

FORMATION LINGUISTIQUE : COMMENT DES FORMATEURS NON PROFESSIONNELS PEUVENT-ILS ENSEIGNER LE FRANÇAIS PARLÉ EN CONTEXTE D'IMMIGRATION AU QUÉBEC ?

Paméla Vachon

Université de Sherbrooke (Canada)

Mots-clés

Français langue seconde – jumelage linguistique – variation – normes de l'oral – immigration – français québécois

Keywords

French as a Second Language – language pairing program – variation – oral norms – immigration – Quebec French

Résumé

Face à un système de francisation où l'accessibilité et l'efficacité font défaut, les formateurs de français langue seconde doivent redoubler d'efforts afin d'enseigner le français aux nouveaux arrivants pour les aider à s'intégrer à la société québécoise. Mais qu'en est-il des besoins de ces formateurs ? Dans cet article, nous examinerons une offre novatrice en francisation, soit le projet de jumelage linguistique *J'apprends le français* associant des commerçants-immigrants et des formateurs non professionnels. Puis, nous verrons comment la linguistique peut venir en aide aux formateurs de FLS. Pour ce faire, nous explorerons une solution permettant de les outiller et d'ainsi répondre à leurs besoins et, conséquemment, à ceux de leurs apprenants, principalement quant aux compétences de production et de compréhension orale.

Abstract

Dealing with a francization system where accessibility and efficiency are lacking, French as a Second Language instructors are forced to increase their efforts to teach French to newcomers to help them integrate into Quebec society. But what about the needs of these instructors? In this article, we will examine an alternative to

the francization offer, namely the innovative language pairing program *J'apprends le français*, involving immigrant shopkeepers and non-professional instructors. Then, we will see how linguistics can help out FSL instructors. To do so, we will explore a solution that gives them the required tools and thus meets their needs and, therefore, those of their learners, mainly in terms of oral production and comprehension skills.

Introduction

Au Québec, les nouveaux arrivants allophones se voient offrir à leur arrivée la possibilité de suivre des cours de français langue seconde (FLS)¹ afin d'apprendre la langue officielle de leur province d'accueil. Toutefois, plusieurs des formateurs en charge de cet enseignement ne disposent pas des ressources didactiques adaptées à leurs besoins et aux réalités des apprenants, en plus de faire face à divers problèmes émanant d'un système de francisation à l'accessibilité restreinte et à l'efficacité contestée (St-Laurent & El-Geledi, 2011 ; Ferretti, 2016 ; Samson, 2016 ; Vérificateur général du Québec, 2017). L'efficacité du système de francisation n'est en effet pas assurée, car « les compétences en langue seconde acquises en classe ne sont pas toujours suffisantes pour bien décoder [la langue française] telle qu'elle est parlée familièrement par des gens dont c'est la langue maternelle » (St-Laurent & El-Geledi, 2011 : 48). Selon Calinon (2009 : 244-245 et 248), c'est, entre autres, le manque d'exposition à la notion de variation à l'oral au profit d'un enseignement basé principalement sur l'écrit et les règles de grammaire prescriptive qui serait responsable de cette lacune qui ralentit les immigrants dans leur quête d'autonomie fonctionnelle et d'intégration à la société québécoise. Quoi qu'il en soit, ces connaissances ne peuvent être que difficilement enseignées par des formateurs qui ne bénéficient ni des outils ni de la formation linguistique nécessaires à leur transmission.

De ces observations est né le questionnement suivant : comment des formateurs non professionnels² peuvent-ils enseigner le français parlé en contexte d'immigration au Québec?

Vu les conditions dans lesquelles ceux-ci doivent enseigner, nous croyons qu'il serait utile de nous pencher, dans une optique variationniste, sur un apport potentiel de la linguistique au domaine de la francisation. À notre avis, l'apprentissage de notions linguistiques concernant les normes de l'oral en français québécois et leurs différents types de variations aiderait les formateurs à surmonter de nombreux défis de l'enseignement du FLS.

¹ Dans cet article, afin de désigner l'enseignement du français langue non première, nous adoptons l'appellation *français langue seconde* (FLS), davantage utilisée au Canada, plutôt que *français langue étrangère* (FLE), davantage utilisée en Europe.

² Nous qualifions de *non professionnels* les formateurs dont la formation scolaire ou la principale occupation professionnelle n'est pas liée à l'enseignement du FLS.

Dans cet article, nous ferons un bref tour d'horizon des raisons historiques pour lesquelles l'immigration se déroule en français au Québec, puis nous examinerons le fonctionnement des systèmes d'immigration et de francisation de cette province. Ensuite, après avoir identifié les lacunes de ce dernier système, nous explorerons une proposition innovatrice de jumelage linguistique permettant de diversifier l'offre de francisation pour une certaine catégorie de nouveaux arrivants. Par la suite, nous étudierons les principaux acteurs de cette nouvelle méthode de francisation, les commerçants-immigrants et les formateurs non professionnels, tout en établissant leurs besoins. Enfin, nous présenterons une piste de solution à notre problématique, soit l'élaboration d'un atelier de formation linguistique destiné aux formateurs de FLS, portant sur différentes notions des normes de l'oral en français québécois et de la variation qui seraient utiles autant dans leur apprentissage, pour les uns, que dans leur enseignement, pour les autres. En somme, cet article a pour but de contribuer à la réflexion et d'apporter un éclairage théorique sur l'enjeu énoncé.

1. Mise en contexte de la francisation au Québec

Pour bien mettre en contexte notre recherche, établissons brièvement les raisons principales expliquant pourquoi l'accueil des immigrants se déroule en français dans la province avant de jeter un œil sur le fonctionnement des systèmes d'immigration et de francisation.

1.1. Le fait français

Le Canada possède deux langues officielles : le français et l'anglais. Toutefois, en raison de la structure fédérale du pays, chacun des gouvernements provinciaux et territoriaux peut choisir sa ou ses propre(s) langue(s) officielle(s). De ce fait, le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue et le Nunavut ainsi que le Québec sont respectivement le seul territoire et la seule province à ne pas avoir adopté l'anglais comme langue officielle.

Depuis son peuplement par la France à l'époque de la Nouvelle-France, le Québec est une société française et est, encore aujourd'hui, le seul État d'Amérique du Nord à avoir le français comme unique langue officielle. Toutefois, l'anglais y a pris une place grandissante à la suite d'événements comme la conquête du territoire par les Britanniques (Traité de Paris, 1763) ainsi que l'unification des colonies de

l'Amérique du Nord britannique afin de former un pays : le Canada (Confédération, 1867). Quoi qu'il en soit, la Révolution tranquille des années 1960 a assuré un rattrapage de la situation linguistique au Québec en faveur des francophones (Leclerc, 2018).

En 1974, l'adoption de la loi 22, aussi nommée *Loi sur la langue officielle*, fait du français la seule langue officielle du Québec. Cette loi a eu plusieurs répercussions quant à la francisation de la population immigrante, et ce, même si les enfants ayant une connaissance suffisante de l'anglais ont pu avoir accès aux écoles publiques anglaises (Corbeil, 2007 : 176). Le visage linguistique du Québec s'est de nouveau transformé en 1977 avec l'adoption de la loi 101, aussi nommée *Charte de la langue française*, venue renforcer la loi 22 en faisant du français la langue officielle de la législation et de la justice, de l'administration, des organismes parapublics, du travail, du commerce et des affaires ainsi que de l'enseignement (Leclerc, 2004).

Les crises linguistiques créées par la tendance qu'avaient les immigrants avant 1977 à inscrire leurs enfants dans le système scolaire anglais font partie des éléments ayant le plus motivé l'adoption d'une politique au sujet de la langue au Québec (CSLF, 2019). L'intégration des immigrants est également un enjeu important en raison de la fragilité de l'avenir démographique des francophones, autant au Québec qu'en Amérique, en raison d'un faible taux de natalité (Samson, 2016 : 3 ; CSLF, 2019).

Du côté démographique, en 2018, le Québec comptait 8 390 500 habitants, dont environ 85 % de francophones et 13 % d'anglophones selon la première langue officielle parlée. À titre comparatif, le Canada comptait à ce même moment 37 058 900 habitants, dont environ 22 % de francophones et 75 % d'anglophones selon le même critère (Commissariat aux langues officielles, 2016 ; Institut de la statistique du Québec, 2019). Ces statistiques illustrent que la majorité francophone du Québec est entourée par une majorité anglophone à l'extérieur de ses frontières. Ces nombres expliquent la conscience des francophones de la vulnérabilité de leur langue et, du même coup, l'importance pour ceux-ci d'assurer un accueil des immigrants en français dans la province.

1.2. Les systèmes d'immigration et de francisation

En 2018, ce sont 55 000 nouveaux arrivants qui ont été admis au Québec. Ce nombre varie annuellement entre 48 000 et 55 000 depuis 2009 (Gouvernement du Québec, 2019 : 2). Environ 40 % de ces immigrants ne connaissent pas le français lors de leur arrivée pour la période allant de 2012 à 2016 (MIFI, 2019a). L'immigration est une compétence gérée à la fois par le Gouvernement du Canada et le Gouvernement du Québec en vertu de la Constitution canadienne et de l'Accord Canada-Québec de 1991 relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains (Ferretti, 2016 : 23 ; CSLF, 2019). Toutefois, le recrutement des candidats à l'immigration permanente et temporaire, leur sélection, leur accueil ainsi que leur intégration et, conséquemment, leur francisation sont des tâches qui reviennent au gouvernement québécois (MIFI, 2019b). Ce recrutement se fait en fonction de la capacité d'accueil de la province ainsi que de ses besoins démographiques et économiques. Le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) classe les candidats à l'immigration selon différents programmes suivant le groupe auquel ils appartiennent : travailleurs qualifiés permanents, gens d'affaires, travailleurs étrangers temporaires, étudiants étrangers, regroupements familiaux ou immigrants humanitaires (MIFI, 2019b).

Le système de francisation au Québec est donc ultimement géré par le Gouvernement du Québec qui transfère les sommes de l'Accord Canada-Québec au MIFI, qui à son tour réalise des ententes annuelles avec le ministère de l'Éducation, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS)³, certains organismes communautaires ainsi que plusieurs cégeps⁴ et universités (Ferretti, 2016 : 94). Les formateurs du secteur privé comme ceux agréés par la Commission des partenaires du marché du travail s'ajoutent également à ce système (Gagnon et Dion, 2018 : 90), sans oublier la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) et la Centrale des syndicats démocratiques (CSD) qui, elles, n'offrent pas de cours, mais jouent un rôle dans la francisation des milieux de travail. Ces centrales syndicales agissent dans les entreprises de cinquante employés et plus à travers des comités de francisation

³ Au moment où a été rédigé le rapport Ferretti (2016), il s'agissait du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS).

⁴ Acronyme de « collège d'enseignement général et professionnel » : type d'enseignement supérieur au Québec suivant l'enseignement secondaire et précédant l'université.

afin que la situation linguistique des entreprises ne déroge pas à la *Charte de la langue française* (Ferretti, 2016 : 27-28).

Afin de faciliter l'intégration à la fois linguistique, sociale, culturelle et professionnelle des nouveaux arrivants, le Gouvernement du Québec leur recommande de suivre des cours de francisation et le MIFI leur offre plusieurs possibilités à cet effet (CSLF, 2019). Parmi celles-ci, se trouvent des cours à temps complet, à temps partiel, spécialisés par domaine d'emploi, en ligne ou en milieu de travail. De plus, les personnes désirant immigrer au Québec ne pouvant se qualifier en raison d'un manque de connaissance du français ou voulant simplement apprendre la langue avant leur arrivée peuvent suivre des cours dans leur pays d'origine à l'aide des cours en ligne gratuits offerts par le MIFI ou grâce à des ententes de service avec certaines Alliances françaises et certains Instituts. Dans ce dernier cas, les organismes en question se chargent de la francisation des apprenants ainsi que de l'évaluation de leurs compétences, et ce dans 36 pays à travers le monde, dont l'Argentine, les États-Unis, le Cameroun, la Chine et la Russie (MIFI, 2019a). C'est entre autres par le biais de formations dès leur arrivée que le gouvernement oriente les immigrants dans les démarches afin de suivre des cours de français avec tous les détails que cela implique tels que le processus d'inscription, l'accès à l'aide financière, etc. (Gouvernement du Québec, 2019 : 21).

1.3. L'insuccès du système de francisation

Même si les cours de FLS ne sont pas obligatoires pour les nouveaux arrivants allophones, une certaine maîtrise du français, qui est la langue de l'enseignement, du travail, des affaires, du commerce et de la culture, est nécessaire afin de s'intégrer et de participer à la société québécoise (MIFI, 2019a). En effet, selon le MIFI, l'apprentissage du français est important afin de :

« communiquer efficacement au quotidien, travailler avec la langue officielle du Québec, exercer une profession, faire des affaires ainsi que de participer à la vie culturelle, civique et sociale et aider ses enfants à réussir à l'école » (CSLF, 2019).

Toutefois, s'intégrer à la société québécoise sur les plans linguistique et professionnel n'est pas aussi évident que ce que laisse transparaître le MIFI même s'il s'agit du souhait de nombreux immigrants. Effectivement, selon les rapports émis

par St-Laurent et El-Geledi (2011) du Conseil supérieur de la langue française (CSLF), par Ferretti (2016) de l'Institut de recherche en économie contemporaine (IRÉC), par Samson (2016), députée caquiste⁵ d'Iberville à l'Assemblée nationale du Québec ainsi que par le Vérificateur général du Québec (2017) de l'Assemblée nationale du Québec, le système de francisation du Québec possède plusieurs lacunes faisant obstacle à l'apprentissage du français chez les nouveaux arrivants⁶. À ce sujet, le rapport de Ferretti conclut que « le Gouvernement du Québec ne prend pas les moyens nécessaires pour s'acquitter de ses responsabilités eu égard au maintien du français comme langue de convergence de tous les citoyens » (2016 : i). Le manque d'accessibilité aux cours offerts et leur inefficacité figurent parmi les principaux points qui sont reprochés au système.

L'accessibilité au système de francisation est problématique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'implication de différents organismes dans le réseau de la francisation crée une décentralisation et, par conséquent, une concurrence inefficace des services offerts. De plus, le manque de surveillance de ces services ne permet pas de faire un suivi des programmes ni d'assurer leur évaluation (Ferretti, 2016 : ii). À cela s'ajoute une réduction du nombre de groupes à temps complet, de 1314 groupes en 2003-2004 à 952 en 2014-2015, alors qu'il est prouvé que ce sont ces cours qui sont les plus efficaces pour la francisation (Ferretti, 2016 : iii ; Samson, 2016 : 8). Aussi, bien que l'immigration soit croissante, le financement pour ce système diminue constamment depuis 2011-2012 (Ferretti, 2016 : iii). Cela est sans compter les délais d'admission qui sont un frein à une prompt acquisition du français, même s'ils se sont améliorés depuis 2003-2004 (Ferretti, 2016 : 47). St-Laurent et El-Geledi (2011 : 37-38 et 45) notent que les immigrants font également face à des contraintes d'accessibilité individuelles en raison de leur milieu socioéconomique, leur statut matrimonial ou familial, leur état de santé, leur âge, la proximité entre leur langue d'origine et le français ainsi que leur motivation.

⁵ De la Coalition Avenir Québec

⁶ Précisons que St-Laurent et El-Geledi (2011) et le Vérificateur général du Québec (2017) représentent des sources institutionnelles, que Ferretti (2016) représente une source académique indépendante et que Samson (2016) représente une source politique dont le rapport est présenté par la porte-parole du deuxième groupe d'opposition, à cette date la Coalition avenir Québec (CAQ). À l'heure actuelle, il n'existe pas de données plus récentes que celles mentionnées ici. Mais notre expérience personnelle conforte ces constats.

L'inefficacité du système de francisation est également pointée du doigt par différents rapports gouvernementaux et paragouvernementaux (St-Laurent & El-Geledi, 2011 ; Ferretti, 2016 ; Samson, 2016 ; Vérificateur général du Québec, 2017). « [C]ertains immigrants ayant complété tous les cours à temps complet offerts par le ministère de l'Immigration n'ont pas atteint un niveau qui leur permette de fonctionner en français » (Ferretti, 2016 : iii) et les immigrants « considèrent que les cours offerts par le MICC⁷ ne permettent pas d'atteindre le niveau de connaissance nécessaire pour être en mesure d'exercer leur profession » (St-Laurent & El-Geledi, 2011 : 47). La francisation ne donne donc pas la possibilité aux apprenants d'être fonctionnels et de s'intégrer pleinement à la société québécoise. Selon une étude de l'Office québécois de la langue française (OQLF), le principal problème serait le manque de connaissances en lien avec la variété familière du français québécois et son utilisation à l'oral et dans un cadre informel (Amireault & Lussier, 2008 : 26 et 31).

Puisque l'enseignement de l'écrit et des règles de grammaire prescriptive prévaut, les apprenants ne sont pratiquement pas exposés à la notion de variation, selon la source la plus récente traitant de cette question (Calinon, 2009 : 244-245 et 248) et nos observations. Ils ne sont donc pas sensibilisés à la reconnaissance des différences entre l'oral et l'écrit, à l'appréhension des différences entre le français québécois et le français hexagonal et à la compréhension d'autres registres que le standard, ces compétences relevant respectivement des variations diamésique, diatopique et diaphasique⁸ (voir notamment Gadet, 2007 et Remysen, 2013 pour une typologie des différents types de variation). Selon nous, cette mise à l'écart de la variation dans l'enseignement du FLS peut s'expliquer, entre autres, par la méconnaissance de cette notion chez les formateurs, notamment en raison d'un manque d'outils adaptés pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, et par leurs possibles préjugés en matière de langue favorisant l'écrit aux dépens de l'oral.

Le manque d'accessibilité et d'efficacité du système de francisation est donc lié à plusieurs facteurs et l'offre proposée ainsi que la formation parfois insuffisante

⁷ Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) se nomme désormais le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI).

⁸ La variation diamésique consiste en les différences entre l'oral et l'écrit, la variation diatopique en les différences entre les variétés d'une langue selon leur emplacement géographique et la variation diaphasique en les différences linguistiques selon la situation de communication. Ces types de variation seront expliqués en détail plus loin.

quant à certaines notions linguistiques des formateurs en font partie. Il faudrait, par conséquent, diversifier l'offre de francisation afin de l'adapter aux besoins des apprenants et veiller à fournir aux formateurs une formation adéquate pour faire face aux particularités de l'enseignement du FLS.

2. Un jumelage innovant comme proposition en francisation

En réponse aux problèmes mentionnés, la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) a élaboré en 2016 un programme de jumelage linguistique afin que des formateurs non professionnels puissent enseigner le français parlé à des apprenants allophones en contexte d'immigration. Cette diversification de l'offre de francisation est destinée à une catégorie particulière d'immigrants pour qui les services offerts par le MIFI ne sont pas spécifiquement adaptés, soit les nouveaux arrivants travaillant dans des commerces de proximité. Il s'agit du programme *J'apprends le français*.

Lors d'un emploi d'auxiliaire de recherche à l'Université de Sherbrooke, établissement d'enseignement lié à *J'apprends le français*, nous avons eu l'occasion de côtoyer des responsables du programme, des formateurs non professionnels ainsi que des commerçants-immigrants. Cette expérience nous a permis d'en apprendre davantage sur les rouages du programme et d'observer des situations d'apprentissage concrètes.

2.1. Les rudiments de *J'apprends le français*

Le programme de jumelage linguistique *J'apprends le français* est un projet novateur, basé sur le principe de l'accompagnement, qui a pour but premier de développer la compétence linguistique des apprenants selon leurs besoins sur le plan professionnel et selon leur horaire de travail souvent surchargé. En effet, les cours offerts sont personnalisés par les formateurs pour chaque employé et pour chaque commerçant selon leur type d'entreprise, leur niveau d'alphabétisation et de maîtrise du français ainsi que leurs capacités et leurs motivations (Remysen & Vincent, 2021). De plus, comme l'emploi du temps des immigrants possédant un commerce ou y étant employés les empêche souvent de suivre les cours de

francisation offerts par le MIFI, la proposition de la CCMM répond à leurs besoins en leur offrant gratuitement deux heures de francisation individuelle par semaine à même leur lieu de travail ce qui leur permet de tenir boutique tout en suivant leur formation (Acclr, 2019).

Depuis 2016, le projet de jumelage connaît un succès faisant croître sa popularité. Il a d'abord été mis en place dans le quartier Côte-des-Neiges à Montréal puisque, dans cet arrondissement, 56 % des gens utilisent une autre langue que le français au travail et 77 % des établissements sont des petites entreprises de dix employés ou moins (Acclr, 2017). Plusieurs autres arrondissements montréalais dont Parc-Extension et Saint-Laurent ont emboîté le pas ainsi que les rives nord et sud de l'île de Montréal, soit Laval, Longueuil et Brossard. Sherbrooke fait également partie des villes offrant ce programme à ses commerçants allophones depuis 2018 (Acclr, 2019 ; Jolicœur, 2019). Alors que les premiers formateurs non professionnels recrutés étaient tous des étudiants de l'Université de Montréal, désormais, plusieurs proviennent également de l'Université McGill, de l'Université Concordia, de l'Université du Québec à Montréal ainsi que de l'Université de Sherbrooke. Ce jumelage entre étudiants universitaires et immigrants offre un contexte d'enseignement-apprentissage distinct pour une durée de 12 semaines, renouvelable selon les besoins des apprenants (Acclr, 2017 ; 2019).

Ce sont plus de 900 jumelages linguistiques qui ont été réalisés de 2016 à 2019 entre les commerçants-immigrants et les formateurs non professionnels du grand Montréal (Acclr, 2019). À Sherbrooke, on dénombre 42 jumelages entre l'automne 2018, marquant l'implantation du projet dans la région, et l'été 2019. Bien que le degré de satisfaction des participants n'ait pas été évalué de manière systématique, les témoignages recueillis sont dans l'ensemble très positifs. De plus, l'expansion rapide du projet dans l'agglomération montréalaise et même à l'extérieur de la métropole ainsi que la réinscription à la fois des apprenants et des formateurs pendant plusieurs sessions vont dans ce sens.

Enfin, depuis 2018, *J'apprends le français* s'est vu récompensé par trois prix : le « Prix de l'innovation en francisation » décerné par le ministère de la Culture et des Communications (MCC) dans le cadre du Fonds de promotion et de valorisation de la langue française, le prix « Mérites en francisation des personnes

immigrantes » décerné par le MIFI (Acclr, 2019) ainsi que le « Prix du 3 Juillet 1608 » décerné par le CSLF (Cision, 2019).

2.2. Les principaux acteurs du programme

2.2.1. Les commerçants-immigrants

Les commerçants-immigrants participant au programme sont les propriétaires ou les employés d'une entreprise telle qu'un salon de coiffure, un atelier de couture, un nettoyeur, une agence de voyage, un restaurant, une épicerie ou un dépanneur⁹. Afin d'être admissibles, ils doivent être au niveau débutant ou intermédiaire de l'*Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* (Remysen & Vincent, 2021). Cette échelle divisée en 12 niveaux est un outil de référence utilisé par les responsables de la formation qui permet le classement des apprenants et la description de leurs compétences en français sous forme de comportements observables (Gouvernement du Québec, 2011). En France, l'outil équivalent, élaboré par le Conseil de l'Europe, est le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Celui-ci se divise en 6 niveaux, de A1 (utilisateur débutant) à C2 (utilisateur expérimenté), et les niveaux débutant et intermédiaire de l'*Échelle québécoise* correspondent aux niveaux A1 (utilisateur débutant) à B2 (utilisateur indépendant) du *Cadre européen*.

Afin de donner un exemple concret des besoins en termes d'apprentissage des commerçants-immigrants, ciblons les apprenants travaillant dans un dépanneur. Leurs besoins premiers en matière de langue concernent l'acquisition ou l'amélioration des compétences de production orale et de compréhension orale. De manière générale, il est nécessaire pour ces apprenants de connaître les formules de salutation, de pouvoir soutenir des échanges de base et des conversations de tous les jours. De manière plus spécifique, il est important pour eux de pouvoir, entre autres, se référer à une même réalité, à un même objet de plusieurs façons et de connaître les différentes appellations des nombreux articles offerts. En effet, la méconnaissance de ces notions et des noms des produits vendus nuit aux ventes et au bon fonctionnement de leur commerce. À l'inverse, une connaissance

⁹ Au Québec, l'établissement nommé *dépanneur* correspond à une « [p]etite épicerie de quartier dont les heures d'ouverture s'étendent au-delà de celles des autres commerces. » (*Usito*)

satisfaisante de ces éléments permet d'augmenter leur autonomie professionnelle, de mieux comprendre les clients, de s'exprimer plus facilement et d'offrir un meilleur service. Par exemple, le commerçant d'un dépanneur doit savoir que *dentifrice* et *pâte à dents* réfèrent au même produit, de la même manière que *billet de loterie*, *billet à gratter* et *gratteux* veulent dire la même chose (exemples tirés de Remysen & Vincent, 2021).

2.2.2. Les formateurs non professionnels

Les formateurs de *J'apprends le français* sont des étudiants issus de différents programmes universitaires tels que la littérature, l'enseignement du français, langue première ou langue seconde, la traduction ou parfois la linguistique. Ils sont dits *formateurs non professionnels*, au sens où leur domaine d'études et leur occupation professionnelle ne sont pas nécessairement reliés à l'enseignement du FLS.

Bien que la participation au programme de jumelage soit gratuite pour les commerçants-immigrants, les formateurs sont rémunérés avec les fonds du programme *J'apprends le français*. Ils peuvent donner plus d'un cours par semaine s'ils le souhaitent, leur permettant ainsi d'accompagner plusieurs employés ou commerçants sur leur lieu de travail. Cette expérience est donc bénéfique à la fois pour les immigrants qui apprennent le français dans des conditions adaptées et pour les formateurs qui partagent leurs savoirs en français en plus d'en apprendre davantage sur les réalités vécues par les nouveaux arrivants (*La Presse+ Affaires*, 2019).

Ces formateurs non professionnels sont chargés de répondre aux besoins mentionnés précédemment des commerçants-immigrants. Toutefois, comme nous l'avons exposé, leur formation quant à certaines notions linguistiques est parfois insuffisante. Ainsi, même si la CCMM a réussi à trouver une solution afin de diversifier l'offre de francisation pour remédier à certains problèmes d'accessibilité et d'efficacité du système, cette proposition ne peut être complète sans une formation adéquate des formateurs leur permettant de faire face aux particularités de l'enseignement du FLS. Des notions linguistiques au sujet des normes de l'oral et de la variation leur permettraient de mieux comprendre le fonctionnement de certaines

variables de l'oral et d'ainsi mieux les enseigner aux apprenants qui en ont besoin pour communiquer efficacement.

De plus, selon Remysen et Vincent (2021), non seulement les formateurs de *J'apprends le français* disposent d'un nombre assez limité d'outils (des ouvrages et des cahiers d'apprentissage du FLS, comme la méthode de français *Par ici*, ainsi que des dictionnaires professionnels généraux ou de spécialité), mais les outils disponibles ne sont pas axés sur l'oral et ne sont pas adaptés à ce type d'enseignement. Toujours selon ces chercheurs, des outils qui prennent en compte les normes de l'oral et qui ont une approche non normative de la langue seraient à privilégier afin de développer une compétence à la fois linguistique et sociolinguistique chez les apprenants.

À la lumière de ces observations, nous croyons qu'il serait intéressant de développer un atelier de formation sur les normes de l'oral et la variation afin de mieux former et de mieux outiller les formateurs de FLS.

3. Un atelier de formation linguistique comme piste de solution

Maintenant que nous avons établi le contexte dans lequel les formateurs non professionnels doivent enseigner le FLS à des apprenants issus de l'immigration dans un système de francisation dont l'accessibilité et l'efficacité sont remises en question, voyons la solution que nous proposons afin qu'ils puissent plus aisément enseigner le français parlé, soit l'élaboration d'un atelier de formation linguistique.

[...] puisque la compétence linguistique de l'enseignant est la caractéristique qui contribue le plus à un enseignement de qualité et qu'elle a une incidence notable sur l'apprentissage des élèves, une solide formation linguistique est ce qui apparaît le plus souhaitable pour favoriser la maîtrise de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit, mais aussi, et surtout, pour favoriser la réussite des élèves en général (Émond & Bally, 2018 : 102).

Bien que cette affirmation d'Émond et Bally soit en lien avec l'enseignement du français langue première, nous croyons qu'elle s'applique tout autant à la situation de l'enseignement du FLS au Québec. Ainsi, l'atelier de formation que nous proposons offrirait plusieurs bénéfices aux formateurs. Ils acquerraient des connaissances pratiques au sujet de la variation et des normes de l'oral en français québécois (évolution des normes, différents types de variations, modèles de normes,

variables de l'oral lexicales, phonétiques et morphosyntaxiques attestées au Québec ou propres à celui-ci, etc.) et se sentiraient ainsi moins dépourvus devant la variabilité de ces normes. De la sorte, ils n'auraient plus besoin de se limiter à l'enseignement d'une norme standardisée basée sur l'écrit (Veilleux, 2012 : 10). L'acquisition de ces notions permettrait également aux formateurs de répondre plus adéquatement aux besoins en matière de compréhension et de production orales des apprenants afin que ces derniers soient en mesure d'interagir selon différentes situations de communication (Alrabadi, 2011 : 26). Un autre avantage serait la diminution de l'insécurité linguistique des formateurs (Émond & Bally, 2018 : 102 ; Remysen, 2018 : 53).

Comme les besoins des apprenants se situent à l'oral, les formateurs doivent disposer d'outils qui traitent des normes de l'oral de façon non normative afin d'enrayer leurs propres préjugés envers la langue orale et même parfois envers le français québécois (Remysen & Vincent, 2021). À ce sujet, Villeneuve est d'avis que :

une meilleure compréhension de la variation sociolinguistique et une conception plus objective de la notion de norme(s) pourraient [...] permettre d'enrichir et, surtout, de nuancer les discours sur les français d'ici (2017 : 62).

Les formateurs non professionnels dont le français est la langue maternelle font face à des défis particuliers dans l'enseignement du français parlé. On retrouve le réflexe d'enseigner d'abord l'écrit, alors que les besoins des apprenants se situent à l'oral, car le français écrit est jugé comme étant un support fondamental à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral (Detey, 2017 : 99). S'en suivent la mauvaise connaissance chez les enseignants de la nature même de l'enseignement de l'oral, l'insuffisance de matériel didactique présentant l'oral comme un objet d'enseignement, ainsi que des pratiques basées sur l'intuition en raison du manque ou de l'absence d'une tradition de ce type d'enseignement (Lafontaine, Dumais & Pharand, 2016). En effet, selon Dumais, Lafontaine et Pharand, au sujet des enseignants de deux recherches, le volet de la compétence de l'oral qu'est la compréhension est « le parent pauvre de la didactique de l'oral et une difficulté pour les enseignants » (2015 : 19).

Le public cible de cette formation serait les formateurs non professionnels de FLS, comme ceux du programme *J'apprends le français*, mais les formateurs professionnels pourraient bénéficier tout autant de ce genre d'atelier. Il s'agirait simplement d'adapter la formation aux besoins des formateurs. Ceux dits non professionnels suivraient une formation de base incluant le nécessaire afin de bien comprendre les normes de l'oral et leurs différentes composantes et ceux dits professionnels suivraient une formation plus poussée avec des détails supplémentaires selon leur niveau d'intérêt et leurs acquis préalables. Il est important de retenir que les formateurs visés par cet atelier ont déjà une connaissance implicite du français, et donc de ses règles et de ses normes, puisqu'ils en sont des locuteurs. Cela implique qu'il faille déconstruire leurs idées préconçues afin de créer une ouverture pour les éléments dont ils sont moins conscients. Par exemple, l'utilisation correcte de la particule interrogative *-tu* est quelque chose d'instinctif chez les locuteurs natifs du français québécois, mais l'explication de ses contextes d'usage l'est beaucoup moins. Ces savoirs sous-jacents à leurs connaissances actuelles leur permettront de mieux les enseigner à leur tour aux apprenants. D'ailleurs, pour que les éléments linguistiques abordés dans la formation semblent plus concrets pour les formateurs, nous suggérons que l'atelier soit interactif et introduise les phénomènes à l'aide de situations réelles (balados, émissions de radio, téléseries, publicités, numéros d'humour, films, etc.).

La quasi-absence de la notion de variation dans les outils destinés aux formateurs étant particulièrement problématique (Bigot & Papen, 2013 : 128-129), nous proposons de cibler dans ce bref article, à titre d'exemples, trois des principaux éléments de la variation appliqués aux normes de l'oral qu'il serait primordial d'enseigner aux formateurs, soit les variations diamésique, diatopique et diaphasique. Puisque ces notions sont souvent méconnues des formateurs, en plus d'être absentes des outils de francisation (Émond & Bally, 2018 : 99-100), les principaux intéressés choisissent souvent de les laisser de côté au lieu de les étudier avec leurs apprenants (Veilleux, 2012 : 10). Toutefois, selon Côté et Villeneuve, la sensibilisation des locuteurs québécois à la variation favoriserait « le développement d'une francophonie locale, régionale et globale plus vivante et assurée » (2017 : 13).

3.1. La variation diamésique

La variation diamésique se caractérise par les différences entre la langue orale et la langue écrite. L'idée fautive selon laquelle les normes de l'oral sont homogènes et basées sur l'écrit se perpétue lorsque ces normes ne sont pas bien distinguées (Villeneuve, 2017 : 49). Selon Detey (2017 : 98), il s'agit de l'inverse : l'écrit est une représentation de l'oral. Toutefois, même malgré les différences entre ces deux types de normes, elles ne sont pas en opposition. L'oral et l'écrit sont deux variantes d'un même code qui ne possèdent pas les mêmes besoins ni les mêmes objectifs et qui ne répondent pas aux mêmes contraintes (Barge, 2009 citée par Émond & Bally, 2018 : 84-85).

Il est pertinent d'enseigner ce type de variation aux formateurs en raison de leur formation scolaire où l'idée d'une norme de l'oral basée sur celle de l'écrit est perpétuée. Cela leur permettra de faire la distinction entre ces deux types de normes dans leur enseignement. Selon Detey, l'écrit n'est pas un support inhérent à l'enseignement de l'oral et

[e]ntraîner les apprenants à traiter l'oral, tant en perception qu'en production, en s'appuyant essentiellement sur des tâches liées à l'écrit [...] n'est donc pas cohérent avec ce que l'on sait du fonctionnement cognitif des sujets en interaction verbale (2017 : 99).

Nous croyons que la formation devrait comprendre à la fois des exemples de variantes franco-québécoises et de variantes appartenant à d'autres variétés du français, afin de montrer que le français québécois n'est pas limité à ses particularités. Trois exemples morphosyntaxiques de variation diamésique reflétant cette idée seraient la double négation (*pas pantoute, pas personne*, etc.), le *ne* de négation facultatif (*ne/n'... pas / ∅ ... pas*) ainsi que l'alternance des clitiques pronominaux *nous* et *on* désignant un sujet de première personne du pluriel (*nous allons à la plage / on va à la plage*). Le premier exemple est propre au français du Québec tandis que les deux autres sont des cas panfrancophones. Bien que ces trois variantes soient pertinentes et représentatives, une formation linguistique portant sur les normes de l'oral devrait comporter un plus grand nombre d'exemples (voir Vachon, 2020 pour une liste d'exemples).

3.1.1. Ce qu'il faut retenir

Lors de la formation, cinq principaux éléments seraient à retenir concernant la variation diamésique.

- L'oral ne dérive pas de l'écrit et possède ses propres normes ;
- Les usages des apprenants jugés fautifs ou erronés selon la norme prescriptive doivent être appréhendés de façon descriptive afin de comprendre ce qu'ils cachent et d'être en mesure d'expliquer leur fonctionnement ;
- Les formateurs doivent déconstruire leur idée de ce qui « se dit » et de ce qui « ne se dit pas » dans le but de traiter de façon non prescriptive les usages reçus ;
- Ce sont les situations de communication qui font varier l'usage de l'oral et de l'écrit qui sont deux variétés d'un même code, qui ne possèdent ni les mêmes objectifs ni les mêmes besoins et qui répondent à des contraintes différentes (Barge, 2009 citée par Émond & Bally, 2018 : 84-85) ;
- Il ne faut pas baser l'enseignement de l'oral sur l'écrit (Detey, 2017 : 99 ; Villeneuve, 2017 : 49).

3.2. La variation diatopique

La variation diatopique se caractérise par les différences linguistiques entre les variétés géographiques d'une langue. Que ce soit au Québec, en Suisse, en Algérie, en Acadie, en France, etc., les locuteurs du français possèdent leurs propres variantes lexicales, phonétiques et morphosyntaxiques en plus des variantes qu'ils ont en commun.

La distinction des usages du français québécois de ceux des autres variétés francophones est une connaissance importante pour les formateurs qui doivent également savoir que toutes ces variétés possèdent des variantes appartenant à différents registres de langue. Ainsi, les formateurs verraient qu'il n'y a pas que le français hexagonal qui possède un registre standard et qu'il soit légitime d'enseigner, même si c'est celui qui prévaut dans les milieux scolaires et les manuels didactiques. À ce propos, Remysen affirme que :

en raison du poids généralement accordé au modèle normatif de France dans la francophonie, l'école présente trop souvent une image désincarnée du standard, coupée de la réalité (2018 : 49).

Lors d'un questionnaire oral sondant des enseignants et des futurs enseignants, ce même chercheur (Remysen, 2004 : 26 et 32) démontre qu'une bonne partie d'entre eux font preuve d'une attitude prescriptive à l'égard du français du Québec, croyant que la majorité des québécismes appartiennent au registre familier, alors que le bon usage serait représenté, à certains égards, par le français de France. Les formateurs n'ont donc pas tout ce qu'il faut comme ressource dans leur formation respective pour être sensibilisés à la variation diatopique.

Le Québec est de plus en plus exposé à ce type de variation. En effet, différentes cultures et différentes variétés de français s'y côtoient sans compter l'éclatement des frontières linguistiques en raison du Web. Les formateurs devraient donc tenir compte de cette variation dans leur enseignement puisque « la question de l'oral dans le cadre scolaire a besoin d'être travaillée en liaison avec la communication dans la société » (Alrabadi, 2011 : 20).

Afin de bien exemplifier cette variation aux formateurs, ceux-ci devraient posséder une liste de variantes de l'oral attestées dans la variété du français québécois (voir Vachon, 2020 pour une liste d'exemples). En voici trois qui sont respectivement de nature morphosyntaxique, lexicale et phonétique. On retrouve l'interrogation à l'aide de la particule interrogative *-tu* comme dans *Tu veux-tu une pomme?* ou encore *Elle vient-tu avec nous?*, la formule de salutation *bonjour* utilisée à la fois lorsqu'on rencontre et lorsqu'on quitte quelqu'un et l'affrication de [t] et de [d] devant les semi-voyelles [j] et [ɥ], les voyelles relâchées [ɪ] et [ʏ] ainsi que les voyelles [i] et [y], comme dans *tu dis* = [tsydzi] = (tsu dzi).

3.2.1. Ce qu'il faut retenir

Dans le but d'accroître les acquis linguistiques des formateurs et de favoriser une meilleure acquisition de ces connaissances chez leurs apprenants, quatre éléments principaux devraient être retenus concernant la variation diatopique à l'issue de l'atelier de formation.

- Aucune variété de français ne devrait être écartée dans l'enseignement du FLS puisqu'elles peuvent toutes être rencontrées dans la vie de tous les jours, comme le Québec n'est pas isolé du reste du monde.
- Il est important pour l'intégration des apprenants à la société québécoise et pour leur compréhension d'enseigner les usages propres au Québec en plus des usages d'autres variétés du français.
- Ces usages ne sont pas plus ou moins bons les uns que les autres puisque toutes les variétés détiennent plusieurs registres de langue et qu'aucune d'entre elles n'a le monopole du bon usage.
- Le choix des outils pédagogiques a un impact sur l'apprentissage de cette variation. Effectivement, la plupart des manuels de francisation font référence à une norme supposée « internationale », reflétant plutôt l'usage qui a cours en France, voire à Paris, alors qu'il existe des normes légitimes, en usage et reconnues par des instances officielles, au Québec et que certains ouvrages les prennent en considération.

3.3. La variation diaphasique

La variation diaphasique se caractérise par les différences dans la manière de s'exprimer des locuteurs en fonction des différentes situations de communication. Chaque langue possède plusieurs registres (soutenu, standard, familier, très familier et vulgaire) et le degré de formalité d'une situation de communication permet aux locuteurs de savoir lequel utiliser pour s'adapter à un contexte en évitant ou en privilégiant certaines formes linguistiques.

Cette variation est pertinente pour les formateurs, car ils n'ont pas nécessairement les outils afin d'expliquer à leurs apprenants les transitions entre les formes formelles et informelles de certains usages comme la forme *je ne sais pas* qui devient fréquemment *ché pas*. Pourtant, cette dernière forme est tellement fréquente à l'oral qu'elle peut être considérée comme la forme standard du registre familier (Émond & Bally, 2018 : 100). Également, nous avons établi précédemment qu'à l'issue des cours intermédiaires et avancés du programme de francisation, les apprenants du FLS ne sont souvent pas en mesure de comprendre le français québécois en contexte spontané ou d'interagir avec des locuteurs natifs (St-Laurent

& El-Geledi, 2011 ; Ferretti, 2016 ; Samson, 2016 ; Vérificateur général du Québec, 2017). C'est le manque d'exposition à la notion de variation, entre autres diaphasique, et l'imposition des règles prescriptives et du registre standard à l'école qui expliquent cette lacune chez les formateurs et, conséquemment, chez leurs apprenants (Calinon, 2009 : 244-245 et 248). Cette façon de faire perpétue l'idéologie du standard selon laquelle le registre standard est l'unique forme d'expression légitime, avec pour conséquence l'idée qu'il faut éviter les autres formes déviantes comme le registre familier (Remysen, 2018 : 26 et 42). Toutefois, le registre familier est celui auquel tous sont le plus exposés dans la vie de tous les jours même si c'est celui qui se voit déprécié. De plus, comme le mentionne Alrabadi, « [l]es apprenants ont besoin d'apprendre à bien communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue » (2011 : 17). Ainsi, les apprenants seraient plus fonctionnels au quotidien en termes de compréhension et de production orales si les formateurs étaient davantage formés au sujet de la variation diaphasique.

De nouveau, l'atelier de formation linguistique proposé devrait présenter de nombreux exemples de ce type de variation afin d'aider les formateurs à mieux l'appréhender (voir Vachon, 2020 pour une liste d'exemples). Trois exemples représentatifs de variantes attestées en contexte québécois de nature morphosyntaxique seraient les contractions (*chuis allée*, *chus allée* ou *ch'(t)allée* pour *je suis allée*), la fréquence d'utilisation plus élevée du futur proche par opposition au futur simple (*il va faire ses devoirs* plutôt qu'*il fera ses devoirs*) ainsi que l'ordre des pronoms dans les constructions impératives (*donne-moi-les* plutôt que *donne-les-moi*).

3.3.1. Ce qu'il faut retenir

Selon nous, cinq principaux éléments en lien avec la variation diaphasique devraient être retenus à la suite d'une formation linguistique.

- Les registres soutenu, standard, familier, très familier et vulgaire ne sont pas utilisés dans les mêmes contextes de communication et ils ne répondent donc pas aux mêmes besoins communicationnels. La maîtrise de tous ces registres de langue et de leur contexte d'utilisation est primordiale pour un locuteur.

- Ces registres doivent être vus comme un continuum où les usages cohabitent plutôt que comme des éléments disparates où les usages sont hiérarchisés. Cette façon de concevoir les registres permet de comprendre que les variantes de l'oral n'appartiennent pas chacune à un seul registre en plus de ne pas dévaloriser le registre le plus utilisé au quotidien, soit le registre familial, en l'imaginant en dessous des registres soutenu et standard.
- La façon de concevoir la langue à l'oral n'est pas statique et l'usage le plus neutre n'est pas nécessairement le moins marqué, mais bien le moins remarquable. Allons-y d'un exemple sucré. Si un locuteur commande une *banane royale* dans une crèmerie¹⁰, la personne au comptoir pourrait être hésitante ou remarquerait du moins ce mot moins usité pour désigner le dessert composé de trois boules de crème glacée entourées de deux moitiés de banane et nappées de sauces et de garnitures variées. Cependant, si le locuteur commande plutôt un *banana split*, l'usage d'un mot pourtant parfois critiqué au Québec par la norme prescriptive en tant qu'anglicisme passera fort probablement inaperçu puisqu'il est davantage usité pour désigner le même dessert.
- L'enseignement de plusieurs registres, et donc pas seulement du registre standard, est bénéfique pour les apprenants afin qu'ils puissent interagir en contexte spontané.
- Il n'est pas fautif d'utiliser et d'enseigner le registre familial et des emplois critiqués puisqu'ils servent des fonctions particulières. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises façons de parler puisque chaque situation possède ses propres normes et son standard. Il n'y a donc que des façons de parler qui sont plus ou moins appropriées suivant différentes situations de communication (Émond & Bally, 2018 : 103).

3.4. En bref

Ce sont là beaucoup d'éléments à apprendre et à retenir au sujet des variations diachronique, diatopique et diaphasique pour les formateurs afin qu'ils puissent plus aisément enseigner le français parlé en contexte d'immigration au

¹⁰ Au Québec, le commerce nommé *crèmerie* correspond à un « [é]tablissement où l'on vend surtout des produits laitiers glacés (crème glacée, yogourt glacé, barbotine, etc.). » (*Usito*)

Québec. Rappelons d'ailleurs qu'il ne s'agit que de quelques-uns des éléments qui composeraient une solide formation linguistique sur les normes de l'oral en français québécois et leurs différents types de variations. Quoi qu'il en soit, ce n'est pas parce que ces éléments sont pertinents pour l'apprentissage des formateurs de FLS qu'ils le sont dans leur entièreté pour les apprenants. En acquérant un bagage de connaissances bien rempli, les formateurs posséderont davantage d'assises théoriques que ce qu'ils auront à transmettre et il leur faudra distinguer ce qui doit être expliqué en détail et ce qui ne doit être montré qu'en surface en considérant le niveau de maîtrise du français et les besoins des apprenants.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes penchée sur la question suivante : comment des formateurs non professionnels peuvent-ils enseigner le français parlé en contexte d'immigration au Québec ?

Ce questionnement tire sa raison d'être de la déficience du système de francisation qui ne répond pas aux attentes des nouveaux arrivants allophones en raison de ses problèmes d'accessibilité et d'efficacité. Ce dernier élément indique en soi certains besoins des formateurs par rapport à l'enseignement des compétences orales en FLS.

De nouvelles possibilités doivent donc être trouvées afin de régler la situation. Le projet de jumelage linguistique *J'apprends le français* initié par la CCMM en est une qui permet de pallier les faiblesses du système de francisation pour une catégorie particulière d'immigrants, soit ceux travaillant dans un commerce de proximité. Malgré tout, les formateurs qui leur enseignent le FLS ne sont pas dotés des moyens nécessaires afin de leur permettre de développer une autonomie langagière profitable. Les besoins prioritaires se trouvent dans l'acquisition de notions linguistiques, surtout au sujet des normes de l'oral et de la variation.

Ainsi, l'élaboration d'un atelier de formation linguistique concernant, entre autres, ces éléments est une piste de solution viable afin que les formateurs offrent des cours plus adaptés aux besoins des apprenants. Cette formation offrirait des bienfaits autant du côté des formateurs, professionnels et non professionnels, qui

seraient mieux outillés pour faire face à la réalité de l'enseignement du FLS en contexte québécois, que du côté des apprenants qui bénéficieraient d'un apprentissage leur permettant de s'intégrer plus aisément à la société québécoise.

Comme l'affirme Detey :

[...] seule une évolution préalable de la compréhension et des représentations de ce que sont l'oral et la variation en français parlé chez les enseignants et les concepteurs de matériel pédagogique peut permettre d'envisager une évolution des pratiques pédagogiques de classe. (2017 : 98-99)

Nous croyons donc que la solution proposée est une étape vers cette évolution et qu'il est primordial de continuer à diversifier l'offre de francisation et de poursuivre le développement de nouveaux outils adaptés aux besoins des formateurs de FLS.

Bibliographie

- Acclr. (2017). La Chambre s'investit dans la francisation des PME à Montréal. *La Chambre de commerce du Montréal métropolitain* [en ligne]. Récupéré de https://acclr.ccm.ca/fr/nouvelles/blog_francisation_des_pme/. [Page consultée le 29 août 2019.]
- Acclr. (2019). J'apprends le français. *La Chambre de commerce du Montréal métropolitain* [en ligne]. Récupéré de https://acclr.ccm.ca/fr/services/main-d-oeuvre/jumelage_commerçants_etudiants/. [Page consultée le 29 août 2019.]
- Arabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement / apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Amireault, V. & Lussier, D. (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : étude exploratoire. *Office québécois de la langue française*, Récupéré de : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf.
- Bigot, D. & Papen, R. A. (2013). Sur la « norme » du français oral au Québec (et au Canada en général). *Langage et société*, 146(4), 115-132.
- Calinon, A.-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal*. Thèse de doctorat, Université de Montréal/Université de Franche-Comté. Récupéré du site du dépôt institutionnel numérique : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9122>.
- Cision. (2019). Le Conseil supérieur de la langue française remet les insignes de l'Ordre des francophones d'Amérique et le Prix du 3-Juillet-1608. *Conseil supérieur de la langue française* [en ligne]. Récupéré de <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/le-conseil-superieur-de-la-langue-francaise-remet-les-insignes-de-l-ordre-des-francophones-d-amerique-et-le-prix-du-3-juillet-1608-854080964.html>. [Page consultée le 9 octobre 2019.]
- Commissariat aux langues officielles. (2016). Chiffres en bref sur les langues officielles du Canada. *Gouvernement du Canada* [en ligne]. Récupéré de <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/canada>. [Page consultée le 20 novembre 2019.]

- Conseil supérieur de la langue française. (2019). Vivre en français au Québec. *Conseil supérieur de la langue française* [en ligne]. <http://www.cslf.gouv.qc.ca/vivre-en-francais-au-quebec/>. [Page consultée le 29 août 2019.]
- Corbeil, J.-C. (2007). *L'embarras des langues : origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal : Québec Amérique.
- Côté, M.-H. & Villeneuve, A.-J. (2017). La norme orale en français laurentien : introduction. *Arborescences*, 7, 1-16.
- Detey, S. (2017). La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. *Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*, 93-114.
- Dumais, C., Lafontaine, L. & Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17, 5-27.
- Émond, C. & Bally, A.-S. (2018). Français québécois parlé : pour un enseignement basé sur une approche linguistique de la situation de communication. In : N. Vincent & S. Piron (éd.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec*, Montréal : Éditions Nota bene, 81-107.
- Ferretti, J. (2016). Le Québec rate sa cible : les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants, Un portrait. *Rapport de recherche de l'Institut de recherche en économie contemporaine*, Récupéré de : <https://irec.quebec/ressources/publications/Le-Quebec-rate-sa-cible.pdf>.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gagnon, C. & Dion, J. (2018). La francisation et l'intégration professionnelle des personnes immigrantes. *Conseil supérieur de la langue française*, Récupéré de : <https://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf342/f342.pdf>.
- Institut de la statistique du Québec. (2019). Tableau statistique canadien. *Gouvernement du Québec*, Récupéré de https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01662FR_TSC2019M07F00.p
- Jolicœur, M. (2019). Les jumelages linguistiques pour commerçants s'étendent aux banlieues. *Les Affaires* (Montréal, Québec), 1er mars 2019.
- Lafontaine, L., Dumais, C. & Pharand, J. (2016). L'oral au 1^{er} cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères*, 54, 101-119.

- La Presse+ (2019). Le français en milieu de travail - La connaissance du français : essentielle à la réussite en affaire. *La Presse+ Affaires* (Montréal, Québec), 20 mars 2019.
- Leclerc, J. (2004). Charte de la langue française. *L'aménagement linguistique dans le monde* [en ligne]. Récupéré de <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/amnord/quebeccharte.htm>. [Page consultée le 15 novembre 2019.]
- Leclerc, J. (2018). Histoire du français au Québec. *L'aménagement linguistique dans le monde* [en ligne]. Récupéré de <http://www.axl.cefano.ulaval.ca/francophonie/histfrnqc.htm>. [Page consultée le 15 novembre 2019.]
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2019). Programme réussir l'intégration 2019-2020. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019a). Apprendre le français. *Immigrer au Québec* [en ligne]. Récupéré de <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise.html>. [Page consultée le 29 août 2019.]
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2019b). Programmes. *Connaître le Ministère* [en ligne]. Récupéré de <http://www.mifi.gouv.qc.ca/fr/programmes.html>. [Page consultée le 29 août 2019.]
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction des affaires publiques et des communications. (2011). Échelle québécoise des niveaux de compétence en français pour des personnes immigrantes adultes. Québec : Gouvernement du Québec.
- Remysen, W. (2004). La variation linguistique et l'insécurité linguistique : le cas du français québécois. In : P. Bouchard (éd.), *La variation dans la langue standard. Actes du colloque tenu les 13 et 14 mai 2002 à l'Université Laval dans le cadre du 70^e Congrès de l'ACFAS*, Québec : Office québécois de la langue française, 23-36.
- Remysen, W. (2013). Le français et la variation linguistique : article thématique dans le dictionnaire Usito. *Usito* [en ligne]. Récupéré de https://usito.usherbrooke.ca/articles/thematiques/remysen_1. [Page consultée le 15 novembre 2019.]

- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. In : N. Vincent & S. Piron (éd.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec*, Montréal : Éditions Nota bene, 25-59.
- Remysen, W. & Vincent, N. (2021). Exploration de la lexicographie numérique pour des apprenants du français en milieu professionnel. In : C. Molinari & N. Vincent (éd.), *Études de linguistique appliquée (ÉLA) : Perspectives pragmatiques de la description numérique du français*, 201, 45-57.
- Samson, C. (2016). Une langue commune à tous et pour tous : mieux réussir la francisation des néo-Québécois. *Assemblée nationale*, Récupéré de : <https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2018/08/rapport-samson-final-2016-2.pdf>.
- St-Laurent, N. & El-Geledi, S. (2011). L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal. *Conseil supérieur de la langue française*, Récupéré de : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf315/f315.pdf>.
- Usito. Crèmerie. *Usito* [en ligne]. Récupéré de https://usito.usherbrooke.ca/définitions/crèmerie_ou_crèmerie. [Page consultée le 15 novembre 2019.]
- Usito. Dépanneur. *Usito* [en ligne]. Récupéré de <https://usito.usherbrooke.ca/définitions/dépanneur>. [Page consultée le 15 novembre 2019.]
- Vachon, P. (2020). *La norme de l'oral en français québécois et son application dans l'enseignement du français langue seconde en contexte d'immigration au Québec*. Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Veilleux, É. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du français vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Récupéré du site de l'archive de publications électroniques : <https://archipel.uqam.ca/4681/1/M12425.pdf>.
- Vérificateur général du Québec. (2017). Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018. *Vérificateur général du Québec*, Récupéré de : <https://www.vgq.qc.ca/fr/publications/144>.

Villeneuve, A.-J. (2017). Normes objectives et variation socio-stylistique le français québécois parlé en contexte d'entrevues télévisées. *Arborescences*, 7, 46-66.