donc une espèce de grande liste avec ses traductions à l'anglais plutôt que de dire une espèce de conversation qu'on pourrait étudier en tirer des mots + les mots seraient alors dans leur contexte normal et dire ok voilà comment on saurait déjà si on étudie cette conversation on aurait comme accès à ces mots et comment ils sont utilisés + on pourrait imaginer la présentation du vocabulaire à partir des images + comme dans la plupart d'autres manuels modernes donc : ou on a comme juste des flèches et des images donc ça indique la main ou l'ongle

I TP79 : plutôt que juste du vocabulaire comme ça

E2 TP80 : ouais ouais + mais euh voilà donc : + mais c'est ouais donc il n'y a pas de je me rappelle plus de la question mais il n'y a pas d'effort particulière particulier qui a été fait sur les différentes variétés euh + MOI j'aimerais bien voir un manuel qui aborde des variétés du français pour les américains peut-être aussi comme les anglo-canadiens le français reste le français de France

I TP81 : il faudrait changer d'abord la comment les gens voient le français avant de changer les manuels

E2 TP82 : ouais c'est ça juste donner l'image de ce qu'on avait déjà donc euh ça nous reflète ce qu'on veut + parce ce que ça se vend je pense

I TP83 : ok et donc si jamais si ça vous arrive en classe de enfin si ça vous arrive de présenter les de parler de différentes variétés est-ce que le manuel vous pensez peut être un outil là-dessus ou il faut apporter d'autres documents encore pour montrer les différences

E2 TP84 : donc il faudrait comme apporter d'autres documents à ce moment-là je pense avec réseau ce ça aurait été impossible mais c'est vrai + que dans notre cours de 150 le roman a été utile pour la présentation de certaines expressions québécoises + de + pour la ouais pour la présentation d'autres variétés du français donc ça c'est une espèce de contre-poids au manuel + donc voilà il y a d'autres choses la littérature peut être écrite <rire> ça paraît comme tout banal

I TP85: je pense qu'on a couvert toutes les questions que je pouvais avoir

7.3. Entretien 3

I TP1 : donc la première question de l'entretien c'est en général est-ce que vous utilisez le manuel en classe donc dans : les cours de français langue seconde notamment ?

E TP2 : +++ beh OUI parce que sinon les étudiants aiment pas ça qu'on leur ai fait acheter le matériel et qu'ils s'en servent pas <rire> le seul moment où j'avais aucun matériel c'est quand j'avais le 320 j'avais aucun matériel j'ai créé mon propre matériel ++ c'est seulement là

I TP3 : est-ce que vous préférez vous préféreriez n'avoir aucun matériel ++ pour le 320 ?

E3 TP4 : pour le 320 oui je trouvais qu'il y avait de matériel adéquat pour le 320

I TP5 : parce que c'est un cours ?

E3 TP6 : c'est un cours qui est majoritairement : euh basé sur l'oral euh le développement de la langue orale et il y a pas beaucoup de matériel + t(u) sais de niveau B2-C1 pour l'enseignement du de la langue orale euh : donc je préférerais créer mon propre matériel à ce moment-là

I TP7 : d'accord et vous créez quoi comme do- juste des documents ?

E3 TP8 : bah c'est-à-dire que il y avait à ce moment-là je travaillais sur le développement du lexique du coup : on faisait du visionnement de vidéo : on avait des conversations sur thème : euh : les j'avais j'avais divisé les étudiants en différentes équipes euh : donc ils devaient régulièrement faire une présentation : de leur équipe de leur XXX qui évoluait + euh ça c'était la deuxième fois la première fois : euh : ouais c'est seul- c'était à partir de thématiques qu'on discutait en classe de films qu'on visionnait d'émission de télévision : on avait du matériel aussi j'allais chercher sur le web à un moment donné on avait on a développé des thèmes on avait des thèmes en classe donc entre autre le voyage donc euh : on j'allais chercher sur le web différents endroits même de la francophonie : donc quand on partait en voyage tout le vocabulaire qui était lié : différents thèmes en voyage différents pays qu'on allait visiter si on veut + les étudiants avaient des présentations ++ voilà on faisait ça donc je travaillais à partir de thèmes avec eux XXX on a fait l'alimentation

I TP9 : et quand vous utilisiez le manuel est-ce que c'était plutôt : la base de votre cours ou est-ce que c'était en complément de certains documents ou + parce que dans le 320 vous ne l'utilisiez pas du tout et dans les cas où vous l'utilisiez quel était + est-ce que vous l'utilisiez beaucoup ?

E3 TP10 : bah je m'en servais effectivement : comme base de travail euh : à partir duquel bon j'élaborais- soit je partais des activités même qui étaient proposées mais on allait on j'allais plus loin : je développais autre chose : ça fait longtemps qu(e) j'ai pas donné ces cours-là là euh : donc beaucoup faire travailler les étudiants mais je travaillais au niveau de

l'oral vraiment c'était vraiment la base donc pour ce qui était effectivement des p(e)tits cours ou des p(e)tits cours qu'il y avait dans le matériel là je me servais de ça mais après ça bon : pour ce qu'était des conversations : pour ce qu'était de l'élaboration : du vocabulaire : euh : certaines activités t(u) sais je parlais des activités qui étaient là mais on en faisait autre chose des choses comme ça ++ faut dire aussi qu'on allait au laboratoire donc effectivement je me servais : du matériel qui était sur les CDs qui étaient offerts pour faire pratiquer tout ce qui était la prononciation + j'avais d'autres exercices que je faisais avec eux entre autre + les faire s'enregistrer XXX deux fois pendant la session et se réécouter + pour qu'ils se rendent compte et puis effectivement à chaque fois qu'ils f(ai)saient ça ah mais mon dieu je pensais pas que je parlais comme ça ☞ donc euh +++ aussi bon durant l'activité qui était possible dans le laboratoire quand on devait y aller donc des conversations téléphoniques parce que + bon une conversation téléphonique on n'est pas dans un face-à-face donc : ça oblige à : donc à développer des stratégies pour vraiment comprendre ++ on peut pas se fier sur la mimique des gens : ou sur le mouvement des lèvres donc euh ouais + sur les gestes nan c'est vraiment alors j'essayais de les paier pour XXX qu'ils étaient pas l'un à côté de l'autre ils étaient loin dans la classe

I TP11 : dans la salle le au Kingston hall dans le lab c'est ça ?

E3 TP12 : ouais au sous-sol dans la 300 XXX 113 le labo ++ qui fonctionne plus <rire>

I TP13 : et est-ce que vous pensez qu'en général le manuel est important + en classe ??

E3 TP14 : bah ça dépend euh moi ce que j'ai trouvé et puis euh : ce que j'aimais pas dans la plupart des matériels c'est que c'est matériels qui sont élaborés aux Etats-Unis avec une approche très traditionnelle et une seule variété du français ++ euh donc ça je trouvais que c'était un peu embêtant ++ ou euh : des fois on avait des textes bon j(e) me souviens on en avait un + ok on avait différents accents mais c'était des accents à travers la France donc euh ou encore des accents euh : + j(e) me souviens à un moment donné le matériel du 150 qu'on avait il y a deux ans c'était de : le français euh des banlieues parisiennes donc dans les quartiers arabes même MOI j'arrivais pas à comprendre ce qu'ils disaient dans le meilleur des cas <rire> donc j'étais là bon ok donc fallait mettre la transcription au-dessus + bon et c'est ce que je trouve à un moment donné c'est comme si fallait donner des variétés du français euh :: euh très très très vernaculaires là t(u) sais je veux dire : je pense quand on donnait des exemples de français québécois t(u) sais j(e) veux dire c'était euh ++ un français parlé justement par des gens peu scolarisés c'est comme s'il y avait toujours une espèce de décalage donc c(e) qu'on te donnait dans le manuel c'est un français très formel : donc un français normatif très normatif puis quand on donnait des va- d'AUTRES variétés de français et bien c'est un français euh : c'est même pas juste un français oral euh : + même qu'on pouvait se servir dans les universités ou même si on se promène on ++ de manière générale si on va euh

I TP15 : c'est pas un français qu'on entend beaucoup c'est ça que vous voulez dire ??

E3 TP16 : oui si on veut oui c'est XXX je sais pas moi j(e) sors si on sort de l'université XXX c'est sûrement pas le même français XXX qui est enseigné à l'université mais c'est pas nécessairement le français du genre plus scolaire ++ voilà c'est ce que j'aurais tendance à dire donc euh : c'est ce que je trouvais à un moment donné c'est que c'était comme l'écart était quand même très très très grand donc pourquoi présenter c'est ça du français des banlieues de Paris j(e) sais pas quoi des banlieues nord ou quelque chose comme ça quand tu t(e) dis il y a peu de chance que les jeunes se retrouvent dans ces régions là et c'était comme j(e) te dis pas facile à comprendre j(e) me dis bon on aurait pu présenter j(e) sais pas moi + des gens dans un café hier ou je sais pas trop + ouais c'est ça

I TP17 : des situations plus communes et familières aux étudiants c'est ça ?

E3 TP18 : oh oui oui oui des situations qu'ils allaient être amenés à rencontrer + voilà +++ et en même temps je trouvais qu'ils étaient beaucoup trop exposés à un français comme j(e) te dis très formel ou euh très normé donc comme je t'ai dit euh : et +++ ouais et un français qui est un français européen et absolument pas un français nord-américain donc ça c'est le problème euh : c'est comme si on donnait des cours d'anglais ici au Canada : de l'anglais britannique et non pas de l'anglais canadien ☐ c'est aussi ridicule que ça pour ma part je trouve

I TP19 : ça parce que c'était des manuels édités aux Etats-Unis c'est ça ?

E3 TP20 : bah c'est ce dont on se sert ici parce qu'il y a peu : euh le matériel qui est euh : au Québec beaucoup de matériel est créé par les enseignants ça fait partie d'une tradition qu'on a au niveau universitaire ++ euh : je me souviens des collègues qui donnent des cours de langue seconde soit du français de l'anglais euh c'était vraiment du matériel maison + ils ont commencé à créer du matériel au Québec là maintenant + mais l'approche est très différente des approches américaines donc : à Queen's les enseignants sont assez réticents à utiliser euh : le matériel créé au Québec parce que c'est pas un matériel avec lequel ils sont familiers c'est pas l'approche alors que c'est sûr que le matériel américain il est clé en main tout est là je veux dire on les enseignants ont à peu près rien à faire donc euh : voilà donc ça c'est

I TP21 : et donc vous disiez le matériel il est différent entre le ceux celui que les enseignants utilisent au Québec et aux Etats-Unis c'est parce que il est plus

E3 TP22 : bah la première des choses le matériel qui est créé au Québec + il est créé- donc l'approche l'approche pour le moment il y a moins si on veut de matériel en ligne c'est pour ça qu'il y a toujours du matériel à créer pour tout ce qui tout ce qui est le : l'approche euh : du euh bah des exercices en ligne tout le vocabulaire l'approche orale si on regarde je sais pas t'as été assistante de cours pour le 150 non donc tu vois il y a tout un matériel qui est disponible on sent il y en a moins parce qu'effectivement on dit on est on est on peut aller

en chercher que ce soit euh sur d'autres sites on peut aller en chercher donc c'est facilement accessible autre chose euh l'approche grammaticale qui est privilégiée c'est l'approche à la grammaire moderne ++ euh qui est un petit peu différente je veux dire en soi la grammaire euh :: la grammaire a pas changé ce qui a changé c'est l'approche ou l'analyse qu'on en fait euh : qui a été développée bon c'est l'approche à partir des approches euh plus euh structurale bon qui ont été développées c'était il y a à partir des années cinquante soixante entre autres en Suisse en Europe et qui ont été après ça qui bon les belges et p(eu)t-être aux Etats-Unis on est resté avec une approche grammaticale : très traditionnelle l'approche grammaticale qui date des années du dix-neuvième siècle alors qu'au Québec on a de tout je veux dire depuis je dirais trente ans on a on utilise XXX approche grammaticale donc euh ce qui fait qu'effectivement les collègues sont pas habitués avec une approche plus structurale de la grammaire donc ça évidemment ça les ++ ça les sent ça les rend un petit peu insécures euh : je suppose mais ça dépend ça dépend + ça dépend des collègues mais certains collègues ça les rend un petit peu plus insécure ++ parce qu'ils sont pas formés nécessairement ce sont pour beaucoup ces gens sont formés en littérature n'ont pas nécessairement je veux dire que c'est le propre du département c'est ça c'est : c'est des enseignants comme moi qui ont pas de formation en langue seconde sauf peut-être Michael I TP23: euh d'accord et donc pour les par rapport aux variétés du français est-ce que : donc comme vous avez majoritairement vécu au Québec est-ce que vous utilisez plutôt le français québécois vous diriez en général en classe ?

E3 TP24 : bien sûr bien sûr bon c'est sûr que c'est un français de type plus : bon j(e) te dirais c'est sûr que je parle pas en classe comme je parlerais avec des collègues <rire> enfin c'est sûr que c'est un français plus +++ XXX je pourrais dire un français universel ou un français en tout cas : mais (je préfère pas ?) j(e) fais pas d'effort pour avoir un français très très très normatif ++ non c'est sûr que- bon euh je sais que certains étudiants : bon des fois XXX surtout les plus faibles dans certains cours je me souviens tu sais qu'ils se plaignaient que euh : mon français était difficile à comprendre + puis je leur disais bah là c'est parce que XXX mais c'est un accent où ils sont pas ils sont pas toujours habitués surtout si ils ont eu : des profs avec un accent européen parce que c'est ça en Ontario souvent les fran- les cours de français langue seconde soit c'est donné par des européens ou des gens qui dont le français n'est pas la langue maternelle ++ donc euh : avec déjà un accent ou une lenteur en tout cas +++ c'est ça donc c'est pas nécessairement des locuteurs natifs +++ c'est mon impression la écoute c'est ça j'ai pas fait XXX <rire>

I TP25 : d'accord donc plutôt québécois donc quand : vous faites pas forcément d'eff- est-ce que quand les étudiants vous disent qu'ils comprennent pas vous changez vous essayez d'utiliser d'autres variétés ?

E3 TP26 : écoute ça m'est ja- ça m'est arrivé rarement + ça m'est rarement arrivé que les étudiants mais ça m'est arrivé une fois puis je pense que c'est un cours où euh : j'avais au-
114

delà de j'avais cent vingt étudiants dans ma classe : +++ et les étudiants se sentaient bon désarçonnés euh c'était au tout début de la réforme du programme euh : j'avais un manuel que dont je me servais parce qu'on avait pris c'était le même cours qu'en troisième année qu'on donnait en deuxième année euh + donc euh : un peu perdus et je pense qu'à ce moment-là c'était tout tout euh puis en fait on m'en a pas parlé c'est juste à un moment donné ou : bon parce que me demandez pas pourquoi ils sont allés voir la doyenne et non pas la directrice du département pour euh en parler et la doyenne a dit bah là c'est parce qu'ils ne comprennent pas j'ai dit mais c'est parce que : je comprends ++ t(u) sais j'ai quand même pas un français euh + du quand même j(e) sais pas trop <rire> c'est peut-être mon débit +++ on était aussi dans une salle t(u) sais de cent soixante personnes euh cent pas cent soixante cent vingt personnes donc c'est sûr que : t'as beau dire euh ++ c'était pas évident même si j'avais le micro : qu'on arrivait à bien comprendre t(u) sais il y a aussi je pense une question de :

I TP27 : oui de la structure

E3 TP28 : donc effectivement je parlais un peu vite ce jour-là je parlais vite je le sais <rire>

I TP29 : et est-ce que vous

E3 TP30 : sinon à part ça jamais

I TP31 : est-ce que vous pensez que c'est important d'utiliser le français québécois des expressions québécoises en classe ou est-ce que

E3 TP32 : oui + de la même façon que bah ça me viendrait même pas à l'esprit de suivre un cours d'anglais britannique ++ je veux dire jamais jamais ja-mais au grand jamais euh dans tous les cours d'anglais que je et puis même quand j'habitais au Labrador c'était euh une prof d'anglais : qui parlait avec un accent : très terre-neuvien là tu sais je veux dire et c'était correct c'était correct euh donc ça me viendrait même pas à l'esprit t(u) sais d'aller suivre comme je te dis un cours d'anglais euh : donc pour moi c'est aussi ridicule que ça donc je vois pas pourquoi ils sont d'ici ils vont être au Canada ils vont avoir à vivre au Canada +++ non + mais bon ++ c'est ça +++ et bon + je sais pas ++ je sais qu'il y a de mes collègues qui sont plus normatifs que MOI j(e) peux pas dire non plus que je sois quelqu'un qui soit très normatif non plus c'est peut-être ma formation en linguistique qui fait que je sois pas quelqu'un qui très normatif ++ donc comparativement donc mes collègues formés en littérature : certains peuvent être plus normatifs que moi c'est qu'ils sont bon : ils ont un rapport à la langue qui est différent du rapport que j'ai bon c'est correct + euh : le fait qu'au département : nos étudiants : soient exposés : euh à différents accents bon je trouve ça correct je veux dire que c'est qu'on est qu'ils soient exposés aux accents euh nord-africains qu'ils soient exposés : à des accents québécois : des acc- qu'est-ce qu'on a on a aussi des accents du français langue seconde chez différentes personnes aussi c'est pas t(u) sais j(e)

veux dire là-dessus t(u) sais j'ai pas de problème mais euh moi je va- t(u) sais j(e) veux dire je pense pas que + j'ai à changer en tout cas + oui non

I TP33 : et globalement + fin les étudiants ont j'ai l'impression que les étudiants demandent plutôt le français + par rapport en France ou est-ce que les étudiants demandent plutôt le français québécois : ou d'autres variétés du français est-ce qu'il y a une différence par rapport à ça que vous remarquez ?

E3 TP34 : je pense que : bon il y a c'est sûr que bon <soupir> + je sais pas là j'en ai jamais vraiment parlé avec mes étudiants ☹ mais il est clair que : c'est c'est des rapports politiques entre le Canada français et le Canada anglais entre le Québec et le Canada euh : ça c'est clair ++ et + bon si on regarde historiquement euh : au Québec les gens étaient peu scolarisés sauf une certaine élite-là euh les gens étaient peu scolarisés ça faisait partie de l'idéologie + bon bon qui prévalait j(e) veux dire que l'église bon l'église avait un très grand pouvoir sur la société québécoise et était contre l'éducation XXX l'école primaire c'est assez : les gens faut pas qu'ils se mêlent aux anglophones donc ils restent euh : dans t(u) sais dans leur village donc beaucoup beaucoup avant l'urbanisation donc c'était vraiment : pour protéger la foi et la langue XXX aux anglais protestants donc il fallait rester à la campagne : t(u) sais rester vraiment je pourrais dire autour du clocher du village donc c'est vraiment c'était ça euh : bon arrivent la les les années de l'après-guerre et toute la grande urbanisation qu'on a connue partout à travers l'Europe et l'Amérique du Nord donc les gens qui arrivent en ville donc là et là tout à coup tout change donc l'éducation là devient quelque chose d'important donc euh alors ce que je voulais dire par rapport aux gens peu scolarisés c'est qu'à ce moment-là le français québécois était juste vu comme un français : donc euh c'est sûr que c'était pas un français scolaire c'était pas un français universitaire c'était un français très bon je te dis là du genre XXX donc on a toujours eu cette vision du français québécois qui était un français euh : un MAUVAIS français ++ et je pense qu'on a beaucoup gardé cette idée-là mais aussi on a toujours gardé c'est cette vision de l'anglophone par rapport au francophone au Canada + donc le francophone est un espèce de sous-classe donc je sais pas maintenant si on a encore cette vision-là parce que quand même ça a changé beaucoup mais encore j(e) veux dire si tu regardes + donc c'est sûr qu'il y a des il y a un un regard sur le français du Canada qui est un peu euh :

I TP35 : péjoratif ou négatif ?

E3 TP36 : oui euh : et c'est sûr que les gens vont dire bah non mais moi je vais pas aller au Québec je vais aller en France je vais prendre le français parce que je veux aller en Europe j(e) veux pas aller au Québec c'est ça donc + c'est ça puis quand j(e) leur dis ouais mais euh : qu'est-ce que vous diriez si j'apprenais le franç- l'anglais britannique là et ils me regardent : ++ ils savent pas trop mais bon ceci étant dit + mais euh : j(e) pense la situation a même changé depuis : parce que je suis arrivée à Queen's il y a vingt ans je pense que

même depuis vingt ans je pense que tu sais il y a pas un étudiant qui m'a au départ je me suis déjà fait dire que euh on comprenait pas l'accent québécois et on me demandait souvent d'où je venais ++ et maintenant un petit peu mais pas beaucoup + puis là j(e) leur dis oui j(e) viens du Québec puis AU DEPART je me souviens les étudiants étaient très surpris parce qu'ils avaient je pense une vision justement du français très : ou ils me disaient moi j(e) comprends XXX (il me répond par exemple ?) des étudiants qui avaient de la difficulté avec le français ils disaient bah moi j(e) comprends pas l'accent québécois

I TP37 : c'est parce qu'ils n'y ont pas été assez habitués pendant leur apprentissage ?

E3 TP38 : euh : OUI ça c'est sûr : c'est sûr euh écoute euh moi aussi j(e) te dirais là je suis déjà allée moi avec t(u) sais des étudiants : euh : + dans le temps où on avait les étudiants de linguistique étaient intégrés au département d'études françaises t(u) sais d'aller à la fin de la quatrième année prendre un pot avec les étudiants prendre une bière au grad club et puis de m'asseoir avec les autres et XXX autour de la bière là j(e) comprenais pas tout ce qu'ils disaient de façon générale ces étudiantes-là je les connaissais très bien j(e) les avais en classe et j(e) les comprenais mais là + dans une situation où là tout à coup c'est ton français j(e) sais pas ton français vernaculaire : ou j(e) sais pas XXX là où t'es dans un anglais familier pardon parce que t'étais avec des des des copines des copains bein le groupe là euh euh : t(u) sais je trouvais pas ça facile + t(u) sais c'est normal

I TP39 : oui c'est différent de la salle de classe

E3 TP40 : beh oui beh oui et puis en plus de ça t(u) sais j(e) veux dire euh dans le milieu universitaire donc le milieu que je côtois même au niveau anglophone euh c'est pas la même chose que XXX autour d'une bière t(u) sais et c'est la même chose euh : c'est la même chose en français +++ qu'on soit en France ou qu'on soit au Québec c'est pareil +++ c'est c(e) qui fait c'est c(e) qui fait la différence à mon avis en tout cas entre locuteur natif et quelqu'un de langue seconde c'est qu'un locuteur natif va maîtriser un très grand nombre de registres de sa langue + ce qui est pas le cas quand c'est notre quand on a une langue seconde + donc MOI comme je t'ai dit c'est sûr que j'avais bon en classe : je je suppose je je je dois avouer que je fais pas nécessairement attention j'ai un registre ++ relativement standard mais je pense que mes j'ai certains collègues qui ont un registre plus charretier que le mien

I TP41 : est-ce que ça vous arrive des fois de faire allusion à d'autres variétés que le québécois ou de parler par exemple au niveau lexique grammaire de dire que c'est différent dans certains endroits ?

E3 TP42 : oui ça m'est déjà arrivé il y a des choses dont je suis pas consciente par exemple y a des expressions québécoises dont je suis pas consciente nécessairement que c'est des expressions typiquement québécoises + euh : puis j'en ai appris j'en ai appris justement euh : j(e) sais pas si c'était avec toi ou avec une autre stagiaire j(e) pense je sais pas j'en ai

déjà discuté avec toi où à un moment donné j(e) montrais des expressions à des étudiantes entre autres laquelle je pense c'était cogner des clous

I TP43 : cogner des clous ?

E3 TP44 : bah c'est quand t(u) sais quand t'as la tête tu tu t(u) sais quand tu t'endors la tête <imite l'expression>

I TP45 : oh d'accord c'est très imagé cogner des clous

E3 TP46 : beh pour moi je savais pas que bah justement <rire> j(e) savais pas que c'était une expression moi typiquement québécoise c'est quand j'en ai discuté avec une stagiaire à un moment donné qui m'a dit cogner des clous +++ donc effectivement euh : ce qu'on avait je pense c'était tout un thème sur le sommeil je pense à ce moment-là dans le manuel qu'on avait en 219 et euh : j'ai jamais pensé que cogner des clous n'était pas une expression que t(u) sais pour moi je savais pas que c'était une expression typiquement québécoise alors je montrais ça à mes étudiants bien sûr ++ mais comme je te dis ouais y en a pour lesquelles euh : je suis plus : cons-cientes : que c'est des choses qu'on a qu'on va surtout utiliser au Québec mais y en a d'autres où je le suis pas ++ donc non non

I TP47 : plutôt des expressions courantes qui reviennent où là vous êtes plus consciente ou des mots de vocabulaire que eux aussi apprennent

E3 TP48 : bah c'est ça qu'y a toute bon il y a tout le vocabulaire bon parce que t'as des réalités nord-américaines que t'as pas en France ++ donc c'est sûr qu'il y a des choses qui sont euh : qu'on a aussi dont euh dont on parle pas en France

I TP49 : oui par exemple dans le : dans un des documents que j'avais utilisé qui était fait qui venait de radio Canada il y avait pelleter par exemple et ça on l'utilise pas du tout en France parce que

E3 TP50 : alors tu sais pour moi c'est même pas quelque chose que je viendrais à dire que c'est une expression québécoise euh : t(u) sais j(e) veux dire y a des choses comme ça parce que c'est tellement ancré dans notre réalité ++ puis comment tu dirais d'abord pelleter la neige ?

I TP51 : je sa- peut-être enlever la neige je sais pas mais y a pas de situation à part si on ha- on vit dans les mon- dans les Alpes ou dans les Pyrénées en France il y a très peu de situations où on va l'utiliser autant qu'ici donc j(e) pense c'est pour ça qu'il y a pas de mots

E3 TP52 : c'est ça faudrait voir qu'est-ce- ce qu'ils utilisent t(u) sais justement dans ces régions où il y a beaucoup de neige alors je sais pas parce que NOUS on va s'en servir pas seulement pour la neige tu vas pelleter tu sais j(e) veux dire tu vas : tu vas aller pelleter dans le jardin : euh peut-être moins parce que tu vas creuser dans le jardin +++ <soupir> je pense qu'on peut le dire on peut s'en servir pour d'autre chose mais peut-être plus pour la neige ouais c'est surtout la neige

I TP53 : oui surtout peut-être je sais pas exactement

E3 TP54 : ce qui fait que les expressions t(u) sais on va avoir l'expression pelleteux de nuages + quelqu'un dit pelleter des nuages là t(u) sais j(e) le dirais là là quelqu'un t(u) sais je le dirais qui ++ et t'es vraiment dans les nuages là : qui est là : qui a ses idées t(u) sais y a des surtout quelqu'un qui pourrait avoir des idées que tu considères farfelues ou peu réalisables alors t(u) sais tu pourrais dire : je sais pas moi de quelqu'un qui serait : même un ingénieur ou même quelqu'un t(u) sais qui qui voudrait proposer des nouvelles solutions (ad)mettons pour l'environnement t(u) sais lui c'est un pelleteux de nuages l'autre c'est les idées qui y a c'est pas réalisable c'est pas quelque chose qu'on peut on peut mettre en œuvre donc un pelleteux de nuage un rêveur ☑ si tu veux quelque soit quelque tu sois mais vraiment dans ce sens où les idées sont pas réalisables un pelleteux de nuages <rire> mais bon je m'en suis jamais servi en classe de celle-là XXX mais tu vois ça me viendrait même pas à l'idée ☑ que pelleter

I TP55 : bah faudrait vérifier ça se trouve c'est juste moi qui connaît pas ça en pas cette expression ou ce mot

E3 TP56 : faudrait que tu vois si tu as des amis qui habitent dans des régions où il y a de la neige <rire> p(u)is pourtant je suis allée beaucoup beaucoup en Europe là c'est pas parce que je peux : ++ mais j(e) pense qu'y a aussi des choses dans t(u) sais des expressions que j(e) veux utiliser moi : + t(u) sais que j'ai apprise en France ++ p(u)is que les gens même au Québec trouvent que vraiment c'est bien bizarre pourquoi tu dis t(u) sais donc j(e) pense que t(u) sais c'est ça j'ai un français qui est assez (neutre ?) ++ donc : y a des fois j(e) suis pas consciente non plus qu'y a des termes que j'ai euh : que j'ai acquis ailleurs + <soupir> c'est sûr que : j'essaie de faire bien attention euh de : en tout cas d'éviter les calques mais c'est pas évident

I TP57 : calques par rapport à l'anglais ?

E3 TP58 : bah c'est-à-dire que : +++ ce dont je m(e) suis rendu compte quand je suis arrivée au département et pourtant le département était : euh principalement + euh : formé de gens : d'origine européenne je te dirais + euh : certains d'origine française je dirais presque moitié moitié donc déjà t(u) sais t'avais peu à être exposé déjà et dans bien des cas j'ai l'impression qu(e) souvent euh on pouvait euh : ++ traduire carrément euh : des termes euh : t(u) sais comme on va avoir : qu'est-ce qu'i(l) y avait donc qu'est-ce qu'on avait + bon entre autres des euh des XXX des termes qu'on va utiliser dans le cadre universitaire ou administrative donc on va parler on parlait du du comité départemental j(ai) dit bah moi j'ai jamais entendu parler de comité départemental ça a toujours été une assemblée départementale + euh on disait pas non donc ***the head of the department*** j'ai jamais t(u) sais j(e) veux dire donc on parlait : du direc- du chef ++ mais bon alors toujours du directeur ou de la directrice du département + euh : donc p(u)is là je sais pas si c'est des choses parce que ayant été euh : formée dans des universités québécoises donc avec un

système similaire avec des termes en français je sais pas euh : ouais si euh : donc j'avais pas + donc il y a tous les termes que j'a i toujours employés euh : comme je disais mais pourquoi on emploie ces bah là c'est c'est pas ça qu'on emploie c'est pas des termes euh ☐ donc c'est ça parce que au Québec il y a aussi des termes qu'on a développés TOUT un vocabulaire au niveau administratif au niveau gouvernemental + euh : parce que les réalités sont pas les mêmes qu'en France + t(u) sais les réalités socio-politiques ne sont pas les mêmes donc euh il y a tout un travail qui a été fait au Québec donc c'est sûr que moi ayant été + XXX dans cette culture-là euh : donc voilà mais je sais pas je sais pas euh : donc combien de fois j(e) me disais mais pourquoi on emploie ces termes-là puis je me disais ouais c'est vrai c'est des : c'est des collègues qui arrivaient de France qui étaient peut-être pas : rompus à là + au : à l'administration ou en tout cas aux façons de faire ou en cause aux institutions qu'on avait ici ++ et qui ont complète- tout simplement pris le : terme anglais puis enfin soit ils l'ont traduit directement ou ils l'ont même pas traduit ils s'en servent ++ donc c'est sûr qu'à ce mom- là à ce moment-là ouais j(e) suis peut-être plus consciente de certaines mais il y en a d'autres comme j(e) te disais ++ puis ++ bon je pense qu'à (bord de ça ?) mes collègues en France j'ai jamais eu de problèmes à me faire comprendre de de mes collègues en France euh : sauf peut-être euh bah faut dire que bon euh : j(e) fais pas exprès non plus quand je suis en France j(e) parle moins vite euh j(e) fais attention donc c'est mais en terme au niveau lexical : ou en on m'a jamais fait : euh : de rem- ou rarement pas jamais RAREMENT fait des remarques euh : sur euh : l'emploi de certains termes que je pouvais avoir ++ même si le sens était pas tout à fait le même ou c'est pas dans les mêmes contextes euh + ou bien XXX j'ai jamais eu de + donc j(e) veux dire t(u) sais mon : oui j'utilise mon le mon français à moi mais c'est pas un français qui euh qui est si différent que ça

I TP59 : oui non d'accord et on en parlait un petit peu toute à l'heure mais par rapport au français aux variétés pardon du français ET les manuels est-ce que vous pensez que la place des variétés du français est : qu'est-ce que vous en pensez en général ? est-ce qu'elles sont assez représentées dans les manuels ?

E3 TP60 : bah j(e) trouve qu'on fait pas de place on fait pas de place on va utiliser à un moment donné comme j(e) te dis l'ancien manuel c'est pas le manuel qu'on a en 150 aujourd'hui mais l'ancien manuel j(e) te dis ok ils veulent présenter des variétés du français mais comme j(e) te dis j(e) trouvais ça + c'est quoi l'idée d'avoir : ces gens-là euh : t(u) sais qui viennent des t(u) sais des banlieues euh : + arabes de Paris avec un français très marqué t(u) sais là très euh : t(u) sais bah là en tout cas comme j(e) te dis j(e) voyais pas l'utilité de ça + euh : il y a très peu effectivement de français euh : québécois ou français canadien ou n'importe quoi d'autre mais français canadien encore moins encore moins tu sais je veux dire : on en parle pas donc voilà donc ça <soupir> et c(e) que ça veut aussi

dire : c'est que + bah on fait pas absolument pas référence à la culture : franco-canadienne ou québécoise ++ donc il y a ça aussi donc j(e) me dis + si on est là pour : ++ entre autres bah c'est pas juste t(u) sais j(e) veux dire la ++ de passer donc une culture XXX c'est ridicule j(e) veux dire ++ puis encore moins la culture québécoise t(u) sais j(e) veux dire bah en dehors j(e) sais pas moi t(u) sais qu'est-ce qu'on avait là ++ je sais pas je sais même plus ce qu'il y a dans réseau quoi j'ai jamais donné le cours à partir de janvier donc je sais pas ce qu'il y a

I TP61 : il y avait certains éléments de vocabulaire mais euh ++ les plus courants qui seraient utilisés fin les plus : ceux qu'on retrouve le plus dans les manuels par exemple on pourrait retrouver chum ou blonde mais vraiment les mots : j(e) pense que c'est plutôt les mots que les étudiants apprennent en général

E3 TP62 : ouais puis je sais pas non plus ce qu'ils ont : si ils sont exposés : bon c'est sûr qu'ils lisent le roman de : Simon Boulerice encore cette année j(e) pense qu'ils avaient

I TP63 : oui c'est ça

E3 TP64 : mais à part ça euh <soupir>

I TP65 : qu'est-ce que vous aimerez retrouver plus dans les manuels du coup sous quelles formes par exemple les variétés

E3 TP66 : bah j(e) pense que si on avait des manuels première des choses qui étaient créés ici j(e) veux dire c'est que là t'as toute l'approche ne serait-ce qu'en termes : de lecture en termes d'auteurs euh t(u) sais j(e) veux dire la littérature française ils en font des cours de littérature française (rien n'amasse ?) +++ donc euh ils sont exposés à la culture de TOUTE façon ++ francophone donc XXX ils ont des cours de littérature québécoise de littérature euh de la francophonie de la littérature française donc euh j(e) vois pas pourquoi est-ce que dans les manuels de : de français langue seconde t(u) sais ils sont pas exposés plus à un français qui serait qui serait par ici : parce que c'est ça aussi + t(u) sais j(e) me souviens aussi d'avoir eu des étudiants euh canadiens donc pas les étudiants américains là qui ne connaissaient absolument rien à t(u) sais l'histoire des maritimes donc tout le problème de la déportation des Acadiens au XVIIIème siècle qui n'en avaient à peu près jamais entendu parler y en avait un étudiant qu'en avait entendu parler il était d'origine terre-neuvienne donc et c'est et comme pour eux autres c'est comme ils étaient dans le déni c'est pas vrai non c'est pas vrai c'est jamais passé bah oui ça s'est déjà passé bah oui écoutez c'était ça là c'est comme l'esclavagisme y en a eu au Canada et t(u) sais c'est comme non (on est dit ?) c'est pas vrai

I TP67 : oui comme le Canada ne peut pas faire ça

E3 TP68 : non c'est ça j(e) dirais jusqu'à tout récemment maintenant peut-être que ils sont moins comme ça mais jusqu'à tout récemment le Canada anglais s'est jamais vu comme un pays colonialiste bon je te dis pas que le Canada français n(e) l'a pas été non plus <rire> mais donc euh ça a duré seulement 150 ans ce qui fait que euh : on est donc ouais c'est ça

j(e) dis pas que c'était mieux le Canada français <rire> quand le Canada de la France était ici mais euh : c'est ça donc le Canada anglais était dans le déni par rapport au francophone euh : bon maintenant avec toute l'histoire de la réconciliation bon cette vision euh : des autochtones euh de tranquillement découvrir que oui on a eu des esclaves noirs au Canada euh d'ouvrir là-dessus : bon tranquillement j(e) pense qu'ils sont un petit peu moins retractaires + mais et j(e) suis pas sûre ça j(e) suis pas sûre je sais pas à ce sujet-là donc c'est ça donc en tout cas il connaissent pas la culture connaissent absolument pas beaucoup de la culture francophone du Canada donc tu te dis mais

I TP69 : et les manuels devraient l'aborder plus que ce qu'ils font maintenant ?

E3 TP70 : bah oui ça prendrait ça prend des manuels faits ici ça c'est clair + et pas juste pour la langue là mais pour la culture aussi

I TP71 : oui oui c'est leur pays dans tous les cas

E3 TP72 : oui que ce soit des étudiants tu sais beaucoup de nos étudiants bon premièrement ils vont l'enseigner OU ceux qui sont pas qui vont qui se dirigent pas euh vers l'éducation maintenant vers l'école normale là ou la formation des MAÎTRES euh c'est des gens qui sont en sciences politiques

I TP73 : oui pour travailler dans le gouvernement ?

E3 TP74 : ou en commerce ++ on a à peu près nul- disons on n'aborde à peu près pas dans nos manuels tout justement l'approche sociopolitique du Canada donc les institutions jamais jamais jamais

I TP75 : et ça devrait être abordé dans les manuels pour correspondre aux étudiants ?

E3 TP76 : bah c'est-à-dire que si on parle de la réalité canadienne on va parler oui on va en parler +++ t(u) sais j(e) veux dire ça fait partie de la culture ça fait partie de la réalité de ++ ouais

I TP77 : d'accord et euh : donc le manuel suffit pas pour aborder donc le québécois le français canadien et les autres variétés du français qu'est-ce qu'il faudrait : qu'est-ce que est-ce que vous utilisez d'autres documents ?

E3 TP78 : bah c'est-à-dire que ce que je pense que bon de plus en plus p(u)is je pense qu'on le voit euh quand je cherchais justement des manuels de ma- t(u) sais de niveau B2 ou C1 tu sais pour le 320 bon alors je suis allée parce que le bon puis je cherchais du côté français j'ai toujours cherché du côté français parce que du côté américain ça me satisfait pas du tout du tout du tout parce que de manière générale les cours : ne sont pas euh : les les manuels euh ++ il y a très peu sur l'oral il y en a pas où t'as le volet oral donc ce qui fait que j'ai souvent bon c'est la raison pour laquelle j'avais saison 4 t(u) sais pour : con- pour le 219 donc c'est un manuel dont on aurait pu se servir aussi donc dans le 320 j(e) sais pas ce que vous avez fait avec Donald cette année euh : la raison pour laquelle j(e) me tournais vers ces manuels là c'est parce que il y avait : aussi un volet oral qui était développé + mais ce dont j(e) me suis rendu compte c'est que effectivement rendu à ce niveau-là il y avait des

manuels qui était plus spécialisé comme le français des affaires : le français donc bon et là qui correspond pas + mais absolument pas + à euh à la réalité qu'on avait ici j(e) veux dire le système bancaire nord-américain est pas le système bancaire français le + les institutions politiques non plus : le domaine de la santé non plus : euh : donc voilà il y a bien des choses qui sont euh différentes mais là ce dont je me rendais compte c'est ça c'est que ça devenait donc des choses spécialisées et non plus du français général c'est qu(e) là je sais pas je dois t'avouer que je suis un petit peu perplexe parce que j(e) pense qu'effectivement nos étudiants euh ont encore besoin de cours de français plus général si tu veux mais peut-être qu'éventuellement il faudrait ce qu'on est en train de faire avec le certificat en ligne il faudrait avoir ça je pense euh : plus avancé mais bon je sais pas je sais pas du tout mais euh : c'est sûr comme j(e) te dis parce que + dans un manuel euh qui serait fait ici (il veut pas tu vois ?) refléter pas seulement la langue mais ça va refléter aussi parce que on va choisir des TEXTES parce qu'on va choisir des THEMES parce qu'on va choisir des choses qui correspondent à ce qu'on ce qui est en Amérique du Nord ou à ce qui est au Canada ++ bah bon et en même temps on est un peu mal pris parce que XXX au Québec parce que finalement les manuels sont faits au Québec je pense : PAS qu'il y en ait qui était fait en euh : en Ontario parce que même je pense en Ontario le matériel scolaire euh : vient du Québec

I TP79 : pour les cours de langue seconde ?

E3 TP80 : je sais pas pour ce qui est de la langue seconde là mais langue maternelle là euh : c'est beaucoup du matériel qui vient du Québec

I TP81 : et ce serait inadéquat à utiliser ici pour langue seconde ? les manuels

E3 TP82 : je sais pas pour la langue seconde j(e) dois t'avouer que le les matériels dont on se sert euh : à l'école euh : en français langue seconde ou secondaire c'est sûr que en immersion : ça va être du matériel j(e) pense qui peut venir du Québec parce que souvent c'est du matériel de langue maternelle euh dont on se sert en immersion ++ euh puis en langue seconde je sais pas je pense que c'est qu'il y a du matériel qui a été élaboré en Ontario je pense j'en ai vu là puis + mais c'est sûr j(e) trouve qu'on devrait avoir du matériel euh et toutes les souvent c'est du matériel comme je te disais : euh : qui est élaboré par des gens justement qui ont été formés en langue seconde de façon traditionnelle donc qui repré- qui vont REFAIRE le même type d'approche ++ donc euh : avec une approche plus traditionnelle par rapport en tout cas à la grammaire ou un enseignement

I TP83 : ça correspondrait pas à ce que vous faites en classe à Queen's par exemple ?

E3 TP84 : à propos de ce que MOI je fais < rire> mes collègues peuvent pas répondre

I TP85 : d'accord et à votre avis pourquoi est-ce que il y a pas assez de matériel fait au Canada pour le français langue seconde ? parce que globalement ce que on dit en général dans les entretiens que j'ai eu et celui-ci aussi c'est que ce sont surtout des manuels

américains ou des Etats-Unis qui sont utilisés mais pourquoi est-ce que vous avez une idée de pourquoi il y en a pas du Québec du Canada pour langue seconde ?

E3 TP86 : il y en a au Québec il y en a il y en a plein + mais on peut pas s'en servir parce que l'approche est différente et que c'est pas la même ++ comme j(e) te disais c'est pas la même l'approche c'est pas la même philosophie c'est pas l'approche clés en main j(e) veux dire : tu sais tout ce qu'il y a là sur le web t(u) sais si tu regardes le 150 TOUT ce qu'il y a là dans MyFrenchLab ça ça n'existe pas + ou à peu près + parce que comme j(e) te dis que moi j'ai vu de mes collègues qui enseignaient de langue seconde quand j'étais à l'université qui étaient donc à l'école de langues + euh beaucoup le matériel le matériel était créé par les enseignants donc euh et au niveau de on en a du matériel de base il y en a de plus en plus qui est créé là chez CEC donc euh moi c'est ce dont c(e) que je me sers le 250 c'est du matériel créé par CEC + mais euh première des choses beaucoup des enseignants ne se sentent pas à l'aise avec la à l'époque mais même encore certains enseignants ne se sentent pas à l'aise avec la culture québécoise ☒ ils connaissent pas donc il y a même des termes hein mais j(e) connais pas ça bon des réalités qu'ils connaissent pas des auteurs qu'ils connaissent pas nécessairement un DEUX il faut qu'ils créent du matériel j(e) veux dire proba- il y a tout un matériel il COMMENCE à avoir un matériel en ligne CEC en crée parce que j(e) pense qu'ils se rendent bien compte qu'ils ont pas le choix mais c'est ça a rien à voir ça veut dire que tous les exercices que les étudiants font en ligne il y a pas ça BON maintenant tout c'est tout le matériel audiovisuel en même temps tu vois euh pour le 150 Michael nous alimentait dans OnQ de matériel audiovisuel qui provenait du Québec + donc il y a un je suis CERTAINE qu'on pourrait en trouver qui provenaient aussi qu'on pourrait trouver aussi du Nord t(u) sais qui est produit en Ontario ou ailleurs j(e) veux dire Radio Canada Ontario ont quand même des clips vidéo tu sais j(e) veux dire il y en a pas juste ++ pas juste fait au Québec parce que le veut pas le le gros de la bon maintenant c'est sûr que des clips qui étaient faits par les aussi par le gouvernement je sais pas s'il y a des clips qui sont vraiment ontariens surtout de nos jours ☒ <rire> euh XXX au niveau fédéral ça existe on peut en trouver ça ça se trouve je veux dire il y en a peut-être MOINS mais ça se trouve + DONC c'est sûr qu'il faut aller chercher le matériel il faut je sais pas c'est MON impre- peut-être parce que comme je te dis ça a rien à voir : c'est pas un matériel clés en main et ensuite de ça l'approche j(e) pense l'enseignement de la grammaire euh : pour eux autres c'est quelque chose surtout quand on a été formé + si on n'est pas des locuteurs natifs du français là ++ c'est des gens qui ont été formé dans une approche grammaticale très traditionnelle ++ donc + ils se sentent mal à l'aise +++ donc euh : c'est ça ++ c'est moi qui ai toujours dit non non faut se servir de l'approche grammaticale nouvelle ça ça vient de l'orthographe nouvelle : de l'orthographe qui est plus nouvelle ça a déjà été parce que c'est de 89 là ça fait vingt ans là même plus que ça trente ans que ça a été adopté par l'académie + les collègues sont encore

très réticents à ça parce que ils ont pas encore été exposés à ça parce que parce que parce que parce que parce que on commence à peine à s'en servir au Québec aussi de cette dans les écoles + donc euh : bon mais ça c'est ça j(e) veux dire moi probablement dû à ma formation à cause de la formation que j'ai à : en linguistique en tant que linguiste et non pas en tant que littéraire j'ai pas donc j'ai un autre rapport à la langue qui est différent

7.4. Entretien 4

I TP1 : la première question que j'avais c'était bah par rapport au manuel est-ce que vous l'utilisez en général ? (en)fin il y a des questions où je connais les réponses parce qu'on travaille ensemble mais faut juste les dire pour le ma transcription après mais donc est-ce que en général vous utilisez le manuel en classe ?

E4 TP2 : je dirais oui

I TP3 : plutôt quel(s) manuel(s) ?

E4 TP4 : euh donc : donc donc par rapport à ces deux cours en fait ?

I TP5 : oui oui c'est ça

E4 TP6 : donc euh le le manuel qu'on a + Saison 4 en fait : mais pas tellement le cahier je l'ai pas eu : bah je sais pas parce que bon en fait il y avait déjà pas mal d'activités dans le livre et parfois je ++ j'ajoute des choses d'ailleurs en fait donc oui donc euh je m'en sers régulièrement en fait je dirais dans les deux cours + euh dans l'autre cours euh : c'est euh : comment + le titre en fait euh : +

I TP7 : dans le 450 ?

E4 TP8 : oui c'est ça c'est : traduction + le pont de départ + c'est ça oui : le titre + la traduction le pont + de départ

I TP9 : et : est-ce que c'est vous qui les aviez choisi ?

E4 TP10 : euh non + pas dans les deux cas en fait donc pour le deuxième je dirais oui mais bon : Michael avait déjà donné ce cours + avant moi donc bon j(e) dis simplement je trouve que le manuel ça fonctionne bien en fait oui

I TP11 : donc vous avez repris le même que Michael avait ?

E4 TP12 : c'est ça oui

I TP13 : et pour le : pour saison 4 ?

E4 TP14 : saison 4 je crois que c'était Monique moi j'aurais choisi un autre manuel <rire> mais bon + ça marché également bien en fait oui

I TP15 : vous auriez choisi un autre manuel ?

E4 TP16 : oui c'est ça quand on a + je trouve que bon surtout par rapport : aux questions de grammaire en fait il y avait pas grand-chose dans ce livre alors que l'autre donne pas mal de de d'activités culturelles mais également par rapport à la grammaire et il y avait + beaucoup de choses euh + dont on pourrait se servir

I TP17 : l'autre c'est c'est le manuel qui était utilisé avant c'est ça ?

E4 TP18 : avant oui c'est ça oui

I TP19 : entre nous ?

E4 TP20 : non en fait donc ça fait peut-être :: trois ans ou quelque chose comme ça oui

I TP21 : et donc vous u- vous les utilisez régulièrement les manuels en classe

E4 TP22 : oui

I TP23 : de quelle façon ? donc vous apportez d'autres choses vous avez dit aussi ?

E4 TP24 : oui bon donc surtout par rapport à la grammaire en fait : puisqu'il y avait pas assez bon les étudiants peuvent avoir une idée générale par rapport au à euh aux points de grammaire en fait mais j'apportais : du matériel supplémentaire euh des activités supplémentaires

I TP25 : par exemple qu'est-ce que vous apportiez ?

E4 TP26 : par exemple en fait euh : tout simplement des exercices ou bien des + des explications en fait qui renforcent ce qu'ils auront li en fait dans le manuel en fait ++ principalement des vieux en fait livres de grammaire que j'ai dans mon bureau ou bien à partir d'internet en fait

I TP27 : d'accord et est-ce que vous trouvez qu'en général les manuels suffisent en classe ou- parce que pour celui-ci vous apportez autre chose est-ce qu'il y a d'autres manuels qui pensent que VOUS pensez qui sont plus euh qui sont suffisants pour les cours en général ?

E4 TP28 : euh + moi en fait bon même par rapport à l'autre j'apportais mais peut-être pas autant oui parce qu'il y avait pas mal euh c'est beaucoup plus détaillé en fait je dirais euh : également les étudiants + peuvent : peuvent s'en servir sans de du de surveillance de la part du prof donc moi je trouvais que ça que ça marchait bien en fait

I TP29 : et est-ce que vous pensez que les manuels sont essentiels au cours ou est-ce qu'on pourrait donner un cours de + par exemple de culture et communication sans utiliser le manuel ?

E4 TP30 : euh ::: peut-être non et la raison c'est que ++ je trouve que les étudiants euh aiment d'habitude avoir + au moins même s'ils ne lisent pas <rire> avant de venir en classe mais avoir accès au matériel à lire avant d'aller en classe et je trouve également que bon ça facilite la discussion surtout sur les questions de : euh culturelles une lecture comme ça en classe on pourrait peut-être jeter un coup d'œil euh au manuel mais on peut élargir en fait la discussion autour du sujet oui donc moi je trouve que les manuels sont essentiels en fait

I TP31 : mh c'est bien pour support et après pour élargir

E4 TP32 : oui absolument

I TP33 : et pour l'enseignant ? qu'est-ce que pour les étudiants c'est bien pour avoir une base et est-ce que + par rapport à la préparation est-ce que ça a des avantages

E4 TP34 : euh : pour moi je dirais non euh +++ ou bien pas à 100% parce que bon bien entendu ça propose déjà les sujets en fait : mais bon je pourrais faire mes propres recherches peut-être ça diminue le travail un peu pour le le l'enseignant mais

I TP35 : pas autant que ce qu'on pourrait penser

E4 TP36 : oui je dirais parce que bon je pense euh : par rapport au cours + 320 par exemple + de niveau différent mais même démarche je dirais le manuel dont on se servait en fait euh proposait les choses pour la plupart c'est le prof qui choisit en fait le sujet surtout sur le plan culturel en fait et : ça laisse un peu de liberté mais + ça nous le le manuel dont on se on s'est servi en fait ne me + bon je pourrais aller en dehors de cela si je trouve bon ça fait pas en fait de bonnes discussions en classe je pourrais trouver un sujet qui ne se trouve pas dans le manuel parce que l'essentiel c'était de les faire parler euh : s'exprimer mais bien entendu bon ça aide je crois que ça diminue le le la préparation euh de la part du de l'enseignant

I TP37 : d'accord et : est-ce que donc par rapport au manuel il y avait la grammaire qui était : pas assez suffisante est-ce qu'il y avait des : éléments du manuel qui vous plaisaient ou qui vous servent le plus DONT vous vous servez le plus

E4 TP38 : euh +++ oui en fait donc euh :::

I TP39 : est-ce qu'il y a des rubriques comme j(e) sais pas le vocabulaire les documents

E4 TP40 : oui euh le vocabulaire euh oui c'est ça + vocabulaire et tout ça ++ oui je dirais que bon en fait euh +++ j'essaie de voir s'il y avait quelque chose que j'aimais <rire>

I TP41 : oui peut-être pas si c'est difficile à trouver <rire>

E4 TP42 : peut-être pas nécessairement oui oui si si j'ai s ça me prend autant de temps oui c'est ça peut-être pas pas vraiment je dirais <rire>

I TP43 : c'était bien juste pour commencer les conversations alors ?

E4 TP44 : oui + et comme je dis je me limite pas bon parce que il propose des activités disons que bon ça peut mais j'ai j'ai modifié pas mal en fait tout en restant dans le cadre du sujet proposé oui

I TP45 : est-ce que il y a ++ qu'est-ce qui faudrait changer au manuel pour que vous puissiez vous en servir plus ? qu'est-ce qui manque surtout ?

E4 TP46 : euh ++ moi en fait donc je reviens encore sur la question de : de la grammaire à ce niveau-là oui certainement j(e) crois que bon ça pourrait être beaucoup plus riche que ce que qu'on trouve dans le livre euh le côté culturel peut-être bon en fait c'est : le côté le plus fort du manuel oui je dirais en fait malgré tout + parce que ça proposait une diversité en fait de sujets et il y a les sujets aussi même si c'est (culturel ?) mais il y a quand même pas mal de sujets contemporains en fait qui : qui intéressaient pas mal les étudiants des questions de parités de choses comme ça euh : donc oui donc à ce niveau-là je dirais que oui donc peut-être pas ++ grand cho- et donc comme je dis c'est c'est un point de départ en fait +

l'enseignant pourrait tout simplement enrichir en fait les choses en apportant d'autres matériels mais c'était surtout du côté grammaire qui manquait moi

I TP47 : surtout la grammaire d'accord et par rapport aux variétés du français juste pour euh + en fait ce que j'appelle variétés du français c'est surtout les modifications de la langue par exemple par rapport au temps : entre l'ancien français puis le français aujourd'hui par rapport à la géographie aussi Québec Canada et autres pays euh il y a aussi par rapport aux groupes socio-économiques donc quartiers professions et les : par rapport aux situations de communication les niveaux de langue et registres et + la première question c'est qu'est-ce est-ce qu'il y a une variété que vous utilisez ou que vous pensez utiliser plus qu'une autre ?

E4 TP48 : en tant qu'enseignant ?

I TP49 : oui

E4 TP50 : bon c'est assez intéressant parce que je me rappelle : <soupir> peut-être ça fait je ne sais pas quelle année une étudiante elle m'avait posé la question euh quel accent vous allez nous enseigner <rire> j'ai dit je ne vais pas vous enseigner un accent j'ai mon accent à moi <rire> donc c'est assez intéressant euh : mais bon en fait euh je dirais que en général vu que le français n'est pas ma langue maternelle je dirais en fait que ++ euh je crois que bon en général je me je suis capable de m'exprimer au niveau je ne sais pas neutre ou vers soutenu bon familier bon parfois même cela me pose problème que ça soit dans un cadre du français canadien ou bien de France puisque j'ai pas vécu pendant mon enfance dans ces dans ces contextes-là culturels donc oui à ce niveau-là

I TP51 : donc plutôt standard ?

E4 TP52 : oui c'est ce que je dirais mais je suis conscient du fait que + euh + je sais que + dans les cours en fait on pourrait avoir des euh les étudiants euh dont les parents sont francophones : mais peut-être qui ont été formés les parents dans un cadre anglophone mais qui veulent garder leur identité euh linguistique si vous voulez donc ils ont formé ++ au niveau de grammaire et vocabulaire c'est différent en fait donc les étudiants disent parfois qu'ils s'inscrivent dans ces cours pour + améliorer en fait le niveau de français donc euh on trouve dans ce cadre que l'influence : de l'anglais en fait est pas mal présent dans les cours et ++ et en fait les les ++ bon j'essaie de trouver un exemple un exemple concret en fait

I TP53 : un exemple où l'anglais influencerait les étudiants ?

E4 TP54 : non en fait un mot français qu'on empl- bon donc je dirais plutôt peut-être que ++ même pas forcément + les calques disons pas mal de calques euh et donc des cadres comme ça je trouve que bon en fait c'est assez présent pas parce que en fait euh : chez les les en fait les euh : un étudiant par exemple dont les parents sont francophones mais qui n'est pas qui n'a pas vécu dans un cadre francophone mais les parents cherchent à employer + donc euh ils ils arrivent à communiquer en français mais + en s'appuyant sur l'anglais en fait euh donc ça c'est évident mais aussi il y a des étudiants dont les parents sont francophones mais bon en fait qui parlent français en fait mais on arrive à voir que le niveau c'est : c'est pas

mal familial oui c'est ça mais bon ce sont des parents qui peut-être n'ont pas été ++ je sais pas bon je suppose <rire> peut-être qui ont une formation euh : ++ niveau secondaire
I TP55 : ah oui au français ?

E4 TP56 : oui au français c'est ça donc : ou bien peut-être même pas mais peut-être ce sont des par- bon bien sûr au Canada tout le monde arrive à <rire> à avoir une formation à ce niveau-là mais peut-être qui euh les gens qui viennent du peut-être du comité francophone au Canada et euh : où la langue est pas mal euh : qui a un niveau familial bon ils emploient cela en disant que bon je parle français et euh : alors que bon oui bien sûr on arrive à les comprendre mais + ni bon ce ne serait pas comme ça qu'on va écrire bon si on passe à l'écrit
I TP57 : c'est plutôt oral ?

E4 TP58 : oui c'est ça donc + mais bon parfois ils arri- parce que bon oui je parle français oui on se comprend mais peut-être à l'écrit c'est différent

I TP59 : d'accord et euh ok et oui euh plutôt est-ce que vous utilisez d'autres registres ou même d'autres variétés par exemple par rapport au français québécois canadien comment est-ce que quel est votre rapport par rapport à ça ?

E4 TP60 : euh bon en fait je dirais que euh : même si j'ai fait mes études en Sierra Leone et au Sénégal je crois que l'influence était beaucoup plus ++ de la France qu'au Québec en fait il y a une histoire intéressante c'est que : avant de quitter la Sierra Leone je faisais en fait euh : du travail comme interprète traducteur pour euh : une ONG en fait en Sierra Leone qui regroupait pas mal de : bon des francophones de la Suisse de la France et du Canada mais parfois il arrivait que je : que je donnais cours + les cours de créole à ces gens pour pouvoir fonctionner euh dans le pays mais + la première que j'ai eu l'occasion de donner cours à à + un canadien en fait mais c'était quelqu'un qui : moi je ne le comprenais pas du tout j'avais pas mal de difficultés et euh et bon : j'en discutais avec d'autres francophones qui étaient là qui m(e) disaient non non nous on est francophones mais on ne le comprend pas non plus <rire> donc euh je n(e) sais pas les gens parlent ici de joual

I TP61 : joual ?

E4 TP62 : je n(e) sais pas si joual c'est une un registre de français ici au Canada c'est + je n(e) sais pas même pour les francophones c'est difficile en fait donc apparemment c'est ce qu'il parlait en fait donc voilà mais je crois que bon et on je vis ici au Canada euh : ça fait je suis ici depuis 2001 en fait que peut-être il y a déjà des influences mais c'est pas évident en fait euh ++ bah c'est ce que je pense donc euh oui donc les variantes au niveau vocabulaire oui bien sûr je souligne quelques différences euh par exemple : la tendance : à : au français canadien de en ce qui concerne en fait le genre euh donc masculin féminin en fait euh il semble aller beaucoup plus loin que à mon avis euh : les français XXX donc la question même de professeur donc féminiser en fait donc la féminisation semble

I TP63 : plus poussée ici que dans d'autres régions ?

E4 TP64 : oui c'est ça donc les tendances comme ça je souligne et puisqu'on est au Canada en fait : c'est pas question en fait de dire c'est correct c'est pas correct bon mais bon voilà les différences les variantes par rapport à ici et là et euh : oui donc j'arrive à ce niveau-là niveau euh : vocabulaire en fait euh souligner ces différences mais pas que je les emploie comme telles en fait

I TP65 : c'est juste quand il y a un terme qui est sujet à cette différence-là vous le souligner ?

E4 TP66 : oui c'est ça donc souvent bien même quand les gens écrit bah en fait je : par exemple je fais les commentaires en disant que bon on voit cette tendance ici au Canada mais c'est pas que c'est faux mais j'aimerais bien que vous NOTER en fait vous notiez en fait que bon vous pouvez voir professeur ++ en référence à une femme sans e à la fin bah c'est possible également oui c'est ça

I TP67 : pour qu'ils soient au courant de ces différences-là ?

E4 TP68 : de ces différences oui c'est ça

I TP69 : d'accord est-ce que c'est important de les montrer ?

E4 TP70 : je trouve que oui en fait euh parce que bon euh + c'est bon peut-être euh je suppose que bon cette personne écrit cela parce que bon oui c'est correct bien entendu mais si un jour : cette personne voit cela qu'il ne : considère cela comme une erreur ou quelque chose comme ça tout simplement bon je crois que bon ça ça enrichit la connaissance par rapport à la langue en général euh : donc euh mais aussi bien entendu puisque je ne me limite pas au soi-disant français canadien j' imagine qu'on les prépare quand même non seulement pour fonctionner dans un cadre francophone canadien mais beaucoup plus large que ça donc ces différences s'il y a euh c'est important de les souligner + à mon avis

I TP71 : et vous les soulignez surtout entre le français au Canada et en France ou aussi Belgique Suisse ou certains pays d'Afrique ?

E4 TP72 : oui euh je dirais euh : principalement Canada France dans le cadre en fait du : 450 en fait j'avais souligné : en fait donc ++ les gens comptent je ne sais pas euh : les la nonante qu'on dit je ne sais pas ça c'est dans le cadre de la traduction donc euh on traduit pour QUI ? oui voilà donc est-ce qu'on traduit pour les euh : les ci- un public belge français ou donc il faudrait tenir compte de cela oui dans ce cadre-là je souligne euh mais + niveau euh 219 c'était tout simplement des + surtout à l'écrit en fait je dirais oui surtout à l'écrit tout en acceptant que bon en fait en ce qui concerne les REGLES de la grammaire peut-être vocabulaire à part c'est un peu uniforme hein je dirais

I TP73 : oui et euh donc en fait pour la traduction vous les montrerez surtout par rapport au public de qui auquel à qui la traduction est destinée et pour le 219 plutôt des raisons de connaissance de la langue en général ?

E4 TP74 : oui c'est ce que je dirais oui

I TP75 : d'accord et est-ce que par rapport au manuel est-ce que vous pensez que les différentes variétés sont assez présentes ? les différents registres et aussi par rapport au lieu
130

etcetera est-ce que c'est assez présent ? dans saison 4 ou dans d'autres manuels que vous utilisez

E4 TP76 : oui c'est ça euh dans d'autres oui parce que bon en fait je trouve c'est un bon livre on donne pas mal d'exemples en fait à ce propos-là

I TP77 : dans saison 4 ?

E4 TP78 : oui euh non dans le point de départ pour la traduction + saison 4 +++ peut-être pas pas autant je dirais donc bien entendu comme j'ai dit je parle d'une richesse par rapport au matériel culturel parce que bon on parle de la francophonie mais cette diversité ne se voit pas à travers l'utilisation de la langue euh bon je sais pas si c'est une mauvaise chose à ce niveau-là peut-être je ne sais pas si c'est quelque chose qui ///³ à ce niveau-là mais non pas au niveau de la langue en fait

I TP79 : d'accord c'est plutôt varié au niveau des traditions

E4 TP80 : des traditions oui c'est ça

I TP81 : et dans le manuel de traduction par quoi est-ce que c'est des exemples de formulations ?

E4 TP82 : oui ce sont des exemples plutôt en fait je dirais que : bon c'est un l'auteur est canadien en fait euh mais les exemples donnés sont pas mal variés et c'est en anglais et en français tout simplement + et peut-être c'est quelque chose de nécessaire évidemment si on parle de la traduction dans un cadre général et le public ciblé donc faudrait avancer des exemples qui illustrent cela donc dans ce cas-là oui

I TP83 : et vous venez de dire que l'auteur est canadien est-ce qu'il y a des différences que vous remarquez quand le manuel est canadien ou de France ou des Etats-Unis ? je sais pas si vous avez pu voir des différences

E4 TP84 : euh +++ donc des manuels en général ?

I TP85 : oui si vous avez bah parce que saison 4 il a été édité en France par exemple mais il y a des manuels qui sont édités au Canada et d'autres aux Etats-Unis est-ce que vous avez remarqué des différences par rapport aux variétés ? c'est peut-être un peu précis comme question <rire>

E4 TP86 : non non non je dirais que oui mais bon même dans un cadre de l'anglais mais en fait c'est une tendance que quand je tape en anglais ++ l'ordi me corrige toujours parce que par exemple un mot comme je ne sais pas euh : ***favour*** je vais mettre u alors que bon ici donc ça va me corr- XXX alors si un manuel de l'Angleterre bon il y aura ces différences mais euh même au niveau vocabulaire en fait donc dans ce cours de traduction on a parlé

³ Interrompu par des techniciens qui avaient de faire une vérification dans le bureau dans lequel nous étions

également + la notion de ***elevator*** versus ***lift*** chez les + les Anglais en fait ou euh : je ne sais pas ***trunk*** versus ***the boot of the car*** donc ces différences mais en français : euh par rapport au manuel français +++ pour moi c'est assez évident dans la littérature euh en fait euh bon donc je crois que bon ça fait deux ans que j'ai donné un cours bon en fait l'année dernière en fait c'est pas si loin <rire> un un cours de littérature donc les des auteurs africains et les gens disaient que bon le vocabulaire était difficile + euh mais dans certains cas en fait bon si je pense à un auteur comme je sais pas Ahmadou Kourouma qui dit que bon qui + euh qui semble ++ employer un français influencé par sa langue maternelle donc par exemple ++ veiller faire une nuit blanche il il emploie un verbe bon nuiter parce que bon donc dans ce cas ils étaient mais bon il a fallu donner une séance + pour expliquer tout cela que en fait oui peut-être vous allez chercher dans le dictionnaire nuiter mais vous n'allez pas le trouver mais voilà donc <rire> euh : mais dans les manuels en général même s'il y en a c'est pas aussi +++

I TP87 : flagrant peut-être ?

E4 TP88 : oui c'est pas aussi flagrant au point de + de : d'induire en fait la confusion

I TP89 : d'accord et + est-ce que si : pour par exemple quand vous évoquez les différences de vocabulaire d'un par exemple du Canada par rapport à la France est-ce que le manuel vous aide pour ça ? ou est-ce que c'est plutôt vous

E4 TP90 : euh <soupir> dans le : texte : pour la traduction oui mais aussi ça rentre dans la dynamique du cours en fait donc c'est essentiel mais dans les manuels + peut-être pas pas autant parce que bon en fait souvent + le but du l'auteur n'est pas d'établir ces différences puis aussi si c'est un canadien en fait il va tout simplement employer cela et euh et je ne sais pas peut-être sur un + sur le + plan de la politique + identitaire peut-être un auteur canadien peut-être ne va pas donner d'explication et va dire que bon c'est comme ça mais bon c'est pas flagrant comme tu comme tu disais

I TP91 : et euh est-ce que vous pensez que les manuels devraient avoir plus de variétés de français

E4 TP92 : moi je trouve que oui mais bon si on pouvait faire cela dès le début ou bien au niveau avancé + de français + je ne sais pas mais oui parce que bon bien entendu le français ++ est la deuxième langue ici au Canada mais bon le français est une langue : parlée pas mal + dans le reste du monde donc peut-être : mettre en relief ces particularités ne ferait qu'enrichir en fait

I TP93 : l'apprentissage du français ?

E4 TP94 : oui c'est ce que je dirais en fait

I TP95 : d'accord et par rapport au langage familier est-ce que + ils les étudiants devraient le connaître un petit peu plus ? est-ce que ça devrait être plus présent dans les manuels aussi ?

E4 TP96 : oui je dirais parce que surtout au niveau parler en fait donc euh bien entendu on parle le français standard donc on va le comprendre mais souvent bon on va devenir aussi donc oui bon je crois que bon c'est essentiel en fait euh + parce que bon bien entendu si on parle à un niveau soutenu les gens vont vous comprendre mais aussi est-ce que +++ je ne sais pas il y aura un sentiment d'exclusion en fait qui s'installe dans les cadres comme ça donc oui oui et faudrait en fait euh : créer la possibilité que les étudiants en fait euh aient accès à ce niveau de langue également oui c'est ça qu'ils le maîtrisent ou pas non mais au moins

I TP97 : qu'ils le connaissent et qu'ils en soient conscients

E4 TP98 : oui c'est ça

8. Grille d'analyse des manuels

Fiche signalétique

Titre	
Numéro d'édition	
Auteur(s)	
Maison d'édition	
Editeur	
Pays d'édition	
Date de parution	
Public (niveau, type, âge...)	
Type	

Informations générales

Nombre de pages	
Structure du manuel	
Rubriques par divisions du manuel	
Eléments annexe du manuel	
Matériels supplémentaires au manuel	
Approche pédagogique revendiquée	
Particularités	

Les variétés du français

Nombre total d'occurrences		
----------------------------	--	--

	Nombre d'occurrences	Exemples	Emplacement dans le manuel (page, unité, rubrique)	Variation identifiée comme une variation ?	Variété évoquée	Aspect évoqué	Manière dont la variation est évoquée
Variation diachronique							
Variation diatopique							
Variation diastratique							
Variation diaphasique							

9. Grilles d'analyse complétées

9.1. Manuel 1 – Pause Café

Fiche signalétique

Titre	Pause-café. Méthode de français. Niveau intermédiaire.
Numéro d'édition	1 ^{ère}
Auteur(s)	Avitzur Anat Blakeley-Dejy Sylvie Michaël Elsa (Université de York, collège universitaire Glendon)
Maison d'édition	Thomson Groupe Modulo
Editeur	Garneau Sylvain
Pays d'édition	Canada (Mont-Royal, Québec)
Date de parution	2007
Public (niveau, type, âge...)	Niveau intermédiaire Adultes et jeunes adultes Français langue seconde ou langue étrangère 2 ^{ème} de couverture : « manuels pour allophones »
Type	Livre de l'élève

Informations générales

Nombre de pages	171 + 10 pages d'introduction
Structure du manuel	8 modules
Rubriques par divisions du manuel	<ul style="list-style-type: none">- objectifs communicatifs et sommaire- documents déclencheur sur le thème du module- apprenez de nouveaux mots : travail sur le vocabulaire- observez et employez les structures : grammaire- découvrez : ouverture culturelle sur le monde francophone- écoutez : compréhension orale- prononcez : phonétique et prrononciation- échangez : production orale- rédigez : écriture (outils et production)- rappel grammatical
Eléments annexe du manuel	<ul style="list-style-type: none">- tableaux de conjugaison- lexique- CD audio

Matériels supplémentaires au manuel	<ul style="list-style-type: none"> - cahier d'exercices avec CD audio et corrigés - guide du professeur sur Internet et corrigés du manuel - exercices sur Internet
Approche pédagogique revendiquée	avant-propos : « approche communicative »
Particularités	

Les variétés du français

Nombre total d'occurrences	8						
	Nombre d'occurrences	Exemples	Emplacement dans le manuel (page, unité, rubrique)	Variation identifiée comme une variation ?	Variété évoquée	Aspect évoqué	Manière dont la variation est évoquée
Variation diachronique	0						

Variation diatopique	7	mon chum / ma blonde (Canada)	p.4	Oui	variété canadienne	lexical	mots dans une liste de vocabulaire
		draguer (France)			variété français		
		Au Québec, on emploie le terme cellulaire pour désigner le téléphone portable, le terme portable étant réservé pour parler de l'ordinateur portable	p.60 module 4 documents déclencheurs	Oui	variété québécoise	lexical	note au bas d'une image comprenant un téléphone portable/cellulaire
		Au Canada, magasiner signifie « faire ses courses »	p.71 module 4 découvrez	Oui	variété canadienne	lexical	
		la crème chantilly (France)	p. 82 module 5	Oui	variété française	lexical	mots dans une liste de vocabulaire
		la crème fouettée (Canada)	apprenez de nouveaux mots		variété canadienne		

		un écrivain / une femme écrivain (une écrivaine au Canada)	p. 138 module 8 apprenez de nouveaux mots	Oui	variété canadienne	lexical	mots dans une liste de vocabulaire
Variation diastratique	0						
Variation diaphasique	1	votre fille	p.22 module 2 documents déclencheurs	Non	langue familière	lexical	Mot dans un texte littéraire authentique

9.2. Manuel 2 – Intrigue : langue, culture et mystère dans le monde francophone

Fiche signalétique

Titre	Intrigue : langue, culture et mystère dans le monde francophone
Numéro d'édition	3 ^{ème} édition
Auteur(s)	Blood Elizabeth Mobarek Yasmina
Maison d'édition	Pearson Education Inc.

Editeur	McCoy Rachel
Pays d'édition	Etats-Unis
Date de parution	2011
Public (niveau, type, âge...)	Niveau intermédiaire p.xv : « varying levels of preparation in French, and non-traditional adult students” 2ème couverture: “textbooks for foreign speakers”
Type	Livre de l'élève

Informations générales

Nombre de pages	401 + 24 pages de préface
Structure du manuel	10 chapitres
Rubriques par divisions du manuel	<ul style="list-style-type: none"> - avant-propos : introduction au chapitre - épisode 1 - exposition (de l'histoire) : nouvel épisode de l'histoire, contexte culturel, vocabulaire (accent sur la lecture et le vocabulaire), introduction aux concepts grammaticaux - épisode 2 - développement (de l'histoire) : usage des outils et concepts grammaticaux (accent sur l'oral) - épisode 3 - nœud (de l'histoire) : conjugaisons et utilisation des temps (accent sur la production écrite et/ou orale)

	- dénouement – synthèse : résumé du matériel du chapitre, activités récapitulatives, extrait littéraire, conclusion de l’histoire
Eléments annexe du manuel	- conjugaison des verbes - glossaire - crédits - index
Matériels supplémentaires au manuel	- Instructor’s Ressource Manual : livre de l’enseignant - Documents audio et vidéos - Students Activities Manual : livre de l’élève - MyFrenchLab : logiciel/site en ligne avec des exercices basés sur le manuel
Approche pédagogique revendiquée	Approche communicative « experiential learning » p.xvi
Particularités	Organisé comme une histoire scénarisée de deux personnages : Jean-Louis (un français) et Claire (une québécoise)

Les variétés du français

Nombre total d’occurrences	21	
----------------------------	----	--

	Nombre d'occurrences	Exemples	Emplacement dans le manuel (page, unité, rubrique)	Variation identifiée comme une variation ?	Variété évoquée	Aspect évoqué	Manière dont la variation est évoquée
Variation diachronique	0						
Variation diatopique	15	elle écrit un petit message au courriel (un e-mail)	p.8 chapitre 1 épisode 1	Non	canadienne ?	Lexical	Énoncé d'activités
		En lisant ce manuel, vous allez trouver des mots de vocabulaire et des expressions qu'on n'utilise que dans certains contextes spécifiques. Afin de vous aider à ne pas vous tromper, on va vous indiquer les mots et les expériences qui [...] sont des	p.11 chapitre 1 épisode 1	Oui	Louisianaise Québécoise Antillaise Sénégalaise Maghrébine Provençale Suisse	Lexical Culturel	Encadré explicatif

	régionalismes (une expression louisianaise, québécoise, antillaise, sénégalaise, maghrébine, provençale, suisse, etc.).					
	Oui, le français est la langue officielle du Québec, mais nous avons un accent un peu différent de celui des Français, et nous employons des mots différents de temps en temps.	p.12 chapitre 1 épisode 2	Oui	Québécoise	Lexical et phonétique	Dialogue entre les deux personnages du manuel
	un « char » (le mot québécois pour une voiture)	p.20 chapitre 1 épisode 2	Oui	Québécoise	Lexical	Résumé de l'histoire

		un fais do-do <i>dance party</i> (reg. Louisiana)	p.20 chapitre 1 episode 2 + p.39 chapitre 1 episode 3	Oui	Louisianaise	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		Plusieurs expressions québécoises, ou québécoismes , sont marquées par l'influence de l'anglais. Par exemple : un char (une voiture), une toune (une chanson), c'est le fun (c'est amusant), la face (la figure), rusher (être pressé ou stressé), le change (la monnaie), toffe (difficile), cute	p.21 chapitre 1 épisode 2	Oui	Québécoise	Lexical	Encadré explicatif

	(mignon). D'autres traduisent des expressions anglaises en français même si les Français du métropole n'ont pas l'habitude de le traduire, comme : le chien chaud (un hot-dog), le melon d'eau (le pastèque, watermelon), et les patins à roues alignées (les rollers, inline skates).					
	un bleuet (<i>blueberry</i> , Québec)	p.45 chapitre 2 épisode 1 + p.78 chapitre 2	Oui	Québécoise	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire

		épisode 2				
	Attention : au Québec, le repas du matin est « le déjeuner », le repas du midi est « le dîner », et le repas du soir est « le souper » !	p.47 chapitre 2 épisode 1	Oui	Québécoise	Lexical Culturel	Encadré explicatif
	Dans les cultures africaines, le compteur, qu'on appelle un « griot »	p.219 chapitre 6 épisode 2	Oui	Africaine	Lexical Culturel	Encadré explicatif
	l'original (<i>moose</i> , <i>reg. Québec</i>)	p.238 chapitre 7 épisode 1 + p.263 chapitre 7 épisode 3	Oui	Québécoise	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
	En Suisse, comme en Belgique, les gens utilisent des mots	p.277 chapitre 8 épisode 2	Oui	Suisse et Belge	Lexical Culturel	Encadré explicatif

	<p>différents pour compter en français. Au lieu de dire soixante-dix, on dit septante. Au lieu de quatre-vingt-dix, on emploie huitante et nonante. Ceci simplifie les chiffres comme quatre-vingt-dix-neuf (99) qui est simplement nonante-neuf. Comment dirait-on soixante-dix-huit (78), quatre-vingt-quinze (95) et quatre-vingt-quatorze (94) en Suisse ?</p>					
	le canoë (le canot, au Québec)	p.333 chapitre 10 épisode 1	Oui	Québécoise	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire

			+				
		la tourtière meat pie (reg. Québec)	p.335 chapitre 10 épisode 1 + p.360 chapitre 10 dénouement	Oui	Québécoise	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		le sucrier sugar- maker (reg.)	p.357 chapitre 10 dénouement	Oui	Régionale	Lexical	Mots d'un texte littéraire
		abreuver to give drinks to (reg.)					
Variation diastratique	0						
Variation diaphasique	6	En principe, les étudiants de français langue étrangère apprennent à parler et à écrire un français standard. Or, en	p.11 chapitre 1 épisode 1	Oui	Registre familier, formel/informel, argot, langue vulgaire	Culturel	Encadré explicatif

	<p>réalité, il existe plusieurs registres linguistiques et niveaux de langue, et il faut savoir choisir ses mots selon le contexte dans lequel on se trouve. Vous savez déjà, par exemple, qu'il existe une différence entre la conversation formelle et familière (l'usage du vous ou du tu, des formules de politesse, des gestes différents, etc.), mais il y a beaucoup d'autres situations sociolinguistiques où il faut faire attention à</p>					
--	---	--	--	--	--	--

		<p> votre façon de vous exprimer. En lisant ce manuel, vous allez trouver des mots de vocabulaire et des expressions qu'on n'utilise que dans certains contextes spécifiques. Afin de vous aider à ne pas vous tromper, on va vous indiquer les mots et les expériences qui font partie de l'argot (<i>slang</i>), qui sont vulgaires (<i>vulgar</i>) </p>					
	<p>faire do-do <i>to go night-night (fam.)</i></p>		p.20 chapitre 1 épisode 2 +	Oui	Familier		
	<p>un bouquin <i>book (slang)</i></p>		p.29		Argot	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire

			chapitre 1 dénouement				
	un boulot <i>job, work</i> (<i>slang</i>)	p.21 chapitre 1 épisode 2 + p.29 chapitre 1 dénouement	Oui	Argot	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire	
	La gueule est un synonyme pour la bouche ou la tête. Si on a la « fine gueule », on est gourmand. Quand on dit « ta gueule ! », cela veut dire qu'il faut fermer la bouche et arrêter de parler. Cette expression est assez vulgaire. L'expression	p.207 chapitre 6 épisode 1	Oui	Langue vulgaire	Lexical	Encadré explicatif	

	<p>avoir la gueule de bois veut dire qu'on a trop bu et trop fait la fête la veille et qu'on se sent un peu malade, comme si on avait une bouche en bois. La gueule-de-loup est un type de fleur (<i>snapdragon</i>), et il y a une bière québécoise très connue qui s'appelle Belle Gueule. Une belle gueule est une expression pour décrire un bel homme.</p>					
	<p>gueule (f.) de bois <i>hangover (slang)</i></p>	<p>p. 360 chapitre 10 dénouement</p>	Oui	Argot	Lexical	<p>Mots dans une liste de vocabulaire</p>

9.3. Manuel 3 – Saison 4

Fiche signalétique

Titre	Saison 4
Numéro d'édition	1 ^{ère}
Auteur(s)	Durietz Sébastien Martin Pauline Mézange Céline Mras Caroline
Maison d'édition	Didier
Editeur	San-Galli Carole
Pays d'édition	France
Date de parution	2015
Public (niveau, type, âge...)	Niveau B2 Apprenants ou grands adolescents
Type	Livre de l'élève

Informations générales

Nombre de pages	223 pages
Division du manuel	9 unités avec deux thèmes par unité

<p>Rubriques par divisions du manuel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduction de l'unité - Thème 1 : se repérer (documents, avez-vous l'esprit d'analyse ?), prendre position (documents, ça se discute !) - Repères linguistiques : grammaire, lexique, activité récap' - S'exprimer : atelier d'expression - Thème 2 : décrypter (documents, autrement dit), interpréter (documents, c'est à vous !) - Repères linguistiques : grammaire, lexique, activité récap' - S'exprimer : atelier culturel + Unité 3 et Unité 6 ont « S'évaluer : Préparation au DELF B2 » (compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production écrite, production orale) + Unité 9 a « S'évaluer : Epreuve blanche DELF B2 » (grille de notation, compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production écrite, production orale)
<p>Eléments annexe du manuel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fiches pratiques (récapitulatif des outils méthodologiques travaillés dans les unités) - Précis de grammaire - Transcriptions - CD et DVD

Matériels supplémentaires au manuel	<ul style="list-style-type: none"> - le cahier d'activités + CD audio MP3 - le manuel numérique - le guide pédagogique téléchargeable - plateforme Didier avec activités interactives complémentaires
Approche pédagogique revendiquée	Approches communicatives et actionnelles
Particularités	p.3 « Ce manuel permet aux apprenants de se présenter au DELF B2 »

Les variétés du français

Nombre total d'occurrences	29						
	Nombre d'occurrences	Exemples	Emplacement dans le manuel (page, unité, rubrique)	Variation identifiée comme une variation ?	Variété évoquée	Aspect évoqué	Manière dont la variation est évoquée
Variation diachronique	0						
Variation diatopique	2	Camembérer	p.67 Unité 3 Atelier culturel	Oui	Africaine	Lexical	Elément d'une activité de vocabulaire

		Cris sur le bayou Marécage du Sud de la Louisiane	p.123 Unité 6 Atelier culturel	Oui	Louisianaise	Lexical Culturel	Note de texte littéraire
Variation diastratique	0						
Variation diaphasique	27	Le + Expression Des expressions en registre standard et familier	p.4 Se perfectionner avec Saison	Oui	Standard et familier	Lexical	Encadré explicatif (Cet encadré se trouve dans tous les Ateliers d'expression)
		A l'aide du dictionnaire, retrouvez les mots ou expressions familiers.	p.20 Unité 1 Repères linguistiques	Oui	Familière	Lexical	Consigne d'exercice de vocabulaire
		Pisser de rire (fam.)	p.29 Unité 1 Repères linguistiques	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		« Je » Dans le style soutenu, on prononce « je ».	p.58 Unité 3	Oui	Soutenu Courant Familier	Phonétique	Encadré explicatif

		<p>Dans le style courant, on prononce « j' » devant une consonne sonore (j'vais) et « ch' » devant une consonne sourde (ch'pense). Dans le style familier, « je » devient « ch' » devant « s » et le « s » n'est pas prononcé.</p> <p>Exemple : <i>je ne sais pas</i> -> <i>chais pas</i>.</p>	Atelier d'expression				
	être out (fam.)	<p>p.76 Unité 4 Repères linguistiques</p>		Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
	être in (fam.)						

	Le verlan Dans le style familier, on inverse parfois les syllabes des mots. C'est le verlan, terme créé à partir de « l'envers ».	p.78 Unité 4 Atelier d'expression	Oui	Familière	Morphologique	Encadré explicatif
	« Oui » ou « non » ? Dans le style familier, on relâche la prononciation : « oui » devient « ouais » et « non » devient « nan ».	p. 96 Unité 5 Atelier d'expression	Oui	Familière	Phonétique	Encadré explicatif
	Extrait littéraire de « Les Boloss des Belles Lettres » de Leclerc Quentin et Pimpant Michel	p. 138-139 Unité 7 Interpréter	Oui	Familière	Lexical Culturel	Extrait et documents littéraires

		Le verlan C'est l'utilisation d'un langage de rue et de banlieue. Exemple : un keum.					Encadré explicatif
		« Boloss » est au départ un mot utilisé dans les banlieues et qui contient un sens péjoratif comme « pigeon » au sens de « celui qui se fait avoir ». On lui confère même au départ un sens raciste anti-blanc. Avec le temps, le terme s'est répandu dans un langage familier plus large					Encadré explicatif

		et semble aujourd’hui signifier « bouffon » ou « abruti ». Il serait la contraction de « bourgeois » et « lopette » !					
	Le langage soutenu, courant, familier	p. 141 Unité 7 Repères linguistiques	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire	
	Un boloss, un bobo						
	Une zouz, une meuf						
	Un mec, un keum						
	Kiffer, kiffer le swag, c’est swag						
	La thune, le fric, l’oseille, le blé						
	Crever, clasper						
	S’en mettre plein les fouilles						

		Un gosse, un môme					
		Un keuf, un flic					
		Avoir le seum					
		C'est chanmé					
		Tej					
		Asmeuk					
		Par trois, choisissez 4 mots familiers de la liste que vous écrivez sur papier et que vous donnez à un autre groupe.	p.141 Unité 7 Repères linguistiques	Oui	Familière	Lexical	Consigne d'exercice de vocabulaire
		Pouvez-vous retrouver la signification des mots soulignés dans ces	p.142 Unité 7 Atelier culturel	Oui	Familière	Lexical	Exercice de vocabulaire

	expressions familiales ? a. J'ai pas de zeillo, c'est relou ! b. Ma reum est vénère. c. Franchement, tu me fais ièche ! d. T'es complètement ouf ! e. Fais gaffe ! Les keufs vont te pécho. f. Le tromé arrive pas, c'est zarbi. g. Il a une voix de stromae !					
--	---	--	--	--	--	--

9.4. Manuel 4 – Mise en pratique : manuel de lecture, vocabulaire, grammaire et expression écrite

Fiche signalétique

Titre	Mise en pratique : manuel de lecture, vocabulaire, grammaire et expression écrite
Numéro d'édition	5 ^{ème}
Auteur(s)	Favrod Alain Morrison Louise (York University)
Maison d'édition	Pearson Longman Toronto
Editeur	?
Pays d'édition	Canada
Date de parution	2009
Public (niveau, type, âge...)	2 ^{ème} couverture : « for English-speaking students of French as a second language » introduction p.xiii : « destine à l'étudiant en faculté qui a déjà une bonne connaissance de base du français »
Type	Livre de l'élève

Informations générales

Nombre de pages	413 pages + 18 pages d'introduction
Division du manuel	10 chapitres

Rubriques par divisions du manuel	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Vocabulaire - Grammaire - Expression écrite - Synthèse
Eléments annexe du manuel	<ul style="list-style-type: none"> - Conjugaison des verbes - Glossaire grammatical - Verbes suivis d'un infinitif - Adjectifs suivis d'un infinitif - Verbes suivis de compléments - Verbes suivis du subjonctif - Genre des noms selon le suffixe - Mots avec un h aspiré - Nombres - Adverbes - Temps littéraires - Phonèmes du français - Références - Index

Matériels supplémentaires au manuel	- Cahier d'exercices
Approche pédagogique revendiquée	
Particularités	

Les variétés du français

Nombre total d'occurrences	12						
	Nombre d'occurrences	Exemples	Emplacement dans le manuel (page, unité, rubrique)	Variation identifiée comme une variation ?	Variété évoquée	Aspect évoqué	Manière dont la variation est évoquée
Variation diachronique	0						
Variation diatopique	4	Tomber en amour avec quelqu'un :	p.40 Chapitre 2	Oui	Canadienne	Lexical	Note au bas d'un texte littéraire

		expression fréquemment utilisée au Canada français	Lecture et vocabulaire				
		Une école secondaire, un lycée (en France)	p.76 Chapitre 3 Lecture et vocabulaire	Oui	Français	Lexical Culturel	Mots dans une liste de vocabulaire
		L'alternance (l'apprentissage ou les stages en France)					
		la journée de magasinage	p.153 Chapitre 5 Lecture et vocabulaire	Non	Québécoise	Lexical	Mots dans un extrait littéraire
Variation diastratique	0						
Variation diaphasique	8	un emploi, un boulot (fam.)	p.77 Chapitre 3	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire issue d'un texte littéraire

			Lecture et vocabulaire				
	flics (fam.) : policiers	p.115 Chapitre 4 Lecture et vocabulaire					
	descendre (fam.) : tuer	p.233 Chapitre 7 Lecture et vocabulaire					
	T'es con : t'es stupide	p.237 Chapitre 7 Lecture et vocabulaire	Non				
	Moisir en prison						
	fiston (fam.) : fils	p.271 Chapitre 8 Lecture et vocabulaire	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire issue d'un texte littéraire	
	quitter sa famille, le	p.272 Chapitre 8	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire	

	domicile parental : claquer la porte (fam.)	Lecture et vocabulaire				
	un nanti à plumer devant lequel on se courbe	p.300 Chapitre 9 Lecture et vocabulaire	Non	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire issue d'un texte littéraire

9.5. Manuel 5 – Réseau : communication, intégration, intersection

Fiche signalétique

Titre	Réseau : communication, intégration, intersection
Numéro d'édition	2 ^{nde}
Auteur(s)	Scultz Jean Marie Tranvouez Marie-Paule
Maison d'édition	Pearson Education
Editeur	Bob Hemmer
Pays d'édition	Etats-Unis

Date de parution	2015
Public (niveau, type, âge...)	Niveau universitaire Niveau intermédiaire p.xi « Réseau is a college-level, intermediate French language program »
Type	Livre de l'élève

Informations générales

Nombre de pages	506 + 16 pages de préface
Structure du manuel	12 chapitres
Rubriques par divisions du manuel	Réflexion culturelle Réflexion littéraire Stratégie de recherche Stratégie orale Stratégie de lecture Stratégie d'écriture Grammaire
Eléments annexe du manuel	Appendices Lexique français-anglais Conjugaisons Crédits

	Index
Matériels supplémentaires au manuel	Annotated Instructor's Edition Instructor's Resource Manual (IRM) Student Activities Manual MyFrenchLab
Approche pédagogique revendiquée	
Particularités	

Les variétés du français

Nombre total d'occurrences	30						
	Nombre d'occurrences	Exemples	Emplacement dans le manuel (page, unité, rubrique)	Variation identifiée comme une variation ?	Variété évoquée	Aspect évoqué	Manière dont la variation est évoquée
Variation diachronique	0						
Variation diatopique	1	le griot <i>storyteller</i> (west African)	p.277 Chapitre 8	Oui	Afrique de l'Ouest	Lexical	Note de vocabulaire

			Grammaire				correspondant à un exercice
Variation diastématique	0						
Variation diaphasique	29	le/la gosse (fam.)	p.4 Chapitre 1 Vocabulaire	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		piquer (argot) <i>to steal</i> , <i>pickpocket</i>	p.73 Chapitre 3 Vocabulaire	Oui	Argot	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		lâcher (argot) <i>to let out</i> , <i>to utter</i>	p.85 Chapitre 3 Réflexion Culturelle + p.242 Chapitre 7 Réflexion littéraire	Oui	Argot	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		le pote (argot) <i>pal</i>	p.85 Chapitre 3				

		Réflexion Culturelle				
	virer (argot) <i>to throw away</i>	p.160 Chapitre 5 Réflexion Culturelle				
	je vais me mettre dans la citerne (argot) <i>I am going to throw myself in the reservoir (vat)</i>	p.169 Chapitre 5 Réflexion littéraire				
	en avoir un coup dans le nez (argot) <i>to be drunk</i>					
	bêcheur/bêcheuse <i>snotty person</i>	p.240 Chapitre 7	Non	Familière	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
	les chiottes <i>latrine, john (vulgaire)</i>	Réflexion littéraire	Oui	Vulgaire	Lexical	
	planquer (fam.) <i>to hide</i>	p.242 Chapitre 7 Réflexion littéraire	Oui	Familière	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire

		c'est foutu (<i>familier</i>) <i>it's over</i>	p.311 Chapitre 9 Réflexion Culturelle	Oui	Familière	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		dadaï <i>oaf</i>	p.323 Chapitre 9 Réflexion littéraire	Non	Familière	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		saloperie (vulgar) <i>dirty thing, "garbage"</i>	p.325 Chapitre 9 Réflexion littéraire	Oui	Vulgaire	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		flanquer <i>to fling, throw</i>	p.326 Chapitre 9 Réflexion littéraire	Non	Familière	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		une bicoque <i>shack</i>					
		génial (<i>fam.</i>) <i>excellent</i>	p.344 Chapitre 10 Vocabulaire	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		nul (<i>fam.</i>) <i>very bad</i>					

		fort en gueule <i>loudmouth</i>	p.354 Chapitre 10 Réflexion culturelle	Non	Familière	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		un flingue (argot) <i>a gun</i>	p.355 Chapitre 10 Réflexion culturelle	Oui	Argot	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		une grande gueule (argot) <i>talkative and vulgar</i>			Familière		
		un coureur de jupons (familier) <i>womanizer</i>					
		<i>groggy (argot) groggy, stunned, dazed</i>	p.368 Chapitre 10 Réflexion littéraire	Oui	Argot	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		un boucan d'enfer <i>a hellish racket</i>	p.369 Chapitre 10 Réflexion littéraire	Non	Familière	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire
		deux balles (argot) <i>2 francs, about \$.50 today</i>		Oui	Argot		

		vous avez un de ces culots (<i>argot</i>) <i>you have some nerve</i>	p.370 Chapitre 10 Réflexion littéraire				
		chouraver (<i>argot</i>) <i>to swipe</i>					
		la bonne bouffe (<i>fam.</i>) <i>good food</i>	p.386 Chapitre 11 Vocabulaire	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		le nombrilisme (<i>fam.</i>) <i>the feeling of being at the center of the universe</i>					
		tiquer (<i>familière</i>) <i>to frown upon</i>	p.430 Chapitre 12 Réflexion Culturelle	Oui	Familière	Lexical	Annotation d'un mot d'un texte littéraire

9.6. Manuel 6 – Promenades à travers le monde francophone

Fiche signalétique

Titre	Promenades à travers le monde francophone
Numéro d'édition	2 nd e édition

Auteur(s)	Mitchell James Mitschke Cherie Tano Cheryl
Maison d'édition	Vista Higher Learning
Editeur	Dracksdorf Janet
Pays d'édition	Etats-Unis
Date de parution	2014
Public (niveau, type, âge...)	« a unique introductory French program » Public étudiant et débutant « student-friendly to introductory French » p.IAE-5
Type	Instructor's annotated edition

Informations générales

Nombre de pages	528 pages + 66 pages d'annexes + 45 pages d'introduction
Structure du manuel	13 unités
Rubriques par divisions du manuel	- Contextes - Roman-photo - Lecture culturelle - Structures - Synthèse

Eléments annexe du manuel	<ul style="list-style-type: none"> - Cartes du monde francophone - Tableaux de conjugaison - Vocabulaire - Index - Crédits et bios
Matériels supplémentaires au manuel	Supersite : site internet avec activités et exercices supplémentaires Manuel de l'élève Manuel d'activités
Approche pédagogique revendiquée	non identifiée
Particularités	

Les variétés du français

Nombre total d'occurrences	9						
	Nombre d'occurrences	Exemples	Emplacement dans le manuel (page, unité, rubrique)	Variation identifiée comme une variation ?	Variété évoquée	Aspect évoqué	Manière dont la variation est évoquée

Variation diachronique	0						
Variation diatopique	0						
Variation diastratique	0						
Variation diaphasique	9	Comment t'appelles-tu ? (fam.)	p.2 Unité 1 Leçon 1A Contextes + p.40 Unité 1 Vocabulaire	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		Je vous/te présente (form./fam.)			Familière Formelle		
		Excusez-moi (form.)			Formelle		
		Excuse-moi (fam.)			Famillière		
		S'il vous/te plaît (form./fam.)			Familière Formelle		
		Je vous en prie (form.)			Formelle		
		un copain / une copine (fam.)	p.20 Unité 1 Leçon 1B Contextes +	Oui	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire

			p.40 Unité 1 Vocabulaire				
		J'en ai marre	p.105 Unité 3 Leçon 3B Roman-photo	Non	Familière	Lexical	Mots dans une liste de vocabulaire
		C'est barbant !/C'est la barbe !					

10. Exemple de manuel avec annotations pour l'enseignant : extrait de *Promenades à travers le monde francophone*

Leçon 1A

ROMAN-PHOTO

Suggestions

- Have students cover the French captions and guess the plot based only on the video stills. Write their predictions on the board.
- Have students volunteer to read the characters' parts in the *Roman-photo* aloud. Then have them get together in groups of eight to act out the episode.

PERSONNAGES


Amina


David


Monsieur Hulot


Michèle


Rachid


Sandrine


Stéphane


Valérie

Au café



1



2



3

À la caisse...

SANDRINE Bonjour, Monsieur Hulot!

M. HULOT Bonjour, Mademoiselle Aubry! Comment allez-vous?

SANDRINE Très bien, merci! Et vous?

M. HULOT Euh, ça va. Voici 45 (quarante-cinq) centimes.

Bonne journée!

SANDRINE Merci, au revoir!

À la terrasse du café...

AMINA Salut!

SANDRINE Bonjour, Amina. Ça va?

AMINA Bon... ça va. Et toi?

SANDRINE Oui, je vais bien, merci.

AMINA Regarde! Voilà Rachid et... un ami?

RACHID Bonjour!

AMINA ET SANDRINE Salut!

RACHID Je vous présente un ami, David Duchesne.

SANDRINE Je m'appelle Sandrine.

DAVID Enchanté.



4



5



6

STÉPHANE Oh, non! Madame Richard! Le professeur de français!

DAVID Il y a un problème?

Suggestions

- After students have read the *Roman-photo*, quickly review their predictions, and ask them which ones were correct.
- Point out that 100 centimes = 1 euro, the monetary unit of the European Union, which includes France.

STÉPHANE Oui! L'examen de français! Présentez-vous, je vous en prie!

VALÉRIE Oh... l'examen de français! Oui, merci, merci, Madame Richard, merci beaucoup! De rien, au revoir!

ACTIVITÉ

1. Vrai ou faux? Choose whether each statement is *vrai* or *faux* .

- Sandrine va (is doing) bien. *Vrai*
- Sandrine et Amina sont (are) amies. *Vrai*
- David est français. *Faux*
- David est de Washington. *Faux*

- Il y a un problème avec l'examen de sciences politiques. *Faux*
- Amina, Rachid et Sandrine sont (are) à Paris. *Faux*
- Michèle est au P'tit Bistrot. *Vrai*
- Madame Richard est le professeur de Stéphane. *Vrai*
- Madame Forestier va mal. *Vrai*
- Rachid a (has) cours de français dans 30 minutes. *Faux*

Table des tableaux

1. Tableau 0 : Réponses aux questionnaires pré-entretiens

	Enquêté 1	Enquêté 2	Enquêté 3	Enquêté 4
Langue première⁴	Français	Espagnol	Français	Créole sierra léonais
Autre(s) langue(s) parlée(s)¹	Talazisht (langue berbère d'Algérie) Arabe <u>Anglais</u> Espagnol	<u>Anglais</u> <u>Français</u> <u>Kreyòl haïtien</u>	<u>Anglais</u> (utilisée au travail seulement lors de certains rendez-vous individuels avec les apprenants)	<u>Anglais</u> <u>Français</u>
Contexte d'apprentissage du français	Algérie coloniale	Education aux Etats-Unis (en Arizona) jusqu'à l'université Travail en France et au Québec	Au Québec : ville de Québec et Montréal	Ecole secondaire en Sierra Leone Cours de français au Sénégal
Contexte de formation à l'enseignement du français	En Algérie	Etudes supérieures en FLE à l'Université d'Arizona puis études doctorales aux Etats-Unis	Formation à la linguistique et non à l'enseignement ou didactique du FLE/FLS	Formation à l'enseignement mais pas spécifiquement à l'enseignement du français En Sierra Leone puis au Canada
Expérience d'enseignement	Lycée en Algérie puis Queen's University depuis 15 ans	Ecole secondaire et universités (du français élémentaire à la grammaire avancée) aux Etats-Unis et au Canada	Enseignement en linguistique depuis les années 70 Enseignement du FLE/FLS depuis 1998 à Queen's University	Enseignement en école secondaire, primaire et niveau universitaire au Sierra Leone et au Canada
Enseignement actuel	Cours intermédiaire de français langue seconde à l'université	Cours de français intermédiaire et de traduction	Cours 150 (français intermédiaire) Cours 118, 219 et 320 (communication et culture de débutant à avancé) Cours 250 (grammaire avancée)	Cours de français 450 (traduction) Cours 219 (communication et culture intermédiaire)

⁴ La ou les langue(s) soulignée(s) sont celles que l'enseignant dit utiliser au travail.

2. Tableau 1 : Présence totale des variations dans les manuels

	Variation diachronique	Variation diatopique	Variation diastratique	Variation diaphasique	Totaux
Manuel 1 Canada	0	7	0	1	8
Manuel 2 Etats- Unis	0	15	0	6	21
Manuel 3 France	0	2	0	27	29
Manuel 4 Canada	0	4	0	8	12
Manuel 5 Etats-Unis	0	1	0	29	30
Manuel 6 Etats-Unis	0	0	0	9	9
Totaux	0	29	0	80	109

3. Tableau 2 : Nombre d'exemples de variation identifiés comme des variations

	Variation diatopique	Variation diaphasique	Totaux
Manuel 1 Canada	7	0	7
Manuel 2 Etats-Unis	14	6	20
Manuel 3 France	2	27	29
Manuel 4 Canada	3	5	8
Manuel 5 Etats-Unis	1	23	24
Manuel 6 Etats-Unis		7	
Totaux	27	68	95

4. Tableau 3 : Types de variétés évoquées pour la variation diatopique

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4	Manuel 5	Manuel 6	Totaux
Québécoise	1	12		1			14
Canadienne	4	1		1			6
Française	2	1		2			4
Suisse/Belge		1					1
Louisianaise		1	1				2
Africaine		2	1		1		4
Non précisée		2					2
Totaux	7	20	2	4	1		34

5. Tableau 4 : Types de variétés évoquées pour la variation diaphasique

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4	Manuel 5	Manuel 6	Totaux
Familière	1	2	26	8	15	6	95
Argot		4			11		15
Vulgaire		2			2		4
Standard			1				1
Soutenu			1				1
Courant			1				1
Formelle						4	4

6. Tableau 5 : Aspects des variations évoqués

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4	Manuel 5	Manuel 6	Totaux
	1	2	3	4	5	6	

Lexical	8	20	26	10	30	9	103
Culturel		5	4	1			10
Phonétique		1	2				3
Morphologique			1				1

7. Tableau 6 : Manières dont les variations sont évoquées

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4	Manuel 5	Manuel 6	Totaux
Liste de vocabulaire	5	9	17	3	6	9	49
Note bas de document	2						2
Extrait de texte littéraire	1	2	2	9	23		37
Encadré explicatif		7	6				13
Activité		1	4		1		6
Document interne au manuel		2					2
Totaux	8	21	29	12	30	9	109

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : LE CANADA, UN PAYS BILINGUE PROPICE AUX VARIETES DU FRANÇAIS.....	5
1. Le Canada : un contexte sociolinguistique particulier	5
1.1. Quelques notions historiques.....	5
1.2. La place du français au Canada	9
1.3. L'enseignement du français au Canada	11
2. Les variétés du français, un produit de la variation sociolinguistique	13

2.1.	La variation sociolinguistique	13
2.2.	Le français standard et la norme linguistique	15
2.3.	Les variétés du français au Canada	17
3.	Le manuel en classe de FLE	20
3.1.	Définition et historique du manuel	20
3.2.	Le marché des manuels	22
3.3.	Les variétés du français dans les manuels.....	23
PARTIE 2 : NOTRE PROTOCOLE DE RECHERCHE : ENTRETIENS ET ANALYSES DE MANUELS		27
4.	L'entretien	27
4.1.	Pourquoi l'entretien ?	27
4.2.	L'échantillon	29
4.3.	Le type d'entretien	33
4.4.	Le guide d'entretien	34
4.5.	La mise en œuvre des entretiens	36
5.	L'étude comparative de manuels	37
5.1.	L'étude comparative	37
5.2.	La grille d'analyse	38
5.3.	Les manuels étudiés	41
6.	Présentation de notre méthode d'analyse	43
6.1.	L'analyse de contenu	43
6.2.	Analyse qualitative et analyse quantitative	44
PARTIE 3 : ANALYSE DES RESULTATS APPORTES PAR NOTRE PROTOCOLE DE RECHERCHE		47
7.	Exposé des résultats révélés par les manuels et les enseignants	47
7.1.	La place des variétés du français dans les manuels.....	47
7.2.	Les données des entretiens	57
8.	Vérification des hypothèses	70
8.1.	Hypothèse 1 : les variétés du français sont présentes dans les manuels de français langue seconde 70	
8.2.	Hypothèse 2 : l'enseignant pense que les variétés du français devraient être enseignées et/ou représentées en classe de français langue seconde	70
8.3.	Hypothèse 3 : l'enseignant enseigne la variété du français qu'il connaît	72
8.4.	Hypothèse 4 : l'enseignant pense que le manuel permet d'enseigner les variétés du français 72	
9.	Conclusions de recherche	72
9.1.	Les limites de notre recherche	73
9.2.	Perspectives de poursuite de recherche	74
CONCLUSION		75
BIBLIOGRAPHIE		77
ANNEXES.....		82
1.	Cartes du Canada	82
1.1.	Le Canada actuel : provinces et territoires	82
1.2.	Haut Canada et Bas Canada (1791)	82
1.3.	Le Québec	83
2.	Classification des types d'entretien par Grawitz dans Dépelteau	83
3.	Questionnaire vierge pré-entretien	84
4.	Questionnaires complétés	84
4.1.	Enquêté 1	84
4.2.	Enquêté 2	85
4.3.	Enquêté 3	86
4.4.	Enquêté 4	87
5.	Guide d'entretien	88
6.	Conventions de transcription.....	90
7.	Transcriptions d'entretien	90
7.1.	Entretien 1	90
7.2.	Entretien 2	102

7.3.	Entretien 3	111
7.4.	Entretien 4	125
8.	Grille d'analyse des manuels	133
9.	Grilles d'analyse complétées	135
9.1.	Manuel 1 – Pause Café	135
9.2.	Manuel 2 – Intrigue : langue, culture et mystère dans le monde francophone	139
9.3.	Manuel 3 – Saison 4	153
9.4.	Manuel 4 – Mise en pratique : manuel de lecture, vocabulaire, grammaire et expression écrite 162	
9.5.	Manuel 5 – Réseau : communication, intégration, intersection	168
9.6.	Manuel 6 – Promenades à travers le monde francophone	175
10.	Exemple de manuel avec annotations pour l'enseignant : extrait de <i>Promenades à travers le monde francophone</i>.....	180
TABLE DES TABLEAUX.....		181
1.	Tableau 0 : Réponses aux questionnaires pré-entretiens	181
2.	Tableau 1 : Présence totale des variations dans les manuels	182
3.	Tableau 2 : Nombre d'exemples de variation identifiés comme des variations.....	182
4.	Tableau 3 : Types de variétés évoquées pour la variation diatopique.....	183
5.	Tableau 4 : Types de variétés évoquées pour la variation diaphasique	183
6.	Tableau 5 : Aspects des variations évoqués	183
7.	Tableau 6 : Manières dont les variations sont évoquées	184

Résumé :

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre du Master Didactique des Langues de l'Université d'Angers. Il trouve son origine dans un questionnement amené par une expérience d'enseignement en université anglophone au Canada. Nous nous interrogeons ici sur la place des variétés du français dans l'enseignement du français langue étrangère au Canada. Ce questionnement, ancré dans le contexte sociolinguistique du Canada, est double : d'un côté, nous nous centrons sur la place que les manuels de français langue étrangère accordent aux variétés du français. Cette question sera étudiée à travers l'analyse de manuels édités au Canada, aux Etats-Unis ou en France. D'un autre côté, nous nous penchons sur les pratiques et représentations d'enseignants de français langue étrangère de l'université où nous travaillons, Queen's Université à Kingston, Ontario, au Canada. Nous étudions cet aspect par le biais d'entretiens de recherche menés auprès d'enseignants du Département d'Etudes Françaises. L'objectif est ainsi de découvrir la place qu'occupent les variétés du français, autant dans les manuels que dans les représentations et pratiques des enseignants. Les résultats obtenus nous permettront d'ajuster nos propres pratiques enseignants en ce qui concerne l'usage et l'enseignement des variétés du français en classe.

Mots-clés : variétés du français, variation sociolinguistique, manuels, pratiques, représentations, enseignement au Canada

Abstract :

This research paper is written as part of the Master Didactique des Langues of Université d'Angers in France. It finds its foundation in a concern emerging from a teaching experience at an English-speaking university in Canada. We wonder over the space that is given to the varieties of French in the teaching of French as a second language. This concern, set in the particular sociolinguistic context of Canada, is double sided. On one side, we focus on the space that French as a second language textbooks give to the varieties of French. We will study this question through the analysis of textbooks edited in Canada, France and the United States. On the other side, we will research about teachers' practices and thoughts on teaching varieties of French in class. This aspect will be studied through interviews with teachers working in the Department of French Studies of the university we worked at, Queen's University in Kingston, Ontario in Canada. Our aim here is to know more about the space that have varieties of French, not only in textbooks but also in teachers' strategies. The results will help us adjust our practices as a young teacher of French as a second language and regarding the use and teaching of varieties of French in class.

Keywords : varieties of French, sociolinguistic variation, textbooks, practices, thoughts, teaching in Canada